

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Lívia Arruda Abranches

**O ESTUDO DA VIOLÊNCIA COMO TEMA TRANSVERSAL: um possível caminho
para a prática pedagógica**

Paranaíba/MS

2016

Lívia Arruda Abranches

**O ESTUDO DA VIOLÊNCIA COMO TEMA TRANSVERSAL: um possível caminho
para a prática pedagógica**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo

Paranaíba/MS

2016

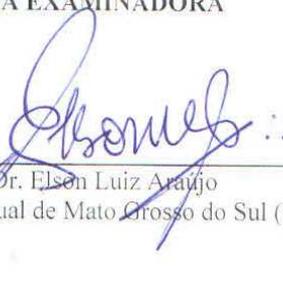
LÍVIA ARRUDA ABRANCHES

**“O ESTUDO DA VIOLÊNCIA COMO TEMA TRANSVERSAL: um possível caminho
para prática pedagógica”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 02 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elson Luiz Araújo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profª. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profª. Dra. Marta Leandro da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Dedico este trabalho à minha mãe, pelo amor incondicional e pelos ensinamentos que me conduziram para o caminho da educação.

Ao meu esposo, Paulo Carteri Coradi, que sempre incentivou e apoiou a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em todas as etapas da realização deste trabalho, pelo equilíbrio proporcionado mediante a fé, pela superação das dificuldades e condução na busca de novos conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo, pelas sugestões e orientações que contribuíram de forma imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho; pela atenção e paciência na condução para superar minhas dificuldades.

Às professoras Dra. Lucélia Tavares Guimarães e Dra. Marta Leandro da Silva, pelas críticas e sugestões realizadas e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois como bolsista nos possibilitou desenvolver esta pesquisa no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC).

À Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Aos meus familiares, pelo incentivo, força, mensagens positivas e por se fazerem presentes, mesmo distantes.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), aos docentes do Mestrado em Educação e funcionários.

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas e professores da escola, pela colaboração e disponibilidade com que aceitaram participar desta pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pela troca de experiências, sugestões e companheirismo.

Aos amigos Estela, Saraa, Cassia, Susy, Luciana, Jimmy, Mônica, Valéria, Andressa, Ana Maria.

Agradeço a toda equipe da APAE pelo incentivo e amizade durante toda caminhada.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

A violência em meio escolar tem interferido de forma significativa no processo de ensino e de aprendizagem, bem como nas relações interpessoais e de amizade que se estabelecem na escola. Assim tem despertado preocupação nos diferentes segmentos da sociedade que buscam caminhos e medidas no intuito de contribuir para sua prevenção e combate. A pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de professores e coordenador pedagógico acerca da utilização dos Temas Transversais para trabalhar a temática da violência em meio escolar. A pesquisa é de cunho qualitativo e recorreu-se à aplicação de questionário semiestruturado para a coleta de dados que possibilitasse investigar o conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a utilização dos Temas Transversais como meio para desenvolver atividades pedagógicas de prevenção e combate à violência escolar. O questionário foi aplicado aos professores e coordenadora pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Municipal. Os dados coletados nos mostram que os professores e a coordenação pedagógica tiveram contato com os PCNs durante seu processo de formação, porém, demonstram pouco conhecimento da proposta de educação preconizada nesses documentos. Os professores e a coordenação pedagógica identificam que ocorre violência na escola e percebem a importância e possibilidades de trabalhar a temática da violência como tema transversal, no entanto, esse trabalho tem sido realizado de forma fragmentada e esparsa dentro da escola. Os mesmos apresentam pouco conhecimento científico sobre a violência em meio escolar, o que dificulta a tomada de decisões e ações adequadas para orientação, minimização e solução dos casos ocorridos na escola. Consideramos neste trabalho, que a inserção dos temas transversais no contexto escolar tem possibilitado, de alguma forma, as discussões sobre a violência em meio escolar, porém, não há um trabalho interdisciplinar e coletivo que envolva a temática ao longo do ano na escola, o que dificulta a compreensão e a intervenção para a sua minimização e o desenvolvimento de uma cultura de paz. A falta de formação científica sobre a temática da violência também dificultam o desenvolvimento de ações preventivas e combativas em meio escolar. O desafio é avançar quanto à formação dos professores em relação à problemática e a inclusão no currículo da temática da violência como tema transversal.

Palavras - chave: PCNs. Temas Transversais. Violência escolar.

ABSTRACT

Violence in schools has interfered significantly not only in the process of teaching and learning but also in interpersonal relationships and friendships that are established at school. So it has become a worried situation in the different segments of society seeking ways and measures in order to help its prevention and combat. That why, this research aimed to analyze the perception of teachers and pedagogical coordinator using Transversal Themes to work the issue of violence in schools. The research is qualitative nature and appealed to the questionnaire semi structured to collect data that would help to investigate the knowledge of the National Curriculum Parameters (PCNs) and the use of Transversal Themes as a means to develop educational activities to prevent and combat school violence. The questionnaire was applied to teachers and educational coordinator from 6th to 9th grade of elementary school of Public Municipal Network. The information collected from these teachers and pedagogical coordinator explain us that they had contact with the PCNs during their formation process, however, they have a little knowledge of the education proposal advocated in these documents. Teachers and educational coordination identify some cases of violence in school and realize the importance and possibilities of working themes of violence as a transversal issue, however, this work has been done in a fragmented and scatters within the school. They have little knowledge about violence in schools, which embarrasses of decision-making and appropriate actions for guidance, minimizing and solving violence cases occurred in school. We consider in this paper, the integration of transversal themes in the school context has allowed, but, discussions about violence in schools, however, there is no interdisciplinary and collective work involving to the theme throughout during the year at school, which makes it difficult an understanding and intervention for their minimization and development a culture of peace. The lack of training and ignorance about the issue of violence also complicates the development of some works to prevent and combat actions in the school. To solve this question, it's necessary considered this problem in the teachers training and inclusion in the thematic curriculum of violence as a transversal theme.

Key-words: PCNs. Transversal Themes. School violence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ETI- Escola de Tempo Integral

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

OBEDUC- Observatório de Educação

OMS- Organização Mundial da Saúde

ONU- Organização das Nações Unidas

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROERD- Programa Educacional de Resistência às Drogas

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resoluções normativas que contribuem para um trabalho de prevenção e combate à violência em meio escolar.....	79
QUADRO 2 - Organização do espaço físico da escola.....	95
QUADRO 3 - Apresentação do quadro de funcionários da Escola.....	96
QUADRO 4 -Demonstrativo Geral do perfil dos professores participantes da pesquisa..	110

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Formação dos professores participantes da pesquisa.....	111
GRÁFICO 2 - Número de professores que tiveram contato com os PCNs durante a graduação.....	112
GRÁFICO 3 - Como os PCNs contribuem para o desenvolvimento das aulas.....	116
GRÁFICO 4 - Na visão dos professores, como os temas transversais contribuem para a formação do aluno.....	119
GRÁFICO 5 - Tipos de violência mais frequentes na escola.....	122
GRÁFICO 6 - Porcentagem de professores que afirmam trabalhar a temática da violência.....	123
GRÁFICO 7 - Perspectiva de trabalho dos professores que afirmam trabalhar a temática da violência nas aulas.....	127
GRÁFICO 8 - Participação dos professores em cursos relacionados à temática da violência escolar.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	22
1.1 Sociedade e Violência.....	22
1.2 Retratando a violência no espaço escolar.....	30
1.3 Agravantes da violência escolar e consequências para educação escolar.....	36
1.4 A educação frente uma realidade violenta.....	41
1.5 Necessidades formativas e o papel da escola frente à violência.....	45
2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: e a violência como tema transversal	52
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: perspectivas e objetivos para a educação nacional.....	52
2.2 O currículo escolar e os temas transversais para a educação.....	66
2.3 Os Temas Transversais e as questões de urgência social.....	73
2.4 Desenvolvendo o tema da violência como tema transversal.....	82
3 CAMINHO METODOLÓGICO: percurso percorrido para o desenvolvimento da pesquisa	87
3.1 Pesquisa Qualitativa.....	88
3.2 Revisão bibliográfica.....	90
3.3 Documentos escolares: Projeto Pedagógico, Regimento Escolar e o livro de ocorrências.....	91
3.4 O questionário.....	92
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	94
4.1 Apresentação da escola pesquisada.....	94
4.2 Projeto Político Pedagógico da escola.....	97
4.2.1 Regimento Escolar.....	103
4.2.2 Livro de ocorrências da escola.....	107
4.3 Análise do questionário aplicado aos professores e a coordenação pedagógica.....	109
4.3.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	109
4.3.2 Questionário aplicado a coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano.....	132
CONCLUSÃO	138

REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	149
APÊNDICE A: Termo de consentimento do diretor (a) da escola para realização da pesquisa e utilização dos dados fornecidos.....	150
APÊNDICE B: Termo de consentimento para a realização da pesquisa e utilização dos dados fornecidos.....	151
APÊNDICE C: Questionário aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	152
APÊNDICE D: Questionário para a coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	155

INTRODUÇÃO

A violência que ocorre em meio social é um fenômeno cada vez mais presente no cotidiano e na rotina das pessoas, seja de forma direta, ou indireta, e causa prejuízos materiais, físicos e psicológicos. Diretamente ela ocorre quando pessoas são vítimas de assaltos, assassinatos, roubos, estupros, sequestros, depredações de bens particulares ou de utilidade pública, dentre outros episódios e acontecimentos que fazem parte de um contexto violento; indiretamente quando presenciam na rua, em noticiários, revistas e jornais, episódios de violência que são destacados por diversos meios midiáticos, principalmente o televisivo e sites da internet, onde muitas vezes ganham ares de espetáculo e uma versão fragmentada dos acontecimentos.

Os contextos em que a violência se faz presente, seja em âmbito público ou no privado, têm se tornado um fenômeno sem restrição de classe social ou econômica, religião, sexo ou idade; ela ocorre em instituições como a igreja, a família e a escola, as quais se caracterizam historicamente por promover a fé, a formação moral e a educação escolarizada, além de contribuírem para a coesão social, o respeito mútuo e a convivência pacífica entre os seus membros. Essas instituições têm sofrido interferências que têm modificado as relações interpessoais ali estabelecidas.

Essas interferências vêm se refletindo de forma crescente dentro das instituições escolares por incidirem diretamente na qualidade do ensino e bem estar de seus membros. Assim, aumenta a necessidade de a escola se reorganizar e encontrar caminhos para lidar com os problemas relacionados às desigualdades sociais, os conflitos entre raças, a discriminação de gênero, o desrespeito à diversidade sociocultural, as disputas religiosas, e outros aspectos provenientes das transformações e da organização familiar, das ideologias e princípios éticos e de cidadania produzidos na sociedade contemporânea, onde pode ser destacada a influência do avanço da tecnologia e do capitalismo exacerbado e a competição, que contribuem sobremaneira para a formação de um perfil social individualista, competitivo, conflituoso e consumista, cujos resultados são as disputas mercadológicas, a poluição e a degradação do meio ambiente, a sobrecarga de trabalho, o aumento no consumo de drogas lícitas e ilícitas, e consequentemente podem ser coadjuvantes no aumento da violência.

Dessa forma apontamos que, embora a ciência gere avanços nas diversas áreas do conhecimento e beneficie o homem, o crescente progresso atual muitas vezes pode desencadear conflitos estabelecidos na relação do homem com a natureza, com os outros e

consigo mesmo, tendo em vista a visão fragmentada que se tem do mundo e do conhecimento produzido.

Assim, a violência que apresenta dados alarmantes nessa sociedade, de suposto ou pseudo progresso, tem se constituído um tema de urgência social e atende aos critérios da transversalidade por afetar a sociedade, as comunidades, as famílias, os alunos e os professores em seu cotidiano, e por isso tem sido necessária a intervenção de cada um de nós.

Por ser um problema social crescente, a violência tem despertado preocupações nas pessoas e em diversas instituições como universidades, ONGs, escolas e igrejas. Em busca da minimização de sua ocorrência e de compreensão desse fenômeno, tem-se realizado estudos e pesquisas; novas leis vêm sendo instituídas e elaborados projetos que visam a ações intervencionistas na realidade.

O fenômeno da violência sempre esteve presente na história da humanidade e Odália (1991) destaca em seus estudos que, como fenômeno social, ela tem interferido na organização dos espaços sociais, bem como nas relações interpessoais estabelecidas entre as pessoas, de diversas formas e em diferentes contextos, na medida em que as sociedades se transformam.

No âmbito da violência escolar, Sposito (2001); Abramovay e Rua (2002; 2005) mostram que o fenômeno não é recente e se apresenta como uma problemática de caráter mundial, cuja gravidade aumenta com a entrada de armas brancas e de fogo na escola, com o narcotráfico e o uso de drogas.

Abramovay (2002) mostra que por fazer parte de um contexto social complexo, a escola não fica imune a esses eventos violentos. A autora apresenta em seus estudos que tanto fatores externos como internos compõem um ambiente que pode interferir para a manifestação de violência em meio escolar.

De acordo com Sposito (2001), em artigo que faz um breve balanço sobre violência escolar no Brasil, as pesquisas sobre essa temática começam a ganhar visibilidade a partir dos anos de 1980, porque o fenômeno passa a ser rotineiro no sistema de ensino público, em especial, nas escolas situadas em periferias de grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro e ocupa grande espaço na mídia, principalmente na imprensa escrita e televisiva.

As primeiras denúncias feitas por professores, pais e alunos apontavam para as más condições de funcionamento das escolas, a depredação dos prédios escolares, e também reivindicavam ao poder público mais policiamento, iluminação etc. Além disso, eram relatados ataques de adolescentes contra unidades escolares das quais se sentiam excluídos e

onde diziam ser maltratados. Tais eventos se agravavam em algumas cidades brasileiras, com a incorporação do crime organizado e do tráfico de drogas ilícitas.

Na década de 1990 Sposito (2001) mostra que a violência escolar passa a ser discutida de forma mais complexa e a visão relacionada a essa modalidade de delinquência é ampliada até atingir as questões sociais, econômicas e culturais que interferiam na formação dos mais jovens e nas suas relações com o mundo adulto e social. Esses passaram a ser vistos também como vítimas de um sistema social excludente e em crise que precisava resgatar os princípios de cidadania e democracia defendidos pela educação.

Estudos realizados por diferentes pesquisadores, além de mostrarem a ampliação do olhar sobre as questões da violência em meio escolar, trazem em seus estudos a abordagem das diferentes faces de sua expressão. Charlot (1996), Schilling (2008) e Abramovay (2002) fazem uma diferenciação quanto as suas tipologias, realizam um desmembramento e classificam-nas de violências física e simbólica, assim como também afirmam que tanto a escola quanto os sujeitos escolares podem ser seus autores ou suas vítimas.

Dentre as políticas públicas e, no âmbito da educação escolarizada, projetos que visam discutir a violência em meio escolar, os Temas Transversais, os quais integram parte da proposta educativa defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), trazem uma abertura no currículo oficial e buscam facilitar, fomentar e integrar as ações de modo contextualizado, utilizando-se da interdisciplinaridade e da transversalidade, para que não sejam fragmentados os conhecimentos. Assim, a educação tornar-se-á um meio de transformação social, de desenvolvimento humano e da cidadania, de modo a relacionar aprendizagem e realidade. (BRASIL, 1997).

Para Araújo (2003) a transversalidade na educação deve promover o trabalho com temáticas ético-político-sociais, atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade em busca de respostas aos problemas que a sociedade reconhece como prioritários e preocupantes. Portanto, temas transversais apresentam temáticas que devem ser trabalhadas por um conjunto de disciplinas e não ficarem restritas a apenas uma.

Com foco na reorganização dos currículos escolares, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam a elaboração do Projeto Pedagógico das escolas e esse deve expressar nos temas transversais, conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, bem como questões importantes para a sociedade contemporânea, como meio ambiente, ética, saúde, diversidade cultural, consumo, trabalho e violência.

Com a reorganização dos currículos escolares, busca-se atender e respeitar as peculiaridades regionais e de cada realidade escolar e trabalhar as questões cotidianas do

aluno. (BRASIL, 1997). Moreno (2003) afirma que o processo de formação deve superar a ideia de educação valorizadora somente do conhecimento da ciência absoluta. O autor incentiva o incremento das práticas sociais e das necessidades da vida cotidiana para contribuírem na formação dos educandos.

Com a introdução dos temas transversais no currículo escolar, acreditamos que a possibilidade de vincular o cotidiano ao processo de ensino e de aprendizagem oportuniza um trabalho mais próximo da realidade do aluno; torna a aprendizagem e a permanência na escola processos mais significativos; contribui para desenvolver um olhar crítico sobre sua realidade e a capacidade de compreendê-la e transformá-la.

Ao considerar a temática da violência em meio escolar como uma questão de urgência social e de caráter transversal por despertar preocupações nos vários setores da sociedade, apontamos a necessidade de a escola desenvolvê-la, com o aluno, desde as séries iniciais de forma contínua, com aprofundamento teórico e de conteúdos, permeando todas as áreas do conhecimento, acrescidas das contribuições dos professores, de forma interdisciplinar, para combater e prevenir atitudes violentas.

Com o objetivo geral de investigar a percepção que os professores e a coordenação pedagógica têm acerca da utilização dos temas transversais para desenvolver a temática da violência em meio escolar, o trabalho suscitou alguns questionamentos específicos, tais como: a) Quais os tipos de violência mais frequentes na escola? b) Qual a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica quanto a ocorrência de violência na escola? c) Os PCNs serviram de referência para elaboração do projeto pedagógico da escola? d) Qual o conhecimento dos professores e da coordenadora pedagógica acerca da proposta de educação presente nos PCNs no trabalho com os temas transversais? e) O problema da violência é abordado pelos professores como um dos temas transversais? f) A escola tem um projeto de prevenção e combate à violência que orienta o trabalho dos professores e da coordenadora pedagógica? g) Qual a formação dos professores e da coordenadora pedagógica com relação à temática da violência?

O interesse pelo tema da violência em meio escolar surgiu ao longo do meu processo de formação na Graduação e na Pós- Graduação *Lato Sensu*. O primeiro contato com a referida temática se deu a partir de minha participação em um projeto de extensão intitulado “O Lúdico no Espaço Escolar: a arte de educar brincando”, desenvolvido junto à Universidade Federal de Viçosa, sob coordenação da professora Rita de Cássia de Souza, em 2008, com duração de um ano, em um total de 200 horas de atividades desenvolvidas na escola.

O projeto surgiu a partir de uma necessidade real, apresentada por uma diretora de escola estadual do município de Viçosa, que buscou auxílio junto à universidade para desenvolver atividades lúdicas com os alunos matriculados em tempo integral.

O projeto “Tempo integral na escola” foi implantado naquele ano de 2008, em escolas estaduais localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social. Aquela na qual desenvolvemos o projeto foi a primeira no município de Viçosa-MG, a recebê-lo e os professores estavam em processo de capacitação e adaptação às novas propostas e à rotina que deveria ser seguida e desenvolvida. Os alunos ficavam na instituição das 7h às 17h30 min. Um período era regular e no outro eram desenvolvidas ações diversificadas, nas quais estavam incluídas aulas de reforço escolar, atividades físicas, livres e de artes.

No decorrer do tempo e com o desenvolvimento das atividades começamos a perceber a realidade em que a escola estava inserida e algumas questões que mereciam ser mais intensamente trabalhadas com os alunos. Além de nossa percepção sobre a violência na escola, os próprios professores faziam queixas da indisciplina, de ações violentas e da interferência do tráfico de drogas na rotina escolar. Ocorriam casos de depredações do prédio escolar, brigas no intervalo, brigas marcadas para depois da aula, agressão a professores, depredação de carros e motos de professores, atitudes de incivildades, desinteresse dos alunos pelas aulas, reclamações do espaço escolar, enfim, uma série de acontecimentos que remetem a diferentes formas de manifestação da violência.

O desenvolvimento das atividades, além de proporcionar momentos lúdicos e prazerosos na educação, buscava, por meio dos jogos cooperativos, trabalhar a importância da construção coletiva de regras e sua internalização para um bom convívio escolar, além de despertar o sentimento colaborativo, o estabelecimento de limites e a utilização do diálogo para resolver os conflitos.

A relação que estabelecíamos com os alunos estava pautada no princípio democrático; assim as atividades não eram impostas, pedíamos sugestões ou levávamos mais de uma opção para que pudessemos desenvolvê-las no dia. Durante aquele ano de desenvolvimento do projeto surgiram muitos questionamentos os quais me levaram a dar continuidade aos estudos sobre a educação integral que estava sendo implantada nas escolas públicas e estaduais de Minas Gerais.

O trabalho de extensão desenvolvido por meio da universidade, além de contribuir para meu processo de formação, possibilitou a participação em eventos da área de educação, com apresentação de trabalhos, bem como originou meu trabalho de conclusão de curso intitulado “O Lúdico na Escola de Tempo Integral”, apresentado no final do ano de 2009.

O próximo trabalho desenvolvido e que continuou me instigando a pesquisar sobre violência em meio escolar foi realizado na pós-graduação *lato sensu*, pela Faculdade de Viçosa-MG, no ano de 2010, onde investiguei o papel do supervisor na escola de tempo integral, na cidade de Teixeira-MG, distante 5 km de Viçosa. Mais uma vez a pesquisa realizada mostrou uma realidade que suscitava aspectos da violência em meio escolar.

Na busca por compreender o papel da supervisora na Escola de Tempo Integral, a pesquisa possibilitou compreender que a função dessa profissional, na escola pesquisada, era oferecer atividades ressocializadoras daqueles alunos, os quais viviam em situação de risco e vulnerabilidade social, apresentavam problemas de indisciplina, desinteresse por aquele universo e baixo rendimento escolar.

A partir dessas experiências comecei a me questionar não mais sobre o papel da educação integral, mas sim sobre o fenômeno da violência em meio escolar, e passei a fazer-me algumas perguntas, tais como: a) De que forma os professores e os gestores escolares percebem a violência em meio escolar? b) Quais são as formas de violência mais frequentes na escola (brigas, depredações, xingamentos, etc.)? c) Que fatores podem contribuir para que a violência ocorra dentro do espaço escolar? d) Como a escola trabalha o tema da violência com seus alunos?

No ano de 2012 mudei do estado de Minas Gerais para o estado de Mato Grosso do Sul e procurei dar continuidade aos meus estudos buscando uma vaga no programa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em educação, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Universitária de Paranaíba, cidade mais próxima da minha residência em Chapadão do Sul-MS.

A oportunidade de aprofundar os estudos sobre a temática da violência escolar surgiu quando ingressei no programa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado em educação, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Paranaíba no ano de 2014, após me preparar com leituras direcionadas às questões relacionadas à violência escolar, culminou em um projeto submetido ao processo seletivo que atendeu aos estudos realizados pela linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e que desenvolve pesquisas relacionadas à violência escolar no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), um programa financiado pela CAPES, desenvolvido na cidade de Paranaíba-MS.

O Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES) viabilizou a realização do projeto de pesquisa-ação denominado “Observatório da violência nas escolas: cotidiano escolar- entre saberes e desencontros das práticas pedagógicas de socialização e de prevenção da violência

nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”, iniciado em maio de 2013 e com previsão de término em novembro de 2017.

Esse projeto possibilitou a criação do Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba, que desenvolve atividades de estudos interdisciplinares sobre o fenômeno da violência, promove a integração entre pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Educação da UEMS, do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práxis Educacionais (GEPPE), gestores públicos, diretores de escolas e coordenadores pedagógicos, professores, e alunos das universidades públicas como a UEMS, a UFMS, a UFGD, e as Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR) e da rede pública de ensino.

Além da integração entre os diferentes níveis de ensino e de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, vem culminando significativas publicações de trabalhos científicos, sendo 19 capítulos de livros, 10 dissertações de mestrado defendidas, a produção de uma coletânea denominada: **VIOLÊNCIA ESCOLAR: vivências e perspectivas do OBEDUC**, além de 4 publicações em Revistas Universitárias.

O Observatório da Violência nas Escolas de Paranaíba vem desenvolvendo trabalhos na área de currículo, violência, indisciplina, relações de poder, práticas pedagógicas, organização escolar, sociabilidade entre professores, alunos, gestores e a família.

Diante das leituras e estudos realizados em relação ao fenômeno da violência escolar e da abrangência que o tema permite para realização de pesquisas, optamos por investigar como os professores e a coordenação pedagógica percebem a violência em meio escolar e como analisam a possibilidade de desenvolver a problemática da violência como um tema transversal na escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa estruturamos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos uma abordagem teórica sobre o fenômeno da violência e reconhecemos seu caráter histórico e multifacetado, o que torna difícil uma conceituação consensual entre os estudiosos. No entanto, trata-se de um fenômeno que causa sofrimento, perdas, medo, angústia e insegurança nas pessoas, além de prejudicar o processo de ensino e de aprendizagem.

Com fundamentos nos trabalhos de Abramovay (2002; 2005); Debarbieux (2002) e Charlot (2002), reconhecemos a violência como um fenômeno social que reflete na instituição escolar e se manifesta de diferentes formas, pode sofrer influências de fatores externos ou internos à instituição escolar e são diferenciados em violência da escola, à escola e na escola.

Como ambiente socializador, apresentamos aspectos que devem ser trabalhados pela escola de forma a contribuir para uma educação significativa, democrática e capaz de

estimular e ou resgatar no aluno o sentimento de cooperação, respeito, solidariedade e convívio sem violência no ambiente escolar.

Nesse processo de prevenção e combate da violência, descrevemos sobre a importância do trabalho do professor e de sua compreensão por meio de estudos teóricos sobre a temática. Essa compreensão do que é a violência em meio escolar contribuirá para a articulação entre a proposta dos PCNs em trabalhar questões de urgência social com utilização dos temas transversais e a construção dos projetos pedagógicos das escolas, que devem ser elaborados com a participação da comunidade escolar em atenção às necessidades e às especificidades de cada instituição.

No segundo capítulo, apresentamos o processo de elaboração dos PCNs, e sua proposta de educação como uma referência voltada para contribuir na orientação e organização dos currículos escolares, contudo, sem deixar de apontar algumas críticas feitas por Jacomeli (2007) e Pereira e Santos (2008), os quais colocam a educação numa perspectiva mercadológica, em que a reformulação do currículo vem atender as novas necessidades do mercado capitalista.

Mesmo diante de críticas, os PCNs devem ser conhecidos por aqueles que trabalham com a educação e ser utilizados pelos professores de acordo com as peculiaridades locais e realidade das escolas, de modo a aproveitar a flexibilização e a abertura no currículo para discutir questões de urgência social, dentre as quais destacamos a violência.

No terceiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico. Optamos pela pesquisa qualitativa por compreender que essa abordagem capta como as pessoas percebem a realidade, suas crenças e valores, portanto, comportamentos que precisam ser desvelados a partir das inter-relações que emergem do contexto escolar, buscando as informações na realidade da escola pesquisada. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal da cidade de Chapadão do Sul-MS. A coleta de dados se deu por meio de análise de documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Livro de Ocorrências. Também foram aplicados dois questionários, um à coordenadora pedagógica e outro aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica por permitir buscar, no campo da pesquisa, respostas particulares do contexto em que ocorre a violência escolar. Procuramos investigar como a coordenadora pedagógica e os professores percebem a ocorrência de violência na escola em que trabalham e se os mesmos desenvolvem a temática como tema transversal. Assim

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI 2003, p. 221).

No quarto capítulo apresentamos os resultados e discussões da pesquisa. Fazemos uma apresentação da escola e de sua proposta pedagógica, buscando estabelecer uma relação com a ideia de educação presente nos PCNs. Com aplicação dos questionários, buscamos investigar as percepções dos professores e coordenação pedagógica quanto à ocorrência dos diferentes tipos de violência na escola e da possibilidade de desenvolver esse tema transversalmente.

Com a análise dos documentos escolares identificamos que os casos de indisciplina, violências verbal e física são recorrentes na instituição pesquisada. Identificamos também a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica coletiva, com a participação dos professores, gestores, pais e alunos e a perspectiva de incluir no currículo a temática da violência em meio escolar.

Concluimos, por meio das respostas obtidas nos questionários, que os professores reconhecem a possibilidade e a importância de desenvolver a temática da violência como tema transversal; no entanto, esse trabalho ocorre de forma fragmentada, pontual e paliativa. Embora a maioria dos professores possua formação em nível de especialização e experiência docente na escola, existe uma deficiência de conhecimentos científicos e de formação ligados às questões que envolvem o fenômeno da violência.

1 A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

1.1 Sociedade e violências

A violência que acomete a sociedade contemporânea é um fenômeno antigo que se apresenta de forma multifacetada e por isso de difícil conceituação. Considerada um problema de constante preocupação humana, vários são os estudos realizados na tentativa de compreender sua ocorrência para buscar caminhos que ajudem na sua prevenção e combate.

Segundo Zaluar (1999), a etimologia da palavra violência vem do latim “*violentia*”, que remete a força, superioridade, emprego da força física, ou os recursos do corpo para exercer sua força vital. Essa força passa a ser considerada violência quando utilizada sem limites, perturbando acordos tácitos e regras que conduzem as relações, adquirindo uma característica negativa e causadora de algum tipo de mal, prejuízo ou perda.

Para Michaud (1989, p. 10-11),

Há violência, quando numa situação de interação, um dos vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Estudar e compreender os fatores que influenciam o desencadeamento de violência nas relações interpessoais e desses sujeitos com o meio implica reconhecer que a violência se constitui um fenômeno histórico e atualmente como um instrumento de imposição e dominação do sujeito, classe ou nação sobre o outro.

De acordo com Arendt (2011, p. 16), a violência sempre esteve presente na história da sociedade exercendo um papel importante nos negócios humanos. No entanto reconhece que há uma ausência de estudos significativos sobre o fenômeno, fator que contribui para seu processo de banalização.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos [...], e a primeira vista é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial.

Sabemos que o fenômeno da violência não é algo recente na sociedade, e que se faz presente desde os tempos mais remotos até os dias de hoje. Constatamos a sua presença na

leitura de textos bíblicos, épicos e sobre a história das civilizações, que nos relatam com detalhes, batalhas sangrentas e episódios extremamente violentos. Em disciplinas curriculares como História, esses episódios muitas vezes se apresentam como atos heróicos sem ser realizada uma reflexão e uma análise sobre suas implicações para a vida e a convivência humana.

Reportando-nos à história do Brasil, podemos citar atitudes violentas como a escravização e massacres dos índios, a escravidão dos negros, as disputas por terras, as revoltas nos diferentes estados brasileiros, rebeliões ocorridas em presídios como a do Carandiru, e uma série de outros episódios que, ressalvadas as peculiaridades temporais e transformações socioculturais, se estendem até os dias de hoje, causam medo, prejuízos e sofrimento às pessoas. Para Odália (1991, p. 13), “o viver em sociedade foi sempre um viver violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está sempre presente, ela sempre aparece em suas várias faces”.

Ao analisar a violência como um fenômeno histórico e social, Chauí (1994, p. 336) retrata que por causar prejuízos físicos e psíquicos e interferir nas estruturas sociais e na relação entre seus membros, as diferentes sociedades, desde os tempos mais remotos, também buscavam instituir mecanismo para evitar a violência. Por conseguinte, a autora afirma que

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

A autora destaca que a violência é um fenômeno social com diferenciações históricas e culturais, e que desde os tempos mais antigos existe uma busca por solucionar o problema com o objetivo de manter a coesão social e garantir a seus membros a integridade física e psíquica, e por isso, são criadas referências de condutas e conjuntos de valores éticos e morais que são instituídos como “leis” para a convivência em sociedade. No entanto, podemos perceber que esses conjuntos de valores éticos estão abalados e trazem prejuízos à convivência social, desestruturada e atemorizada pelas condutas violentas.

Por ser um fenômeno que se transforma junto com as mudanças sociais, culturais e temporais, devemos então estudar os aspectos da contemporaneidade os quais têm interferido no aumento da violência social apresentada de forma multifacetária no dia a dia, nas relações sociais e interpessoais.

Para ter essa compreensão precisamos fazer uma relação entre o modo capitalista de produção e seu reflexo na organização social, como a flexibilização do emprego, disputa de mercados, internacionalização da economia, globalização e a expansão da violência.

Conseguimos fazer essa relação quando apresentamos uma realidade de aumento do desemprego, banalização das instituições formadoras e socializadoras, e da espetacularização da violência pelos meios de comunicação, que ao apresentar fatos de violência cotidianamente, talvez, possa naturalizar sua ocorrência, e o reflexo de uma crise nos laços sociais e violação dos direitos humanos.

A violência que se instala na sociedade de forma crescente tem modificado hábitos de convivência e transformado relações estabelecidas entre os sujeitos sociais e desses com o meio em que vivem. Em virtude disso, a aproximação com o outro se torna mais cautelosa e seletiva, o convívio vem se restringindo dentro de espaços cada vez mais fechados e privados.

Mediante as proporções que o fenômeno da violência vem atingido, destacamos que a paisagem arquitetônica de casas, prédios, instituições, repartições públicas há algum tempo vem sendo alterada na tentativa de impedir atos de violência como roubos, depredações, brigas, assassinatos. Cada vez mais os estabelecimentos residenciais, comerciais e públicos aumentam a altura de seus muros, colocam cercas elétricas e câmeras de vigilância.

Para Odalia (1991), a arquitetura das casas que exploravam as áreas externas sem muros como um momento de relaxamento e extensão do espaço físico interno vem ganhando, devido ao aumento da violência, altos muros separando o que é externo e interno ao meio familiar.

Para Fonseca (1996 apud PEREIRA, 2003, p. 28),

O nosso cotidiano tem sido mobilizado a cada passo que damos e em cada local que aportamos pelas feridas sociais. Elas hoje, se mostram expostas e derramadas na via pública, nas reuniões de nossas escolas, nos noticiários que lemos e o que assistimos. Nossas casas são violadas, sem ou mesmo com a nossa presença. Nossas vidas expõem-se aos riscos de forma mais intensa e repetitiva. A violência faz parte de nosso modo de viver. Tendo se tornado imanente ao social. Sitiamo-nos em nossas propriedades, em nossos eus, encolhendo-nos diante das inseguranças que nos rodeiam, mesmo quando estamos no interior de nossas casas.

Essa violência que amedronta, muda hábitos e a relação dos sujeitos com a sociedade, se apresenta nas suas mais variadas formas de expressão como a agressão física, verbal, simbólica, política, econômica, estrutural, etc. Há um cenário turbulento das relações humanas e cada vez mais, o individualismo, a disputa e o interesse próprio fazem com que as

peças tenham dificuldade de aceitar as diferenças, reconhecer e respeitar o espaço e o direito do outro.

As diferentes instâncias sociais como hospitais, igrejas, teatros ou escolas estão passíveis de sofrer uma ação violenta. Por meio de noticiários ou exemplos próximos de nossa realidade, vivenciamos de forma direta ou indireta situações de violência como conflitos familiares, disputas de território entre gangues e quadrilhas de tráficos, atos de violência em bares, brigas em festas, no trânsito, nos estádios de futebol, nas escolas, contra crianças, idosos e mulheres.

A dificuldade de conviver com o diferente e respeitar a diversidade se mostra presente nos campos social, cultural, econômico, político, da sexualidade, faixa etária, gênero, o que contribui para uma visão hierárquica e desigual das relações estabelecidas entre os sujeitos, raças, grupos ou nações.

A realidade social apresenta uma crise ética e moral, de referências e valores, haja visto que, diversas pessoas que ocupam cargos ou exercem atividades nas diversas instâncias do Estado não primam pela democracia, a justiça, a igualdade e a ética. Esses princípios defendidos pela Constituição e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e que servem de referência para organização dos currículos escolares se fazem urgentes na formação de cidadãos críticos, autônomos, livres, democráticos e justos e que se opõem a qualquer tipo de discriminação e injustiça social.

Esses princípios éticos e morais, que deveriam ser difundidos para a sociedade de forma a garantir a integridade física e psíquica de seus cidadãos, passam a ser abalados pelo próprio Estado. Esse também é agente de violência, quando governantes envolvidos em escândalos de corrupção colocam milhares de pessoas em situação de miséria humana devido a desvios de verbas, por interesses próprios, abuso de poder e de privilégios que têm. Para Velho (2000, p. 58), “[...] a corrupção está indissolúvelmente associada à violência, uma aumentando a outra, sendo faces da mesma moeda”.

A violência que se expressa por meio da corrupção suprime o direito da população de ter acesso à educação de qualidade, assistência à saúde, emprego, alimentação, lazer e uma série de direitos os quais possibilitariam uma vida mais digna ao cidadão, e que, provavelmente contribuiriam para a formação de uma sociedade mais justa e menos violenta.

Problemas sociais crescentes, como o desemprego, a falta de serviços públicos eficientes, em especial no setor da saúde, da segurança e da educação, e a eficácia de políticas sociais, são fatores que contribuem com o aumento da violência gerada pelo Estado contra a população. (ZALUAR, 1999).

A cidadania preconizada pelos PCNs (1997) em uma nova perspectiva tem como um de seus objetivos garantir o acesso aos bens públicos, sociais e econômicos, por meio da educação, pois a escola deve formar cidadãos ativos, capazes de compreender e transformar sua realidade, buscar esses direitos e cumprir seus deveres.

A democracia e a cidadania que se fazem valer por meio do direito ao voto, ficam restritas ao momento de eleger os representantes políticos do país nas esferas Federal, Estadual e Municipal, o que não garante, acesso aos serviços de saúde, educação, segurança, moradia e lazer como direitos universais do cidadão.

Quando parte das pessoas são privadas de sua cidadania e as diferenças não são respeitadas, surgem dessa privação e dessas diferenças, fatores que podem contribuir para desencadear atitudes de violência como: as desigualdades, a exclusão, a discriminação, a miséria, as revoltas e a disputa.

Na sociedade, a violência não escolhe sua vítima, ela permeia todas as classes sociais, localidades, instituições e atinge homens e mulheres, pessoas de diferentes idades, culturas, etnias e raças. De acordo com Odália (1991), essa violência que se faz presente em diferentes espaços e envolve tudo e a todos gera o que ela chama ironicamente de “democracia da violência”.

Estamos diante de uma sociedade globalizada, desigual e que apresenta dificuldades em lidar com as necessidades do outro, de se relacionar com as diferenças e com as novas tecnologias. Precisamos atender a um novo perfil formativo do ser humano e de competências para o mercado de trabalho, que se caracteriza por ser concorrido e desigual.

Não temos o objetivo de dramatizar a problemática da violência; no entanto, devemos ter claro que é um problema crescente na sociedade e não devemos tomá-lo como um fenômeno normal, que passa a fazer parte do dia a dia da sociedade contemporânea, e que faz parte das transformações ocorridas e contribuir para sua banalização. Não devemos naturalizar a convivência com a violência, mas buscar caminhos de prevenção e combatê-la, por meio de políticas públicas e da educação, e assim contribuir para fortalecer os laços sociais.

Como destaca Odália (1991), a violência é “democrática” ao atingir as pessoas indiscriminadamente, portanto, um fenômeno crescente na sociedade, que merece ser compreendido nas suas diferentes manifestações e conceituações.

De acordo com Odália (1991), ao nos referirmos à violência, a primeira ideia que se apresenta é a sua face mais imediata relacionada à agressão física, que pode atingir

diretamente o homem tanto naquilo que lhe é próprio, seu corpo, seus bens, quanto naqueles que preza, os amigos e familiares.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) adota um conceito de violência que situa-se dentro do marco de ações:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p. 5).

No conceito oferecido por Chauí (1985, p. 35),

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata do ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência.

Para Chauí (1985) a violência tem se destacado como resultado da dificuldade do ser humano em lidar com o diferente; da facilidade em transformar as diferenças em desigualdades e colocar grande número de pessoas em posição de subordinação e inferioridade. Nessa relação desigual que se estabelece entre os sujeitos, classes sociais ou nações, a violência se perpetua, emudece e anula o direito dos mais fracos.

Dentre as características sociais que contribuem para a perpetuação da violência e que se encaixam na definição de Chauí (1985), nos referimos ao abismo de desigualdades políticas, sociais e econômicas estabelecidas entre sujeitos, grupos e nações. Sua definição perfila a mentalidade e a atitude de muitos que estão no poder e o utilizam como forma de opressão, dominação e exploração para sustentar seus privilégios.

Para Arendt (2001, p. 41), “poder e violência, embora sejam fenômenos distintos, usualmente aparecem juntos, onde quer que estejam combinados, o poder é, como descobrimos, o fator primário e preponderante”. Para a autora a violência se configura e se institui quando o poder perde força e requer outros instrumentos e meios para continuar sendo

exercido. “[...] o domínio pela pura violência advém de onde o poder está sendo perdido.” (ARENDDT, 2011, p. 70-71).

De fato, ao refletirmos sobre o papel que a violência tem na história das relações humanas e na política, podemos afirmar que ela passa a ser um instrumento para exercer o poder perante uma sociedade de diversidades e desigualdades. “A violência é um instrumento, um implemento, e não sinônimo de poder e que pelo contrário, é capaz de destruí-lo”. (ARENDDT, 2011, p. 59).

No quadro de violência social temos registrado e exposto pela mídia, episódios de assassinatos de mendigos, espancamentos e assassinatos de homossexuais, perseguição e humilhação dos negros. Esses são alguns dos exemplos de destaque nacional que podemos caracterizar como violência gerada por uma crise moral, de princípios e hierarquização de raças, sexos, culturas e etnias, que segundo Chauí (1985), por serem diferentes, são transformados em desiguais e em coisas.

Para Abramovay et. al (2002, p. 94), a violência se dá quando existe “intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros ou grupos e também contra si mesmo”. Para a autora, pode ainda igualmente ser classificada como sendo violência, as violências verbal, simbólica e institucional.

Embora tenhamos um conceito inicial de que a violência se caracteriza por agressões físicas ou morais, causando mal e destruição, é preciso uma visão crítica e cuidadosa sobre sua definição, pois devemos considerar o tempo, o contexto social, a cultura em que os fatos acontecem.

De acordo com Abramovay (2005), conceituar violência requer certa cautela, pois se trata de um fenômeno inegavelmente dinâmico e mutável. Suas dimensões e significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam.

Ao expor a dificuldade de conceituar violência, Odalia (1991) ressalta que “o ato violento não traz uma etiqueta de identificação”. Para ela, um mesmo ato pode ser interpretado de forma diferente, dependendo da época e da cultura em que acontecem os fatos.

O ato de apedrejar uma mulher que tenha traído o marido, no Oriente Médio, está relacionado a um fator cultural de valorização da moral e da honra do homem. Em outros países no Ocidente tal episódio se constitui um ato contra a integridade física e é considerado um crime com características violentas.

Também para Caran (apud CARVALHO, 2013, p. 31), o tema é complexo e deve ser estudado em uma perspectiva interdisciplinar. Para ele,

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

Por não pertencer a nenhum campo específico de estudos, e se constituir como ato humano, o estudo da violência deve ocorrer de forma a superar as questões disciplinares, ou de integração de disciplinas, portanto, ter uma abordagem curricular a qual atravesse os vários campos do conhecimento, uma vez que os atos violentos não têm um único dispositivo que aciona determinada ação.

Assim, por abarcar estudos de várias áreas do conhecimento, a transversalidade e interdisciplinaridade apontada pelos PCNs (1997) é um dos caminhos que deve ser percorrido no processo de escolarização, e contribuir de maneira preponderante para que o aluno consiga ter uma compreensão do fenômeno da violência de forma contextualizada, relacionar os diferentes fatores que implicam na sua ocorrência e podem ser abordados de formas diferentes por cada disciplina na escola ao fazer a relação entre os conteúdos.

Para Sposito (2002, p. 3),

É extremamente difícil classificar a violência a partir de uma única categoria explicativa, mas como conceito inicial e amplamente aceito ela destaca que “a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos 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. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.

Outro aspecto relevante sobre o que define um ato como violento nos leva a refletir sobre os altos custos sociais pagos pela humanidade quando se utiliza da violência para combater a violência. Isso nos faz pensar sobre os seus aspectos positivos e negativos, o que torna sua definição um processo ainda mais complexo. Minayo (1999, p. 10, apud PEREIRA, 2003, p.31) salienta que:

É muito difícil conceituar violência, principalmente por ser ela, por vezes, uma resultante das interações sociais; por vezes ainda, um componente cultural

naturalizado. Os estudiosos que nos últimos tempos tem se debruçado sobre o tema, ouvindo e descultuando toda a produção filosófica, mitológica e antropológica da humanidade lhe conferem um caráter de permanência em todas as sociedades e também de ambiguidade, ora sendo considerada como um fenômeno positivo, ora como negativo, o que retira de sua definição qualquer sentido positivista e lhe confere o status de fenômeno complexo.

Percebemos que embora não haja um consenso entre os estudiosos sobre sua definição, e haja ou não pontos positivos, a violência é tradicionalmente relacionada a atitudes de coerção, prejuízos, agressão, privação gerando prejuízos morais, físicos, matérias e psicológicos, e que se transformam, ganham novos espaços e novas versões, à medida que as sociedades se modificam histórica e culturalmente.

De acordo com o relatório da OMS (2002, p. 13),

Nenhum fator por si só explica por que alguns indivíduos têm comportamentos violentos para outros ou por que a violência é mais prevalente em algumas comunidades do que em outras. A violência é o resultado da ação recíproca e complexa de fatores individuais, relacionais, sociais, culturais e ambientais.

Por ser um fenômeno multifacetado, vários estudos são realizados na perspectiva das diferentes áreas do conhecimento. Isso nos leva a entender que as causas da violência são diversas e merecem um estudo interdisciplinar sobre sua ocorrência na sociedade.

A reorganização dos currículos escolares que buscam uma educação de qualidade, pautada na cidadania, na ética e na moral tendem a ampliar as possibilidades de trabalhar as temáticas de urgência social por meio dos temas transversais focando a formação social do aluno. Por afetar a qualidade do ensino e dos sujeitos participantes dessa educação, a violência passa a ser um dos temas a serem trabalhados, também, pela escola.

A partir da compreensão de que a violência se manifesta na relação estabelecida entre os sujeitos e desses com o meio em que vivem e convivem, descrevemos no próximo tópico como a violência tem se manifestado na escola, um lugar rico em processos de interação social de sujeitos das mais diferentes realidades sociais e culturais em tempos e espaços pré-estabelecidos. Buscamos mostrar as diferentes formas de expressão e as interferências que tem gerado na imagem da escola, no ensino e nas relações estabelecida entre os sujeitos escolares e desses com a instituição.

1.2 Retratando a violência no espaço escolar

As notícias que retratam a realidade da violência no espaço escolar são recorrentes, principalmente em jornais televisivos e *sites* jornalísticos na internet. Dentre os vários acontecimentos apresentamos alguns que ocorrem na realidade escolar brasileira como agressão física entre alunos da escola, fatos referindo-se a agressões sofridas por diretores e professores por aplicarem regras e exigirem mais disciplina entre os alunos. Depredação do espaço escolar por meio de pichações, quebra de carteiras, cadeiras e janelas, presença de atos de racismo dentro das instituições escolares e o fenômeno do bullying.

A escola como instituição que faz parte da estrutura social está sujeita a interferências das transformações sociais e dos sujeitos que a constituem. Assim, a violência que permeia a sociedade vem ganhando espaço dentro das escolas, despertando preocupação e atenção de estudiosos, autoridades e comunidade escolar.

Estudos mostram que a violência não tem um único fator desencadeador, nem ocorre de forma unidirecional, ou seja, ela se apresenta no espaço escolar como um fenômeno multifacetado, podendo ser gerado e sofrido pelos diferentes sujeitos e mecanismos institucionais.

De acordo com Charlot (2002, p. 434-435) é importante categorizar a manifestação da violência escolar. Para tanto apresenta a violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola:

A violência *na* escola “é aquela que se produz dentro do espaço escolar”, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência *à* escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...).

Ao fazer menção ao conceito oferecido por Charlot (2002), Schilling (2008, p. 17) traz alguns elementos importantes e contribui para ampliar o conceito das diferentes manifestações de violência escolar. O primeiro, ao definir a violência *à* escola, realizada por ex-alunos que a consideram inútil, ela considera como violência contra a escola, “quando os governantes e gestores abandonam o prédio, quando há desvio de verbas, salários ruins, a não valorização dos docentes, despreocupação com as condições de trabalho, número excessivo de alunos, por salas, mudancismos constantes nas propostas educacionais”; o segundo, ao conceituar a

violência da escola, que se apresenta como todas as formas de discriminação, com o ato de não ensinar, ou seja, uma instituição sem o compromisso com a aprendizagem, ou as ações de coerção das autoridades escolares e de sua organização; no terceiro, Schilling (2008, p. 17) aponta a violência na escola, que ocorre por meio de roubos, furtos, agressões, ameaças e brigas, “pode sofrer influências de conflitos gerados em casa. Violência na família, maus tratos, negligências, abusos sexuais, assim como disputas que refletem a violência da localidade”.

O termo “violência na escola”, utilizado por Charlot (2002) e Schilling (2008), apresenta a instituição escolar como um espaço para as manifestações de atitudes violentas praticadas entre alunos, professores, diretores funcionários, pais e pessoas sem ligação com a escola, mas que estão naquele espaço mediante alguma situação de conflito ou problema a ser resolvido e quando não é possível o diálogo.

Para Abramovay e Rua (2002), a violência na escola pode ocorrer por meio da violência física, simbólica ou verbal. A primeira se manifesta pela agressão entre alunos, aluno/professor, aluno/diretor, gerada pelos mais diferentes motivos, e em algumas situações pode ocasionar lesões graves ou até mesmo levar à morte.

A violência verbal, uma das formas mais recorrentes no espaço escolar é caracterizada pelas autoras como incivildades. Tem sido comum, no dia a dia da escola, alunos utilizarem palavras grosseiras, xingamentos, expressões de cunho racista e discriminatórias contra os professores e contra os colegas. Lembramos que o mesmo ocorre em menor proporção por parte de professores com os alunos e até com colegas de trabalho.

Além de considerarmos seus diferentes agentes e dispositivos, é importante ter o cuidado ao relatar um episódio ocorrido na escola como um ato de violência, ou não. O que tem ocorrido na realidade escolar retrata a dificuldade de gestores e professores em lidar com a violência nos seus diferentes aspectos e níveis e conceituar adequadamente se o fato está na esfera da incivildade, da indisciplina ou da violência.

Para afirmar que existe violência, o conhecimento sobre a temática contribui sobremaneira para que não ocorram processos de rotulação e estigmatização dos sujeitos envolvidos e por outro lado devem contribuir para evitar sua banalização no espaço escolar.

Para Cubas (2007, p.23), a tarefa de abordar o tema violência nas escolas requer muito cuidado e precisão. Para a autora, é necessário “cuidado para não estigmatizar os atores envolvidos e atribuir uma dimensão exagerada aos casos do cotidiano e precisão para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar”.

Por se apresentar como um fenômeno complexo, a definição do que é violência escolar gera uma série de discussões entre os autores que realizam pesquisas nesta área. Dentre eles abordamos os conceitos oferecidos por Abramovay, 2002; Charlot, 2002; Debarbieux, 2002; Sposito, 2001, que contribuem para a compreensão de sua ocorrência na escola.

De acordo com estudos realizados por Sposito (2001), a violência escolar se constitui uma problemática que atinge vários países, e que sem dramaticidade ou sensacionalismo são anunciados e mostram a urgência de buscar soluções. A autora afirma ainda que devido à magnitude de sua manifestação, as reflexões realizadas sobre a temática da violência devem primeiramente ter claro que não se trata de um fenômeno estritamente brasileiro e que as causas de sua ocorrência têm relação com a vida social. Assim,

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior das instituições escolares impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

A escola, reconhecida como espaço de interação entre os diferentes membros da sociedade, que apresentam diferentes culturas, condições econômicas, religiosas, orientações sexuais, torna-se um espaço propício tanto para se aprender a conviver com a diferença, como também para reproduzir a violência social ou gerá-la.

Para Arroyo (1992, p. 48) a escola deve ser considerada uma instituição social e cultural, cuja organização está pautada em determinados valores, concepções e expectativas. “Está perpassada por relações sociais na organização do trabalho e da produção”. Os seus agentes, professores, alunos, o gestor escolar, e os pais são sujeitos sociais que apresentam uma história de vida e fazem parte de uma cultura que influencia as relações estabelecidas nas escolas e as torna, por isso, um espaço institucional criado e recriado mediante uma dinâmica social e cultural.

Sposito (2009, p. 64) alerta que a definição de violência pode ser interpretada de diferentes maneiras se considerados aspectos temporais, culturais e socioeconômicos. Para a autora,

Este fenômeno desenvolve-se de maneiras diversas quanto as possibilidades de interpretá-lo, as quais variam no tempo, na cultura, no contexto sócio-econômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina para outros ou mesmo expressões de resistência.

As ideias apresentadas por Sposito, 2001; 2009 e Arroyo, 1992 comungam que a escola como construção social, passa a ser um lugar privilegiado onde vão emergir da interação de seus sujeitos, as contradições, as semelhanças, os conflitos e as aspirações de cada um ou de grupos que fazem parte de uma sociedade heterogênea. Portanto, acrescentamos que se torna necessária a organização dos currículos escolares de modo a trabalhar questões de socialização de seus alunos e valorizar atitudes de respeito às diversidades presentes no espaço escolar.

Ao estudarmos violência no espaço escolar devemos ter claro que se trata de um fenômeno multifacetado expresso em diferentes níveis. De acordo com Charlot (1997, apud ABRAMOVAY, 2002, p. 21), no primeiro nível está a violência propriamente dita, cuja definição mais se aproxima daquela do senso comum, representada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo, etc.

O segundo nível seria o das incivildades, cujas formas de expressão mais comum seriam as humilhações, as palavras grosseiras, a falta de respeito, as más condutas.

No terceiro nível, teríamos a violência simbólica ou institucional, compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Igualmente, também é a negação da identidade e da satisfação profissional dos professores, a obrigação de suportar o desprezo e a indiferença dos alunos.

De acordo com Abramovay e Rua (2002, p. 75),

[...] as incivildades são violências antissociais e antiescolares silenciadas e banalizadas para a proteção da escola, tomando muitas vezes a forma de violência simbólica. Permitidas por um poder que não se nomeia, não se deixa assumir como conivente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam, e as vítimas não são identificadas como tais.

Ao termo de violência se sobrepuseram algumas expressões como incivildades, transgressões que os estudiosos franceses fazem questão de distinguir. De acordo com Charlot (2002, p. 437),

O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com o uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, insultos graves.

A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absentismo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim a incivilidade, não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias [...].

Segundo o autor supracitado, essa distinção se faz necessária para que as resoluções dos problemas recebam o tratamento adequado para serem resolvidos; no entanto, chama a atenção para o fato de algumas realidades escolares terem tantos casos repetitivos de incivildades e transgressões que esses conceitos são considerados frágeis e se misturam, e por serem repetitivos, causam situações de constrangimento, indiferença e humilhação, caracterizadas como violência.

Já a violência simbólica vem sendo reproduzida nas escolas mediante a imposição de regras, práticas educativas descontextualizadas, sem levar em conta que o aluno é um sujeito social provido de conhecimentos que precisam ser considerados e ampliados pelos professores. A violência simbólica ocorre também, por meio da negação e da negligência, quando um professor não ministra aula ou não passa o conteúdo.

No discurso escolar disseminado, a violência simbólica é sentida quando se nota o domínio implícito de uma classe perante outra, quando impõe sua definição de educação sobre os dominados. (BOURDIEU, 2012).

Para Bourdieu e Passeron (1996), toda cultura escolar é arbitrária, e segundo os autores, a escola é uma instituição social que favorece a ocultação da realidade das relações sociais e impõe a cultura dominante. Toda ação pedagógica é objetivamente uma manifestação violenta quando impõe, por meio de um poder arbitrário, uma invasão cultural. A violência é notada no ato de inculcar nos alunos uma cultura de uma classe em particular, ao considerá-los como seres desconstituídos.

O currículo, nesse sentido, é tratado como um instrumento de poder na escola, uma vez que ele constitui as subjetividades dos alunos. Logo, a forma com que o professor se apropria de seus conteúdos e os implementa na escola, pode manifestar a violência simbólica, que se apresenta da forma mais oculta, quando se estabelece na estrutura do seio escolar fazeres curriculares que contrapõem a própria natureza dos indivíduos e não geram significados. A violência simbólica se institui por meio de imposição de regras, práticas pedagógicas descontextualizadas, organização escolar e da negação da cultura do sujeito aluno.

Assim a escola é vista como instituição detentora de conhecimento e tenta homogeneizar atitudes, comportamentos e o conhecimento dos sujeitos; dá maior ênfase na

aprendizagem de conteúdos socialmente acumulados em busca do resultado com aplicação de testes e provas descontextualizados, fazendo com que os aspectos relacionados à formação cidadã dos alunos muitas vezes sejam relegados a segundo plano.

Considerada um produto social capaz de produzir cultura, por meio da interação dos sujeitos sociais que a constitui, torna-se relevante que a escola passe a ser vista como um espaço heterogêneo em seus aspectos econômicos, religiosos, de gêneros, étnicos e culturais para se discutir a questão da violência.

Em consonância com a ideia de educação preconizada pelos PCNs, o desenvolvimento dos temas transversais propostos que abordam as temáticas de Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, a partir de uma necessidade real de aprender a conviver com as diversidades que se apresentam no espaço escolar faz-se função urgente da escola contemporânea. Desconsiderar essa necessidade contribui para uma fuga da responsabilidade social da escola em desenvolver no aluno um caráter cidadão democrático para conviver com a diferença.

Na busca por orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e principalmente pelos professores, na promoção de reflexões sobre o conceito de educação que devemos desenvolver, os PCNs (1997) trazem em sua redação a necessidade de considerar a realidade do aluno e respeitar essas diferenças trazidas pelos sujeitos que a constituem. Tudo isso implica desenvolver o respeito por essa heterogeneidade e trabalhar para uma convivência pautada na ética, na moral e numa cultura de não violência entre seus membros diante das diversidades.

1.3 Agravantes da violência escolar e as consequências para a educação escolar

A violência escolar, ganha diferentes enfoques nos estudos realizados e mostra que sua manifestação ocorre nos variados espaços escolares, tanto na comunidade interna quanto na externa e passa a fazer parte dessa dinâmica.

Segundo Fukui (1991, p. 68-76), a violência escolar tem sempre como atores, sujeitos pertencentes à escola. Esses se caracterizam como agressores ou vítimas das ações violentas que podem ocorrer tanto em espaços diferenciados dentro da escola como na via pública em seu entorno. Para Abramovay (2002, p. 95) “toda escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam sua rotina, suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo”.

De acordo com Charlot (2002, apud CUBAS 2007, p. 25), o problema da violência escolar não é um tema recente, o que se pode considerar novo, são as formas com que a violência vem se manifestando no ambiente escolar, apresentada pelo autor sob quatro aspectos:

O surgimento de formas de violência mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência, que nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente.

Devido ao envolvimento de crianças com idade cada vez menor em situação de violência escolar, vale lembrar a importância de a temática ser trabalhada pelos professores desde as séries iniciais, como destacado pelos PCNs (1997), num trabalho sistemático de caráter preventivo, que desenvolva no aluno atitudes de não violência ao longo de sua vida.

Abramovay (2002) também destaca em sua pesquisa que a violência escolar não é algo recente em nossa sociedade, e além de chamar atenção dos pesquisadores devido o seu aumento, passou a ser considerada como um grave problema social.

Os estudos realizados por Abramovay (2002) apontam que os casos de violências ocorridos no espaço escolar vêm sofrendo transformações que agravam a problemática. Na pesquisa foram destacados como pontos preocupantes a entrada de alunos nas escolas portando arma branca e de fogo, a entrada de droga e a disseminação de gangues ligadas ao tráfico de drogas que buscam, por meio dos conflitos, demarcarem seu território.

O tráfico de drogas e o seu uso, que têm destruído famílias e milhares de vidas, principalmente de jovens, também podem ser considerados um agravante para o aumento da violência e vêm se inserindo de forma crescente dentro das escolas brasileiras atingindo estudantes cada vez mais jovens. Notícias que retratam essa realidade são relatadas principalmente em grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro, onde jovens são impedidos de estudar por causa de briga de gangues e traficantes. Em algumas realidades escolares podemos dizer que o tráfico de drogas altera a rotina escolar e pode interferir de forma direta no funcionamento das escolas e das relações estabelecidas entre seus sujeitos, causar insegurança, apreensão e medo.

A violência que ocorre no espaço escolar dificulta o processo de ensino diante de uma realidade tão adversa, o que pode desmotivar o professor de exercer a função de ensinar face

aos sentimentos de insegurança e ameaça, os quais, sempre deixam marcas, sejam eles contínuos ou não.

Independente das definições e abordagens adotadas, os autores alertam que

A constante presença da violência no ambiente escolar coloca em xeque a função primordial da escola. Assim, de instituição encarregada de socializar as novas gerações, a escola passa a ser vista como o ambiente que concentra conflitos e práticas de violência, situação essa que “passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola”. (SANTOS, 2001, apud CUBAS, 2007, p. 26).

Uma pesquisa apresentada por Abramovay e Rua (2004), realizada em 14 capitais brasileiras, mostram que os professores vem perdendo o estímulo de trabalho devido à violência no ambiente escolar. A pesquisa mostrou que um terço revelou diminuir o rigor das atividades; um quarto reclamou da dificuldade de concentração em escolas violentas, o que provocava a vontade de parar de trabalhar. Na perspectiva dos alunos, a metade tinha dificuldade em concentrar-se; um terço afirmava ficar nervoso com as situações de violência na escola; aproximadamente essa mesma porcentagem afirmava perder a vontade de ir para a escola estudar.

Para Abramovay (2002, p. 303), “como resultado, as violências no ambiente escolar, tanto em escolas públicas como nos estabelecimentos privados, impõe consequências pessoais gerando danos físicos, traumas, sentimento de medo, prejudicando seu desenvolvimento pessoal”.

De acordo com o relatório da UNESCO (2002 apud ABRAMOVAY 2002, p. 303),

[...] além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança que prejudicam o desenvolvimento pessoal dos alunos, a violência impõe graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes que diante de um contexto de vulnerabilidade e insegurança, apresentam dificuldade de concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem o absenteísmo, a reprovação, a repetência e o abandono escolar, os quais configuram o abandono escolar.

Para Abramovay (2002, p. 29), “o olhar sobre o fenômeno da violência escolar vai ganhando novo enfoque”, pois antes havia um olhar voltado para questões de indisciplina dos alunos, passava-se posteriormente por uma análise de delinquência e rebeldia dos atos juvenis. Esses fatos passam a ser analisados de forma mais complexa quando se leva em consideração análises sobre perspectivas que expressam o fenômeno da globalização e da

exclusão social e eliminam o caráter restrito da análise das transgressões cometidas pelos jovens ou das violências e as relações sociais entre eles.

Essa exclusão social que se apresenta de forma crescente na sociedade contemporânea revela um tipo de violência caracterizada como estrutural, e denuncia uma sociedade desigual nas condições de oportunidades oferecidas às crianças e jovens de diferentes classes sociais, e que lhes nega o usufruto de seus direitos de cidadãos e conseqüente o exercício da cidadania.

Segundo Debarbieux (2002), a violência estrutural que ocorre com a discriminação e o preconceito em relação ao diferente, privando o sujeito de exercer sua cidadania; também ocorre dentro das escolas quando se negam vagas disponíveis; ou quando não se aceita um aluno com necessidades especiais; ou mesmo quando a escola desenvolve um currículo que não atende as necessidades e a realidade do aluno que não consegue aprender ou ver sentido em aprender, fracassa em seu processo de escolarização por baixo rendimento e acaba por abandonar os estudos.

Outro aspecto relevante a ser considerado ao tratar da violência em meio escolar apresentado por Charlot (2002) é a revolta do aluno contra a escola, e por não obter êxito na aprendizagem e aprovação para a série seguinte, passa a depredá-la como forma de vingança por seu fracasso e sua exclusão. Esse aluno passa a não reconhecer a escola como um espaço importante para sua formação, uma vez que as atividades desenvolvidas estavam distantes de sua realidade e de suas necessidades formativas. Temos como conseqüência a desvalorização do espaço escolar como ambiente formativo.

Em relação ao currículo escolar que conduz à reflexão, a questões formativas, os PCNs, podem ser mais um instrumento a contribuir para a organização, a orientação e o direcionamento do processo de formação e de ensino. Nesse sentido, espera-se que os professores e o corpo administrativo também participem de sua elaboração e busquem a melhoria do processo educacional.

Como instituição que está inserida em uma sociedade orientada por valores morais e éticos, normas e condutas, a escola como espaço socializador e formativo não está imune às interferências externas em diferentes aspectos e a ocorrência de violências. Existe um contexto externo nas esferas política, social e econômica que influenciam sua organização e o seu trabalho de formação.

Para pensar sobre as questões relacionadas ao âmbito social, Abramovay (2002) apresenta aspectos externos à escola e seu currículo que precisam ser levados em consideração, tanto na perspectiva pedagógica quanto nas relações interpessoais, pois ajudam a compreender inclusive a ocorrência da violência em meio escolar.

Dentre os fatores externos, a autora cita questões de gênero, relações raciais e religiosas, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Dentre os fatores internos, deve ser considerada a idade e o nível de escolaridade do aluno, as regras e normas instituídas no regulamento e no Projeto Pedagógico da escola, o impacto das punições e as relações interpessoais estabelecidas entre alunos e professores.

Para Abramovay (2002), a violência escolar resulta da interação de três fatores. O institucional, referente à família e à escola; o social, que abarca questões de sexo, cor, emprego, escolaridade dos pais e o comportamental, o qual leva em consideração as informações, a sociabilidade, atitudes e opiniões. No entanto, acreditamos que essas questões, se bem trabalhadas pelos professores na escola, podem contribuir para sua prevenção e combate.

Ao nos reportarmos à ideia de educação defendida pelos PCNs (1997), destacamos que essa deve ser promotora do conhecimento socialmente construído, considerar a formação para conviver de forma pacífica, respeitar as diferenças na perspectiva de uma educação para a paz, e esse trabalho deve ser desenvolvido desde os primeiros anos da vida escolar e de forma contínua.

Os três fatores, o institucional, o social e o comportamental apresentados por Abramovay (2002) devem ser trabalhados pela escola e encontram-se presentes nas temáticas transversais propostas pelos PCNs, nos temas de Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Sexualidade e Multiculturalismo. Cabe aos professores e à escola, perceber as necessidades formativas de seus alunos e trabalhar essas temáticas numa perspectiva formativa e envolver questões relacionadas à realidade do aluno e de prevenção à ocorrência da violência.

Debarbieux e Blaya (2002, p. 82-86) afirmam que:

[...] da mesma forma com que a violência é construída, como fenômeno complexo e interdisciplinar, esta também pode ser desconstruída o quanto mais cedo incluída na forma de prevenção, não de maneira pontual, mas de forma processual, nas atividades cotidianas da escola.

Promover uma discussão sobre os tipos de violência dentro da escola, com todos os alunos e de todas as séries, de maneira interdisciplinar, a nosso ver, contribui de maneira preponderante para a prevenção e combate da violência em meio escolar. Acreditamos ainda que se a gestão escolar, a gestão pedagógica e os professores trabalharem juntos as questões relacionadas à violência recorrendo aos temas transversais, contribuirão para formar um cidadão crítico, ético e que repudia a conduta da violência não somente dentro da escola, mas

reproduzirão os princípios éticos e morais em todo o seu convívio social. Assim, a educação e a escola poderão cumprir o seu papel frente às questões relacionadas à violência.

1.4- A educação frente uma realidade violenta

Nas últimas décadas fomos marcados por fatos e imagens de extrema intolerância, violência e desumanização das atitudes entre diferentes culturas e religiões movidas pelos diferentes interesses econômicos que levam o homem a cometer atos considerados bárbaros. A queda das torres gêmeas; o naufrágio de várias embarcações cheias de refugiados desesperados que não suportam mais a realidade de miséria e guerras de seus países; o extermínio diante de câmeras mostrando a impiedade dos extremistas islâmicos perante a vida; maníacos entrando em escolas atirando e fazendo vítimas são alguns dos exemplos que retratam a realidade violenta.

O relatório da UNESCO, apresentado a partir da conferência de Jomtien, realizada em 1990, traduz a urgência de se ampliar e ofertar a educação como uma ferramenta indispensável para que o homem construa ideais da paz mediante o desenvolvimento contínuo de sua humanidade. Os termos do documento apresentam como desafio para a educação a construção de uma humanidade preocupada com os ideais de liberdade, respeito à diversidade, de paz e justiça social. (DELORS, 2012).

[...] a comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões as guerras [...]. (DELORS, 2012, p. 11).

Jacomeli (2007, p. 67) afirma que “o último quarto de século foi marcado por inúmeras descobertas, por progressos científicos e pelo desenvolvimento econômico de muitos países, juntamente com o grande progresso um sentimento de desesperança, principalmente depois da segunda Guerra Mundial”. Ainda de acordo com Jacomeli (2007), problemas como as desigualdades de desenvolvimento entre os países, seus interesses econômicos, o desemprego, dentre outros, assolam o mundo.

Além dos problemas citados, apresentamos outro fator de risco para a propagação da violência, o aumento do consumo de entorpecentes por parte de indivíduos de todas as idades

e classes sociais, pois modifica a relação estabelecida entre os sujeitos, suas condutas e sua forma de agir sobre o meio, deixando-o mais agressivo e passível de cometer atos violentos.

A mídia televisiva e a internet, como meios de comunicação, possuem papel preponderante em um processo informativo e formativo, visto que interligam a informação e o conhecimento com mais rapidez, abrindo uma série de oportunidades para otimizar pesquisas e propiciar a comunicação entre as pessoas de qualquer lugar do mundo e de todas as idades. Porém, tem apresentando episódios violentos de forma espetacularizada, bem como facilitando a propagação da cyberviolência (cyberbullying).

De acordo com Amado (2009, p. 302),

O desenvolvimento tecnológico recente disponibilizam a população infantil e juvenil, contudo, o uso criativo e autônomo de uma panóplia de novos meios de comunicação e de interação que para além das inúmeras vantagens e benefícios a todos os níveis, podem acarretar imensos riscos e perigos se o seu emprego não obedecer a certas regras e não for informado por princípios e valores.

Como aponta Amado et. al (2009) este lado negativo das tecnologias, vem sendo utilizado com frequência por crianças e jovens, em situações de intimidações, insinuações, ameaças, insultos, comum nas mensagens, vídeos no youtube de pequenos vídeos que retratam situações escolares.

Portanto, a Cyberviolência tem sido utilizada como uma ferramenta tecnológica para agredir as pessoas moralmente, psicologicamente, por meio de ameaças, imagens constrangedoras, xingamentos, ofensas. O bullying¹ que se faz presente na realidade de muitas escolas ganha um instrumento para continuar ocorrendo para além do espaço escolar e ganha o espaço virtual.

Fante e Pedra (2008 apud MOREIRA e PEREIRA, 2013, p. 181) indicam que “o bullying é um fenômeno que sugere atos de violência física ou verbal de forma repetitiva e intencional, contra um ou mais estudantes, capazes de causar dor e angústia nas vítimas por estarem condicionadas a uma intimidadora relação de poder”.

Neste sentido, o cyberbullying potencializa o fenômeno do bullying e abarca um espaço para além da escola, onde a agressão, ora restrito ao ambiente escolar com a prática do bullying, ultrapassa a fronteira do espaço físico para o virtual, por meio de mensagens de textos, e-mails, redes sociais, imagens. De acordo com Amado et. al (2009, p.303)“ o

¹ O bullyinga partir da obra de Olweus (1993), é uma agressão intencional, realizada de forma sistemática e repetitiva de uma pessoa ou de um grupo contra outra pessoa com assimetria de poder na relação- ou seja- a vítima sempre mais fraca, física ou psicologicamente.

cyberbullying constitui uma nova expressão do bullying, enquanto agressão, ameaças e provocação de desconforto, premeditadas, repetitivas, realizadas com recursos e dispositivos tecnológicos de comunicação, tais como e-mail, o chat, o blog, o telemóvel”.

Já o espetáculo ocorre principalmente por meio da mídia televisiva que para prender a atenção do público e obter audiência, apresenta os fatos de forma espetacularizada. De acordo com o dicionário Michaelis (2010), espetáculo vem do latim *spetaculum*, e pode significar tudo que atrai a vista ou prende a atenção, notável. Uma representação pública que impressiona por sua grandeza, uma representação teatral, cinematográfica, circense.

Dentro desse campo de significados, os atos de violência em meio escolar são em muitos casos tidos como um espetáculo, um teatro assistido pelas pessoas que se divertem como se tivessem presenciando um espetáculo circense. Muitos desses fatos violentos são utilizados com o objetivo de prender a atenção do público com imagens impressionantes, cinematográficas, espetacularizadas, que garanta seus índices de audiência.

Todos esses pontos que fazem parte do quadro social atual, marcado pela disputa, desigualdade, exclusão, influências negativas e exploração de imagens de violências diversas podem contribuir para a banalização da mesma e sua perpetuação na sociedade.

Diante de uma realidade vaidosa e violenta, nos perguntamos: a) A sociedade tem sido preparada para utilizar de forma crítica e consciente as novas tecnologias? b) Os sujeitos estão sendo formados para conviver com a diferença e a integração entre as diferentes culturas que se interligaram com o processo de globalização, sem cometer atos de racismo, preconceito e violência? c) A escola tem cumprido seu papel no processo formativo de sujeitos críticos, democráticos e justos?

Precisamos avançar quanto ao processo de formação e superar a forma clássica de educação que tem sua origem na antiguidade grega, quando os conhecimentos considerados importantes estavam ligados a uma concepção de ciência absoluta, distanciada das problemáticas sociais e das necessidades da vida cotidiana. (MORENO, 2003, p. 26).

Ao afirmar as necessidades de se incluir na educação escolarizada temas de demandas sociais, Moreno (2003, p. 35), esclarece que “se a cultura, e conseqüentemente o ensino, são produtos das ideias predominantes ao longo da história, e se estas ideias avançam, é natural que estes avanços também se reflitam no ensino”.

Nesse sentido, Moreno (2003) critica que os conteúdos firmados com as ciências clássicas, sobre cuja importância e vigência atual não há dúvidas, possam vir atender as demandas de tudo pelo que a sociedade atual clama-os seus direitos, a igualdade entre os

sexos, a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento da afetividade, da sexualidade e a busca de sentimento de paz nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Devido ao aumento dos conflitos e geração da violência, existe um consenso, por parte de várias instâncias da sociedade, de que é preciso agir com urgência e encontrar caminhos para por fim à cultura de violência, que tem se manifestado por vários motivos, de várias formas e em vários lugares, inclusive nas escolas, que teoricamente seria um lugar de aprender a conviver com o outro, com as diferenças.

No âmbito da educação essa urgência requer a criação de políticas públicas² específicas, que possam orientar e proteger a comunidade escolar, entretanto, percebemos que as políticas públicas voltadas para o combate à violência em meio escolar tem se mostrado incipientes, frágeis e descontínuas. De acordo com Rua (1998) aspectos que chamam a atenção nas políticas brasileiras são a fragmentação e a descontinuidade administrativa, ou seja, a falta de articulação e cooperação entre as agências setoriais responsáveis pela concretização das políticas, e a descontinuidade pela alteração nos cenários políticos referentes à ocupação de cargos, que podem promover a interrupção ou alterações nas políticas em andamento.

O que ocorre na realidade brasileira é que, a implementação das políticas públicas voltadas para o combate da violência na escola, em partes, se realiza por meio de projetos e de programas entre o governo federal e governos estaduais, porém, algumas ações encontram-se na esfera das políticas de governo, sendo descontínuas. Dos quais destacamos os programas criados na década de 80 e 90 no estado de São Paulo como o Programa de Patrulhamento Escolar - Ronda Escolar, Programa Comunidade Presente, Programa Justiça e Cidadania, o Professor Mediador Escolar, Projeto Fim de Semana, o Programa Paz nas Escolas³, o PROERD, em conjunto com o Ministério da Educação e com as secretarias estaduais de educação. E neste sentido, buscou-se criar uma rede de proteção escolar, porém há que buscar a compreensão geral, de dada realidade, para poder compreender o particular. Ou seja, o macro para o micro, o sistema organizacional da escola para poder compreender o individual, as ações e comportamentos individuais e do coletivo.

² Trataremos de conceituar políticas públicas de acordo com a ideia apresentada por Rua (1998, p.731), [...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos. Essas decisões de ações envolvem atendimento político, compreendida esta, como conjunto de procedimentos formais que expressam relações de poder e se destinam à resolução pacífica de conflitos quanto a bens públicos.

Outras considerações sobre políticas públicas são feitas no capítulo dois deste trabalho, referente aos PCNs.

³ Ver Gonçalves e Spósito sobre as iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 115. p. 101-138, março/2002.

Assim, um repensar, sobre o papel da escola, da família e da sociedade frente à questão da violência.

1.5 Necessidades formativas e o papel da escola frente à violência

Um dos objetivos apresentados pelos PCNs e que devem ser trabalhados com a utilização dos temas transversais é o desenvolvimento de cidadãos críticos e democráticos, orientados por uma conduta ética e moral, de respeito à diversidade e às diferenças, sejam elas quais forem. A escola deve contribuir para o desenvolvimento de questões sociais urgentes, antes trabalhadas de forma esparsa e com pouca relevância no currículo escolar.

Considerando que a escola é uma instituição formada a partir da interação entre os sujeitos que a constituem e desses com a sua organização, destacamos a violência como fator o qual tem interferido na função educativa própria do ambiente escolar.

Por isso, para falar em educação, violência e papel da escola frente à violência escolar precisamos voltar um olhar para os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais presentes na sociedade e que modificam a organização dessa instituição (espaços, atividades, horários), as relações estabelecidas entre os sujeitos e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e gestão escolar.

As transformações que ocorrem na sociedade implicam mudanças na forma como orientamos os mais jovens para se posicionarem diante da realidade atual. A visão de responsabilidade social deve garantir uma formação ética do sujeito e uma convivência pacífica, tanto com os sujeitos, quanto com a natureza.

O olhar humano está cada vez mais individualista, consumista e egocêntrico sobre as relações estabelecidas na família, no trabalho, na escola, nos espaços que ocupam. Precisamos refletir como a violência vem ganhando o espaço escolar e o que precisamos fazer para preveni-la e combatê-la.

Para Camacho (2001), as formas de trabalhar a socialização com os alunos hoje no ambiente escolar estão permitindo a entrada das dificuldades da vida coletiva do país e do mundo no espaço escolar. A autora afirma que a escola simplesmente vem assimilando, sem filtro, um padrão da vida social caracterizado pelo individualismo e pelo conflito.

Devido à falta de formação para aprender a se posicionar e lidar com os novos conflitos e novas formas de se relacionar, muitos jovens ficam sem referência para enfrentar situações do dia a dia, e que deveriam orientar suas condutas e construir suas características identitárias.

De acordo com Arendt (2005), vivemos um período de crise da educação, que reflete uma crise política. Para a autora, a educação não acompanhou as transformações e o desenvolvimento que se tornaram ameaça à destruição social, por levarem a condutas de não preservação da vida. A sociedade que se tem atualmente rompeu com o passado, e a educação oferecida pela família, pela escola não estão pautadas nem na autoridade nem na tradição. Não buscam uma harmonização com a natureza nem a sua preservação, e sim procuram atender um mercado de economia neoliberal, de necessidades imediatas que levam à destruição social.

Dessa forma, ao lado das transformações geradas pelas mudanças na sociedade marcada pelo acelerado progresso tecnológico e científico, está o acelerado processo de banalização e desumanização das relações humanas, onde parte dos sujeitos adota a violência como princípio norteador de conduta e solução para os conflitos, divergências e atendimento de suas necessidades pessoais.

Essa sociedade dinâmica, globalizada e em acelerado processo de desenvolvimento tecnológico vem interferindo, também, na relação da sociedade com a escola, que antes era vista como instituição privilegiada na formação de valores, ascensão social, posicionamento no mercado de trabalho e hoje tem enfrentado uma desvalorização de seus profissionais e um conflito de seu papel social perante as transformações, que trouxeram outras referências formativas e necessidades de instrução na busca de “sucessos”.

De acordo com Abramovay (2002, p. 75),

A violência no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física moral e simbólica).

Com as transformações sociais, a escola sofre influências de fatores externos e internos ao relacionar o papel que desenvolve no processo educativo com as necessidades que a sociedade apresenta. Essas transformações irão alterar tanto as relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem como na formação de valores éticos e morais de seus alunos.

Bem como apresentado na Conferência Mundial de Educação em Jonteim (1990), a educação deve promover o acesso aos bens produzidos pela sociedade globalizada e a

formação de cidadãos capazes de superar os problemas sociais relacionados ao meio ambiente, ao consumo, ao trabalho, e a violência.

A forma com que a escola estava organizada antes da década de 1990 não dava ênfase às problemáticas sociais, focada no trabalho com conteúdos específicos, sem associar com as questões do dia a dia do aluno e sua visão de mundo.

Não estou dizendo que não se trabalhavam temáticas sociais, mas com as novas políticas para a educação a partir de 1990 e com a reorganização e implementação do Currículo Nacional para a educação, os PCNs (1997), questões de relevância e urgência social como a violência, ganham espaço e maior visibilidade, pelo menos teoricamente, para serem abordadas de forma transversal na escola.

Com a abertura no currículo, coordenadores e professores têm o papel de se apropriar da teoria e adequá-la a realidade da escola. É preciso superar o trabalho pautado em práticas e conteúdos descontextualizados e promover uma educação significativa para o aluno. A escola passa a ter um papel fundamental na promoção da cidadania.

Diante da necessidade de se apropriar de novas formas de trabalho na escola, pautados na transversalidade e interdisciplinaridade, passamos a pensar também, na importância da formação do professor, que deve se preparar e estar qualificado como profissional para atuar na realidade que se apresenta, com a violência como um fenômeno cada vez mais presente no interior das escolas e em seu entorno.

Mesmo que autores como Sposito (2001); Abramovay e Rua (2004) apresentem em seus trabalhos que a escola ainda é um lugar seguro, onde prevalece um convívio harmônico entre seus membros, a realidade, traz grandes preocupações, uma vez que há manifestações de violências no seu interior.

Para Sposito (1998, p. 60), “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”.

Aqui a escola tem o papel de resgatar a capacidade de dialogar entre os membros escolares. Essa característica da violência em romper com a capacidade de diálogo, suscita um elemento essencial, que deve trabalhar a educação da convivência, o fortalecimento dos vínculos sociais, a educação do diálogo e a resolução não violenta dos conflitos.

Embora percebamos que os professores se sentem despreparados e impotentes diante dos casos de violência, Cubas (2006, p. 46) afirma que “há quase unanimidade entre os pesquisadores da área de educação em enfatizar o papel central desses profissionais nas ações

de intervenção e prevenção da violência ou na reconstrução da função que a escola tem na vida dos jovens”.

Em busca de ações de intervenção na realidade escolar na prevenção e no combate da violência, citamos a inserção do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Carvalho (2013, p. 14) apresenta em sua dissertação, que o PMEC “possui, dentre suas atribuições, a função de adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar, bem como, coordenar, planejar e executar ações facilitadoras de prevenção à violência”.

A função da escola se amplia com a necessidade de práticas educativas de aprendizagem e respeito às diferenças, passa a ser mediadora de conflitos e busca o diálogo para resolvê-los. Como uma de suas funções, deve desenvolver no aluno, um pensamento reflexivo e ajudá-lo a compreender sua realidade torná-lo capaz de transformá-la. É preciso desenvolver atividades que resgatem os princípios éticos, o sentimento de solidariedade, fraternidade e de convivência que parecem estar sendo deixados de lado.

Para Camacho (2001), o jovem tem mostrado a falta de limites, de responsabilidade pelos atos praticados e pelo outro; tem resolvido seus conflitos utilizando a imposição, a força, a agressão, primeiro porque não tem consciência dos limites até onde pode ir e segundo porque tem a certeza de que não será punido e nem responsabilizado pelos atos que cometer. Muitos são os exemplos retratados pela mídia televisiva de jovens detidos por cometerem crimes, até mesmo de homicídios, que saem rindo da delegacia afirmando que nada acontecerá, por eles terem menos de dezoito anos.

Camacho (2001) conclui que, conseqüentemente, esse estado de coisas contribui para formar jovens alunos que se mostram pessoas desprovidas da ideia de alteridade, do espaço democrático, do diálogo, do convencimento ou da persuasão.

Com a compreensão de que as dificuldades apresentadas em conviver coletivamente vêm ganhando espaço dentro das escolas, Camacho (2001) defende maior abordagem do que ocorre na vida relacional no meio pedagógico, ou seja, a inclusão no currículo, da reflexão, da discussão e do entendimento de conceitos como identidade cultural e social, alteridade, preconceito, discriminação, violência, dentre outros. Com o aumento de atitudes violentas em meio escolar, acreditamos que os professores e a escola tem uma importante função a ser desenvolvida e os professores precisam estar preparados para atuar neste contexto de adversidade gerado pela violência.

A violência vem aumentando, deixando marcas na escola e no processo de educação, mas pouco se discute sobre a preparação dos profissionais da educação para que estes

desenvolvam seu papel de combate e prevenção da violência. De acordo com Royer (2002), estudos norte-americanos e europeus apontam o aumento de ocorrências de atitudes violentas dentro de escolas ao longo de 25 anos. Pode-se perceber que muitas são as causas geradoras de comportamentos agressivos e atitudes violentas entre jovens dentro da escola. Para Royer (2002, p. 253), esse comportamento

pode estar relacionado ao comportamento agressivo e punitivo dos pais em casa; pode ser influencia de vizinhanças que oferecem a oportunidade de associação com grupos transgressores sem oferecer a contrapartida modelos pró-sociais e escolas que privilegiam abordagens disciplinares de natureza punitiva, cujas regras são vagas, cujas expectativas são baixas e que apresentam altos níveis de repetência, são fatores que contribuem para o aumento da frequência dos comportamentos agressivos e violentos na escola.

De acordo com Royer (2002), a escola e todos que dela fazem parte têm um papel fundamental na prevenção e no tratamento da violência; todavia, o professor ganha destaque, pois

[...] os professores, no decorrer de sua formação inicial ou mais adiante tem que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos nas escolas. Sejamos mais claros: a capacidade de ensinar a ler, escrever e fazer operações matemáticas não é mais suficiente para educar os jovens que hoje frequenta, nossas salas de aula. (ROYER, 2002, p. 25).

O autor enfatiza que as causas da violência já parecem bem claras para nossa compreensão, e estão relacionadas a fatores diversos que podem estar ligados a condutas violentas e punitivas a que muitos jovens estão submetidos, seja em casa ou mesmo no espaço escolar, por meio das práticas pedagógicas adotadas por cada instituição. Pode ser por fatores sociais excludentes ou meios sociais que oportunizam a associação com grupos transgressores como caminho para o sucesso pessoal e de ascensão econômica.

No entanto, Royer (2002, p. 253) chama atenção para a necessidade de se formar melhor os professores que se vêem sem ação diante da realidade que trabalham, sem saber que caminhos percorrer para lidar com a violência. Nos muitos seminários que ministrou na Europa e na América observou que “professores, diretores e outros profissionais que trabalham nas escolas receberam pouquíssima formação sobre como propiciar uma boa educação aos jovens que demonstram comportamento agressivo e menos ainda, sobre como evitar a violência nas escolas”.

Como já citado, neste trabalho, na realidade brasileira, podemos observar a implementação de algumas políticas e programas para a prevenção e o combate dentro das escolas; no entanto, precisamos investigar e observar, como fez Royer (2002), se os professores têm a percepção de como utilizar essas ferramentas no seu dia a dia escolar para enfrentar situações que se mostram adversas, como é o caso da violência.

Para o nosso estudo interessa investigar qual a percepção que os professores têm acerca dos temas transversais propostos pelos PCNs, como caminho a ser utilizado para trabalhar a violência em meio escolar e formar cidadão mais críticos, éticos, e com atitudes de não violência mediante as diferenças e a diversidade sociais.

Ao debater como o professor vem sendo preparado para cumprir sua atribuição social na prevenção e no combate da violência, Royer (2002, p. 254-255) pontua que esse trabalho só será eficiente se os professores:

1. Sabem e entendem como os comportamentos agressivos se desenvolvem nos jovens;
2. Compartilham de que a educação e mais especificamente, a escola são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade;
3. Intervenham de forma ativa, e não apenas reativa com relação à violência e aos comportamentos agressivos que ocorrem na escola;
4. Estão convencidos de que, devido a diversidade dos problemas relacionados à violência, as intervenções devem ser individualizadas e formuladas sob medida para cada caso;
5. Valorizam a formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional, sabendo que a simples experiência não é o bastante;
6. São capazes de integrar em sua prática os novos conhecimentos surgidos das pesquisas;
7. Desenvolveram capacidades sólidas de formar parcerias com os pais, sabendo que a participação dos pais exerce influencia considerável sobre a eficácia de sua intervenção em sala de aula não serão suficientes;
8. Reconhecem a importância essencial do trabalho de equipe, sabendo que suas intervenções em sala de aula não serão suficientes.

A partir dessas colocações que o autor considera importante para um trabalho eficiente de prevenção e combate da violência, inferimos as ideias apresentadas pelos PCNs, que defendem todos esses aspectos em sua redação. Assim como o discutido nos oito pontos apresentados por Royer (2002), os Parâmetros curriculares de 1997, documento de Introdução, defendem uma valorização da realidade do aluno, com estados e municípios atuantes na formação de seus currículos e projetos pedagógicos a partir da realidade em que a escola está inserida.

É coerente também, com a importância da formação dos professores e sua capacitação para adequar a sua prática às novas demandas da sociedade contemporânea, e aponta como

fundamental que exista interdisciplinaridade, trabalho em equipe, e participação de todos, inclusive da família, na elaboração das propostas a serem desenvolvidas na escola.

Assim caracterizamos a escola como um espaço de aprendizagem e socialização, e não um espaço de cunho assistencialista, punitivo ou coercivo que assume o papel da família de educar, mas sim, uma educação complementar de caráter socializador.

Uma escola é um lugar onde jovens podem desenvolver e manter relações significativas inclusive com adultos que se preocupam com seu bem estar. Uma escola é também, um lugar de educação, um lugar onde os alunos se preparam para a vida social. [...] a escola pode representar uma segunda oportunidade, ou mesmo última oportunidade de desenvolver as capacidades necessárias para se integrar à comunidade [...]. (ROYER, 2002, p. 257).

Como percebemos na citação, um dos papéis a ser desenvolvido pela escola é a formação cidadã e o desenvolvimento de capacidades necessárias para se integrar na comunidade, pois nesse ambiente, muitos jovens passam a refletir sobre sua realidade com a percepção da capacidade de transformá-la. Essa instituição deve fazer a intermediação entre os conflitos gerados em meio escolar, por uma série de fatores sociais, econômicos, culturais dentre outros, que se fazem presente, de forma que o aluno adquira uma postura de não violência para solucioná-los.

Para Pereira (2001) a educação é a chave para a cidadania, ela deve proporcionar uma abertura social, ou seja, uma inclusão social a todos aqueles que se vêm marginalizados.

Fazer uma definição pronta e acabada das atribuições da escola seria contraditório se considerarmos as ideias que este trabalho defende, de uma sociedade em constante transformação. Espera-se, portanto, que essa instituição se reinvente de acordo com as demandas e necessidades de sua clientela.

No próximo capítulo abordamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como um dos documentos norteadores dos currículos escolares e que podem contribuir com a prática pedagógica dos professores, aprofundando as discussões sobre o desenvolvimento da temática da violência como tema transversal na escola.

2 PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS E A VIOLÊNCIA COMO TEMA TRANSVERSAL

Neste capítulo buscamos abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação como parte de um conjunto de medidas realizadas na década de 1990, quanto à reorganização educacional brasileira. Estes documentos apresentam uma referência para a construção de currículos escolares e desenvolvimento das práticas docentes na busca de uma educação de qualidade, democrática, cidadã. Destacamos em sua proposta, a inclusão no currículo escolar, de temáticas transversais que devem abordar assuntos de urgência sociais relacionados à formação e ao dia a dia do aluno.

Considerando que as ações educativas realizadas pelo Estado e pelos Governos são organizadas e reorganizadas a partir de um contexto real e atual, abordamos os PCNs desde seu processo de elaboração, no ano de 1995, até a realização desta pesquisa no ano de 2015, fazendo um cotejamento sobre os documentos que regulam a educação brasileira como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, (LDBEN) e os atos normativos expedidos pelo Conselho Nacional de Educação que possam contribuir de forma direta ou indireta para o trabalho de combate da violência em meio escolar.

Não objetivamos englobar as discussões da proposição da Base Nacional Comum Curricular em discussão e suas possíveis implicações para a reestruturação e ou atualização da Base Curricular Nacional a partir de 2016, cuja sua análise pode servir de motivação para futuros trabalhos.

Como documento que faz parte de um conjunto de medidas políticas, voltadas para reorganização dos currículos escolares e que implicam mudanças na prática docente, exploramos a proposta da transversalidade trazida pelos PCNs como um possível caminho para o desenvolvimento da temática da violência em meio escolar. Para tanto, no decorrer do trabalho apresentamos as possibilidades e suas limitações para desenvolver a referida temática na escola.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: perspectivas e objetivos para a educação nacional

Evidenciamos neste trabalho que violência em meio escolar está relacionada com atos que envolvem agressão física e psicológica, danos ao patrimônio da escola, discriminação,

dentre outros fatos que são praticados dentro do espaço escolar pela própria comunidade escolar ou por pessoas sem ligação com a mesma, mas que se apresentam nesse espaço cometendo atos de violência, físico ou psicológico nas suas diferentes formas.

Assim, compreendemos que para um trabalho de prevenção e combate da violência em meio escolar, é necessária a participação da comunidade escolar, assim como de toda a sociedade, cabendo a articulação dos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a temática pelo poder público, na busca de formulação de medidas voltadas para educação, que contribuam para a prevenção e combate da mesma.

Para compreensão sobre o que são políticas públicas voltadas para a educação e como elas buscam atender as necessidades apresentadas pela sociedade, fazemos uma breve exposição da conceituação de políticas públicas e das políticas públicas voltadas para o campo da educação.

Segundo Bobbio et. al (1998, p. 954) o significado clássico de política é derivado do adjetivo originado de Pólis (*politikós*), que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável, social. Com a expansão promovida pela obra de Aristóteles, intitulada *Política*, o autor sugere que devemos considerá-la “como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de governo com a significação mais comum de arte ou ciência de Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas”.

Souza (2006, p. 24), apresenta um cotejamento, trazendo diferentes autores que discutem o que seja política pública, e apresenta que “não existe uma única, nem melhor, definição”.

Med (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: políticas públicas é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegações, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de políticas públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936-1958), ou seja, decisões a análise sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, porquê e que diferença faz.

Souza (2006, p. 26) menciona que se refere ao

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário, propor

mudanças no rumo ou curso dessas ações e / ou entender porque e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente) em outras palavras, o processo de formulação de políticas públicas é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Assim, as políticas públicas surgem de uma demanda social, de uma agenda política, formulação e implementação, em que o estado ou governos irão realizar uma intervenção na realidade, buscando atender por meio de determinações administrativas, instituição de leis, decretos e ações, os direitos e necessidades dos cidadãos. Nos estudos realizados por Rua (1998) e Oliveira (2012), as políticas públicas em especial as políticas sociais, são efetuadas pelo Estado no sentido de garantir a dignidade socioeconômica e políticas à população de uma nação, com tendência a equilibrar as diferenças de condições sociais provocadas pelo próprio sistema de produção econômica.

Se as políticas públicas se referem a tudo aquilo que o governo faz para tentar sanar os problemas da sociedade e garantir seus direitos, podemos dizer então, que as políticas públicas educacionais, estão voltadas para atender as demandas da educação escolarizada, portanto, são necessárias intervenções que garantam à criança, ao jovem e ao adulto, o acesso à educação e sua permanência como um direito. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e que é dever do estado e da família, em colaboração com sociedade garantir às pessoas para que possam ter pleno desenvolvimento e preparo para exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho.

Salientamos, que as políticas pertinentes a área da educação envolvem questões como infraestrutura, gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, proposta pedagógica e curricular, segurança dentre outras.

Para Oliveira (2012, p. 5) políticas públicas voltadas à educação dizem respeito às decisões do governo que terão incidência no ambiente escolar e nas relações de ensino e de aprendizagem. Essas “[...] decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, matriz curricular, gestão escolar, etc”.

É a partir dessa perspectiva estrutural e organizacional de implementação das políticas públicas, que se busca a melhoria da qualidade da educação e a formação preconizada no Artigo 205 da Constituição Federal. Neste sentido, preparando o discente para viver e atuar em um mundo em constante mutação, exercendo seus deveres e exigindo seus direitos, e deste modo, contribuir para a prevenção e combate da violência em meio escolar e na sociedade. E a organização administrativa juntamente com a organização didático-pedagógica na escola,

pode recorrer à utilização de temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para inserir assuntos que requerem urgência social, como é o caso da violência, da diversidade, do preconceito, entre outros.

Entendendo que Políticas Públicas educacionais são elaboradas a partir das demandas sociais, interesses econômicos e mais particularmente para enfrentar os problemas presentes na educação escolarizada, evidencia-se nas décadas de 80 e 90 as preocupações em proporcionar a universalização da educação fundamental de qualidade. Assim, as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos ganharam ênfase na Conferência Mundial de educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada pelos organismos internacionais UNICEF, UNESCO, PNUD e o Banco Mundial. Neste evento o Brasil e mais nove países participantes demonstraram um consenso em relação à necessidade de ampliar o acesso à educação fundamental. (BRASIL, 1997, p. 14).

A necessidade de ampliar o acesso a educação é reconhecida pelo governo brasileiro pelo alto índice de analfabetismo apresentado no país⁴. Na década de 1980 estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostram que na faixa de idade de 15 anos ou mais, existia uma porcentagem de 25,9% de pessoas analfabetas no país e no ano de 1990 uma porcentagem de 19,7%, uma porcentagem muito elevada para um país que pretende atrair investimentos internacionais.

Mesmo com o maior número de pessoas tendo acesso a educação escolarizada, promovido pelo processo de democratização do ensino na década de 80, e sua consequente queda nos índices de analfabetismo na década de 90, são apontadas, outras questões, que surgem como problemas a serem enfrentados no campo da educação: os altos índices de repetência, evasão, distorção idade/ série, mostrando a insatisfação com o trabalho que estava sendo desenvolvido pela escola.

Portanto, garantir que a população tenha acesso à educação, não garante, a nosso ver, que este acesso seja de qualidade, permanência e sucesso na formação do aluno. Sendo assim, são necessárias medidas governamentais e políticas educacionais, que estejam voltadas para atender as demandas dessa educação, considerar as necessidades da realidade escolar, dos alunos que nela estudam e dos profissionais que nela trabalham. Neste contexto de busca pela melhoria de educação com pressões feitas por órgãos internacionais, é que surgiu uma série de políticas e medidas para alcançar melhor qualidade do ensino no Brasil.

⁴ Ver mapa do analfabetismo no Brasil. Texto publicado pelo INEP-2003. Disponível em:file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/analfabetismo2003%20(4).pdf

Dentre as políticas e medidas criadas e implementadas pelo governo brasileiro na década de 1990 para atender as exigências firmadas em Jomtien, apresenta-se o Plano Decenal de Educação para todos - 1993-2003, que de acordo com os PCNs,

São um conjunto de diretrizes políticas, em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando a seu contínuo aprimoramento. (BRASIL, 1997, p. 14).

Também foram implementadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96; o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) em 1991; O Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estes, a partir de uma versão preliminar em 1995, que foi revista, criticada, reelaborada e publicada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) nos anos subsequentes de 1997, 1998 e 1999.

A versão preliminar dos PCNs de 1995 foi construída a partir de estudos e pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas com base nas propostas curriculares de estados e municípios brasileiros existentes e sobre currículos oficiais e experiências de outros países, como Espanha. A partir desse documento, o MEC abriu espaço para discussões e críticas sobre os conteúdos que fariam parte do documento oficial. (BRASIL, 1997).

Segundo os PCNs Introdução (1997), a elaboração de sua versão final se deu a partir das contribuições de professores dos diferentes graus de ensino, especialistas, educadores; de debates realizados em encontros promovidos na área de educação pelo MEC, instituições governamentais e não governamentais.

Mesmo com o discurso democrático de uma educação voltada para a melhoria do ensino e da participação de professores em sua elaboração, existem críticos como Saviani (1996), Jacomeli (2007) e Pereira; Santos (2008) que colocam a questão em pauta. Na verdade, o que eles discutem é a fragilidade do processo de elaboração do documento, quanto aos seus autores e suas tendências ideológicas, voltadas para atender as necessidades do sistema capitalista, colocando a questão da educação em uma perspectiva mercadológica.

Quanto ao processo de elaboração dos PCNs, Saviani Nereide (1996, p. 7), diz que esse “forja uma democracia em que técnicos e especialistas são consultados e nega-se ao professor uma participação efetiva no processo de construção do documento que irá orientar sua prática; assim, cabe-lhe somente a parte burocrática do processo final”.

No âmbito ideológico, Jacomeli (2007, p. 66) afirma que ao pensar uma sociedade engendrada pela ideologia capitalista “a educação é a melhor ferramenta a ser utilizada para conformar espíritos, inculcar valores e homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras”.

Estas discussões vêm à tona, por que, o período de elaboração e implementação dos PCNs, ocorre em meio ao processo de globalização do capitalismo, que busca por meio da educação, de acordo com autores citados, atender ao capital e ao discurso neoliberal⁵.

De acordo com Jacomeli (2007, p. 69),

O trabalhador competente ou flexível é aquele que desenvolve atitudes voltadas para a resolução de problemas, que se adapta a qualquer situação no ambiente de trabalho, sabendo trabalhar em equipe. A escola, em qualquer momento da vida do indivíduo, deve prepará-lo para a aquisição de competências básicas, como essas que foram citadas.

Ou seja, a educação, está sendo pensada também, para formar mão de obra qualificada, que atenda as necessidades do mercado de produção, um mercado que apresenta a tecnologia como propulsora da nova etapa do capitalismo, em seu processo de expansão e retomada de crescimento.

Segundo Ianni (1997 apud JACOMELI, 2007, p. 29) “a globalização expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, de forma, até então, nunca vista”. “[...] Esse desenvolvimento do capitalismo, de forma intensiva e extensiva, tem suas bases na descoberta de novas tecnologias, na criação de novos produtos, na recriação da divisão internacional do trabalho”.

Corroborando essa ideia, Pereira; Santos (2008, p. 74) afirmam especificamente sobre a organização do currículo, que com as novas orientações dadas pela LDB 9394/96 os currículos escolares passaram a ser organizados de forma a focar o desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, com o objetivo de atender as exigências do sistema capitalista e a globalização da economia.

Mesmo que existam críticas sobre seu processo de elaboração e de uma tendência ideológica apontada pelos autores citados, acreditamos que os documentos não devem ser ignorados. Torna-se importante uma leitura reflexiva da proposta apresentada pelos PCNs

⁵ O neoliberalismo surge como expressão para superar a crise do capitalismo e o discurso liberal. As ideias neoliberais para a educação passam pela concepção de que o processo de escolarização fornecerá as bases das competências necessárias para que os educandos enfrentem os grandes desafios do futuro. Para aprofundamento e análise dessas ideias ver Libâneo; Oliveira; Toschi (2003).

conhecê-la, compreendê-la e questionar suas intencionalidades para desenvolver uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento de sujeitos capazes de refletir sobre sua realidade com a capacidade de transformá-la e enfrentar os problemas sociais que se apresentam na atualidade, dentre eles a violência.

Ao realizar a leitura dos PCNs, destacamos que, a ideia de educação, presente nestes documentos valorizam a formação humana e social do aluno. Trata de colocar em evidência na educação escolarizada, temáticas que antes eram marginais no currículo escolar e abordadas por determinada disciplina. Trata também, de uma educação democrática e participativa, de valorização da diversidade cultural, e reconhecimento das dificuldades que devem ser superadas no campo da educação.

Levar o leitor a uma reflexão sobre as questões ideológicas presentes nos documentos é importante para que possa fazer uma reflexão sobre as ações políticas e seus interesses, mas não podemos limitar os documentos, ora apresentados, apenas a possibilidades de atender as questões relacionadas aos interesses do capital para uma formação de mão de obra qualificada e inculcar valores da classe dominante, uma vez que a ideia proposta oportuniza discussões também no âmbito particular da realidade de cada escola e das necessidades de seus alunos. Portanto, destacamos a importância dos professores conhecerem e refletirem sobre a proposta apresentada.

É preciso observar criticamente o caráter ideológico, e a presença do discurso neoliberal nos documentos PCNs, voltar nosso olhar para a oportunidade de repensar sobre a organização dos currículos escolares e da prática docente. A abertura proposta para a discussão em relação às temáticas relacionadas ao dia a dia do aluno, e que devem ser trabalhadas de forma transversal e interdisciplinar sugeridas pelos documentos, só ganham possibilidades de se concretizar na prática, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores acerca das reais necessidades da escola e dos alunos. Para tanto, faz-se necessário sair da zona de conforto e buscar caminhos para a integração entre conteúdos tradicionais das disciplinas e de questões sociais que envolvem a realidade dos alunos e do contexto escolar.

Com efeito, devemos a partir de uma proposta ampla e nacional, e que não têm caráter obrigatório, mas de parâmetros, refletir sobre a proposta de educação apresentada e buscar as especificidades e necessidades de cada escola, absorver desses documentos toda potencialidade criada para a reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de voltar o olhar para a formação social dos alunos.

De acordo com Yus, (1998, p. 48)

Apesar dessas contradições e aspectos críticos consideramos na medida do possível, nós, professores e, de forma especial, as equipes docentes de cada escola, devemos extrair todo potencial de desenvolvimento curricular que permitem as prescrições oficiais, entrando num nível superior de reflexão crítica e propor como objetivos educativos as demandas e necessidades que provenientes do marco social particular de cada escola, não podem ser satisfeitas pelas áreas de conhecimento tradicionais, inserindo-as no projeto curricular.

O documento de introdução aos PCNs (1997) é apresentado pelo MEC como um referencial de qualidade que deve orientar instituições escolares e professores no seu trabalho diário, capaz de socializar o conhecimento produzido mesmo em lugares de difícil acesso à informação. Apresenta-se ainda, como portador de um currículo flexível, sem a intenção de se sobrepor à autonomia dos estados e municípios, que respeita, portanto, as particularidades locais e as culturas existentes nas diferentes regiões do país.

O documento ressalta que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, a educação deve atuar de forma a garantir uma formação para a cidadania, que os sujeitos, devem ter acesso aos conhecimentos considerados socialmente relevantes e que fazem parte do currículo obrigatório. (BRASIL, 1997).

Como Parâmetros para reestruturação dos currículos escolares e busca na melhoria da qualidade da educação, os PCNs, de acordo com o MEC, vem atender e afirmar uma necessidade da Constituição Federal (1988) em seu artigo 210, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que determinam “a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Assim, articulado com a Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o documento PCNs, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) ressalta que “os Parâmetros foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCNs expõem uma preocupação em firmar uma base comum para a aprendizagem, o que teoricamente garantiria o acesso democrático ao conhecimento e aos conteúdos socialmente construídos, considerados por esses, fundamentais para a formação de um sujeito crítico e democrático, sem deixar de lado, o respeito à diversidade existente em todo o país.

Com a implementação dos PCNs, foi sugerido então, que professores e instituições escolares o tomem como referência para o desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas, para a prática docente, para a escolha de material didático e conteúdos; que simultaneamente estabelece uma base comum e mostra-se flexível para atender as necessidades específicas de cada estado, município e instituição escolar. Assim, devem orientar as escolas na formulação de seu projeto pedagógico, contribuir, sobretudo, para uma formação democrática voltada para o desenvolvimento da cidadania e superação das diferenças e deficiências existentes nas variadas regiões do país e chegam até a sala de aula.

De acordo com Arce (2007, p. 14),

Ao ser elaborado, o objetivo dos PCNs, era tornar-se uma referência para a renovação e reelaboração dos projetos curriculares das escolas, capaz de enfrentar os novos desafios impostos pelas transformações globais e as históricas deficiências e necessidades das diversas realidades nacionais que chegavam à sala de aula e exigiam novas formas de reflexão da realidade para seu adequado entendimento e encaminhamento, no sentido da melhoria de uma sociedade mais justa e democrática. Seu principal fundamento foi a Constituição de 1988 e seu alicerce na cidadania. Dessa maneira os Parâmetros buscaram um modelo de educação voltado para o desenvolvimento da cidadania e da democracia.

Em busca dessa educação democrática, os Parâmetros Curriculares Nacionais ponderam em seu discurso que devemos corrigir marcas históricas de desigualdades sociais, reconhecer a existência de uma distribuição de renda desigual no país que interfere no acesso das pessoas ao conhecimento e a apropriação de seus direitos fundamentais de igualdade e dignidade. Para que os seus sujeitos possam usufruir de uma educação de qualidade, não basta a leitura e o entendimento dos documentos curriculares; deve haver por parte do Estado um investimento em infraestrutura, materiais, e qualificação de professores para transformar a proposta em realidade.

Dessa forma, os PCNs destacam em seus princípios e fundamentos que

É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada as necessidades sociais, políticas econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Evidencia-se o que já é apresentado na LDB n. 9394/96 sobre a responsabilidade do estado para com a educação, mostrando a necessidade de se investir na escola para garantir a todos os alunos a mesma qualidade de ensino e oportunidades de aprendizagem, valorização de suas especificidades e peculiaridades culturais e regionais.

Para facilitar a compreensão e atingir os objetivos propostos, os Parâmetros Curriculares estabelecem quatro níveis de implementação: O primeiro está relacionado à elaboração e divulgação da proposta curricular que deve orientar as ações políticas do MEC na efetivação de projetos ligados à formação inicial e continuada de professores, bem como analisar e orientar a compra de livros e materiais didáticos e a avaliação nacional do ensino. O segundo nível diz respeito ao estudo e compreensão por parte dos funcionários das Secretarias estaduais e municipais que deverão fazer adaptações de acordo com a realidade local e orientar as escolas em seu trabalho. O terceiro nível, de forma mais específica às peculiaridades de cada escola, diz respeito à implementação da política, momento em que as escolas organizam seu Projeto Pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar, em consonância com as orientações dos PCNs. Por último, a definição dos conteúdos e dos recursos didáticos que serão utilizados pelos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas salas de aula e nas escolas. (BRASIL, 1997, p. 28-29).

Os quatro níveis apresentados anteriormente, mostram a necessidade de políticas públicas complementares para tornar a proposta curricular uma ação efetiva. Como já exposto neste trabalho, as políticas públicas voltadas para educação requerem um olhar sobre diversas questões dentre elas: investimentos em recursos didáticos e formação de professores para que esses estejam capacitados a desenvolver uma educação de qualidade em consonância com a proposta oficial. Os currículos escolares e seu projeto pedagógico sofrerão adaptações de acordo com a realidade local do estado, município, e principalmente da instituição escolar.

Para facilitar o seu estudo e apreensão, os PCNs foram organizados em dez volumes, e contam com um documento denominado Introdução, que traz para o professor a justificativa e a fundamentação das escolhas feitas com relação às disciplinas obrigatórias e os temas transversais; são seis volumes organizados e fundamentados nas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte e Educação Física.

Os três últimos volumes fazem referência ao documento de introdução aos temas transversais e aos temas que devem ser trabalhados por todas as disciplinas consideradas obrigatórias do currículo. (BRASIL, 1997).

Dada a forma de organização e a abrangência dos assuntos a serem abordados, os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com as necessidades de cada realidade e de cada momento e exigir do professor uma percepção da realidade em que atua e reflexão constante de sua prática, para que essa esteja coerente com a realidade escolar e social. Como proposta norteadora dos projetos das escolas e as práticas pedagógicas de professores, o documento de Introdução aos PCNs destaca como possibilidades para sua utilização:

- Rever objetivos e conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1997, p. 7).

A análise das possibilidades de utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais como documento norteador da educação a partir dos pontos apresentados, nos permite afirmar que teoricamente eles preconizam uma preocupação com o desenvolvimento de uma educação centrada no aluno e em uma prática pedagógica reflexiva por parte do professor.

Rever objetivos, criar estratégias, fazer planejamentos, criar ambientes de aprendizagem significativos e subsidiar discussões educacionais envolvendo os profissionais da educação e a família são questões preponderantes para o desenvolvimento de uma educação democrática, de qualidade e que tem a intenção de trabalhar a temática da violência como tema transversal. Pois trabalhar como uma problemática que afeta diretamente a qualidade do ensino requer da escola e dos profissionais que nela trabalham, discussão, reflexão, planejamento coletivo e a criação de novas estratégias para atender as especificidades da escola.

Essas especificidades, só serão atendidas se houver por parte da coordenação pedagógica e dos professores uma prática reflexiva. Entendemos que a prática reflexiva, oportuniza aos professores refletirem sobre suas ações pedagógicas e a promoção de mudanças na relação entre o conhecimento e os sujeitos da aprendizagem mediante imprevistos, dúvidas questionamentos dos alunos e dos próprios professores. A reflexão

levará a possibilidade de novos conhecimentos, superando a ação rotineira de ensinar conteúdos prontos e acabados com um fim em si mesmo.

Schön (2000 apud DAVID, 2011, p.53) faz uma distinção entre a prática rotineira da ação reflexiva. Ampara seu trabalho sob três ideias fundamentais: “o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. Para Schön (2000) o conhecimento na ação ocorre de forma espontânea no fazer diário da profissão docente, em que o professor, recorre aos conhecimentos implícitos, intuitivos, imbuído de conceitos, teorias e crenças. Quando esse conhecimento não é suficiente para responder tais situações, parte para a construção de novos caminhos.

O momento de reflexão na ação surge deste momento não esperado, não planejado, um questionamento não previsto para determinada ocasião, o que provoca um momento de pausa e leva os sujeitos a reflexão. Assim para Schön (2000 apud DAVID, 2011, p. 54),

[...] a reflexão na ação está em relação direta com a ação no presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir- em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.

Assim a prática reflexiva possibilita ao professor buscar a partir dos problemas reais do dia a dia escolar e dos questionamentos inesperados, as soluções mais adequadas de acordo com as situações vivenciadas na escola. Em relação às discussões sobre a temática da violência em meio escolar, a realidade da escola e dos alunos, vão ajudar o professor a refletir quais as melhores estratégias e ações para um trabalho preventivo e de combate ao problema da violência.

Para Schön (2000 apud DAVID 2011, p. 55) o professor que trabalha em uma perspectiva reflexiva compreende todos os desafios epistemológicos que surgem no desenvolvimento de uma tarefa, que possibilita a criação de novas soluções, que são apresentadas de situações de conflito e de indagações que surgem durante o desenvolvimento profissional.

A partir da interpretação dos PCNs sobre os pontos ora apresentados, é possível entender também que além de uma prática reflexiva e da interação entre professores e equipe pedagógica, deve haver uma interação entre escola e sociedade, e as discussões dos temas educacionais devem contar com a participação de pais e responsáveis para sua constituição.

Os PCNs preconizam a ideia de educação democrática, que compreende a realidade do aluno e busca entender em que momento eles participam mais ou menos do processo

educativo. A prática reflexiva contribui para essa percepção quando os professores discutem em conjunto uma proposta educativa que melhor atenda os discentes, sem deixar de lado as expectativas apresentadas pelos próprios discentes.

No entanto, levantamos como hipótese, que na realidade de muitas escolas a participação democrática e a interação entre professores, equipe pedagógica, alunos, pais e sociedade, pouco acontece. Ao que parece, a comunidade externa influencia muito pouco na elaboração da proposta escolar e não lhe é dada voz para uma discussão de suas argumentações. Quando muito, são chamados para referendar o que foi definido pela direção escolar, coordenadores pedagógicos e professores, e acabam por ficar à margem até mesmos os alunos. Essa educação democrática e participativa muitas vezes não ocorre, e os conteúdos curriculares na escola ganham um caráter impositivo e antidemocrático. São trabalhados conteúdos fragmentados, sem conectividade entre as diversas áreas do conhecimento e o planejamento das atividades e dos objetivos a serem alcançados focam, muitas vezes, um aprendizado descontextualizado da realidade social, decorativo, pois prima pela realização de testes e provas que expressam muito pouco a aquisição do conhecimento necessário à formação cidadã do aluno.

De acordo com o discurso dos PCNs, ao visar a cidadania e o desenvolvimento da autonomia moral, é necessário que saibamos da importância da informação para formar e transformar valores e atitudes que contribuam para esses fins; busquemos a coerência entre o que pretendemos ensinar aos alunos e as ações realizadas na escola; que enquanto educadores, tenhamos consciência de que os valores de dimensão social e ou pessoal orientam ações e que, portanto, precisamos “[...] intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento de atitudes”. (BRASIL, 1997, p. 34).

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivos gerais para o Ensino Fundamental desenvolver um sujeito capaz de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtivas nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra

- qualquer discriminação baseada em diferenças culturais , de classes sociais, de crenças, de sexos, de etnias ou outras características individuais e pessoais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
 - desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
 - conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos de qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
 - utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica plástica e corporal- como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
 - questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 69).

Em acordo com os objetivos propostos pelos PCNs, destacamos que a escola deve objetivar a formação integral dos alunos e deve torná-los capazes de perceber a realidade social de forma crítica; capazes de dialogar, intervir e mediar conflitos, respeitara diversidade e as diferenças socioculturais, posicionando-se contra qualquer atitude de discriminação.

Em diversas realidades, para essa formação integral, o ensino é ministrado de forma fragmentada, parcial, é deixado de lado por motivos diversos como falta de tempo, falta de formação e interesse da equipe pedagógica e do professor. São poucos os momentos escolares que propiciam aos alunos essa formação cidadã de reconhecimento das diferenças e valorização das culturas. Muitas vezes são aproveitadas datas comemorativas como meio para integrar a escola, a família e o conhecimento com apresentação de danças, teatros e feiras. Sem diminuir a extrema importância desses eventos escolares, consideramos que eles ocorrem umas três vezes ao ano; assim, pontuamos que grande parte das escolas trabalha de forma fragmentada e esporádica as temáticas sociais contrapondo a ideia de educação contínua e sistemática apresentada pelos PCNs.

Os eventos escolares que envolvem palestras, debates, apresentação de trabalhos, feiras, teatros, danças dentre outros, deveriam a nosso ver, ser uma extensão, um complemento ao trabalho realizado diariamente com os alunos. Devem ser momentos enriquecedores e de valorização do que é aprendido constantemente no ambiente escolar.

Definir qual conteúdo deve ser priorizado na educação escolarizada, nos leva investigar qual o papel do currículo na organização escolar. Para compreender melhor o que é o currículo escolar e sua interferência na organização escolar e prática docente, apresentamos

no próximo tópico, o que é este currículo e como é pensado. A teoria crítica nos auxilia em compreender as artimanhas da classe dominante que tenta impor sua cultura por meio da educação. É nesta perspectiva crítica que afirmamos ser preciso refletir sobre o tipo de formação oferecida aos alunos, e quais conteúdos devem ser trabalhados para uma formação que supere o currículo tradicional e pragmático, que inclua temáticas do dia a dia da realidade social e do aluno, que possam contribuir para uma educação de não violência na escola e na sociedade.

2.2 O currículo escolar e os temas transversais para a educação

A escola é vista pela sociedade como instituição que desenvolve as funções de socialização, formação e propagação do conhecimento. Para entender como a escola tem efetivado estas funções no dia a dia precisamos questionar: a) Como a escola está organizada para desenvolver essas funções? b) O que tem sido ensinado aos alunos? c) De que forma os conteúdos são trabalhados? d) Como são selecionados esses conteúdos escolares? e) Que currículo está presente nas escolas?

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. (MOREIRA; CANDAU, 2007). Diferentes fatores socioeconômicos, políticos, culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 As experiências escolares a serem vivenciadas pelos alunos;
 Os planos de ensino a serem elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 Os objetivos a serem alcançados por meio do ensino;
 Os processos de avaliação que acabam por influir nos conteúdos e procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p.17-18).

Diante das concepções apresentadas, Moreira e Candau (2007, p.18) afirmam que

[...] as discussões sobre o currículo dizem respeito aos conhecimentos escolares, as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que queremos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que queremos formar.

Refletir sobre estas questões nos leva a entender como a escola está organizada em seu processo educativo. O currículo como objeto de estudo de vários estudiosos⁶ mostram sob uma análise crítica como eles são elaborados para atender ao interesse de um grupo.

Para Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica as relações sociais.

Nesse sentido, como vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, regido pelo neoliberalismo no plano ideológico, diversos autores brasileiros apontam esse sistema como fonte do crescente empobrecimento e de injustiças sociais, acentuando as desigualdades. Importante refletir sobre a influência desse discurso neoliberal e suas relações com a educação e o currículo, uma vez que a literatura tem apresentado críticas ao sistema de ensino que serve de sustentação da ideologia do capitalismo. Portanto, quando nos referirmos ao conceito de currículo escolar, temos que considerar que não existe uma neutralidade na sua elaboração, nem em sua execução na escola.

A elaboração dos currículos está permeada por ideologias, intencionalidades políticas e educacionais, que visam atender aos interesses da classe dominante. Mesmo que esses interesses não estejam explicitados, podem estar ocorrendo por meio da organização escolar e da prática pedagógica do professor, que ao deixar de analisar as propostas escolares, acabam por contribuir para a propagação de uma cultura dominante e a homogeneização do conhecimento.

No tocante a uma perspectiva crítica do currículo, Moreira e Silva (2002, p. 7-8) destacam que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um

⁶ GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio (Org.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. São Paulo: **FDE – Série Ideias**, n.26, 1995ª. P. 105-119.

elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sacristán (2000, p. 15-16) corrobora essa ideia ao afirmar que

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgotam na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvidas em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

Para Apple (1979, p. 9), o currículo que se apresenta na escola traz uma ideologia política e de interesses econômicos. Assim “a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político”.

Os temas transversais são apresentados pelo documento curricular nacional como questões sociais, que têm a necessidade de serem discutidas pelos vários setores sociais, por estarem presentes de forma muito intensa no dia a dia das pessoas, por prejudicarem o convívio entre as mesmas e colocarem em risco a coesão da sociedade.

Para Apple (1979) quando surge uma necessidade social e precisa de mecanismos para manter sua coesão, utiliza-se a educação escolarizada. Para o autor o currículo que se apresenta nas escolas faz parte dos mecanismos e instrumentos utilizados para resguardar os interesses das classes dominantes, com o objetivo de manter sua hegemonia.

Apple (1979, p. 16) firma que segundo os sociólogos britânicos do currículo, as escolas “não preparam apenas as pessoas; elas também preparam o conhecimento. Desempenham a função de agentes da incorporação cultural e ideológica, de agentes da tradição seletiva e da incorporação contribuem para manter as relações desiguais que ocorrem na sociedade”. Portanto, para compreender como isso ocorre na realidade escolar, existe a necessidade de se pensar sobre os tipos de conhecimentos que a escola considera mais importantes.

Ao refletirmos sobre o currículo como conjunto dos conteúdos de ensino, a ideia explicitada por parte dos professores está relacionada às matérias e aos conteúdos que devem ser trabalhados no ano letivo com os alunos de cada série. Para Padilha (2004, p. 117), “o currículo não deve ser restringido à lista de conteúdos e disciplinas a serem ensinadas,

aprendidas, e sim deve se situar para além de seu caráter prescritivo. Assim remetê-lo-emos a tudo que se passa na escola”.

Moreira e Silva (2002) apresentam diferentes níveis de currículo, o formal, o real e o oculto. O currículo formal está relacionado aos conteúdos escolares pré-determinados em documentos oficiais. Já o currículo real trata do que ocorre realmente no dia a dia escolar, dentro da sala de aula, orientado por um projeto pedagógico e pelos planos de ensino dos professores.

O currículo oculto menos visível na escola, se refere às aprendizagens que ocorrem na escola pela vivência de diferentes relações, comportamentos, atitudes, gestos e percepções veiculados no meio escolar. São consideradas ocultas, por não aparecerem no projeto político, nem no planejamento do professor.

Considerando a parte oculta do currículo, uma série de concepções irá centrar seu ponto de vista em todos os tipos de experiências que os alunos terão de aprendizagem na escola. Para Sacristán e Gómez (2000, p. 147), dentro dessa concepção, com vistas para tudo aquilo que o aluno vivencia dentro da escola, currículo deve ser entendido como “qualquer tipo de aquisição que tenham a oportunidade de aprender nas escolas, inclusive as que são ocultadas dos alunos/as”.

De acordo com (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18)

O currículo oculto “envolve, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar”. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar os espaços e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos.

Ao considerar que o currículo vai além das práticas puramente voltadas para o trabalho conteudista das disciplinas levando em consideração as relações dialéticas que se estabelecem no dia a dia de coordenadores, professores, alunos como sujeitos sociais, Sacristán e Gómez (2000, p. 131) afirmam que “[...] a vantagem está em propiciar um entendimento mais coerente da prática pedagógica não reduzida a problemas técnicos exclusivamente, mas apreciando como, dialeticamente, esferas diversas da realidade co-determinam a prática pedagógica”.

Assim, ao refletir sobre o conteúdo a ser ensinado e a composição do currículo e da proposta pedagógica, Sacristán e Gómez (2000) destacam que o contexto exterior ao meio pedagógico é elemento determinante do quê, e de como se ensina nas aulas, pois se deve levar

em consideração a realidade do mundo contemporâneo de rápidas e profundas mudanças, e que também ocorrem nas salas de aula, nas relações interpessoais entre alunos, professores e diretores, no relacionamento e nos diálogos entre a família e a escola. São fatores que transformam a educação escolarizada e o relacionamento interpessoal entre as pessoas e podem, nesse contexto de mutações, apresentar momentos de violência.

Com efeito, é possível observar que o aumento da violência na sociedade e sua manifestação em meio escolar, deixam claro a necessidade de trabalhar por meio da educação escolarizada, questões relacionadas a essa violência, por afetarem tanto a sociabilidade entre as pessoas e o processo formativo que deveria proporcionar ao aluno uma educação de qualidade e uma relação prazerosa e significativa de ensino e de aprendizagem com os professores e os sujeitos escolares.

Compreendemos então, que ao falar em currículo devemos ter claras as relações, as influências e as pressões que interferem no sistema escolar e devem ser trabalhados pela escola, pois essa é uma instituição inserida em um contexto social altamente influenciador em sua organização e nas atividades nela desenvolvidas.

Diante do reconhecimento e das possibilidades abertas para discutir as questões sociais no processo formativo dos alunos, acreditamos que por meio dos Temas Transversais, propostos pelos PCNs, torna-se possível fazer a ligação entre os conteúdos e a realidade do aluno, do professor, da escola e do contexto.

Segundo Apple (2002, apud NEGRI, 2010, p. 279), “atualmente, metas alheias à problemática das disparidades socioculturais tem determinado as renovações curriculares, sendo necessário resgatar a natureza ética e política do currículo e da educação”. Esse autor sustenta que o estabelecimento de uma cultura comum não pode se limitar à disseminação dos valores dominantes, mas deve envolver a participação de todos os grupos em sua formulação e reformulação, em um processo democrático.

Para uma concepção democrática de currículo, Apple (2002 apud NEGRI, 2010, p. 279) aponta que

[...] um currículo democrático deve, portanto, reconhecer abertamente as disparidades, não buscando homogeneizar os alunos através do estabelecimento de uma suposta cultura comum, na qual as “contribuições” dos grupos minoritários são mencionados perifericamente, enquanto são mantidas as noções hierárquicas relacionadas ao conhecimento oficial.

Embora se saiba que os temas transversais propostos pelos PCNs têm sua contribuição e uma vertente que pode ser utilizada para discutir o fenômeno da violência, faz-se necessário incluir a temática no currículo escolar, é preciso eliminar seu tratamento marginal no currículo. Os professores e as comunidades interna e externa devem perceber a necessidade de abordar o tema da violência e da violência em meio escolar com o propósito de alertar os alunos da necessidade da compreensão do outro, da tolerância, da fraternidade, da igualdade, da ética, dos valores morais e da mudança de comportamento individual e de todos nós para evitar a violência.

Para Camacho (2002, p. 27),

Seria importante deslocar a ênfase das preocupações simplesmente pedagógicas para os (pré) conceitos que fomentam as práticas do cotidiano. Esse deslocamento significaria a inclusão no currículo real e não apenas no prescrito da reflexão, da discussão e do entendimento, por parte de todos os atores da instituição escolar, de conceitos como identidade (cultural e social) e de questões como alteridade, diferença, multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito e discriminação dentre outros.

Assim, como os temas sugeridos pelos PCNs relativo à ética, saúde, meio ambiente e pluralidade, nos dias de hoje, tornou-se também necessário abordar e discutir o tema da violência na escola de forma transversal, ou seja, de modo que atravesse os vários campos do conhecimento, continuamente, de forma coletiva, com envolvimento das comunidades interna e externa.

Percebemos que muitas vezes os professores trabalham a questão da violência de forma fragmentada e esporádica, ligada a temas como drogas, trânsito, exploração sexual, aproveitando momentos de campanha ou a ocorrência de algum fato violento na escola. Em alguns casos, acaba sendo delegada a algumas disciplinas e a profissionais de outras áreas, como da justiça, militares, psicólogos, médicos que vão à escola realizar palestra, sem dar a continuidade necessária para uma reflexão e compreensão da realidade.

O protagonismo da elaboração e do desenvolvimento de atividades na escola com o envolvimento dos temas transversais deve ser realizado de forma conjunta por aqueles que atuam na realidade escolar, e não delegada exclusivamente a membros externos do ambiente escolar. A proposta curricular operacionalizada pela escola deve envolver professores, coordenadores pedagógicos, direção escolar, funcionários e pais para que se crie um ambiente de formação compartilhada, coletiva, com possibilidades de prevenção e a minimização da violência em meio escolar.

É importante que a comunidade escolar perceba nas entrelinhas as concepções curriculares e as tendências ideológicas, para dessa forma fazer frente às práticas pedagógicas descontextualizadas, distante da realidade dos membros da escola e utilizar essa percepção para desenvolver o currículo almejado no processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com os PCNs (1997) os temas transversais devem ser trabalhados de forma contínua, com aprofundamento de conteúdos desde o primeiro ano de escolaridade, perpassando as diversas disciplinas, promovendo a integração das diferentes áreas do conhecimento e do trabalho pedagógico, com a participação da comunidade escolar.

Com a implantação dos temas transversais no currículo escolar e a possibilidade de trabalhar a temática da violência, ressaltamos a importância de os professores se organizarem em torno do assunto e as possibilidades criadas pelos PCNs para trabalhar levando em consideração a realidade local e da escola. Faz-se necessário compreender teoricamente a temática da violência e as possibilidades de metodologias de ensino para desenvolver as práticas pedagógicas na escola e na sala de aula.

Importante haver uma reflexão sobre as ações exercidas dentro e fora da sala de aula, que cada um e todos juntos tenham motivações para desenvolver atitudes de respeito, cordialidade, tolerância e cumplicidade com a formação integral do ser humano, sempre pautados pelo diálogo para lidar com a diversidade e as diferenças na solução de conflitos.

A formação escolarizada, preocupada com o exercício da cidadania e o desenvolvimento de princípios democráticos dos alunos deve apresentar uma proposta curricular em que os professores desenvolvam os temas transversais, utilizando dos conteúdos necessários à formação técnica, cultural e científica, e que fazem parte do dia a dia da escola, dos alunos, professores e comunidade externa.

Independente de qual concepção de currículo seja adotado, há interferências e importância para o processo educativo. Para Moreira e Candau (2007, p. 19), o papel do professor no processo curricular é fundamental, ele é o maior responsável pelos currículos que se materializam na escola. “Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões na escola sobre currículo de como elaborar currículos mais atraentes, mais democráticos e mais fecundos”.

Nessas reflexões, faz-se necessário recorrer à leitura dos documentos oficiais, LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que servem como parâmetros e podem oferecer subsídios para pensar a educação que queremos oferecer aos alunos. O que estamos propondo é que a escola evidencie em seu currículo as questões ligadas a violência e à violência em

meio escolar, uma vez que este fenômeno tem sido tratado de forma marginal no currículo, fragmentado e de forma paliativa nas escolas.

No próximo tópico abordamos o que são os temas transversais e sua importância para a formação cidadã do aluno.

2.3 Os Temas Transversais e as questões de urgência social

Estamos vivendo uma época em que a sociedade apresenta uma série de conflitos e problemas geradores de violência. Muitos desses problemas são herdados do passado, enquanto outros são provenientes das transformações por que passam os tempos atuais de avanços tecnológicos e do capitalismo globalizado. Como exemplo de conflitos históricos que se arrastam até os dias de hoje tidos como heranças indesejadas e que preocupam Organizações de âmbito mundial, citamos os atentados terroristas gerados por questões econômicas e religiosas. Como exemplo de problemas provenientes das transformações e dos avanços tecnológicos, citamos a produção e o consumo exacerbado que provoca a poluição do meio ambiente, pelo descarte inadequado do lixo, fruto do consumo humano e de resíduos tóxicos de empresas irresponsáveis social, ambiental e economicamente.

Portanto podemos dizer que o crescente progresso gera simultaneamente benefícios e avanços por um lado e contribui por outro, para o desencadeamento de conflitos estabelecidos na relação do homem com a natureza, com os outros e consigo mesmo, mediante sua visão fragmentada do mundo e do conhecimento produzido.

Para superar um modelo de educação que fragmenta o conhecimento em disciplinas e trata as temáticas sociais desvinculada dos conteúdos escolares e do dia a dia dos alunos, é que os PCNs, sugerem a inclusão dos temas transversais nos currículos escolares.

De acordo com Yus (1998, p. 19), por ser uma proposta globalizadora:

O desafio dos transversais está na possibilidade histórica, de fazer frente à concepção compartimentada do saber que caracterizou a escola dos últimos anos, e “fazer educação”, formar indivíduos autônomos e críticos, com um critério moral próprio e capaz de fazer frente aos problemas colocados hoje à Humanidade.

Visto que problemáticas como a violência, a vulnerabilidade dos direitos humanos, a degradação do meio ambiente, o desemprego, o racismo, a miséria, dentre outras se fazem presente na sociedade e prejudicam diferentes tipos de relações, tornou-se indispensável que ganhassem espaço no âmbito de discussão social e educacional.

No documento de apresentação dos temas transversais (BRASIL, 1997), os PCNs, destacam que o compromisso com a formação da cidadania se dá a partir da compreensão social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental.

Jacomeli (2007, p. 20) aponta que segundo o documento do MEC:

Essa proposta contempla a necessária adequação ao atual momento histórico, marcado por uma grande mudança econômica e social, consequência da nova ordem global, a globalização do capitalismo, do desenvolvimento de novas tecnologias e seu resultado para o mundo do trabalho.

A autora trata que a proposta dos PCNs, com a inclusão dos temas transversais, vem trabalhar questões problemáticas, geradas pelo próprio sistema capitalista de produção, com seus excessos e desigualdades. Não desconsideramos a oportunidade do discurso neoliberal se manifestar e se propagar por meio da educação escolarizada, no entanto, temos que considerar que benefícios são apresentados diante da possibilidade de repensar a educação e refletir sobre o momento atual na busca de superar os excessos e as desigualdades geradas por este sistema, formando cidadãos capazes de atuar em uma sociedade superando os problemas que se apresentam.

Podemos dizer que os diversos temas relacionados a problemáticas sociais, estão presentes de forma muito intensa na vida das comunidades, das famílias, das escolas, dos alunos e educadores. São temas que envolvem uma formação ética, ambiental cultural, étnica, entre outros diversos assuntos os quais devem ser levados à discussão durante todo o processo educativo pela comunidade escolar com envolvimento de alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, pois, ganharam espaço para discussão nos lugares públicos e privados devido sua relevância social.

A cidadania como um dos fundamentos da proposta dos Parâmetros Curriculares para a educação nacional deve passar a discutir a exclusão de grande parte da população de uma vida digna e de acesso aos direitos fundamentais. Portanto os documentos reconhecem que a sociedade brasileira traz como marca histórica a imagem de um autoritarismo hierarquizado, repleto dos privilégios produtores de desigualdades sociais, situações de miséria, injustiça e exclusão. Diante do novo cenário político/social, podemos perceber que essa situação pouco mudou. Na verdade, mudaram as formas de dominação que continuam sustentando os privilégios e a exclusão de parte da população aos seus direitos como cidadãos.

Segundo os PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 destaca em seu artigo 27, inciso I, que “os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar a

difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (LDB apud BRASIL, 1997, p. 65).

Nesse sentido compreendemos que em uma sociedade marcada pelas desigualdades, injustiças e exclusão, onde é negado ao sujeito o acesso aos seus direitos mínimos, podem ser desencadeados fatores que contribuem para a ocorrência de um maior número de casos de violência social e acabam por se reproduzir no espaço escolar.

Esses conflitos reproduzidos no espaço escolar e que passam a fazer parte do dia a dia da escola ganham a possibilidade de serem trabalhados como temas transversais, que de acordo com os PCNs (1997, p. 15):

Correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se prepara para a escola é o de abrirem-se para este debate. Este documento discute a amplitude do trabalho com problemáticas sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade, isto é, a explicitação da transversalidade entre temas e áreas curriculares assim como em todo o convívio escolar.

De acordo com Yus, (1998, p. 17),

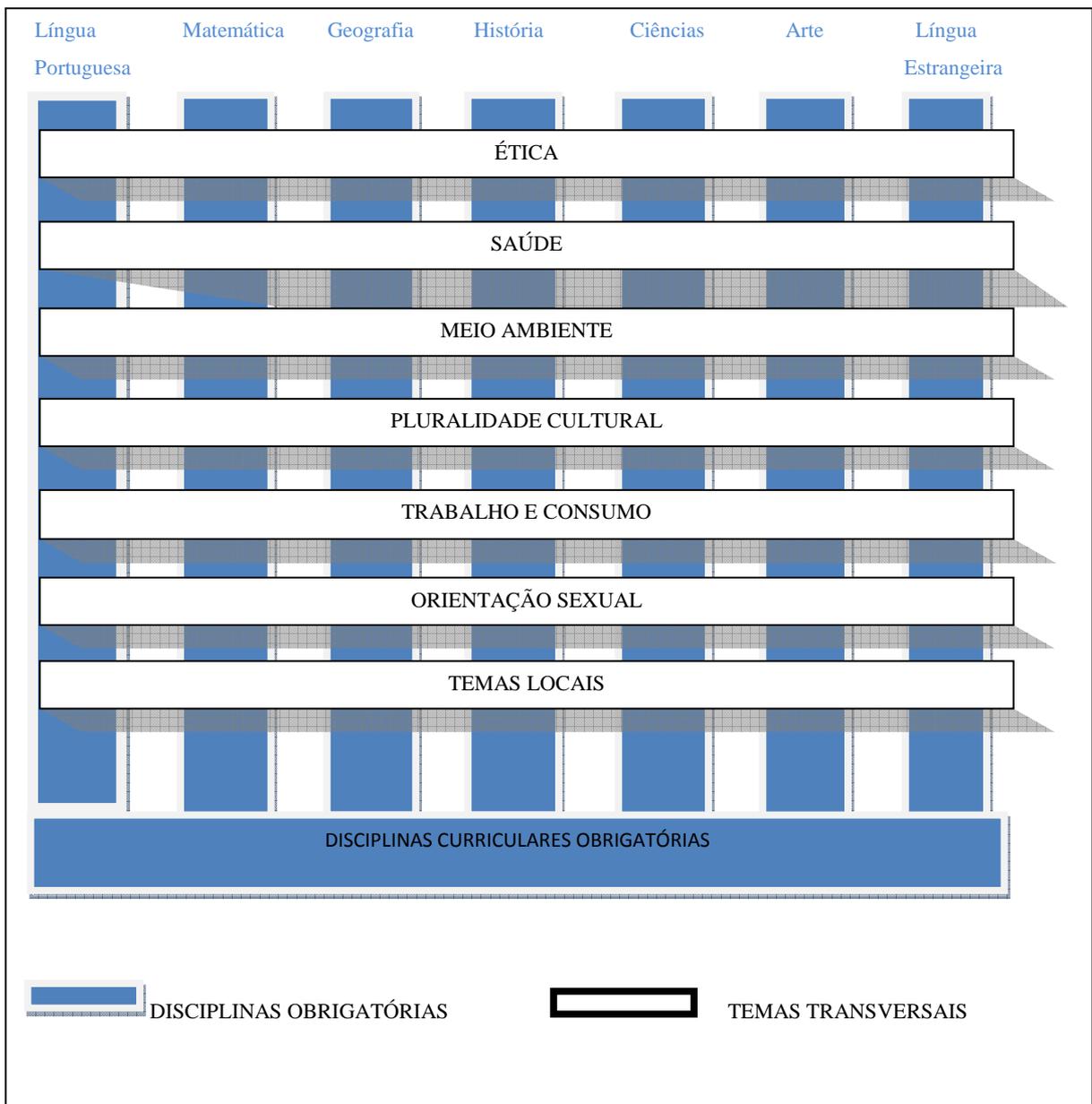
Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que , mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Os temas selecionados pelos PCNs: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, além dos temas locais, por serem considerados de relevância social e universal, devem ser abordados pelos educadores, pois perpassam diversas áreas do conhecimento.

A escolha desses temas se deve a quatro critérios a serem considerados pelo documento curricular: em primeiro lugar, seu caráter de urgência social, pois mostrará preocupação com os obstáculos que se interpõem entre a formação cidadã e a dignidade da vida humana; em segundo, sua abrangência nacional, o trabalho com assuntos pertinentes a todo o país, tendo em vista as necessidades de inclusão de outros temas locais; em terceiro, sua possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos, o que leva em conta a forma de abordar os temas e a capacidade de apreensão; e em quarto, devem favorecer a possibilidade de o aluno compreender a realidade brasileira, atuar sobre ela com vistas a transformá-la. (BRASIL, 1998).

Assim pretende-se que “esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-os às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar”. (BRASIL, 1998, p. 27). Para ilustrar como deve ocorrer a transversalidade apresentamos o seguinte esquema.

Figura1- Esquema ilustrativo da integração dos temas transversais aos conteúdos curriculares das disciplinas



Fonte: Adaptação à realidade brasileira do esquema ilustrativo apresentado por Montserrat Moreno (2003) referente a proposta de educação na Espanha, promovendo a integração dos temas transversais e dos conteúdos curriculares, no livro intitulado “Temas transversais em Educação. Bases para uma formação integral.

A transversalidade representada no quadro aponta a necessidade de que todas as disciplinas dentro de seus conteúdos e concepções contribuam para o desenvolvimento das temáticas sociais a serem trabalhadas na escola.

Essa transversalidade deve se relacionar a uma prática de interdisciplinaridade, em que os conteúdos não devem ser trabalhados de forma isolada, pois fragmenta o conhecimento e deixa lacunas a serem preenchidas na formação dos alunos. Por isso, as disciplinas devem estabelecer um diálogo complementar entre seus conteúdos e mostrar ao aluno a relação que se estabelece nas diversas áreas do conhecimento.

De acordo com os PCNs,

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

Esses temas não devem ser considerados novas áreas e exigir uma carga horária no currículo escolar, nem devem ser tratados de forma específica e separados em áreas. Os PCNs propõem o trabalho desses temas de forma transversal, ou seja, devem ser discutidos permeando as diferentes áreas, abarcados por suas concepções, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. (BRASIL, 1997).

Além de serem trabalhados numa perspectiva transversal, os PCNs pontam sua relação com a interdisciplinaridade, o que envolve uma aproximação e uma articulação entre as disciplinas e rompe com a fragmentação e isolamento dos conteúdos.

De acordo com Fazenda (1994, apud BOVO, 2004, p. 2), a metodologia interdisciplinar requer

Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriade das posições assumidas no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a

capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo.

Assim entendemos que a interdisciplinaridade vai além do conteúdo de cada disciplina, requerendo do professor uma capacitação que o possibilite fazer uma relação com outras áreas do conhecimento, em que reconhece as possibilidades e limites de atuação, requerendo um trabalho investigativo, tanto do aluno quanto do professor. Novos enfoques são criados sobre os conteúdos e sobre as temáticas, é necessário que ocorra um trabalho colaborativo, em que um problema apresentado, ganha versões criativas de serem resolvidas e tem a possibilidade de promover mudanças reais na forma de pensar e de atuar dos sujeitos que estão sendo formados com a liberdade de interligar o conhecimento e dar sentido a aprendizagem.

Bovo (2004, p. 2) diz que “a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa [...], em que a interdisciplinaridade do professor pode envolver e instigar o aluno a mudanças na busca do saber”

Porém, é importante salientar que existe uma relação e uma diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade, o documento PCNs (1998) faz uma ressalva sobre os aspectos conceituais que aproximam os dois termos e o que os diferencia.

Com relação a sua proximidade, ambos os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade criticam a aprendizagem estática e imutável, pautada no distanciamento entre sujeito e sua realidade (BRASIL, 1998).

Nas suas particularidades, os PCNs apontam que,

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. A transversalidade diz respeito a se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1998, p. 30).

O documento Introdução aos temas transversais coloca que a proposta da transversalidade se define em quatro pontos que assim podem ser apresentados:

- 1- Os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;

- 2- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; [...];
- 3- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação do aluno. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- 4- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e que continue sendo tratado cada vez como maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não respeitáveis), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção escolar durante toda a escolaridade e que à família: não se excluem nem se dispensam mutuamente. (BRASIL, p. 28-29).

Entendemos que a interdisciplinaridade e a transversalidade se complementam como um meio de integração de disciplinas e conteúdos para desenvolver o ensino. Com um trabalho pautado nessa perspectiva, abordar o tema da violência como tema transversal passa a ser discutido por todos na escola.

É com o objetivo de apresentar diretrizes para a educação que reforçam a ideia apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e neste sentido, fazemos um cotejamento no quadro abaixo dos atos normativos publicados pelo Conselho Nacional de Educação e de implementação até a data da realização deste trabalho, sobre aspectos importantes para desenvolver uma educação cidadã e que possa contribuir para uma formação voltada para a não violência.

QUADRO 1- RESOLUÇÕES NORMATIVAS QUE CONTRIBUEM PARA UM TRABALHO DE PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 (*) (**) (***) Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
--

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:
--

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
--

a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
--

c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

TÍTULO V ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 (*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

**TÍTULO I
OBJETIVOS**

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade

<p style="text-align: center;">TÍTULO II REFERÊNCIAS CONCEITUAIS</p>	<p>Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e aos direitos; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p>
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p> <p>Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.</p>	<p>§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. § 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.</p> <p>§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas. § 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. § 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.</p>

Ao relacionar o tema da violência com as resoluções normativas podemos inferir que apresentam diretrizes para a implementação no currículo de conteúdos que privilegiam uma formação voltada para a não violência ao definir diretrizes curriculares que valorize as

diferenças e ao atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, respeitando as várias manifestações e o bem estar coletivo. Portanto, um currículo que desenvolva o senso crítico voltado para as questões das inter-relações pessoais, do bem coletivo, portanto, um sujeito consciente de suas ações. Espera-se que as ações estejam voltadas para o bom convívio social, de respeito ao bem comum, o que contribui para diminuir as situações de conflito e prováveis ações violentas.

2.4 Desenvolvendo o tema da violência como tema transversal

Ao elegermos o tema da violência como um dos temas transversais, consideramos fundamental o conhecimento do professor e de todos os envolvidos com as atividades trabalhadas na escola. Este conhecimento deve ser organizado com estudos teóricos sobre a violência, analisando-a em suas formas de ocorrência tanto no espaço social, público, quanto nos espaços privados, como a família e a escola. Porém, que as atividades desenvolvidas na escola não sejam pontuais, fragmentadas. Que as ações, discussões e prevenção da violência sejam desenvolvidas durante o ano letivo de forma interdisciplinar e que façam parte do Projeto Político Pedagógico da escola como um objetivo comum em busca de solucionar o problema da violência escolar e desenvolver o ensino e a aprendizagem com qualidade.

A temática da violência deve ser trabalhada de forma contínua, perpassar todas as disciplinas, impor responsabilidade para todos os membros da comunidade escolar e da família e ainda considerar que a complexidade aumenta à medida que os alunos vão vivenciando novas práticas sociais e estabelecendo novas relações interpessoais a serem desenvolvidas de forma aprofundada pela escola e pelos professores.

Para a realização dessa prática é fundamental que o professor se aproprie do conhecimento em que o planejamento coletivo esteja adequado as necessidades reais da escola e de seus alunos. Assim os docentes precisarão romper com o isolamento existente entre as disciplinas e as questões sociais as quais têm interferido cada vez mais na prática docente e nas relações estabelecidas na escola. De acordo com os Parâmetros Curriculares, “caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem a cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 28).

Araújo (2003, p. 13) apresenta que em torno dos conteúdos curriculares tradicionais devem ser trabalhadas de forma transversal as questões ligadas ao cotidiano social. Dessa

forma se manteria a base das disciplinas chamadas por ele de tradicionais, dentre elas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, mas que deveriam abordar os temas transversais.

Também de acordo com os documentos curriculares, para se ter uma formação democrática e voltada para a cidadania é necessário que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e reflexão dos alunos sobre uma perspectiva ética. Por isso, para conduzir a educação escolar, o tema ética foi eleito como eixo norteador por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. (BRASIL, 1998).

O tema da ética foi escolhido como eixo norteador por ser considerado pelos Parâmetros Curriculares necessário à formação do aluno, proporcionar uma reflexão sobre a convivência humana, sobre a liberdade de escolha, sobre as relações estabelecidas na sociedade e os valores éticos. “Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações como várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade, o trabalho e o consumo, a saúde”. (BRASIL, 1998, p. 25).

Com relação à violência, Abramovay (2002, p. 24) diz que o fenômeno tem tanta abrangência que afeta todas as relações possíveis no ambiente escolar: entre alunos, professores, funcionários e pais. “Portanto, todos esses atores e suas relações sociais devem ser consideradas na medida em que influenciam profundamente na implementação de políticas cujo o foco recai sobre a escola”

Recai sobre a escola, por que são decisões políticas e pedagógicas que reorganizarão as condutas escolares e trarão novas demandas e conteúdos a serem trabalhados pela escola, por afetarem sua própria organização. Portanto as questões apresentadas como temáticas transversais contribuem de alguma forma para a reflexão sobre os casos de violência que ocorrem na escola, considerando que muitos desses casos são gerados pelo preconceito, pela discriminação cultural, racial, de gênero e pela falta de ética nas relações interpessoais e de aprendizagem.

Por sua vez, Abramovay (2002, p. 24) compreende que

Se a escola é um lugar de formação e informação dos mais jovens, a violência representaria, em si, um elemento que demanda atenção especial, no processo de socialização. Portanto, cuidar do tema significa trabalhar para **desconstruir fontes de violências**, bem como sua multiplicação em outros lugares e tempos, arriscando o hoje e o amanhã. (**Grifos nossos**)

Desconstruir fontes de violência, de acordo com o pensamento de Abramovay (2002), implica trabalhar com temáticas relacionadas a possíveis aspectos geradores de violência, como: exclusão, discriminação, valores, ética, dentre outros já citados.

Considerar a realidade do aluno e partir do conhecimento que este apresenta, são considerados, determinantes para que haja envolvimento dos mesmos e o sentimento de identificação e pertencimento no processo de aprender e ensinar. Esses sentimentos tornam a aprendizagem mais significativa e divide com o aluno a responsabilidade de transformar o meio social da qual faz parte e as relações que estabelece com os colegas, com os professores, com a gestão pedagógica com a família.

Como defendem os PCNs (1997) em seus fundamentos e princípios, é necessário conhecer o aluno e a realidade com a qual se trabalha. Precisa ocorrer diálogo entre os sujeitos que estão sendo formados, conhecer o que pensam sobre a violência e se eles consideram esse tema como um fator importante para discussão. Devendo levantar a partir da realidade deles as questões mais relevantes sobre a violência, suas experiências e necessidades.

De acordo com os PCNs (1997),

A autonomia também emerge como um princípio didático orientador das práticas pedagógicas, figurando como uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor aluno e aluno- aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

Partindo da realidade circundante, da escola em seu meio e do conhecimento dos alunos e professores, as atividades pedagógicas relacionadas ao tema da violência, devem ser apresentadas para que ocorra fundamentação teórica sobre os aspectos relacionados à ocorrência de incivildades, indisciplina e violência escolar e de como estes aspectos afetam o desenvolvimento do aluno, o processo de ensino e de aprendizagem, a sociabilidade e as relações interpessoais estabelecidas na escola.

Neste sentido, o processo organizacional didático, orientador das práticas pedagógicas, deve passar por uma ressignificação, do individual para o coletivo e de forma participativa com a comunidade interna e externa da escola. Assim, o repensar a escola inicia-se por sua historicidade, pelo Projeto Político Pedagógico, sobre a qualidade da educação a ser ofertada, a gestão escolar e a organização pedagógica, os diferentes meios para o alcance da interdisciplinaridade e as contribuições apresentadas pelas disciplinas escolares. A transversalidade apresentada neste trabalho pode contribuir para a inclusão da temática da

violência na escola, nas discussões e abordagem pelas diferentes disciplinas. Para Aquino (1996, p. 41), o fenômeno da violência necessita,

[...] de um olhar sócio-histórico, tendo como um apoio os condicionantes culturais, poderá desenhar novas configurações, caracterizando o problema enquanto interdisciplinar, transversal à pedagogia e devendo ser tratado por uma maior número de áreas em torno das ciências da educação.

Neste trabalho coletivo e participativo haverá uma interface do tema da violência entre as disciplinas de forma interdisciplinar e o trabalho didático pode estabelecer as seguintes conexões e conteúdos.

Disciplinas Curriculares	Relação dos conteúdos disciplinares e a violência como tema transversal
História	<ul style="list-style-type: none"> • A história da escola, sua importância para a sociedade, preservação e valorização da instituição na formação e minimização da violência.
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Os espaços escolares e a mudança arquitetônica dos prédios escolares e das residências em função da violência.
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente escolar, importância de organização, questões comportamentais, diversidade, relações de gênero e a sexualidade.
Língua Português; Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura, a comunicação e os discursos no contexto social e escolar e a violência.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Dados e estatísticas sobre a violência urbana e na escola e suas consequências sociais e na escola.
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão artística e cultural das diversas formas de violência social e na escola.

Ao elegermos a violência como um tema transversal, que deve ser abordado de forma interdisciplinar, apresentamos uma, entre outras possibilidades para trazer à discussão e debate temas de relevância e urgência social, para o meio escolar. Pensado e organizado de forma interdisciplinar, coletiva e participativa, os temas transversais devem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, compreensão de mundo e formação. O que contribuirá para a prevenção e combate à violência em meio escolar. E neste sentido, o planejamento e discussões das atividades que envolvem a minimização da violência devem ser pensadas sob diversas perspectivas e técnicas de metodologia de ensino, em busca do desenvolvimento da sociabilidade, das relações de amizade, do respeito ao outro, enfim uma cultura de paz.

Trabalhar a temática da violência como tema transversal requer buscar conhecimento sobre os fatores que fazem parte dos motivos de sua ocorrência na escola, como a questão de

gênero, conservação do patrimônio da escola, do respeito à diversidade cultural, de valores morais e éticos que circundam essas relações, além de buscar entender o aluno e seus posicionamentos. O envolvimento conduz a formação do aluno visando o sentimento de alteridade, fortalecimento dos laços de amizade e solidariedade entre os membros escolares e conseqüentemente a diminuição da violência. De acordo com Araujo (2015, p. 13), o envolvimento de todos “contribui diretamente com as ações em prol dos alunos que cometem violência, ou que por qualquer motivo, podem vir a cometer atos impensados considerados violentos e saírem do campo doméstico para agressões em diferentes locais”.

Portanto, a participação contribui para o envolvimento de todos e incentiva a mudança de atitudes para combater a violência. O sentimento de pertencimento, desperta outros sentimentos como: alteridade, cuidado e respeito, sentimentos fundamentais para combater a violência escolar.

3 CAMINHO METODOLÓGICO: percurso percorrido para o desenvolvimento da pesquisa

Neste capítulo descrevemos o caminho percorrido para a realização deste trabalho e apontamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Fazemos uma descrição da abordagem escolhida e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

De acordo com Minayo (2012, p. 14),

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Esta pesquisa se constituiu por meio de uma abordagem qualitativa e o percurso para sua realização se dividiu em dois momentos. No primeiro realizamos uma revisão bibliográfica para dar fundamentação teórica concisa, capaz de esclarecer os conceitos de violência e violência escolar, assim como foi fundamental para este trabalho esclarecermos o conceito e a importância do currículo escolar e a proposta política para o currículo nacional (os PCNs), com uma abertura para a inclusão das temáticas de urgência social a serem trabalhadas pelas escolas, dentre as quais focamos a violência.

No segundo momento, realizamos a pesquisa de campo. Foi escolhida uma escola da rede pública municipal e estabelecemos um primeiro contato, por meio de conversas com a diretora e a vice-diretora, explicamos a importância de buscar conhecimento sobre a temática da violência em meio escolar e sua abordagem na escola. Após os esclarecimentos sobre a pesquisa e o consentimento para a realização do trabalho, conversamos com os sujeitos da pesquisa: a coordenação pedagógica e os professores.

Esses esclarecimentos ocorreram de forma individualizada, momento em que apresentamos os objetivos da pesquisa e sua importância acadêmica, social e para a minha formação docente. Aos sujeitos da pesquisa aplicamos um questionário para verificar a percepção quanto às formas de violência que ocorrem na escola e se os mesmos utilizam os temas transversais sugeridos pelos PCNs para desenvolver essa temática com os alunos.

Além do questionário, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola com o fito de verificar quais os objetivos para a formação discente presentes neste documento, fundamentação teórica e referências aos documentos utilizados como diretrizes para educação nacional. Analisamos o Regimento Escolar para compreensão das normas e regras que regem

a escola, além do livro de ocorrências para identificar os casos de violência recorrente na escola.

Diante dos dados coletados verificamos a proposta de educação apresentada pela escola, qual a incidência de casos de violência e se os professores e a coordenação pedagógica buscam trabalhar essa temática como tema transversal. Nos próximos tópicos passamos às especificidades das escolhas feitas para a realização deste trabalho e seus respectivos resultados, as respostas às questões que orientaram a realização deste trabalho.

3.1 Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa surge de um problema que se apresenta na realidade das escolas, sejam elas brasileiras ou de outros países. A violência em seus diversos aspectos e manifestações não é um fenômeno recente tampouco exclusivo de determinada cultura ou sociedade; todavia, no Brasil, há algumas décadas os pesquisadores buscam compreendê-la e caminhos para superá-la. Os estudos apontam esse fenômeno como multifacetado e deve ser entendido nas suas especificidades sociais e culturais, considerando o contexto em que ocorrem. Sua manifestação nas escolas vem causando problemas de aprendizagem, dificuldades quanto às relações interpessoais e de amizade, bem como, tem interferido no processo de ensino e diminuído sua qualidade.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 81), a pesquisa qualitativa ajuda perceber que “o problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando nos contextos ecológicos e social, onde se realiza a pesquisa[...]”. Portanto, a ocorrência da violência foi analisada no contexto escolar, e nesse sentido, buscamos investigar como o coordenador pedagógico e os professores de uma escola da rede municipal da cidade de Chapadão do Sul-MS percebem a utilização dos temas transversais sugeridos nos PCNs como um caminho para desenvolver a temática da violência na escola.

Analisamos se os professores desenvolvem a temática; em caso positivo, como o fazem; em caso negativo, por que não. Buscamos responder questões ligadas a um contexto escolar específico, lidando com a percepção dos sujeitos envolvidos na escola, e a abordagem qualitativa permitiu nos aproximarmos da realidade em que os fatos acontecem, quando e como são abordados problemas sociais e educacionais.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 78), os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se dedicam

[...] à análise dos significados que os indivíduos dão as suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, ou não, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

A abordagem qualitativa tem contribuído com pesquisadores das áreas de ciências humanas e sociais, por ajudar a entender os significados dados às ações das pessoas e como essas compreendem a realidade; oferecer respostas aos problemas que se apresentam no dia a dia das sociedades, comunidades, instituições.

Para Chizzotti (2001, p. 79), a pesquisa em ciências humanas tem suas especificidades e considera que a adoção de modelos estritamente experimentais “conduz a generalizações errôneas em ciências humanas, baseiam-se em um simplismo conceitual que não compreendem um campo científico específico [...]”. Portanto, o autor opta, em oposição ao método experimental, pelo “método clínico (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo método histórico antropológico, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem”.

Assim, Minayo (2012, p.21) corrobora dizendo que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Outro aspecto que se constitui característica básica de uma pesquisa qualitativa é o caráter descritivo dos dados coletados. Bogdan e Biklen (1994, p. 11) afirmam que a investigação em educação “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, e a isso, designaram “investigação qualitativa”.

Essa apresentação descritiva dos dados coletados se constitui elemento importante desta pesquisa que busca, por meio da abordagem qualitativa, investigar realidade escolar; fazer uma análise de documentos escolares e recorrer ao questionário para captar as perspectivas dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, descrevemos, a partir dos dados coletados, a percepção dos professores e da coordenação pedagógica acerca da ocorrência da violência na escola, de como esses

profissionais compreendem a proposta da transversalidade, bem como, se a utilizam como meio importante no contexto da escola pesquisada.

No próximo tópico tratamos das especificidades dos instrumentos de coletas de dados e suas contribuições para a realização desta pesquisa.

3.2 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica realizada para este estudo buscou o embasamento teórico para a compreensão do assunto e análise da produção científica e obras que tratam do objeto da pesquisa.

De acordo com Reis (2009, p. 65),

A revisão bibliográfica consiste em uma compreensão mais aprofundada do tema feita por meio da leitura de obras que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao da pesquisa. Trata-se de um procedimento que deve ser iniciado juntamente com a pesquisa e sua elaboração deve ser permanente.

Portanto, a revisão bibliográfica “é um aprofundamento do estudo, sobre o assunto, e em particular sobre o tema”, (REIS, 2009, p. 65) e proporciona ao pesquisador a possibilidade de conhecer a produção científica e delimitar seu objeto de estudo, além de auxiliar na condução do trabalho quanto às lacunas e à necessidade de pesquisas que desenvolvam novos conhecimentos e ciência.

Para a fundamentação teórica deste estudo utilizamos diferentes fontes bibliográficas, tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses. No entanto, Reis (2009, p. 65) ressalta que “é importante tomar cuidado para que a revisão bibliográfica não se torne uma “colcha de retalhos” sobre os estudos realizados pelo pesquisador, pois ela tem também o objetivo de articular os estudos revisados com o estudo proposto e com o problema de pesquisa”.

Em relação aos artigos científicos, dissertações e teses realizamos uma busca no portal de periódicos da CAPES⁷, na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações IBICT⁸ e no SCIELO⁹. Essa busca nos permitiu visualizar trabalhos realizados nas diversas áreas do

⁷ Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma biblioteca virtual que disponibiliza produção científica a nível internacional. Site: www.periodicos.capes.gov.br

⁸Instituto Brasileiro de Informação em ciência e tecnologia. Site: WWW.ibict.br

⁹Biblioteca eletrônica que seleciona e divulga periódicos científicos e seu impacto. Site: WWW.scielo.org

conhecimento, como, sociologia, educação, biologia, geografia, saúde, dentre outras. Portanto, o conhecimento gerado na área deste estudo.

3.3 Documentos escolares: Projeto Pedagógico, Regimento Escolar e o livro de ocorrências

Recorremos ao Projeto Político Pedagógico da escola, ao Regimento Escolar e ao livro de ocorrências. Esses documentos nos permitiram conhecer a proposta de educação para a escola, as regras e normas instituídas no regimento escolar e que regem seu funcionamento e organizam o processo didático pedagógico. No livro de ocorrências foi possível verificar a quantidade de fatos ali registrados e os tipos de violência que aconteceram na escola no ano de 2015.

Assim, a análise dos documentos contribuiu para a compreensão do contexto escolar, pois segundo Oliveira (2007 apud SOUZA, 2011, p. 223),

Os documentos são registros que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

Para Chizzotti (2010, p. 109), “o documento é, pois, qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra) fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc” e que permitem recorrer a eles em momentos diferenciados do estudo.

Segundo Oliveira (2007 apud SOUZA, 2011, p. 224), a análise de documentos serve como técnica para o tratamento e complementação dos dados, visa tornar o estudo mais compreensível e correlacioná-lo com os demais dados oriundos de outras fontes.

Flores (apud CALADO; FERRREIRA, 2004, p. 3) corrobora essa ideia ao considerar que

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e sua análise implica num conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído significado relevante em relação a um problema de pesquisa.

Ao relacionar a ideia de educação proposta pela escola e a de educação preconizada pelos PCNs, buscamos analisar a utilização dos temas transversais propostos pelos PCNs como um caminho a ser utilizado para prevenir e combater a violência.

Portanto, buscamos, nos documentos escolares, possíveis pistas em sua proposta de educação que orientasse uma melhor sociabilidade entre as pessoas com o intuito de facilitar a convivência interpessoal e pacífica, a cultura da paz.

3.4 O questionário

O questionário foi o instrumento escolhido para ser aplicado aos sujeitos da pesquisa como o coordenador pedagógico e os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nas respostas buscamos analisar as percepções e aspirações dos sujeitos envolvidos, sua atuação profissional com a utilização dos temas transversais como caminho para trabalhar a temática da violência, visto que esse fenômeno tem interferido de forma negativa nas relações pedagógicas e interpessoais dentro da escola.

De acordo com Gil (1999, p. 128),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado e etc.

A escolha do questionário se deu devido ao fato de esse instrumento facilitar e dinamizar a participação dos sujeitos na pesquisa, deixá-los à vontade para contribuir, e expor suas percepções, conhecimentos e posicionamentos a respeito do tema. Assim nos reportamos aos questionários como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Anteriormente à entrega do questionário, foi feita uma apresentação oral da pesquisa para o professor, de forma individualizada. Foram colocados os objetivos e a importância de sua participação, como também estipulado o tempo de uma semana para a devolução do questionário respondido. Para alcançar maior número de professores, o questionário foi entregue em dias diferentes, visto que os horários e dias de trabalho são individualizados. Participaram da pesquisa professores do período matutino e vespertino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Embora cada docente tenha sido informado de forma individualizada, foi anexada ao questionário uma carta explicativa da pesquisa com pontuações a respeito dos objetivos pretendidos e assegurando o seu anonimato. Também anexamos o documento de consentimento dos participantes para que as informações e dados colhidos fossem utilizados no trabalho e publicados.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201),

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de se obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

O trabalho apresenta a importância de abordar a temática da violência desde as séries iniciais, de forma contínua, crítica e teórica, motivando condutas de cooperação, respeito e valores morais que possam contribuir para uma formação de cidadãos. No entanto, aplicamos o questionário aos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Optamos por essa população, por apresentarem um quadro de professores das diversas áreas do conhecimento que trabalham com as turmas e assim foi possível detectar a percepção desses sujeitos e sua relação com a formação cidadã do aluno para prevenir e combater a violência em meio escolar.

Com os questionários buscamos investigar se os professores trabalham questões relacionadas à violência em meio escolar e de que maneira se apropriam da concepção de educação defendida pelos PCNs. Perceber se a temática da violência é trabalhada pelas diferentes áreas do conhecimento de forma transversal e interdisciplinar, é parte deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Apresentação da Escola pesquisada

Pensar a escola como um espaço de formação e socialização dos alunos, oferecer uma educação de qualidade e desenvolver uma cultura de não violência em todos os participantes do processo de ensino e de aprendizagem é levar em conta o ambiente onde essa educação é oferecida, os profissionais e sua formação. Por isso, achamos importante apresentar a história de implantação, de crescimento, de organização, composição de funcionários, funcionamento e proposta pedagógica da escola.

Optamos por realizar a investigação em uma escola pública da rede municipal de ensino do Estado do Mato Grosso do Sul, situada no município de Chapadão do Sul. O nome da Escola foi omitido por questões éticas e no intuito de preservar a instituição, a qual denominamos de escola X da rede pública municipal de educação. Essa escolha se deu devido à facilidade de acesso à instituição, aos professores, coordenador pedagógico, direção escolar e por já ter atuado profissionalmente na instituição de ensino, num período de dois anos.

A escola X foi criada no ano de 1992, inicialmente atendia 04 turmas de Educação Infantil e 21 turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Com o aumento da população no município, gerado por um processo migratório na cidade, a escola ampliou seu espaço físico e a partir do ano de 1997, passou a oferecer educação para as antigas 5ª a 8ª séries, hoje denominadas de 6º ao 9º anos. Atualmente são atendidas 36 turmas de 1º ao 9º anos, além das turmas do EJA, no período noturno.

A escola está situada na região central da cidade e atende alunos provenientes do centro, de bairros próximos e também da região rural. Atualmente é oferecido ensino desde as séries iniciais do Ensino fundamental 1º ao 5º ano, até as séries finais do Ensino fundamental – do 6º ao 9º anos, nos períodos matutino e vespertino. Além da educação de Jovens e Adultos (EJA), da alfabetização até as séries finais do Ensino Fundamental.

Em novembro de 2015, período de coleta de dados, a escola contabilizava 1184 alunos matriculados nos três períodos de funcionamento. Nas séries dos 6º ao 9º anos, escolhidas para este estudo, estão matriculados 167 alunos no período matutino e 231 no período vespertino, totalizando 398 alunos nas séries finais do Ensino fundamental.

As turmas do 6º ao 9º anos são nomeadas em A, B, C e D. As duas primeiras pertencem ao período matutino e as duas últimas são do período vespertino. Importa informar

que pela manhã e à tarde são ofertadas duas turmas de cada série; portanto, há 8 turmas em cada período.

A escola funciona em um prédio com um único pavimento e os espaços estão organizados de acordo com o Quadro-1.

QUADRO 2- Organização do espaço físico da escola X

ESCOLA X- Ano de 2015	Quantitativo
Salas de aula	18
Sala de TV e Vídeo	01
Sala de atendimento odontológico	01
Biblioteca	01
Sala de estudos e informática	01
Secretaria	01
Diretoria	01
Sala de professores	01
Sala de coordenação pedagógica	01
Quadra poliesportiva coberta/ pátio coberto/ cozinha/ e refeitório	01
Sanitário para alunos	07
Sanitário para professores	02

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada- 2015

Ao observarmos o espaço físico da escola pesquisada, sua distribuição em diversos setores e a sua organização, verificamos que não existem espaços ociosos, todos são utilizados para a realização das atividades escolares. Ao ler os documentos escolares (PPP e RI), observamos que as turmas do 6º ao 9º anos têm uma variação entre 25 e 30 alunos cada uma. De acordo com o Regimento Interno¹⁰, por determinar o número de alunos por metro quadrado, cada sala de aula pode comportar até 35 alunos por turma.

Para melhorar a qualidade de atendimento e ampliar o bem estar dos usuários, a escola pesquisada atualmente passa por reformas e observamos que as salas de aulas apresentam

¹⁰Art. 51 do Regimento Escolar. As classes do 1º ao 5º ano deverão ser formadas com no máximo de trinta alunos e as classes do 6º ao 9º ano com, no máximo, trinta e cinco alunos, respeitando-se o mínimo de 1,30 m por aluno (REGIMENTO ESCOLAR, 2010)

necessidade de manutenção, algumas janelas estão quebradas, portas sem trinco e amassadas, armários mal conservados, carteiras rabiscadas, quebradas ou soltando lascas. Foram instalados aparelhos de ar condicionado nas salas de aula, de coordenação pedagógica, direção escolar, sala de estudo e na secretaria. Os quadros verdes que recebiam escrita em giz foram substituídos por quadros brancos de cerâmica, para a utilização de caneta específica.

No segundo quadro, apresentamos o número de funcionários que trabalham na escola.

QUADRO 3- Apresentação do quadro de funcionários

Profissionais	Quantitativo
Diretor(a) escolar	01
Diretora Adjunta	01
Coordenadoras Pedagógicas	04
Secretárias	02
Inspeção escolar	08
Cozinheira	02
Limpeza	05
Professores	64

Ao analisar o quadro de funcionários da escola é possível inferir que atendem às necessidades administrativas e pedagógicas da unidade, que aliada à estrutura física e aos recursos materiais disponíveis, apresenta condições de oferecer qualidade de formação aos seus alunos, tanto no que diz respeito aos saberes especializados como aos saberes generalistas. Portanto, passível de ser oferecida uma proposta pedagógica que atenda à interdisciplinaridade e ao uso dos temas transversais, pois os quatro profissionais coordenadores pedagógicos, em suas atividades de orientação, devem possibilitar momentos de estudos, análises e uso de metodologias de ensino que favoreçam os professores e o processo de ensino, lançando uso do temas transversais para trabalhar, inclusive as questões ligadas à violência em meio escolar.

Entretanto, com a leitura de documentos escolares, e relato da coordenação pedagógica, a escola apresenta casos recorrentes de indisciplina, ou seja, o tempo que deveria ser reservado a estudos, planejamentos, conversas com professores, é usado para receber os alunos que tumultuam as aulas e que geram conflitos na escola.

4.2 Projeto Político Pedagógico da escola X.

Ao realizar a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola X, procuramos fazer análise sobre dois pontos importantes para este estudo. O primeiro refere-se a verificar se a proposta de educação defendida pela escola pesquisada teve como base para sua construção documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a LDB e os PCNs. Em segundo lugar buscamos identificar se o projeto pedagógico traz alguma proposta para desenvolver a temática da violência em meio escolar, no intuito de prevenção e combate, seja por meio das aulas em sala, de palestras, projetos ou cursos para professores.

A escola, como instituição a serviço da sociedade, precisa organizar-se de forma a garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. A heterogeneidade dos sujeitos que a constituem e os desafios a serem superados devem ser considerados durante o processo de elaboração de uma proposta de educação escolar.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola deve ser construído com a participação de todos os membros da comunidade escolar, com objetivos claros e que estejam voltados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que atendam as reais necessidades de cada unidade e a realidade de seus alunos.

A gestão democrática deve ampliar a participação e as possibilidades de pertencimento de cada membro e aumentar a responsabilidade dos mesmos em realizar os objetivos proposto de forma coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como modelo de gestão para as escolas públicas de educação básica a “gestão democrática do ensino”, referenciada pela constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI que versa sobre os princípios pelos quais a educação nacional deve se orientar. O artigo 14 da LDB apresenta redação semelhante e define que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para Vasconcelos (1995, apud RÊGO, 2009, p. 18), o PPP é um instrumento teórico metodológico que ajuda na organização da proposta de ensino a ser oferecida e ajuda no enfrentamento dos desafios cotidianos. Esse documento deve ser elaborado de forma refletida,

consciente, sistematizada, organizada e coletiva – com a inclusão de todos os membros escolares.

O processo de elaboração do PPP deve ser um momento de reflexão entre os seus participantes. Um instrumento de transformação da gestão escolar, que possibilite construir um modelo de educação que responda as exigências atuais de uma sociedade globalizada, de multiculturalismo, de preservação do meio ambiente, do respeito à diversidade e repúdio a ações de violência. Assim, a proposta pedagógica da escola traz em sua redação o ideal de educação, suas crenças, seus valores e o perfil de cidadão que pretende formar por meio da educação escolarizada.

Em sua redação, o Projeto Político Pedagógico da Escola X é apresentado como a identidade da escola; traz suas finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica a ser desenvolvida na instituição e que deve ser elaborado por todos os membros escolares (professores, direção, coordenadores, administrativos, especialistas em educação, alunos e pais). É uma proposta que busca uma “estrutura harmônica e consciente com as próprias crenças, desejos e sonhos”. (PPP da ESCOLA X, 2009).

Os PCNs (1997, p. 9), documento introdutório, reforçam

[...] a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo no local de trabalho.

Na redação está presente também “a necessidade de se construir continuamente esta proposta, redefinindo diretrizes e metas do trabalho, fundamentando-se num planejamento participativo [...]”. (PPP. ESCOLA X, 2009, p. 8).

Mesmo que algumas pessoas não participem do processo de elaboração do PPP, esse documento deve ser conhecido por todos, discutido, aprovado, estar disponível para leitura e caso necessário, as reformulações devem ser apresentadas em busca da melhoria do processo educacional oferecida pela escola. Entretanto, constatamos que é um documento pouco consultado pelos membros escolares e teve pouca participação da comunidade em seu processo de elaboração.

De acordo com os PCNs (1997, p. 35), o Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um processo de formulação de metas e meios segundo as particularidades de

cada escola, e por isso, o mesmo deve ser reformulado sempre que houver necessidade, independente dos períodos de início de ano letivo.

De acordo com a diretora da Escola X, a revisão do Projeto Político Pedagógico está sendo reelaborada no intuito de melhorar as ações educativas ofertadas pela escola a partir de 2016. Porém, observamos que, embora essa reformulação deva ocorrer com a participação das comunidades interna e externa, há pouca adesão. Nesse sentido, importa haver reflexões sobre como se deu a convocação desses membros, uma vez que ela pode ser cerceadora, pois em geral, há um discurso institucional, o qual pode limitar a participação da comunidade externa.

Portanto,

O projeto político pedagógico da escola é um documento que não se reduz a dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. É um produto específico que reflete a realidade da escola, situada num contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1995, apud SANTOS, 2009, p. 44).

Como norteadores para a sua elaboração, o Projeto Político Pedagógico da Escola X define em sua referência bibliográfica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Magistério, Regimento Escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais e deliberações advindas do Conselho Municipal de Educação. (PPP da ESCOLA X, 2009).

A proposta Pedagógica da Escola X é destinada à comunidade escolar, com a pretensão de desenvolver a percepção de uma educação crítica, reflexiva e construtiva, pois apresenta os “desafios a serem enfrentados na construção dos valores ambientais, históricos, econômicos e sócio-culturais da formação humana”. (PPP da ESCOLA X, 2009, p. 8).

Ao analisar a proposta pedagógica da escola X, percebemos a utilização de documentos oficiais relevantes que nortearam a elaboração do PPP, dentre eles, os PCNs que auxiliaram a proposta quanto à necessidade da implementação e defesa de uma educação participativa, reflexiva e crítica, além de propor uma formação sócio-cultural e humana. Assim, de acordo com os preceitos dos PCNs, o PPP da Escola X defende uma educação democrática, na busca por maior justiça social e o reconhecimento das diversidades culturais e sociais.

O PPP da escola X propõe como objetivo geral da educação a ser oferecida:

Construir uma proposta pedagógica participativa e interativa que contemple de forma significativa a complexidade do mundo contemporâneo, visando à autonomia e à auto-realização de cada aluno, tendo como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade, proporcionando um desenvolvimento de forma harmoniosa, tornando, assim, os discentes, cooperativos, críticos e criativos. (PPP ESCOLA X, 2009, p. 9).

Como objetivos específicos, destacamos dois pontos apresentados pela LDB (apud PPP da ESCOLA X, 2009, p. 9) e que integram a proposta de educação da escola:

- Possibilitar o acesso, a permanência e o sucesso de todos os educandos;
- Desenvolver no educando o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

A escola X tem como elemento educativo a ética, apresentada pelos PCNs como princípio norteador de toda ação educativa. Para essa instituição,

Acreditar que os valores éticos pressupõem a compreensão de si e do outro levando a uma consciência solidária, articula respeito a diversidade religiosa, debate, compromisso, magnanimidade, incitação as boas vontades que propicia o desenvolvimento de um sujeito- cidadão democrático e inserido em seu universo cultural. (PPP da ESCOLA X, 2009, p. 20).

Para os PCNs (1998, p. 66), “a questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas[...]”. “[...] A ética expressa na construção do respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade”.

De acordo com o PPP da Escola X (2009), as atividades trabalhadas buscam desenvolver na criança sua identidade e sua autonomia. Essa educação deve, dentre as atitudes citadas no documento, contribuir para que a criança aprenda a:

- Respeitar os colegas e adultos;
- Valorizar o diálogo como forma de lidar com os conflitos;
- Conhecer e respeitar algumas regras de convívio social;
- Respeitar as características pessoais relacionadas ao gênero e etnias;
- Proporcionar, incentivar a participação nas atividades culturais e esportivas abrangendo os temas transversais desenvolvidos pela instituição. (PPP. ESCOLA X, 2009, p. 39).

A nosso ver, o PPP da escola apresenta metas as quais contribuem para que não ocorra violência em meio escolar, pois busca desenvolver o respeito às diferenças, o diálogo, o respeito às regras, a participação coletiva e o desenvolvimento das inter-relações pessoais como fatores preponderantes para a convivência social pacífica com o envolvimento de todos os membros escolares. Entretanto, na implementação e alcance desses objetivos, é possível verificar a ocorrência de algumas dificuldades quanto ao desenvolvimento da participação da comunidade externa e o total acatamento das normas e regras.

Importante ponderar: a escola que adota o diálogo para resolver conflitos contribui para recuperar a capacidade de interação racional entre os sujeitos e simultaneamente evita a ocorrência de agressão física e ou verbal que pode surgir em situações conflituosas ou onde há divergência de opiniões.

O respeito à diversidade garante, a nosso ver, o direito de expressão, o reconhecimento de que ser diferente não é ser menos ou mais, mas apenas diferente. Trabalhar as temáticas transversais na perspectiva do coletivo contribui para socializar os problemas sociais que afligem nossa sociedade contemporânea sob vários pontos de vista dos sujeitos, contribui para que o aluno se sinta pertencente à comunidade escolar, participe e mostre que é capaz de colaborar com a mudança de sua realidade.

A proposta curricular da Escola X gira em torno das Referências Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A organização curricular do Ensino Fundamental é constituída pela Base Nacional comum e pela Parte diversificada, organicamente integrada por meio da interdisciplinaridade e da contextualização e é desenvolvida observando os princípios de relacionamento, ordenação e sequência. (PPP da Escola X, 2009, p. 40).

Pudemos constatar também que a escola sugere o trabalho com os temas transversais e defende a importância da formação social do aluno. Os temas transversais são citados pelo PPP da Escola X (2009, p. 41) “como questões relacionadas com saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciências, tecnologia e trânsito”. Esses conteúdos devem ser integrados aos conteúdos curriculares de forma contextualizada e atender aos interesses reais dos estudantes, da família e da comunidade.

Devido aos apontamentos feitos pelos professores de recorrentes atitudes de indisciplina e violência na escola, esperávamos que a mesma apresentasse como proposta educativa um projeto coletivo voltado para desenvolver a temática na escola. No entanto, dentre as temáticas citadas pelo PPP da escola pesquisada, não identificamos em nenhum

momento a sugestão de trabalhar a temática da violência como tema transversal. Os temas citados pelo PPP da escola X abordam a cultura indígena e a africana, a educação para o trânsito (primeiros socorros, comportamento de ciclistas, pedestres e motoristas), direito do consumidor, higiene pessoal, convivência familiar e preservação do meio ambiente.

Por meio de conversas informais, a coordenadora e professores relataram que na escola é desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental o PROERD¹¹, assim como também os bombeiros desenvolveram, por aproximadamente dois meses, um projeto organizado em forma de palestras, cujas temáticas versaram sobre prevenção de acidentes e prevenção ao uso de drogas.

Não verificamos nenhum projeto coletivo desenvolvido pela escola com o foco em prevenção e combate à violência. Também não identificamos nenhum curso oferecido aos professores com o objetivo de capacitá-los para lidar com a violência em meio escolar e combatê-la.

Ao analisarmos a organização do currículo e os conteúdos a serem trabalhados, verificamos que a proposta da escola ressalta a importância dos temas sociais; no entanto, ela destaca em seu PPP que “os conteúdos curriculares por servirem de base para avaliação nacional do rendimento escolar, devem preponderar substancialmente sobre a parte diversificada do currículo”. (PPP. da ESCOLA X, 2009, p. 40).

A partir da análise do documento, foi possível concluir: a) a escola X utilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais na sua elaboração; b) o trabalho com temas transversais faz parte da sua proposta pedagógica, porém, sem explicitar a realização de atividades, seja em forma de projetos coletivos ou individuais, com o tema da violência e sua prevenção social e na escola; c) não há previsão ou perspectiva de oferecer palestras ou cursos na área de violência escolar para as comunidades interna e externa; d) a metodologia adotada para o processo de elaboração e de construção do Projeto Político Pedagógico ficou restrito aos gestores da escola: coordenação e direção e a uma pequena parcela dos professores, sem, contudo, contemplar a participação coletiva desde o início das atividades. Apesar disso, foi aprovado pela maioria.

¹¹PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência), de iniciativa da Polícia Militar. O Programa consiste em uma ação conjunta entre Polícia Militar, Escola e Família, no sentido de prevenir e ajudá-los a reconhecer as pressões e influências diárias que contribuem para o uso de drogas e a violência entre estudantes. São promovidos cursos de quatro meses, com uma hora por semana, para alunos do quinto ano; esses são ministrados por policiais voluntários, capacitados pedagogicamente.

4.2.1 Regimento escolar

O Regimento Escolar é um documento institucional que tem como função o ordenamento da estrutura interna da escola. Dispõe sobre a sua estrutura, organização administrativa e técnica, os direitos e deveres de discentes e docentes, organização didática, avaliação escolar e regime escolar, incluído o calendário escolar, horário de funcionamento, séries atendidas, etc. Esse documento está em comum acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Com a leitura do regimento escolar analisamos as regras que regem a instituição quanto à gestão e à estrutura organizacional de funcionamento, com destaque para os deveres dos docentes e discentes, assim como as punições. O Regimento Escolar da escola X foi elaborado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; serve de referência para a elaboração do projeto Político Pedagógico e ambos estão em sintonia.

O Regimento Escolar (RE) é apresentado, na parte de sua identificação, Capítulo I, como um documento da Prefeitura de Chapadão do Sul, a qual, de acordo com o Art. 1 desse documento, é a mantenedora das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino; portanto, o RE é o documento norteador da organização das escolas daquele município.

Quanto ao currículo das Unidades Escolares, de acordo com esse documento,

Art 43- O currículo das Unidades Escolares compreendem componentes curriculares, conteúdos, temas de estudo, atividades, programas, projetos, campanhas, metodologias e procedimentos pedagógicos;

Art. 44- A organização do currículo deverá:

- I- Conciliar os conhecimentos científicos com o exercício da cidadania plena.
- II- Considera as interações entre os conteúdos e as relações entre escola e vida pessoal e social, entre o aprendido e o observado, entre o aluno e o objeto de conhecimento, entre a teoria e a prática.(REGIMENTO ESCOLAR, 2010, p.16).

O documento orienta a escola a desenvolver o ensino em busca de conciliar o conhecimento científico e os conhecimentos sociais e culturais do aluno, com vistas ao desenvolvimento da percepção da realidade e de mundo, para que possa exercer a sua cidadania. Assim a educação ofertada nas escolas municipais tem que adequar o ensino à realidade com a qual trabalham e a de seus educandos.

No Capítulo III- Da Proposta Pedagógica consta:

Art. 46- A Proposta Pedagógica da Unidade Escolar expressará as diretrizes do processo de aprendizagem, definindo metas, e **tendo como referência a sua realidade e a de seus alunos.**

Art. 47- A proposta Pedagógica expressará a estrutura organizacional da Unidade Escola referente às instalações físicas, equipamentos disponíveis, recursos humanos, recursos financeiros, agrupamentos de alunos, **índice de evasão e repetência, defasagem idade-ano e outros aspectos que se fizerem necessários.** (REGIMENTO ESCOLAR, 2010, p. 16-17. Grifos nosso).

O Projeto Político Pedagógico, de acordo com o Regimento Escolar, deve apresentar uma proposta de ensino em que estejam estabelecidas as metas e os caminhos a serem adotados para superar os desafios presentes no dia a dia escolar. É importante destacar que o Regimento prima pela consonância entre a organização dessas metas e estratégias e a realidade escolar e de seus alunos.

Ao reconhecer a necessidade de apresentar no Projeto Político Pedagógico as condições de funcionamento da escola, levando em conta seus recursos físicos, humanos e financeiros, permite-se que a equipe escolar, o diretor, o coordenador pedagógico e os professores planejem de forma concisa as ações almeçadas.

Porém, diante dos dados coletados, a escola não apresenta registros e estatísticas que permitam analisar a ocorrência e os índices relacionados à indisciplina e à violência escolar. Ressaltamos que perceber a necessidade desses registros permite trilhar caminhos para prevenir e combater os casos de violência escolar, além de possibilitar a necessidade de orientações à comunidade quanto a esse fenômeno, de modo a tornar o ambiente de ensino e de aprendizagem mais produtivo, de paz e harmonioso.

Em relação aos direitos do professor, o Regimento trata da importância de um constante processo formativo ao mencionar no Art. 110- Inciso V – que este deve “frequentar cursos de formação, atualização, treinamento e especialização profissional”.

Com relação aos cursos e ou palestras que pudessem oferecer conhecimentos e subsídios à formação e atualização aos professores para enfrentar as questões ligadas à violência, os dados afirmam que não foram realizados. Entretanto, frente à situações de violência pela qual passam alunos, professores e funcionários, fazem-se necessárias orientações e formação para que possam compreender o fenômeno da violência e minimizar a sua ocorrência. Royer (2002) afirma: reconhecer que a violência está presente nas escolas não é suficiente para um efetivo trabalho do professor no combate desse mal; é preciso compreensão e estudos para uma ação profícua, eficiente e eficaz diante de sua ocorrência.

No Regimento Escolar (2010, p. 30-31) constam deveres do corpo docente, tais quais:

Art.116- É dever do professor:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica da Unidade Escolar;

III- [...];

XX- manter a disciplina em sala de aula e colaborar para ordem e disciplina geral na Unidade Escolar.

Portanto, o corpo docente tem o dever de participar, juntamente com as comunidades interna e externa, da elaboração da proposta pedagógica da escola e nela deve conter meios para orientar o professor quanto à manutenção da disciplina dos alunos, tanto na sala de aula quanto na Unidade Escolar. Entretanto, quando entrevistados, alegaram que a Unidade não ofereceu meios, cursos ou palestras que pudessem colaborar nesse sentido. Além disso, as respostas apresentam a necessidade de conhecimento teórico para se diferenciar os momentos em que ocorrem incivildades, indisciplina e ou violência por parte do corpo discente e assim, poder interferir e agir de forma eficaz na resolução do problema. Porém, quando da elaboração da proposta escolar, ocorreu pouca participação, de onde se infere haver uma consideração de irrelevância nesse ato, o qual acaba por ficar a cargo da gestão escolar.

Manter a disciplina na sala de aula e nas dependências da escola tem se constituído em um desafio para os docentes, tanto que na sala dos professores e nas reuniões ouvem-se constantemente reclamações sobre os alunos quanto aos atos indisciplinados, os quais aparecem nos registros do livro de ocorrências e nas respostas da coordenadora pedagógica.

O Regimento Escolar trata, no Art.130 dos deveres e obrigações dos educando, além daqueles previstos na legislação aplicável, o seguinte:

I- -Conhecer, fazer conhecer e cumprir este Regimento Escolar e outras norma vigentes na Escola;

II- -ser assíduo e pontual; não é permitido chegar atrasado, ou seja, após o início da primeira aula do período em que estiver matriculado;

III- - não é permitido objetos não pertinentes ao ambiente escolar: **boné, touca, gorro, celular, calculadora, skate, mp3, mp4, baralho, brinquedos, patins, corda, short, minissaia, óculos escuros (somente para atender projetos educativos);**

IV- **-Durante a troca de professores, os alunos devem permanecer em sala de aula e durante o horário de aula não poderão permanecer fora da sala;**

V- - não participar ou incentivar movimentos de indisciplina coletiva, correrias, algazarras, atropelos e motins;

[...]

XXIV- **tratar com civilidade todos os colegas e profissionais da escola;**

XXV- evitar Bullying;

[...]

XXIX- **é terminantemente proibida manifestação de pichações, vandalismos, depredações e desrespeito às regras e limpeza das dependências e bens da Unidade Escolar, estando sujeito os infratores às sanções disciplinares do Regimento Escolar e também a pena de ressarcimento no valor do dano causado. (REGIMENTO ESCOLAR, 2010, p. 42-43. Grifos nossos).**

O Regimento escolar trata dos deveres dos alunos, apontamentos mais voltados para as proibições. Discorre sobre uma lista de acessórios, vestuários e objetos que não devem fazer parte do ambiente escolar. Simplesmente proibir bonés, óculos, celulares, calculadoras, etc. não contribui para a formação do aluno. A gestão escolar e os professores precisam esclarecer e orientar quanto ao sentido das regras e das normas como uma questão organizacional, ética e moral, pois são definidas para organizar o espaço escolar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o uso das novas tecnologias na escola necessita de ampla discussão e uso racional, de forma pedagógica, como uma ferramenta didática.

É preciso ressaltar que o Regimento Escolar valoriza a relação de respeito mútuo entre seus membros, organiza de forma civilizada as relações interpessoais entre o corpo de funcionários da escola e os alunos e entre estes. Além disso, essas normas buscam preservar a limpeza do patrimônio público e agir contra as ações relacionadas à depredação do espaço escolar, vandalismo e pichações.

Quanto às penalidades, o Regimento Escolar destaca que:

Art. 133- Os estudantes estarão sujeitos as seguintes penalidades:

- I- advertência verbal;
- II- - advertência escrita;
- III- - suspensão de até 3 dias;
- [...];

Parágrafo 3 - serão proibidas sanções que sejam ou atentem contra a sua dignidade pessoal, a saúde física e mental.

Parágrafo 4- As decisões sobre penalidades disciplinares tomadas pelo diretor deverão constar no livro de ocorrências.

O Regimento Escolar também trata das advertências a serem aplicadas aos alunos que não respeitarem as normas da escola, mas enfatiza que essas sanções não devem intentar contra a dignidade pessoal, a saúde física e mental dos alunos. Na escola os tipos mais recorrentes de advertência são as verbais e as escritas. Os registros realizados no livro de ocorrência não mencionam a suspensão como uma prática punitiva recorrente na escola.

A coordenadora pedagógica salientou que no caso de uma ocorrência, primeiro é utilizado o diálogo, uma conversa com o aluno, no sentido de orientá-lo quanto a consequência de seu ato e possíveis punições. Se esse reincidir na ação, quebrar as normas e regras do Regimento Escolar, faz-se a lavratura da ocorrência no livro, onde o mesmo deve assinar. Não resolvida a situação, solicita-se a presença de seu responsável na escola, onde são esclarecidos os acontecimentos e solicitado para que a família possa ajudar, intervir para a

correção do comportamento do aluno. E, após essas providências, caso o educando ainda cometa atos dignos de registro, e haja três ocorrências lavradas no livro reservado para tal, a suspensão das aulas dar-se-á por até 3 dias consecutivos.

Porém, em nenhum registro ou resposta oferecida pelos professores, pela coordenação pedagógica e direção escolar, aparece um plano de atividades a ser executado pelo aluno quando de sua suspensão às atividades escolares. O que caracteriza uma punição, pura e simplesmente, sem a preocupação com a aprendizagem e os conteúdos perdidos pelo aluno naquele período.

4.2.2 Livro de ocorrências da escola

O livro de ocorrências da escola é um documento institucional que tem a finalidade de registrar os acontecimentos que prejudicam o bom andamento das atividades escolares no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

Com a leitura do livro de ocorrências buscamos verificar a incidência de casos de violência na escola, com relação às turmas do 6º ao 9º anos, dos períodos matutino e vespertino da escola X. Foi possível constatar que a maioria das ocorrências registradas dizem respeito à indisciplina escolar, em segundo lugar à violência verbal e em terceiro lugar à violência física.

Aquino (1998, p. 10) afirma que se compreendemos disciplina por

[...] comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá ser traduzida de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) O desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediências insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Os casos de indisciplina mais recorrentes na escola pesquisada estão associados ao fato de não ir à escola para frequentar as aulas; usar o celular em sala de aula; sair da sala sem permissão do professor; não realizar atividades solicitadas pelos docentes; chegar atrasado à escola; esquecer material escolar; jogar bolinhas de papel no colega; dançar na aula; conversas paralelas. São fatos que ocorrem todos os dias na escola e interferem nas relações interpessoais e na qualidade do ensino.

Entretanto, ao analisar esses registros, eles nos levam a inferir que falta ao professor o domínio de sala de aula, o qual pode estar relacionado ao planejamento de aula e à

organização dos conteúdos, bem como às relações didáticas, teórico-metodológicas e às relações interpessoais estabelecidas entre o docente e os alunos.

Quanto à indisciplina, Aquino (1996, p. 40) afirma que

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapasse o âmbito estritamente didático pedagógico, imprevisto ou até suspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas.

O grande número de casos de indisciplina na escola requer um estudo e análise por parte dos professores para entenderem as causas desses comportamentos, que tanto podem estar ligados a um momento de rebeldia contra a organização da escola, ou contra a forma pela qual as aulas ocorrem, considerando os conteúdos e as metodologias de ensino. Além do mais, pode haver o desconhecimento dessas normas por parte dos alunos e faltar a conscientização da importância da disciplina para o processo organizacional da escola e para a aprendizagem.

De forma menos recorrente, são registrados no livro de ocorrência da escola os casos de violência. O tipo de violência recorrente na escola e que aparece com maior frequência, é a verbal, o bullying, porém as incivildades são registradas como violência, como os xingamentos feitos aos colegas, aos professores e aos funcionários da escola, como a inspetora. Em segundo lugar, apontamos as agressões físicas por meio de chutes, socos, rasteiras, tapas que caracterizam a violência física. Em terceiro lugar, aparece o bullying, um tipo de violência simbólica. As depredações do espaço escolar são relatadas quando o aluno quebra uma carteira, chuta uma porta, risca as paredes e portas do banheiro com frases de baixo calão. Não houve nenhum registro de violência com armas brancas ou de fogo.

Aquino (1999) evidencia que o trabalho de prevenção e controle da violência nas escolas é uma necessidade real e urgente e defende a inclusão desses como propostas no projeto político pedagógico das escolas.

Concluimos com a análise do livro de ocorrências, mencionando que a Escola X não apresenta um perfil violento, mas há fatos recorrentes em casos de indisciplina. Esses casos são apontados pela coordenação pedagógica como um problema crescente, e que interfere na qualidade das aulas e nas atividades escolares. O tipo de violência mais recorrente, a verbal, acarreta momentos de mal estar, e estresse em todos os membros da escola.

4.3 Análise do questionário aplicado aos professores e à coordenação pedagógica

As perguntas realizadas por meio do questionário foram organizadas com o objetivo de responder como os professores e a coordenação pedagógica percebem a utilização da transversalidade sugerida pelos PCNs para trabalhar a temática da violência em meio escolar.

Para tanto, compreendemos que os professores devem ter conhecimento da proposta de educação preconizada pelos documentos oficiais, entender como deve ser trabalhada a temática numa perspectiva transversal, com foco na realidade e nas necessidades educativas que se apresentam na contemporaneidade. Analisamos os dados observando a formação acadêmica dos docentes e da coordenadora pedagógica; o conhecimento da proposta de educação preconizada pelos PCNs; sua percepção acerca da violência na escola e da perspectiva em trabalhar a temática como tema transversal.

4.3.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os professores que atuam do 6º ao 9º anos e com a coordenadora pedagógica que atende esse nível de ensino. O questionário foi aplicado no mês de novembro, foi entregue a 22 professores das diferentes áreas do conhecimento. Desse total, dois professores não quiseram responder e alegaram falta de tempo e sobrecarga de atividades que tinham para concluir no período final do ano letivo, elaboração, aplicação e correção de provas e registro de notas.

A escolha em aplicar os questionários aos professores das séries finais do ensino fundamental justifica-se por possibilitar a apreensão dos docentes que tiveram formação em diferentes áreas do saber, o que não ocorre nas séries iniciais, onde atuam os profissionais cuja base de formação se restringe à Pedagogia.

Dos 20 professores que se propuseram a responder ao questionário, 18 devolveram. Os dois que não devolveram justificaram que não tiveram tempo de responder devido às tarefas a serem concluídas no final do ano letivo.

Cabe ressaltar que, a nosso ver, as justificativas dos docentes os quais não responderam ao questionário não explicitam claramente a sua não participação na pesquisa, até porque as atividades alegadas que tomaram tempo são comuns a todos os professores, como tarefas pedagógicas e de final de ano. Se assim fosse, os demais professores, cujas funções são as mesmas, também estariam impedidos de contribuir com a pesquisa. Portanto, acreditamos que não compreenderam a importância deste trabalho e de sua contribuição para

a pesquisa e para a ciência. Talvez a questão de não conhecerem a proposta de educação da escola e daquela preconizada nos PCNs e uso dos Temas Transversais os forçou a optarem por não exporem a si e/ou a instituição escolar quanto ao seu processo escolar e formativo.

QUADRO 4- Demonstrativo Geral do perfil dos professores participantes da pesquisa

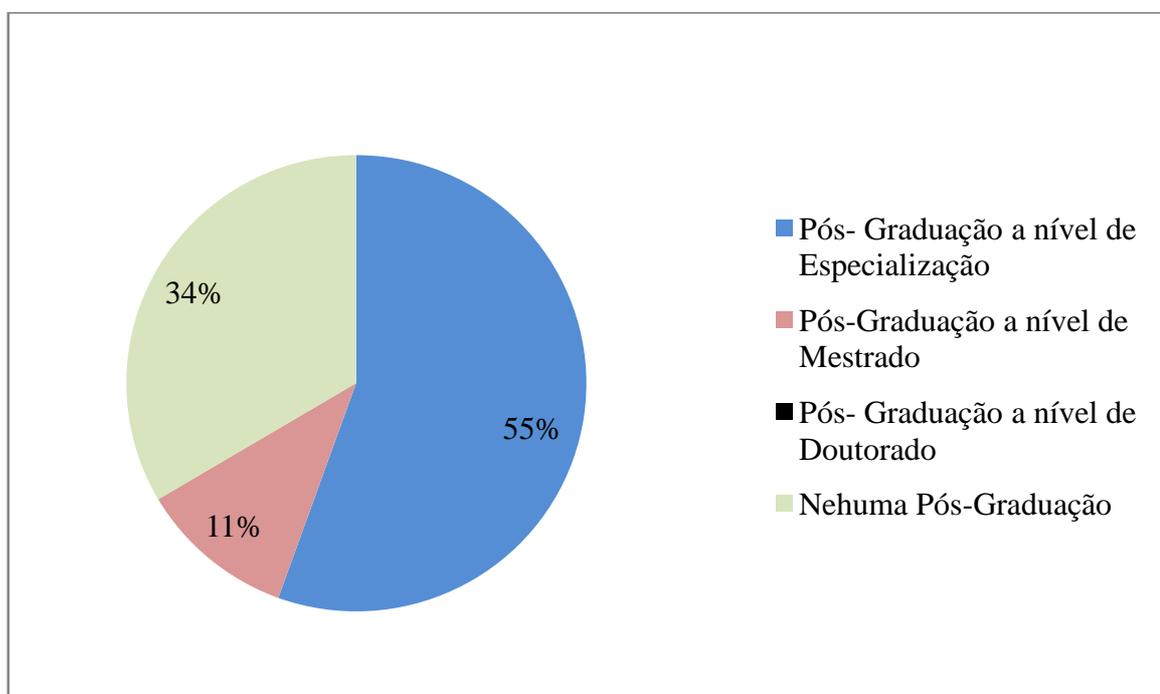
Professores	Graduação e disciplina ministrada	Pós- Graduação	Tempo de Magistério	Convocado ou efetivo	Contato com os PCNsna graduação
Professor 1	Letras Língua Portuguesa	Especialização em Letras e Literatura	6 anos	Efetivo	Sim
Professor 2	Letras Língua Portuguesa	Mestrado em Educação	16 anos	Efetivo	Sim
Professor 3	Letras Língua Inglesa	Nenhuma	3anos	Convocado	Sim
Professor 4	Letras Língua Portuguesa	Especialização Letras e Literatura	20 anos	Efetivo	Sim
Professor 5	Letras Língua Inglesa	Nenhuma	8 anos	Convocado	Sim
Professor 6	Letras Língua Portuguesa	Especialização Letras	15 anos	Efetivo	Sim
Professor 7	História e Pedagogia/História	Nenhuma	4 anos	Convocado	Sim
Professor 8	História	Especialização em História Social	23 anos	Efetivo	Não
Professor 9	Geografia	Nenhuma	Não respondeu	Não respondeu	Sim
Professor10	Geografia	Especialização em Ciências Sociais	28 anos	Efetivo	Não
Professor11	Matemática	Especialização em Psicopedagogia	5 anos	Convocado	Sim
Professor12	Matemática	Nenhuma	Não respondeu	Convocado	Sim
Professor13	Ciências Biológicas	Especialização Práticas Educacionais	5 anos	Efetivo	Sim
Professor14	Ciências Biológicas	Mestrado em Educação	25 anos	Efetivo	Não
Professor15	Educação Física	Especialização/ Ed. Física Escolar	5 anos	Convocado	Sim
Professor16	Educação Física	Nenhuma	4 anos	Efetivo	Sim
Professor17	Arte	Especialização em Docência para o ensino	10 anos	Convocado	Sim
Professor18	Arte	Especialização	5 anos	Efetivo	Sim

Os 18 professores participantes da pesquisa atuam nas diferentes áreas do conhecimento como Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física, Línguas Portuguesa e Estrangeira.

Dentre o universo dos professores que participaram da pesquisa, notamos variação com uma porcentagem de 55% daqueles que atuam no magistério com até 10 anos; os que atuam há mais de 10 anos correspondem a 28,5% e 11,5% deixaram de responder a questão. Ao analisar o tempo de magistério de professores até 10 anos percebemos que a maioria estão entre 3 e 5 anos de magistério e apenas 3 têm o tempo superior a 5 anos. Há, portanto, uma média de atuação no magistério superior a 11 anos. Podemos inferir então que o corpo docente possui experiência para lidar com o processo pedagógico e com o processo formativo dos alunos, e isso pode interferir quanto ao uso dos temas transversais e também no processo de mediação de conflitos e assim evitar a violência em meio escolar.

O gráfico abaixo apresenta a formação dos professores e seus níveis quanto à pós-graduação.

GRÁFICO 1- Formação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo 2015

Dos 18 professores respondentes do questionário, 6 não possuem pós-graduação e correspondem a 34% do universo pesquisado. Porém a maioria possui formação complementar em nível de especialização, correspondendo a 55%. Dois professores têm

formação a nível de mestrado na área de educação, o que corresponde a 11%, e nenhum professor apresenta formação a nível de doutorado.

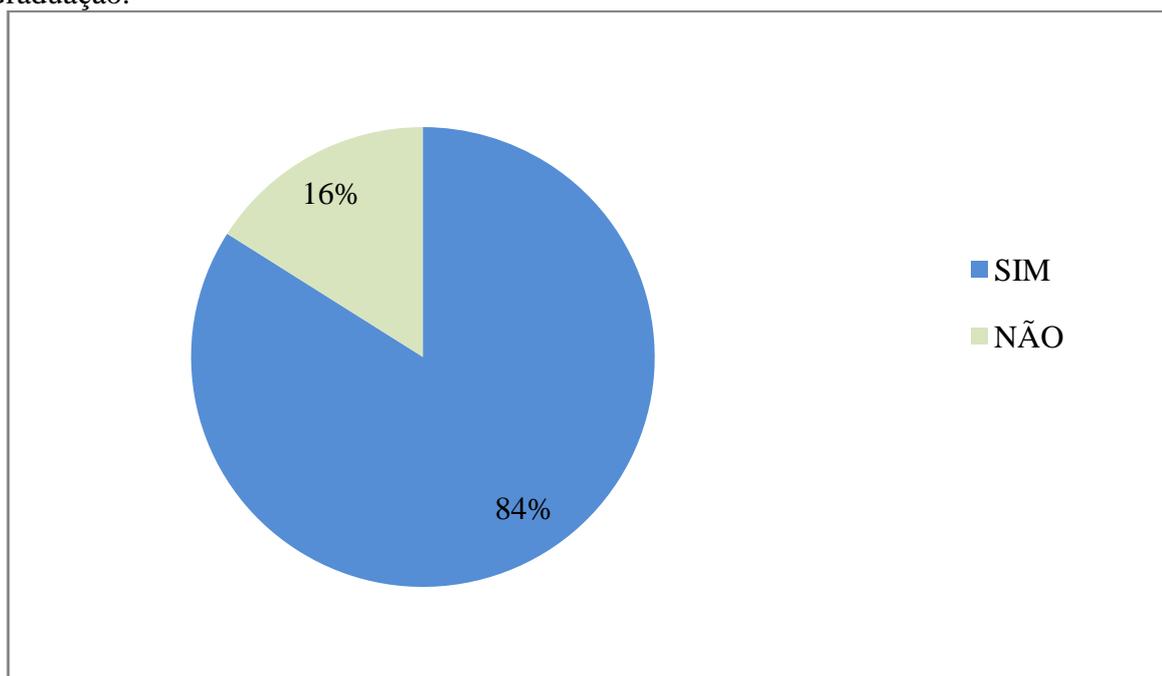
Portanto, um quadro de professores capacitado, com formação em nível de especialização e mestrado, um indicador de que têm buscado a melhoria de sua formação e o aperfeiçoamento em serviço. Importante salientar que dois professores atuam nesse nível de ensino com um grau de aperfeiçoamento elevado, pois possuem o Mestrado em Educação, o que pode significar uma tendência, pela melhoria de sua capacidade de atuação no magistério e da qualidade do ensino oferecido aos diversos níveis de educação.

Os PCNs (1997) explicitam em sua redação a importância de o professor estar em constante formação, atualizar seu conhecimento e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Contudo, é importante destacar que durante o esclarecimento da pesquisa e conversas sobre os estudos, alguns professores demonstraram interesse em ingressar em uma pós-graduação *Strictu Sensu*. Assim, percebemos que existe interesse por parte dos professores da escola X em dar continuidade em seu processo de formação, por considerarem importante a busca constante de novos conhecimentos e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Na segunda questão relacionada à formação profissional, os professores foram questionados se tiveram contato com os PCNs durante a graduação, e o resultado encontra-se explicitado no gráfico abaixo.

GRÁFICO 2- Número de professores que tiveram contato com os PCNs durante a Graduação.



Fonte: Pesquisa de campo 2015.

Observamos com a análise do gráfico, que a maioria dos professores pesquisados teve contato com os PCNs na graduação. A porcentagem de 16% que afirmam não ter tido contato na graduação com esse documento está relacionada ao período de formação na graduação desses professores, ou seja, essa formação ocorreu antes do processo de implementação dos PCNs, que ocorreu há 18 anos. Sendo assim, os professores formados há mais de 18 anos, tiveram o contato com os PCNs durante a especialização e durante sua atuação profissional nas escolas.

Com esse dado, enfatizamos que os PCNs são apresentados nas diferentes áreas de formação de professores, e embora não seja um documento obrigatório, é significativo no campo da educação e deve ser de conhecimento dos professores. Outra questão relevante é o fato de ser apresentado nos cursos de graduação e pós-graduação desde o período de sua implantação até os dias de hoje, o que pode ser confirmado pela análise do ano de formação dos professores participantes da pesquisa, que varia entre 3 e 28 anos.

A nosso ver, o contato com os PCNs durante a graduação pode contribuir para o conhecimento da proposta de educação nacional, seus princípios norteadores e objetivos a serem alcançados. No entanto, sua leitura deve se dar de forma reflexiva e crítica por parte dos professores e gestores escolares a partir de cada realidade escolar em que este for trabalhar, pois, como devemos ter claro, os contextos escolares e a necessidade formativa de seus alunos determinarão a organização da proposta escolar e os planos de ensino de cada professor.

Para análise das perguntas seguintes, entendemos ser necessário situar quem são os professores respondentes com relação à sua área de atuação. Portanto, mantemos o mesmo número apresentado no quadro 3, referente ao perfil dos professores, que serão mencionados com a letra P e seu número referente. Assim, apresentamos a análise das respostas sobre o conhecimento dos professores quanto aos temas transversais e sua utilização para desenvolver a temática da violência na escola com os alunos.

Quando questionados sobre a educação preconizada pelos PCNs, os professores registraram respostas bem sucintas. A priori, apresentamos duas hipóteses, a primeira, que os professores utilizam os PCNs como referência no seu dia a dia. A segunda, que embora o tenham como referência, pouco compreenderam seu conteúdo e as possíveis contribuições para seu trabalho na escola. No entanto, foi possível perceber seus diferentes posicionamentos, dificuldades e perspectivas de trabalho com os temas transversais.

Após analisar as respostas abaixo, destacamos que os professores avaliam a proposta de educação presente nos PCNs como boa, porém, distante da realidade escolar. Fazem uma

crítica entre a teoria bem escrita e elaborada e a dificuldade de sua concretização na sala de aula e na escola. Dizem os professores em suas respostas:

P.1- São propostas que no papel funcionam perfeitamente, no entanto, na maioria das vezes não condiz com a realidade vivenciada em sala de aula

P.8- No papel as propostas são bem elaboradas e definidas, mas no dia a dia, na convivência com os alunos não condiz com a nossa realidade

P.11- A proposta de educação é bem definida em seu papel, e claro, porém como trabalhar as condições que temos há uma divergência

P.12- Politizada e ultrapassada para a realidade atual

P.15- É uma boa proposta, porém, não condiz com a nossa realidade

P.16- Uma proposta boa, porém distante da realidade

P.17- É um ideal que ainda está longe da realidade

P.18- As propostas são boas, mas nem sempre condizem com nossa realidade e não conseguimos integrar ao nosso trabalho devido ao tempo (hora/aula) para cumprir as atividades.

Por um lado, deduzimos que esse distanciamento entre a proposta educativa preconizada nos PCNs e a realidade escolar pode ser criado pelos próprios professores a partir de uma leitura superficial dos documentos e por não conseguirem adequar a proposta sugerida para a realidade em que trabalham. A adequação da proposta nacional a nível de município, e principalmente à realidade da instituição se faz necessária, de acordo com a determinação contida nos PCNs. Por outro lado, apontamos alguns, dentre vários outros fatores que certamente dificultam o trabalho do professor: o tempo, as salas de aulas com excesso de alunos, a indisciplina, a deficiência na formação inicial e continuada, etc.

Os PCNs, documento de introdução, apontam em sua redação que o MEC reconhece a precarização da realidade escolar e observa que para a efetivação da proposta educativa contida nos Parâmetros faz-se necessária

[...] uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização do trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor. (PCNs, 1997, p. 38).

Além da formação adequada, a escola deve ter material pedagógico adequado, bem como espaços organizados que permitam o desenvolvimento das atividades propostas com vistas a atingir a qualidade na educação.

Identificamos também, professores que percebem a possibilidade de ir além dos conteúdos das disciplinas que ministram. De acordo com as respostas apresentadas, expõem que a proposta veio ampliar as possibilidades formativas, segundo as quais é preciso considerar a realidade e a cultura do aluno com o qual trabalham; apresentam a proposta como boa e necessária, sem fazer menção às dificuldades de sua execução no dia a dia escolar. A ideia principal apresentada é de articular o conhecimento científico ao conhecimento cultural, social e da realidade do aluno.

P.2 - Penso que poderia articular mais conhecimento científico ao conhecimento cultural do aluno.

P.4- Fundamental, são temas necessários para o desenvolvimento completo do ser em formação.

P.5 - A proposta dos PCNs busca relacionar os conteúdos ao dia a dia do aluno e a formação para a cidadania.

P.6 - É uma proposta que procura envolver o aluno em uma aprendizagem interdisciplinar, de forma que a escola trabalhe questões relacionadas a realidade do aluno e do mundo em que vive.

P.10 - De grande relevância, no sentido de ampliar os horizontes do educando bem como do educador sobre sua realidade.

P.13-Boa, pois permite aos professores mais amplitude na troca de conhecimentos e experiências com os alunos.

Quando os professores apontam a possibilidade de ampliar o horizonte de aprendizagem do aluno, levando em consideração suas experiências de vida, seu contexto social, cultural e econômico, abre-se a possibilidade de aproximação entre ambos e de se oferecer uma educação significativa.

Trabalhar questões relacionadas à formação cidadã do aluno contribui para que ele se perceba como pessoa dotada de direitos e deveres; faz parte de uma sociedade a qual deve ser justa e solidária e note ainda que suas ações produzem efeitos nessa mesma sociedade e nas relações ali estabelecidas.

As respostas seguintes sobre como percebem os PCNs, mostram que os professores vêm a proposta curricular como uma ideia de educação padronizadora do conhecimento, que delimitam os conteúdos a serem trabalhados na escola pelas diferentes disciplinas. Fica claro

o perfil de adjetivar o currículo escolar como um documento conteudista, sem a possibilidade de ampliar os conhecimentos diversificados para a formação cidadã do aluno.

P.3-Precisa desenvolver mais conteúdo para aumentar a dinâmica.

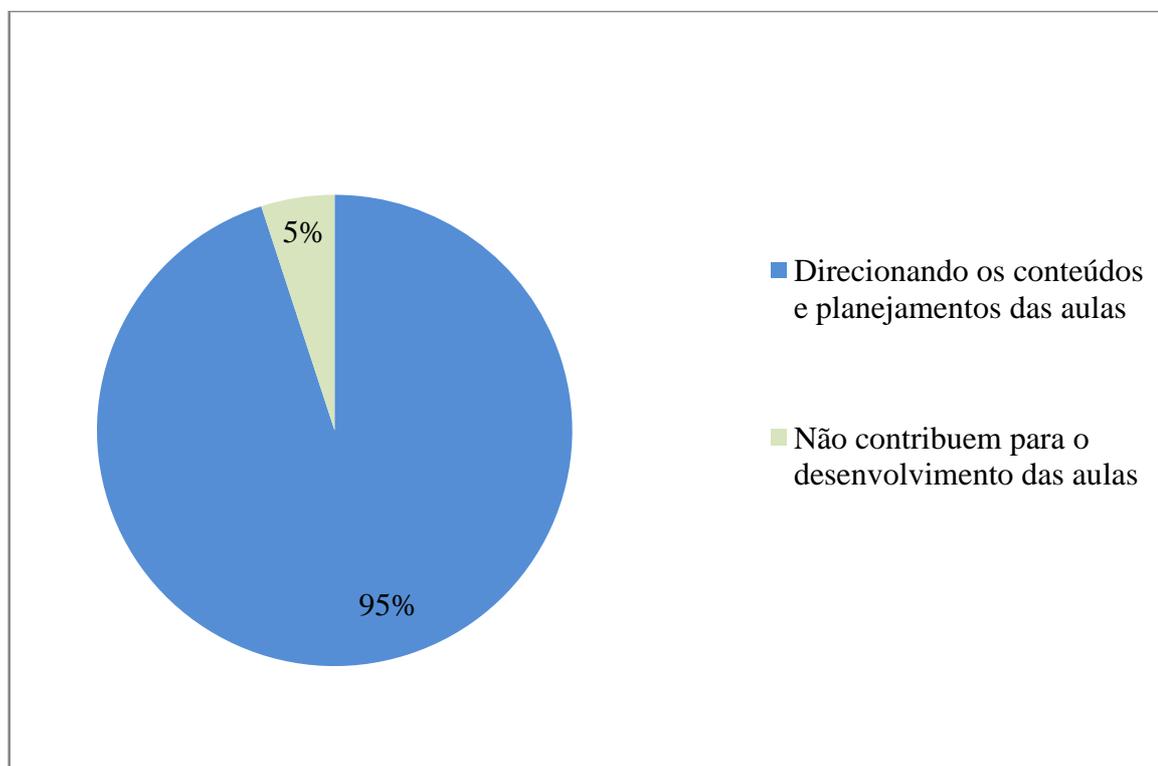
P.7-De maneira padronizada;P-9- Conteudista.

P.14- Proposta que traz conteúdos comuns para toda educação.

A padronização do conhecimento citada pelos professores caracteriza-se como uma crítica ao currículo tradicional que se limita a transmitir o conhecimento pronto e acabado, em que os conteúdos apresentados têm um fim em si mesmo, sem promoção da interface com as diferentes disciplinas e com a realidade do aluno.

Depois de apresentar como analisam a proposta de educação preconizada pelos PCNs, buscamos investigar de que maneira os PCNs têm colaborado para o desenvolvimento das aulas dos professores pesquisados. Em sua maioria, responderam que esse documento pode contribuir como direcionador/orientador dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

GRÁFICO- 3 Como os PCNs contribuem para o desenvolvimento das aulas.



Fonte: Pesquisa de campo 2015

Como podemos observar, as respostas apresentadas pela maioria dos professores, 95% afirmam que os PCNs contribuem para o desenvolvimento das aulas, e apenas 5% afirmam que não. Portanto, diante dos dados, verificamos que os professores apontam os PCNs como um dos instrumentos que podem contribuir e orientar o planejamento escolar e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Porém, observamos haver contradição nas respostas dos professores, pois por um lado mencionam que os PCNs ajudam o processo didático pedagógico, e por outro, julgam-no como distantes da realidade escolar. Assim, podemos inferir que não utilizam ou não conhecem bem esses documentos.

Ao relatarem sobre como os PCNs contribuem para o desenvolvimento das aulas, as respostas apresentam que:

P.2-Ampara todo meu trabalho docente e me permite ir “além” dos conteúdos programáticos.

P.13-Dando oportunidade de aulas diferenciadas e mais envolvidas com a realidade do aluno.

P.3-Como o conteúdo dinâmico. Contribuem direcionando os conteúdos científicos e associando a realidade do aluno.

P.9-O PCN é o instrumento base para a educação e deve ser visto como objeto direcionador, porém, não objeto único.

P.1-Ajudam dando apoio e suporte para os educadores, auxiliando-os em situações um pouco mais complexas. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES, 2015).

Diante dos posicionamentos apresentados, constatamos que os professores apontam os documentos curriculares como norteadores do seu planejamento e de sua prática diária permitindo desenvolver uma educação que vai além dos conteúdos programáticos; entendem que é um documento norteador para a organização dos currículos com conteúdos pré-estabelecidos; no entanto, precisam ir além, em busca de elementos da realidade escolar para serem trabalhados nas aulas, de modo a oferecer uma educação com conteúdos diversificados e mais envolvidos com a realidade do aluno.

Nas respostas seguintes os professores apontam que:

P.4-Servem como embasamento nos planejamentos diários;

P.7- Nos meus planejamentos procuro está sempre de acordo com os mesmos;

P.15- Auxiliando no desenvolvimento dos planejamentos de aula e desenvolvimento e prática do mesmo;

P.11- Eles nos direcionam no trabalho com conteúdos pré definidos;

P.17-Mostram as diretrizes para que sirvam de guia. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES, 2015).

Percebemos que os documentos também são tratados como norteadores dos planejamentos das atividades a serem desenvolvidas pelos professores; no entanto, não mencionam a possibilidade de ir além do que pré-determinam os PCNs.

As respostas seguintes refletem a dificuldade do professor em adequar a proposta pedagógica à realidade do aluno com que trabalha.

P.10- Ajuda, porém nem sempre vem de encontro com a realidade do aluno;

P.8- A realidade dos PCNs, não condiz com a realidade, pois estamos convivendo com alunos que trás drogas para escola, e até alunos para reabilitação com mandato judicial. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES, 2015).

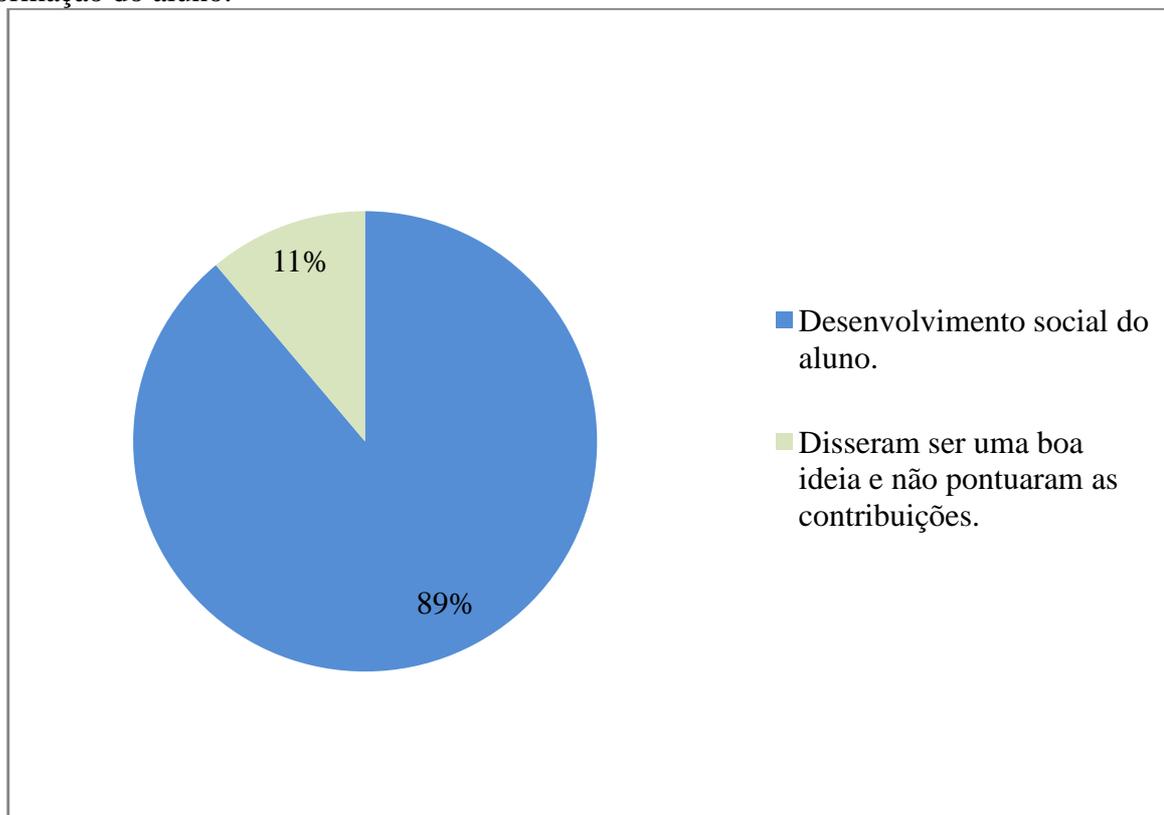
Na análise das respostas, verificamos que existe um posicionamento contraditório sobre a contribuição dos PCNs para o desenvolvimento das aulas. Assim, podemos inferir que: a) a proposta de educação ali preconizada, por estar distante da realidade escolar, pouco tem contribuído para suas aulas; b) o profissional pode estar com dificuldades de se apropriar da ideia de educação ali sugerida e adequá-la à realidade apresentada na escola.

Com uma leitura reflexiva dos PCNs, o professor deve justamente perceber que a educação já não está pautada somente na transmissão de conteúdos padronizados, assim como a realidade apresentada pela professora em sua fala quando cita que “o aluno traz drogas para a escola”, mostra a necessidade de atividades voltadas para a prevenção de drogas e combate da mesma, pelo caminho da transversalidade.

Entendemos a partir das duas respostas anteriores, que os (as) professores (as), têm a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares e apresentam dificuldades em lidar com a realidade dos alunos.

Ao serem questionados sobre como os temas transversais contribuem para a formação dos alunos, verificamos o desenvolvimento do exercício da cidadania como uma possibilidade.

GRÁFICO-4 Na visão dos professores, como os temas transversais contribuem para a formação do aluno.



Fonte: Pesquisa de campo 2015.

Quanto à percepção dos professores a respeito das contribuições dos temas transversais para o desenvolvimento do aluno, verificamos que em sua maioria, 89% apontaram que eles contribuem para o desenvolvimento intelectual e social do aluno.

P.1- Ajudar os alunos a compreenderem questões que muitas vezes não são trabalhadas, relacionadas ao social.

P.4- É de fundamental importância na formação de seu caráter, do social e de desenvolvimento intelectual.

P.5- vão contribuir para trabalhar e desenvolver temas do dia a dia e de cidadania.

P.6- São importantes pois trazem o dia a dia do aluno, possibilitam a formação para a cidadania, contribui para que impeçam o preconceito.

P.9- Sim, pois os temas básicos das disciplinas do currículo não devem ser os únicos trabalhados para que o ensino seja mais amplo e preparatório para a vida fora do ambiente escolar.

P.8- Contribui para que o aluno seja um cidadão consciente. Isso contribui para a diminuição do preconceito social, cultural e religioso.

P.11- Contribui quando é bem trabalhado em projetos interdisciplinares ligados ao dia a dia do aluno, como feiras de ciências, etc.

P.13- Contribuem para seu crescimento pessoal, criatividade, social e intelectual

P.14- São necessários, pois fazem parte do dia a dia do aluno.

P.15- Sim, pois em sala de aula trabalhamos de forma a desenvolver o psicológico e o convívio social de cada educando.

P.18- desenvolvendo o social.(RESPOSTA DOS PROFESSORES, 2015).

Além de afirmarem a contribuição para desenvolver questões relacionadas ao dia a dia do aluno e questões de socialização, alguns professores apontam que os temas transversais são pouco trabalhados na realidade da escola, como podemos ver nas respostas abaixo.

P.2- Contribuem em parte uma vez que deixa muitas vezes de ser explorado como deveria

P.17- São muito importantes, entender a educação como um todo e a formação do indivíduo também. Porém é pouco explorado.

P.18- Se forem bem trabalhados, com a integração de todos, diária, conseguiria excelentes frutos; infelizmente a escola está tão sobrecarregada e por isso fica para segundo plano. Contribuiria para formação cidadã do aluno. (RESPOSTA DOS PROFESSORES, 2015).

Esses professores percebem e reconhecem as contribuições dos temas transversais para o desenvolvimento social do aluno, porém assinalam que são pouco trabalhados na escola. Mais uma vez retratam o dia a dia corrido e atarefado com ênfase maior voltada para os conteúdos tradicionais.

Os professores que apresentam os temas transversais como uma boa ideia sem pontuar as contribuições demonstram ter pouca compreensão dos documentos, e uma não reflexão de sua proposta educativa. Esses afirmam que

P.3- Utilizando todo o conteúdo em si.

P.12- Ótima ideia mais precisa mudar a abordagem. (RESPOSTA DOS PROFESSORES, 2015).

Depois de apresentarem os posicionamentos sobre as contribuições dos temas transversais para o desenvolvimento do aluno é importante saber como os professores vêm desenvolvendo as temáticas na sua atividade diária.

Em suas respostas apresentaram que:

P.8- No dia a dia. Quando o assunto surge nas aulas, falamos sobre ele. Trabalhamos com debates, cada um expressando sua opinião.

P.15- Debates em sala de aula.

P.1- Em forma de trabalhos, discussões, leituras de textos, roda de conversas.

P.4- Em textos, levando-os à reflexão sobre o comportamento humano.

P.5- Em textos, principalmente filmes.

P.10- Através de jornais revistas, vídeos, como documentários.

P.9- Os temas transversais devem ser trabalhados em projetos, porém o professor deve ter conhecimento para sempre que for necessário durante as aulas, abordam esses temas como orientação. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES. 2015).

Ao analisar as respostas acima, verificamos que os professores utilizam como metodologia de trabalho, principalmente os debates, as feiras, exposição de vídeos e leitura de textos. Verificamos também que trabalham a temática a partir do momento que surge na realidade escolar, e assim as discussões passam a ter caráter paliativo e não preventivo.

As respostas seguintes nos mostram que parte dos professores procuram estabelecer uma relação entre as temáticas transversais com os conteúdos das disciplinas e tentam estabelecer essa relação por meio do planejamento e organização das aulas.

P.17- Aplico eles ao conteúdo da matéria, assim tento dar o valor objetivo ao assunto tratado.

P.7- Procurando desenvolvê-los sempre que possível em meus planejamentos.

P.2- De forma articulada com minhas propostas do conteúdo programático. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES. 2015).

Dentre as respostas apresentadas, também tivemos professores que afirmaram não trabalhar os conteúdos por meio das temáticas transversais.

P.12- Não trabalho.

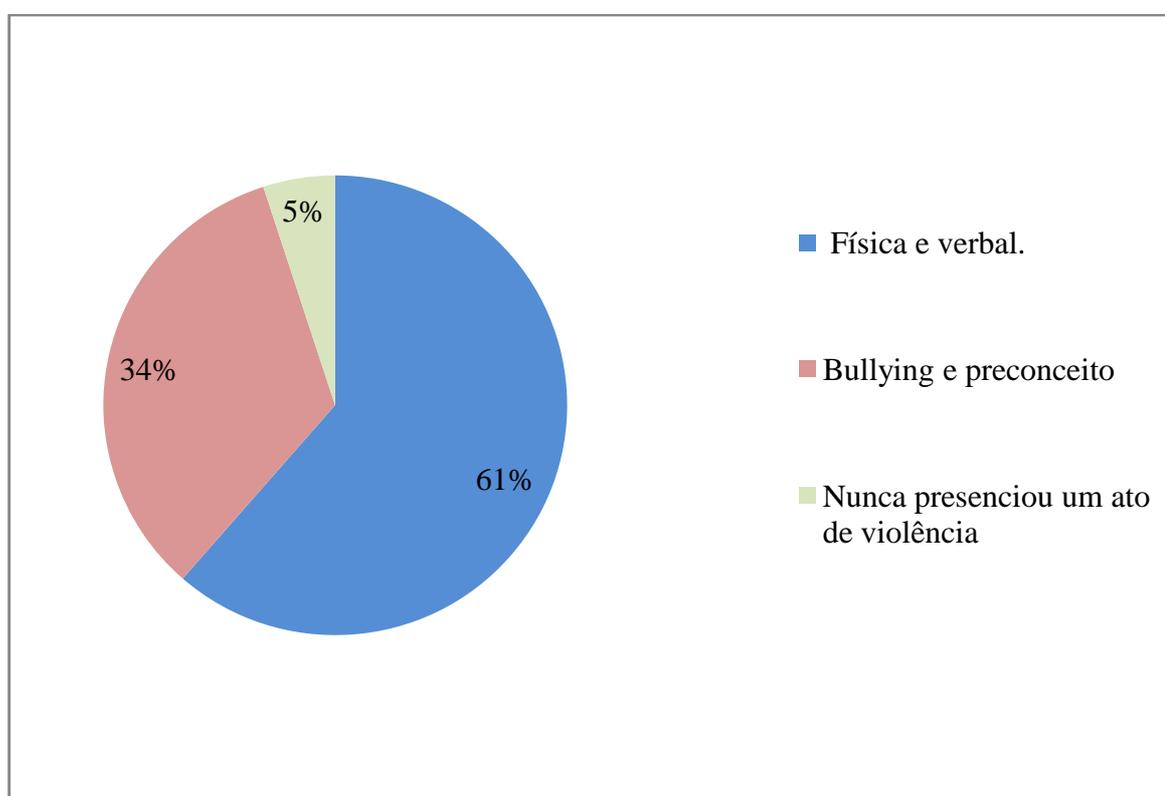
P.14- Não trabalho. O tempo é pouco para desenvolver os conteúdos programáticos.

P.6- Não trabalho. São trabalhados em feiras e debates na escola. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES. 2015).

O principal motivo apresentado pelos professores como impedimento para trabalhar as temáticas transversais está associado ao tempo de aula dada pelos professores. Esse é todo dedicado aos conteúdos programáticos das disciplinas. Não há uma correlação entre os temas de urgência social com o planejamento os conteúdos ora programados.

Quando questionados sobre os tipos de violência mais frequentes na escola, verificamos que os professores apontam em primeiro lugar as violências verbal e física como as mais recorrentes. Em segundo lugar o Bullying e o preconceito em relação às diferenças.

GRÁFICO-5 Tipos de violência mais frequentes na escola



Fonte: Pesquisa de campo 2015

Ao analisar as respostas, nota-se que 61% dos professores apontaram as violências verbal e física como as mais recorrentes na escola. Do restante, 34% apontaram o bullying e o preconceito como situações recorrentes no meio escolar e 5% afirma não ter presenciado ainda nenhum tipo de violência naquele ambiente.

Os dados evidenciam que os professores percebem a existência de uma variação quanto ao tipo de ocorrência da violência no espaço escolar e essa variação é fator importante para que posteriormente possam buscar formação e dar tratamento adequado aos casos. De acordo com Charlot (2002), é necessária a distinção dos tipos de violência existente para que

se possa pensar as estratégias de ação mais adequadas, pois são várias as tipologias e ela pode se apresentar em formas diferenciadas no interior das escolas: verbal, física ou psicológica.

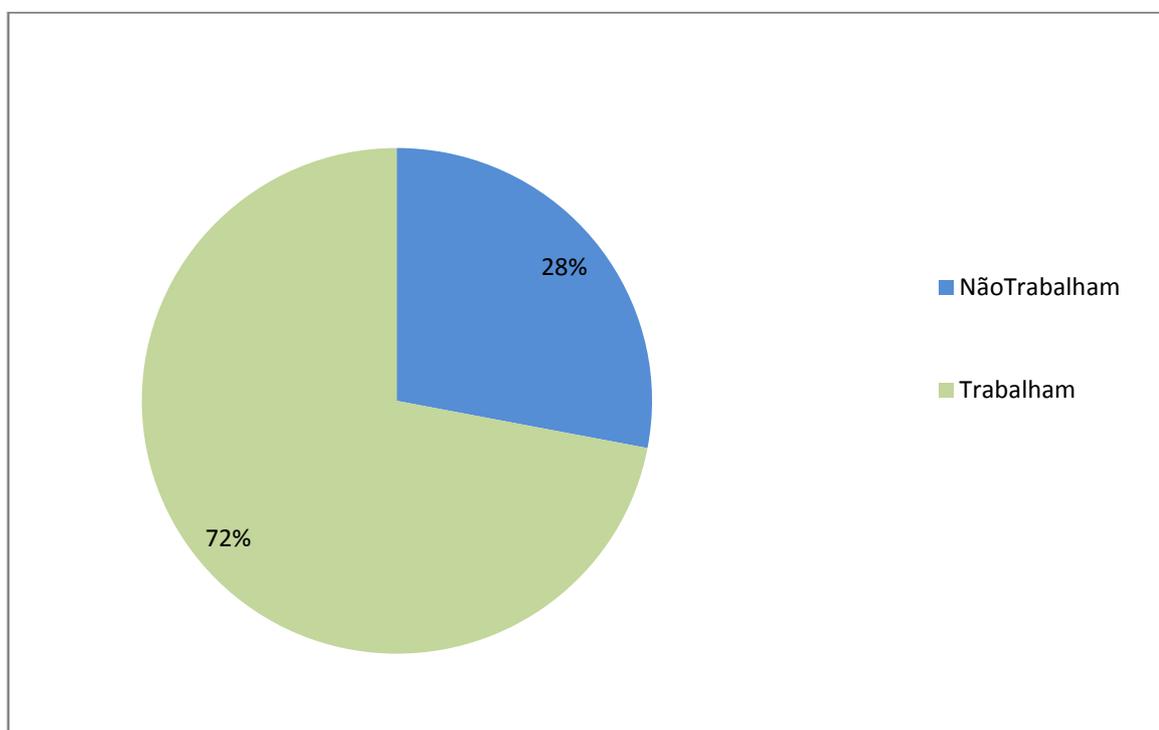
Entretanto, nenhum professor mencionou questões ligadas à depredação do espaço escolar como um tipo de violência. Embora tenham sido constatadas na escola algumas janelas com vidros quebrados e portas amassadas, esse tipo de violência não foi abordado pelos professores.

Lucinda et. al (1999, p.30) enfatizam que “[...] tais atos relacionam-se à falta de difusão do conceito de bem público, tornando-se, assim, necessária e urgente a divulgação, por exemplo, dos custos e prejuízos causados por estas depredações”.

De acordo com Araújo (2007), um espaço físico bem cuidado contribui para a convivência social e sentimento de pertencimento dos sujeitos sobre espaços que frequentam. Assim, há que despertar, a nosso ver, um sentimento de cuidado e respeito do aluno com o patrimônio escolar como um espaço significativo e importante de sua vida e de seu dia a dia. O problema requer um trabalho preventivo e combativo das ações de violência.

Analisamos como os professores abordam a temática da violência escolar e se trabalhasse assunto como tema transversal nas salas de aulas.

GRÁFICO 6- Porcentagem de professores que afirmam trabalhar a temática da violência.



Fonte: Pesquisa de campo 2015.

Como observamos no gráfico, a maioria dos professores, 72% do total, afirmam trabalhar a temática da violência durante o desenvolvimento das aulas, e 28% não o fazem. O primeiro grupo apresenta formas semelhantes quanto ao uso de materiais como recursos didáticos, com a utilização de textos, filmes e palestras. Também percebemos, na análise das respostas, que a maioria dos profissionais não realiza um trabalho interdisciplinar, e vem desenvolvendo os conteúdos de forma fragmentada, isolada e descontínua. Não raro, recorrem à realização de uma atividade pontual.

Quando analisamos a forma com que os professores pesquisados trabalham a temática da violência, verificamos que as ferramentas pedagógicas mais utilizadas são os textos, os projetos, os debates e os vídeos.

P.1- Fazendo leitura de textos, reportagens, discussões e trabalhos que ajudem na conscientização dos educandos.

P.3- Vídeos aulas.

P.4- Através de textos, debatendo o assunto em grupos.

P.5- Nos momentos de falar sobre relações de amizade ou quando surge um conflito na sala, na escola. Utilizando textos, reportagens, vídeos.

P.6- Através de projetos.

P.8- Quase todos os dias, em sala de aula os alunos se ofendem verbalmente. Nesse momento o professor tem que intervir, muitas vezes até separar brigas. Tentamos nesse momento conscientizar os alunos com diálogos. Diálogo é o máximo que podemos fazer.

P.10- Quando ocorrem fatos na própria escola, ou de repercussão nacional, procuro levar o assunto para ser discutido com meus alunos, trocar ideias e opiniões sobre o ocorrido.

P.15- Por meio de orientações para que os alunos compreendam como agir em convívio social. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES. 2015).

O professor denominado P.8 relata que no cotidiano da escola quase todos os dias ocorrem ofensas verbais e brigas entre os alunos, e busca intervir por meio da utilização do diálogo.

Nos documentos dos PCNs (1998), o diálogo é entendido como a capacidade de ouvir o outro de modo a se respeitarem e apresentado como essencial para uma relação democrática, de sociabilidade, uma das melhores maneiras de enfrentar os conflitos. Assim, apontamos a escola como um lugar privilegiado para desenvolver questões relacionadas aos valores e atitudes que repudiam a violência como forma de resolver os problemas e conflitos.

Ainda sobre a análise das respostas dos professores que afirmaram desenvolver a temática da violência com os alunos, e se é possível fazer alguns apontamentos que mostram a valorização de um trabalho contínuo e de prevenção.

P.2- Textos lidos, compartilhados e discutidos em sala de aula. Sempre complementando as aulas com temas do cotidiano dos adolescentes, buscando a participação deles em debates, trabalhos, pesquisas.

P.9- Procuo orientar os alunos quanto aos riscos de agir por impulso ou de forma violenta e os prejuizos que isso pode trazer. A violência (de todas as formas) deve ser tema em aulas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até Médio.

P.11- Explicando que temos uma democracia e direitos e deveres, através de projetos e palestras para prevenir, mostrando que a violência começa de forma verbal e termina em violência física. A importância de respeitar os limites e direitos do colega. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES. 2015).

Esses professores apresentam a percepção de que a violência pode ser desencadeada por ações de impulso, de desrespeito e brincadeiras de mau gosto com o colega. Buscam trabalhar numa perspectiva de conscientização sobre direitos e deveres e da importância do respeito mútuo. Os PCNs (1998) valorizam em sua redação um trabalho voltado para o desenvolvimento da cidadania do aluno, com o envolvimento da percepção dos direitos e deveres e de respeito às diferenças para que seus membros possam conviver de forma pacífica.

O sujeito da pesquisa P.11 apresenta em sua resposta que a violência pode começar de forma verbal e terminar em violência física, ou seja, um xingamento ou uma brincadeira de mau gosto, podem resultar em uma agressão com chutes, socos e nos casos mais graves, ferimentos com armas branca e de fogo. A intervenção em casos recorrentes de incivildades e xingamentos na escola, pode ser um momento decisivo para prevenir casos mais graves de violência escolar.

De acordo com Charlot (2002), precisamos estar atentos aos conflitos rotineiros que ocorrem na escola, e salienta, ainda, que os incidentes violentos eclodem de situações de tensão, que se não trabalhadas e resolvidas, constituem-se em estopim para pequenas contendas que podem desencadear situações de enfrentamento de maior gravidade.

Ortega e Rey (2002, p. 143) corroboram essa ideia quando afirmam que

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente uma fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não aborado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima

de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

Entretanto, as respostas dos professores evidenciam um trabalho realizado de forma individualizada por uma disciplina ou por um professor em determinado momento e de forma pontual, levando em consideração um problema ou um fato ocorrido. Observamos que não são desencadeadas discussões que envolvam um planejamento coletivo na escola, onde seja apresentada a evolução do conhecimento sobre a ocorrência da violência em meio escolar. A minimização dessas situações passa, necessariamente, pelo coletivo, por ações conjuntas que alcancem todas as séries e alunos, e além de tudo, devem ser abordadas ao longo do ano e da formação discente.

Os 28% dos professores que afirmaram não trabalhar a temática da violência mencionam que não o fazem em virtude da falta de tempo, ou delegam a função a professores de outras áreas, que tenham mais habilidade para desenvolver o tema.

P.7-Não. Porque deixo para os professores que possuem mais habilidades no assunto.

P.14- Não trabalho.

P.6- Não trabalho. Não dá tempo.

P.17- Não trabalho a temática. Difícilmente toco no assunto de forma programada e proposital. (RESPOSTAS DE PROFESSORES, 2015).

A análise das respostas apresentadas pelos professores que dizem não trabalhar com o tema da violência na escola demonstra ou nos leva a inferir que têm dificuldades em abordar assuntos não correlatos diretamente à sua disciplina, e assim acaba por ocorrer um trabalho individualizado, sem contextualização ou realização de atividades transversais e interdisciplinares. Preferem delegar a outros professores tal responsabilidade, o que, a nosso ver, os faz perder uma oportunidade de educar, além de não compreenderem a importância de um trabalho coletivo.

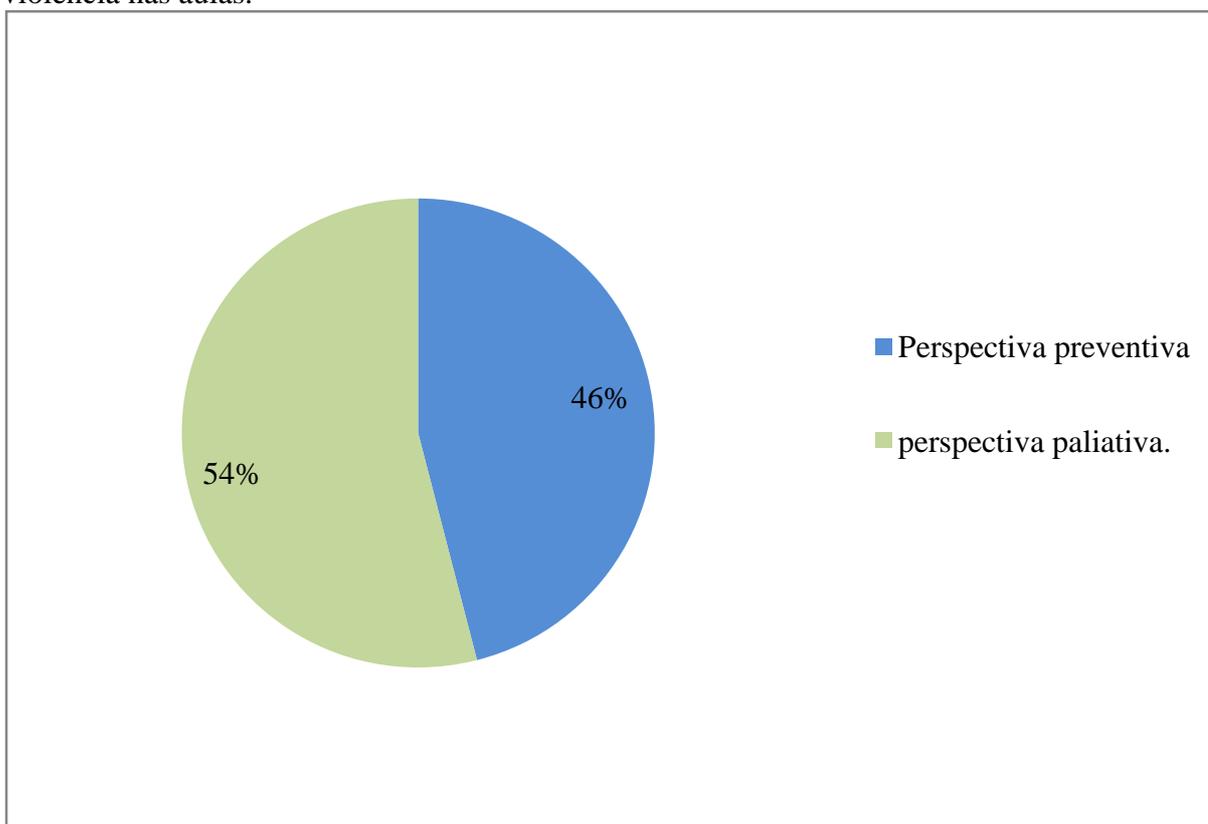
De acordo com os PCNs (1998), o trabalho realizado na escola com as temáticas transversais deve ser realizado por todos os membros escolares e deve fazer parte do planejamento dos professores, os quais devem incluir nos conteúdos, as temáticas de urgência social ou que façam parte do dia a dia da escola.

Focar somente no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares nos leva a mencionar dois problemas que ocorrem na realidade pesquisada e que são limitadores da educação

sugerida pelos PCNs. Primeiro, a falta de conhecimento, que denota falta de formação dos professores para desenvolver a temática de maneira eficaz. Segundo, a busca de uma formação academicista, a qual prepara o aluno somente para a realização de provas e entrada no mercado de trabalho.

Os dados a seguir apresentam a perspectiva dos professores que trabalham com a temática da violência nas aulas.

GRÁFICO 7- Perspectiva de trabalho dos professores que afirmam trabalhar a temática da violência nas aulas.



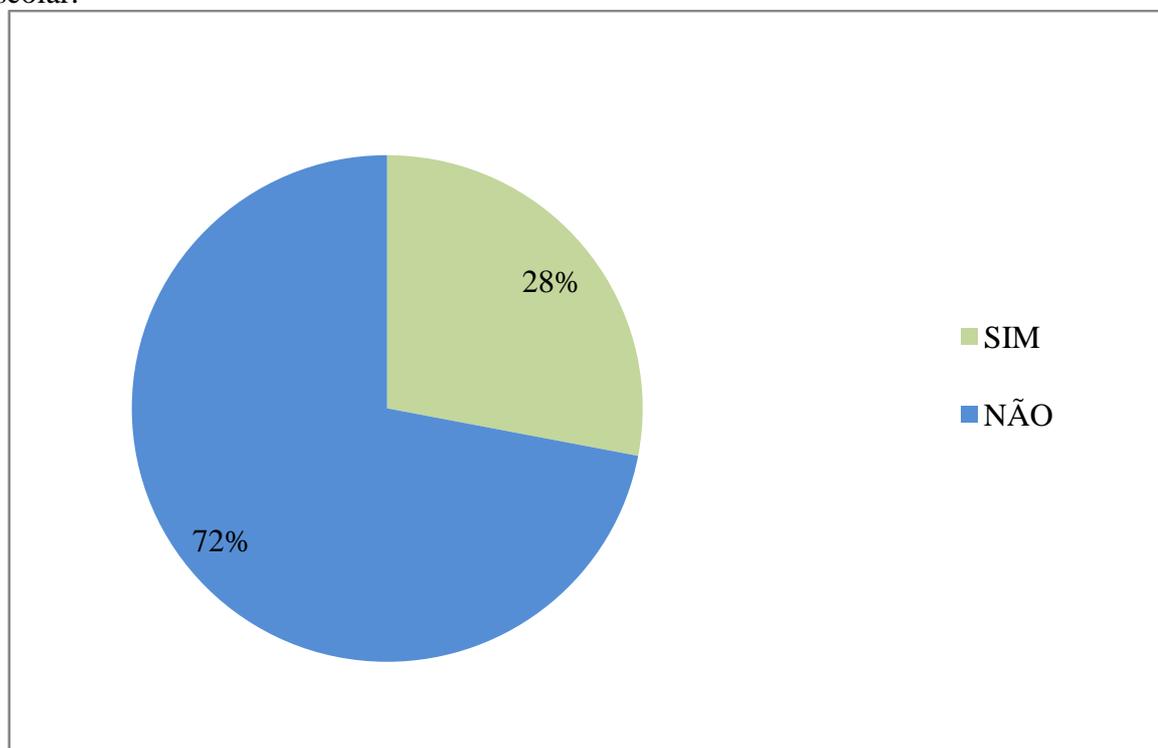
Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2015

Ao analisar as respostas dos professores, observamos que 46% percebem a importância de desenvolver um trabalho coletivo de prevenção da violência no espaço escolar. Os outros 54% dos professores trabalham numa perspectiva paliativa, ou seja, quando ocorrem fatos no cotidiano da escola ou de repercussão nacional; portanto, em situações pontuais.

Quando questionados sobre a participação em cursos relacionados à temática da violência, a maioria das respostas obtidas foi não. Os poucos professores que afirmam ter

participado de cursos relacionados à temática da violência não souberam descrever o nome do evento, nem do curso oferecido.

GRÁFICO 8- Participação dos professores em cursos relacionados à temática da violência escolar.



Fonte: Pesquisa 2015

Os dados da pesquisa mostram que poucos professores, ou seja, apenas 28% afirmam ter participa do decursos que desenvolvem a temática da violência em meio escolar. Em sua grande maioria, 72% afirmam não ter participado de cursos relacionados a essa temática.

Dentre os que afirmam ter participado, apontam sua participação em eventos, congressos e palestras, no entanto não dizem o nome do evento.

P.2- Sim, participei de alguns congressos sobre aceitação às diferenças e tolerância.

P.3- Sim, palestras.

P.11- Sim. Geralmente em palestras antes de iniciar o ano letivo.

P.13- Por meio de cursos como trabalha a transversalidade e interdisciplinaridade

P.14- Fiz sobre hiperatividade agressiva e outros cursinhos online, pela internet. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES, 2015).

É importante que o professor se aproprie de conhecimento para desenvolver um trabalho eficiente contra a violência.

Os professores que afirmam não ter participado de nenhum curso relacionado à violência apontam não ter sido oferecido nenhum curso na área.

P.1- Não. Nos últimos anos não foi oferecido nenhum curso referente a esta temática.

P.4-Não; P.5- Não;P.6- Não;P.7 Não; P.8- Não; P.9-Não

P.11- Não. Somente projetos de prevenção.

P.12-Não

P.15-Não, pois não foi oferecido nenhum curso na área.

P.16- Não; P.17- Não; P18- Não. (RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA. 2015)

Os professores que justificaram não ter participado de nenhum curso de formação envolvendo a temática da violência, mencionam que não foram oferecidos na escola. Sabemos que em uma gestão participativa, temas de relevância social são debatidos e inseridos como tema transversal, especialmente questões relacionadas à indisciplina e à violência, que ocorrem com frequência no espaço escolar, acabam por dificultar o trabalho do professor e prejudicam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, esse tema deve ser pensado, discutido e oferecido, tanto aos professores quanto aos alunos e familiares, para que possam colaborar e intervir quanto a sua prevenção e minimização na escola.

Por outro lado, quando há deficiência quanto ao conhecimento de determinada área, como crescimento profissional e possibilidades de intervenção, cabe ao professor buscar a capacitação e analisar as demandas da escola e da educação.

Quando questionados sobre o papel da escola e do professor frente ao problema da violência, verificamos diferentes perspectivas, as quais apontam uma interação social com órgãos públicos, profissionais especialistas e com a família, realização de palestras, debates e reuniões para o enfrentamento da violência.

P.4- A escola precisa se envolver no assunto, trazendo profissionais especialistas através de palestras, discussões e debates

P.7- Orientá-los através de palestras, ou até mesmo em sala de aula através dos professores.

P.10- Procurar interagir com os pais (família) para que possamos trabalhar em parceria, promovendo constantes reuniões, procurar acompanhar de perto a vida dos alunos, trazendo palestrantes como: pastores, padres, ONGS, policiais, autoridades locais como promotores, juízes

P.16- Palestras com os pais e responsáveis e comunidade escolar.

Outra parte dos professores delega a responsabilidade para a família e para o Estado.

P.17- Encaminhar o problema ao órgão competente. Penso que a escola é pouco preparada para assumir a responsabilidade de resolver os problemas de violência

P.8- O papel da escola se restringe a chamar pais e tentar conscientizar, pois mais do que isso a escola é impedida de fazer. Na maioria das vezes deve chamar a polícia para resolver.

P.12- Resolver com outro órgão (por exemplo, o Conselho Tutelar).

P.3- A escola não tem muita força.

Por último, identificamos os professores que fazem os apontamentos referentes às contribuições da escola e da importância do seu trabalho como educador para prevenir e minimizar a violência escolar.

P.2- Discutir, refletir e ter postura positiva frente às situações que todas as formas causem dor e constrangimento

P.5- É preciso diálogo, conversar com o aluno e com a família.

P6- Muito importante, pois os educadores têm a função de conscientizar os alunos quanto a um problema.

P.9- A escola e os professores devem agir de forma a evitar qualquer tipo de violência.

P.11- Ensinar os alunos a respeitar os colegas através de palestras e projetos, porque a violência começa verbal e termina em violência física.

P.13- Mediador entre os alunos. Transmitir conhecimentos e obrigações, deveres, valores, proporcionar crescimento pessoal e intelectual.

P.14- Tenho muito a falar, mas...muito amor, paciência, firmeza, segurança. Temos que ensinar que temos direitos e deveres

P.15- O único papel que nos cabe é orientar o aluno.

Podemos destacar nas respostas que os professores percebem a importância de intervir na realidade para a solução do problema da violência escolar, com orientação aos alunos e à família. Mostram-se preocupados em evitar situações de desconforto que possam gerar a

violência e ressaltam a importância de conscientizar os alunos de que é preciso respeitar os colegas e todos na escola. Além disso, a educação deve oferecer ao aluno conhecimento para que possa discernir sobre seus direitos e deveres, um crescimento intelectual e pessoal com vistas ao desenvolvimento à cidadania. Porém, não são apresentadas sugestões para além das questões pontuais na resolução dos problemas.

Os PCNs recomendam que as propostas pedagógicas devem tratar a cidadania como base nas atitudes de solidariedade como princípio ético para o fortalecimento dos laços sociais, os quais, aliados à compreensão do respeito mútuo, devem ser trabalhados de forma contínua na escola em busca da diminuição das atitudes violentas.

De acordo com Royer (2002), a escola, sobretudo o professor, tem papel importante na prevenção e no combate da violência e de comportamentos agressivos, porque ele tem um contato direto com os alunos e é o responsável pela formação escolarizada, um processo educativo, que em determinadas situações oferece a educação a qual deveria ser obrigação da família, porém não foi oferecida, como a concepção de valores morais e éticos.

Quando questionados se contribuíram para elaboração do projeto pedagógico da escola; se fizeram indicação de cursos de capacitação profissional na área da violência ou se sugeriram projetos e atividades para serem realizados na escola para prevenir e combater a violência, verificamos que apresentam pouca participação na elaboração e ou reformulação desse importante documento escolar. Dos 18 professores respondentes, 7 mencionaram ter participado da elaboração do documento e 11 professores afirmaram não ter participado.

Portanto, a elaboração do PPP da escola, que, conforme pode ser notado, é um documento pouco consultado, contou com uma pequena parte dos professores para sua construção. De acordo com Silva (2003, p. 298 - 299), o Projeto Político Pedagógico é o

[...] eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político pedagógico revele quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação a boa formação, a conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola.

Esse é um instrumento que contribui para nortear as atividades docentes, que orienta quanto à realidade escolar, apresenta as possibilidades de trabalho, os desafios a serem superados pelas equipes; contudo, tem ficado à margem do desenvolvimento na escola. A

construção coletiva do projeto pedagógico torna as vivências mais democráticas e capazes de buscar a mediação dos conflitos. Silva (2003, p. 297) afirma que

A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetivação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada.

Veiga (1995, p.13) corrobora essa ideia dizendo que o PPP é “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Veiga (1995) apresenta o PPP como um documento importante para o fortalecimento das relações e progressos nas ações pedagógicas. Apesar disso, observamos que ocorre pouca participação dos professores na sua elaboração, o que diminui as possibilidades de ações coletivas e de um trabalho de prevenção e combate da violência.

4.3.2 Questionário aplicado à coordenadora pedagógica do 6º ao 9º anos

A coordenadora da escola é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Também tem formação em Pedagogia e Pós-Graduação em nível de especialização em Pedagogia. É efetiva no município e atua no cargo de coordenadora pedagógica há 13 anos, e nessa escola trabalha há 1 ano. Para ocupar e se efetivar no cargo, a coordenadora passou por processo seletivo, quando demonstrou conhecimento e preparação para exercer a profissão. Some-se a isso, o fato de que o tempo de serviço pode ter-lhe proporcionado experiência, além de ampla e profunda visão acerca da realidade escolar.

Na análise do questionário aplicado à coordenadora, inicialmente explanamos o seu papel na escola. Portanto, considerando as atribuições laborais do coordenador pedagógico, vimos que o exercício de sua função deve ser integrador na escola, com proposições de atividades, planejamento e acompanhamento da implementação do processo didático-pedagógico da instituição.

Para Vasconcellos (2011, s/p),

O coordenador pedagógico é um intelectual orgânico, que está atento à realidade, que é competente para identificar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para mudanças e fazer junto o percurso. Em grandes linhas cabe ao coordenador fazer junto com os professores e mesma linha de mediação que devem fazer em sala de aula: (Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir).

A partir dessa apresentação sobre a função da coordenação pedagógica na escola, passamos à análise das respostas obtidas por meio do questionário.

Perguntada sobre como analisa a proposta de educação preconizada pelos PCNs, ela diz que

É uma proposta que procura envolver o aluno de maneira multidisciplinar, de forma que o ambiente escolar seja coerente com o mundo vivido pelo discente. Uma proposta integradora entre conhecimento dos conteúdos e do dia a dia do aluno. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA X, 2015).

Sua análise mostra que o principal ponto referente à ideia de educação preconizada nos PCNs está pautado na relação entre o ensino das diferentes áreas do saber e a realidade do aluno. Porém, no desenvolvimento da proposta escolar, observamos um trabalho individualizado, pois a interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade não fica evidente na realização das atividades.

Quando questionada sobre as contribuições dos PCNs para o desenvolvimento das aulas, mencionou como um documento norteador para que o professor possa fazer o seu planejamento.

Como norteador para que os professores se baseiem e planejem as aulas de modo diversificado. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA X, 2015).

Entretanto, apesar de ser um documento norteador, observamos que temas relevantes e necessários para as realidades social e escolar, como é o caso da violência, não aparece no planejamento da escola como uma atividade multidisciplinar ou interdisciplinar.

Quanto a sua percepção acerca das contribuições dos temas transversais para a formação do aluno, ela menciona que

São importantes, pois possibilitam a inclusão de temas sociais. Permite incluir temas que impeçam o preconceito, impedindo sua disseminação. Permite também trabalhar o respeito mútuo entre os alunos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA X, 2015).

Identificamos na sua resposta que existe a percepção de incluir no currículo escolar temas relacionados às questões sociais. Ela apresenta a preocupação em desenvolver temas que podem melhorar a formação humanística dos alunos e a compreensão da realidade social para que possam compreender e evitar questões relacionadas ao preconceito, à discriminação e à falta de sociabilidade. Essa preocupação aparece nos registros do livro de ocorrência da escola, onde são recorrentes anotações relacionadas à falta de respeito aos colegas e aos professores e funcionários. Nesse sentido, ao trabalhar essas questões, torna-se possível evitar atitudes de indisciplina, violência e o bullying.

Quando questionada sobre como são trabalhados os temas transversais propostos pelos PCNs ela mencionou:

Trabalhamos em projetos e também no cotidiano escolar, através de atividades escritas ou orais. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA X, 2015).

Ao comparar as respostas da coordenadora pedagógica com as dos professores e as leituras de documentos escolares, é possível visualizar divergências, uma vez que não foram identificados projetos ou atividades coletivas em desenvolvimento; além de que, no Projeto Político Pedagógico da escola não aparecem registros quanto a violência como um tema transversal. E pontualmente, há uma atividade realizada pela Polícia Militar com as turmas do 5º ano, por meio do PROERD.

Questionada sobre os tipos de violência recorrentes na escola, são apontadas a agressão verbal, o preconceito, o desrespeito. A agressão física é apresentada pela coordenadora como o segundo tipo de ocorrência e está relacionada a chutes, tapas, empurrões. Portanto, são questões de violências relacionadas a partir da perspectiva dos alunos. Em nenhum momento aparece nas respostas ou registros de ocorrência a violência praticada pela escola, ou seja, pelos professores e funcionários da escola.

Com relação a esses tipos de violências, os PCNs sugerem que podem ser trabalhados como temas transversais, e que necessitam de intervenções dos professores e da gestão escolar para que não caminhem para outros tipos de violência mais graves, como ferimentos com armas brancas ou de fogo.

Com relação ao desenvolvimento do tema da violência como tema transversal a coordenadora pedagógica respondeu que a questão é trabalhada na escola por meio de projetos e reuniões com os pais dos alunos.

Porém, ao analisar a resposta, não conseguimos identificar nos registros escolares projetos desenvolvidos que abordassem a temática da violência escolar, como foram trabalhados, quais foram os professores envolvidos, quais as estratégias utilizadas, nem o período de realização de atividades relacionada à temática. Assim, entendemos que essas ações podem ter ocorrido, porém de forma pontual e fragmentada, sem o envolvimento das comunidades interna e externa, ou um planejamento coletivo.

Embora o comparecimento tenha sido baixo, nos registros das reuniões com os pais, aparecem atividades voltadas para comunicações gerais e entrega de notas, sempre no final do bimestre, com a avaliação do desempenho dos alunos. Assim, observamos a falta de envolvimento dos pais nas discussões sobre a escola e o ensino oferecido. Outra forma de interação que ocorre com a família, registrada nas datas comemorativas, dias das mães, dia dos pais e festa junina. No entanto, essa não tem o caráter de discutir problemas, mas promover a integração escola, família e sociedade em momentos festivos.

Ao ser questionada se obteve formação voltada para a questão da violência, mencionou que não. Sabemos que vários temas os quais precisam ser discutidos com os alunos não são contemplados na formação universitária, mas são necessários estudos individuais e coletivos para serem desenvolvidos na escola, onde ocorrem diversos casos relacionados à indisciplina escolar e à violência, e esses aparecem como queixa constante dos professores.

Assim, a gestão escolar e a pedagógica devem buscar meios para superar o problema vivido na escola em relação à necessidade de informações. A formação faz parte do processo, por meio do conhecimento, da capacitação, e ao buscar subsídios para enfrentar um problema real na escola, como as questões ligadas à indisciplina e à violência. A formação deve ser uma busca constante para os gestores, que têm o papel de orientar, esclarecer e oferecer encaminhamentos adequados aos conflitos escolares.

Buscamos conhecer a percepção que a coordenadora pedagógica possui sobre o papel da escola e da coordenação pedagógica frente ao problema da violência. Mencionou a necessidade de oferecer informações aos alunos e desenvolver o respeito com o outro mediante o diálogo, dizendo que é

Muito importante, pois somos educadores e temos a função de conscientizar os alunos quanto ao problema. Desenvolver o respeito, conscientizar dos perigos das drogas e das brigas. Nossa função é o diálogo com alunos e a família.

Segundo a coordenadora pedagógica, uma das atribuições de seu cargo é conscientizar o aluno quanto aos perigos do uso de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, além de desenvolver no aluno um sentimento de respeito ao próximo e envolver família por meio de diálogos constantes. Menciona a importância do respeito à diversidade e à cultura, questões importantes para evitar a violência escolar.

Questionada quanto às contribuições da coordenação pedagógica para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e a proposta de educação presente no documento, mencionou que ele é de 2009 e não obteve modificação ou atualização. Porém, atualmente encontra-se em processo de reformulação. Salientou que exerce suas atividades na escola há um ano e que não participou de sua elaboração.

Entretanto, destacou que tanto a elaboração quanto a reformulação do PPP devem ocorrer com a participação das comunidades interna e externa, com o envolvimento de professores, direção escolar, coordenação pedagógica, alunos e pais, co-partícipes desse processo, com debates e sugestões sobre a educação a ser ofertada à comunidade escolar. A coordenadora citou o Regimento Escolar como um dos documentos que deve ser levado em consideração para a elaboração, com análise das regras, direitos, deveres e organização escolar.

Não houve menção por parte da coordenadora pedagógica quanto à proposta de educação preconizada no PPP e a mesma afirmou que suas contribuições ocorrem por meio de “sugestões durante os debates e discussões dos professores para elaboração do projeto e questionário junto aos pais sobre a proposta. São várias propostas referentes ao desenvolvimento escolar nas diferentes áreas de ensino”. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2015).

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico tem a função de dar visibilidade e realizar a integração das diferentes ideias apresentadas pela comunidade escolar, buscar a qualidade do ensino e atender as demandas da realidade escolar.

De acordo com Vasconcellos (2011, s/p), “a função do coordenador pedagógico é ajudar a concretizar o Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico (integrado com o administrativo e comunitário), organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola cumpra seu papel social”.

Uma proposta democrática de educação deve ser construída coletivamente, com inclusão dos diferentes posicionamentos e aspirações. Como uma das funções reconhecidas pela coordenadora, essa democracia deve ocorrer por meio das discussões, dos debates na escola. Seu papel é o de integrar, intermediar e buscar caminhos para que isso ocorra.

Ao concluir este estudo, afirmamos que o mesmo não esgota as possibilidades de investigação sobre a temática da violência em meio escolar e seu tratamento na escola como um tema transversal necessário e de grande relevância social, uma vez que ao minimizar a indisciplina e a violência escolar, o processo de ensino e de aprendizagem torna-se ampliado, com possibilidades de formação da pessoa para viver em um mundo mais solidário, justo, democrático e em constantes transformações.

CONCLUSÃO

A violência é um problema recorrente na realidade de muitas escolas brasileiras, interfere no processo de ensino e de aprendizagem e afeta as relações interpessoais de amizade que ali se estabelecem. Buscar possíveis caminhos para trabalhar a temática na escola e contribuir para a prevenção e combate da violência vem sendo foco de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos, sociologia, filosofia e educação.

Partindo de um problema real, esta pesquisa buscou investigar a percepção dos professores e da coordenação pedagógica sobre as possibilidades de desenvolvimento da temática da violência como tema transversal.

Com a pesquisa procuramos, por meio do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, fazer uma análise sobre a proposta de educação preconizada, destacando a transversalidade como um possível caminho a ser utilizado pelos professores para trabalhar a questão da violência em meio escolar. De acordo com Araújo (2003), a transversalidade na educação envolve temáticas ético-político sociais, atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade, em busca de respostas aos problemas que a sociedade reconhece como prioritários e preocupantes. Esses temas não devem provocar o surgimento de uma nova disciplina, mas devem perpassar por todas elas.

Por meio dos dados coletados, esta pesquisa nos permite afirmar que, embora seja um documento o qual foi elaborado na década de 1990, os PCNs são apresentados nos cursos de formação inicial e continuada de professores, o que contribui para firmar a relevância e a necessidade de conhecimento, análise e reflexão por parte dos docentes sobre os mesmos.

Mesmo que os críticos do neoliberalismo apontem os documentos como uma forma de propagar a ideologia do capitalismo, ressaltamos a importância desses documentos para um repensar sobre o currículo escolar, valorizando para além dos conteúdos científicos de cada disciplina a necessidade de desenvolver a formação social e cidadã do aluno. Assim, os documentos trazem uma proposta que deve ser de conhecimento dos gestores e professores, para que esses se apropriem da proposta, ajustem-na de acordo com a realidade de seu dia a dia e reorganizem os currículos escolares.

A pesquisa apresenta que a maioria dos professores aponta os PCNs como um documento norteador da prática pedagógica e do planejamento das aulas, e esses destacam como principal característica de sua proposta a possibilidade de relacionar o conhecimento científico ao desenvolvimento social dos alunos; portanto, percebem a possibilidade de

desenvolver o tema da violência como um tema transversal, mencionam a leitura de textos, utilização de vídeos e palestras como meios de trabalhar a temática na escola.

Outra parte dos professores entende que a teoria está muito distante de se concretizar na realidade. A principal causa explicitada é o tempo e a sobrecarga de funções que os professores têm no dia a dia da escola; portanto, reiteram o desenvolvimento de um ensino tradicional centrado na transmissão de conteúdos disciplinares.

A fundamentação teórica sobre a violência escolar nos ajudou a compreender esse fenômeno como um processo multifacetado e de difícil conceituação. Categorizamos os tipos, as causas, suas consequências para a educação e a necessidade de formação para desenvolver a temática na escola.

Com relação aos tipos de violência recorrentes no ambiente escolar, categorizamos, segundo Charlot (2002), em violência na escola, à escola e da escola, embora esta última não seja identificada pela maioria dos sujeitos da pesquisa. De acordo com o renomado estudioso, essa violência acarretada pela escola se dá por meio de fatores organizacionais de composição de classes, atribuições de notas aos alunos e de atitudes como imposição de regras e atos considerados racistas, excludentes, desdenhosos por parte dos professores e gestores escolares com relação aos alunos.

O tipo de violência apresentado pelos professores como recorrentes na escola são o de violência verbal, por meio de xingamentos, palavras ofensivas, ameaças e de violência física por meio de socos, chutes, empurrões entre os alunos.

Com a análise do livro de ocorrências da escola foi possível confirmar a percepção dos professores, de que no ano letivo de 2015 o maior número de registros se deu por motivos de indisciplina; e em segundo lugar as violências verbais e físicas.

Entretanto, concluímos que a Escola X não tem um perfil violento e não evidencia fatos violentos com gravidade; no entanto, apresenta recorrentes casos de indisciplina e diversos tipos de violência de pequeno grau ofensivo, como chutes e brigas. Entretanto, é um ambiente que requer atenção, e intervenção da gestão escolar, pedagógica e dos professores para diminuir a indisciplina, prevenir e combater a violência.

De acordo com Debarbieux (2002), Abramovay e Rua (2004), Sposito (2001), os casos graves de violência na escola e em seu entorno, ainda são quantitativamente pequenos. Na escola são recorrentes os casos denominados por esses autores como pequenas delinquências: insultos, empurrões, tapas, furtos, depredações e violências designadas pelos mesmos de incivilidades e microviolências.

Embora tenham sido observadas portas amassadas, carteiras e vidros quebrados, esses fatos não foram citados pelos professores e coordenadora pedagógica, o que demonstra a necessidade de desenvolver junto aos alunos a valorização do espaço escolar e do bem público. Lucinda et. al (1999) enfatizam que muitos desses casos ocorrem pela falta de difusão dessas ideias, e consideram a urgência de um trabalho demonstrando os custos e prejuízos causados pelas atitudes de depredações.

De acordo com Araujo (2007), a convivência em espaços físicos bem cuidados contribui para o bem estar, a convivência social e o sentimento de pertencimento dos sujeitos sobre os espaços que frequentam. Portanto, há a necessidade de se desenvolver atividades que busquem despertar no aluno o cuidado e o respeito com a escola e comecem a tratá-la como um espaço significativo para sua vida.

Diante do reconhecimento dos diferentes tipos de violência na escola, da escola e contra a escola, a maioria das ações educativas para trabalhar a temática é feita de forma paliativa, pontual, e não há uma proposta efetiva, coletiva, intervencionista e multidisciplinar de prevenção da violência em meio escolar.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, destacamos dentre os documentos que serviram de referência para sua elaboração os PCNs, e com a leitura observamos que a proposta apresenta a ideia de uma educação democrática e voltada para o desenvolvimento da cidadania do aluno. Está explicitada no PPP a necessidade de trabalhar as temáticas transversais de trânsito, drogas, meio ambiente dentre outras. Porém, não identificamos nenhum projeto coletivo nem menção sobre o desenvolvimento da temática da violência. Isso nos leva a refletir que existe uma falta de compreensão da necessidade e da urgência em tratar os casos apontados como recorrentes pelos professores na escola, ou a falta de formação específica que contribua para o planejamento de ações preventivas da indisciplina e da violência escolar.

Ainda com relação ao PPP da escola pesquisada, concluímos por meio das respostas do questionário, que a elaboração do documento ficou restrita à parte gestora da escola e o mesmo não é de conhecimento da maioria dos docentes. Na procura por apontar possibilidades, encontramos um limitador para o trabalho com um tema transversal, ou seja, por ser um problema de queixas dos professores, registradas no livro de ocorrências, falta a elaboração de projetos coletivos que discutam a necessidade de incluir a temática da violência, em âmbito geral, com inclusão das aulas de todas as áreas do saber.

Com isso, inferimos que o trabalho vem ocorrendo de forma fragmentada, individualizada e descontextualizada quanto a alguns temas de relevância social e merecem

ser abordados pela escola no seu processo formativo. As reflexões acerca da realidade escolar e das necessidades formativas dos alunos são muitas vezes deixadas para segundo plano, em detrimento de uma educação conteudista, preocupada com notas e a classificação.

A nosso ver, a escola é local privilegiado para desenvolver a socialização dos alunos, em meio à diversidade cultural, econômica, étnica e social presentes no contexto escolar; deve buscar, na organização curricular e de sua proposta educativa, apontar questões relacionadas à realidade do aluno e das demandas formativas que se fazem necessárias na contemporaneidade. Junto com a apresentação das possibilidades de discutir o problema da violência como tema transversal, surge outro limitador, a falta de conhecimento científico e planejamento de como desenvolver um tema transversal.

Constatamos que os professores, em sua maioria, não tiveram formação relacionada à questão da indisciplina e da violência. Portanto, embora seja um tema de relevância social, que interfere no processo de ensino e de aprendizagem na escola, a gestão escolar e os professores, não têm recebido, nem procurado cursos, palestras, estudos que possam proporcionar um trabalho interdisciplinar e de capacitação para lidar com os casos de violência, o que dificulta e diminui as possibilidades de combater a violência social e a escolar.

Para enfrentar esses problemas na escola, o estudo e o conhecimento são fundamentais para que o professor possa trabalhar de forma coerente e eficaz para prevenir e combater a violência. De acordo com Cubas (2007), trabalhar uma temática em ter conhecimento pode levar à banalização da violência ou estigmatizar os sujeitos e o ambiente escolar como um espaço violento.

Corroborando essa ideia, Royer (2002) nos alerta sobre a necessidade de conhecimento científico sobre a violência em meio escolar, para que haja um trabalho eficaz de prevenção e de combate desse fenômeno que interfere negativamente no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a formação dos professores e da coordenação pedagógica em relação à temática da violência aparece como um dos limitadores do trabalho do professor e mostra ser uma necessidade imediata, para o desenvolvimento de saberes que possam conduzir as práticas de combate à violência em meio escolar.

Todos esses aspectos nos levam a concluir sobre a importância de a escola se organizar coletivamente para trabalhar a questão da violência em meio escolar. Um dos caminhos possíveis para a ocorrência dessa sintonia é a elaboração coletiva de uma proposta pedagógica, que atenda as necessidades da escola *in loco*; busque, na transversalidade, inserir

a temática da violência; considere seu caráter interdisciplinar, ou seja, além de permear todas as disciplinas, é fundamental estabelecer uma relação entre as mesmas.

Trabalhar com temáticas transversais não significa introduzir novas disciplinas. A nosso ver a dificuldade começa na formação dos professores, na forma com que se apropriam das propostas educativas, do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade. Acreditamos que o tema da violência trabalhado de forma participativa, com vistas na transversalidade, pode contribuir para definir ações de prevenção e de combate à violência em meio escolar.

Por fim, concluímos que a inserção dos temas transversais no contexto escolar tem possibilitado de alguma forma as discussões sobre a temática da violência em meio escolar. Entretanto, falta conhecimento teórico/científico e o trabalho vem sendo desenvolvido pelos professores de forma esparsa, pontual, descontínua e fragmentada, sem uma formação adequada. Como consequência, dificilmente ocorrerá uma educação voltada para o respeito e para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et. al. **Violência 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.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. 2.ed. Brasília:UNESCO. Observatório de Violência. Ministério da Educação, 2005.

AMADO, João. et.al. **Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação**. Disponível em: doaplayer.com.br/4235292-cyberbullying-um-desafio-a-investigacao-e-a-formacao-html. Acesso em 8. de mai.de 2016.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1979.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio. G.(Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,1996.

_____. **Autoridade e autonomia na escola: Alternativas teóricas e prática**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, Elson Luiz de; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.) **Violência escolar: vivências e perspectivas do OBEDUC**. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2015. 220p.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Diferentes formas de trabalhar os temas transversais. In: **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Claudia Schinling. São Paulo: Ática, 2003.

ARCE, Enrique Viana. A moral, a educação moral e cívica e a ética como temas transversais na educação brasileira. **REVISTA EDUCAÇÃO**. (PUC – Campinas), Campinas, n.22, p.7-15, 2007.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Sobre a violência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Em aberto*, Brasília, ano 11, n.53, jan./ mar.1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de Políticas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 11. ed. 1998. (954-962).

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. 2. ed. México: Laia S.A, 1996.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensão da ação pedagógica. **Revista urutaguá**. n 7, p. 1-11. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//007/07 bovo.htm>. Acesso em 20 de dez 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/04/2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/04/2016

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 126.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. Trad. Claudia Schinling. São Paulo: Ática, 2003.

CALADO, Sílvia dos Santos; Ferreira, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em 30 de Nov 2015.

CAMACHO, Luiza. Mitiko. Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100009&lng=in&nrm=iso&tlng=in> .Acesso em 11 junho de 2015.

CARVALHO, Patrícia Cristina Amorim de. **O professor mediador escolar e comunitário**: desafios a violência escolar. (Dissertação) Mestrado. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. (UEMS). Paranaíba.2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista sociologia**. Porto Alegre, ano 4, n 8, p. 432-443, jul./dez.2002.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: **Perspectiva antropológica da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática. 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 16, n. 2. Universidade do Ninho. Braga, Portugal. pp. 221-236. 2003.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez. 2001.

DAVID, Simone. **Práticas reflexivas de professores no ensino tecnológico**. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos. 2011.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília-DF: UNESCO, 2002.

_____. **Violências nas escolas: dez abordagens européias**: UNESCO, 2002.

DELORS, Jaques (et al). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. n.79, p. 68-76. Nov. 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 18 de nov. 2015.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCINDA, M. da. C. et. al. **Escola e violência**. Rio de Janeiro/RJ: DPA, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHAELLIS, Dicionário de Português online. 2010. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=espet%E1culo>>. Acesso em 17 maio 2016.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; Silva Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 05 de out.2015.

NEGRI, Stefania de Resende. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação e perspectiva**. Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010. Disponível em:

<www.ser.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewfile/151/39>. Acesso em: 05 de out.2015.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1991.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceitos e contextualização numa perspectiva didática**. 2012. Disponível em <[HTTP://www.sinproedf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%c%8Oticas-p%c%9Abicas-educacionais.pdf](http://www.sinproedf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%c%8Oticas-p%c%9Abicas-educacionais.pdf)>. Acesso em 8 de mai. 2016.

ORTEGA, Rosário et. al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. trad. Joaquim Ozório- Brasília: Unesco, UCB, 2002.

PEREIRA, João Batista Borges. Diversidade, racismo e educação. **Revistausp**. São Paulo: USP, jun./ jul. ago. 2001.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão**. (Dissertação). Mestrado. Escola de enfermagem de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo. 2003.

PEREIRA, M. Z da C.; SANTOS. E. da.S.Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, PB: Associação de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares, n.1, mar/dez. 2008, p. 65-99. Disponível em: <<http://www.aepppc.org>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

POLATO, Amanda. Violência é produzida na escola sim. **Revista Nova Escola**. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/online/redatores/amanda/20070620-post.shtml>>. Acesso em 25 de Abril de 2014.

RÊGO, Ana Rita Franco do. **O Projeto Político Pedagógico e os princípios que fundamentam a formação continuada dos professores de ciências**. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2009.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE. Brasil. S.A, 2005. Disponível em: <https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2015/04/metodologia-da-pesquisa.pdf>. Acesso em 05 dez. 2015

ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas de formação de professores. In DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **A violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2v. Brasília CNPD, p. 731-752.

RUOTTI, Carem; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na Escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, J.Gimeno e PÉREZ, Gómez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Ana Cristina de Mendonça. **O projeto político pedagógico como instrumento de mudança organizacional: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: WWW.uneb.br/pgdr/files/2010/03/dissertacao_ana_cristina_de_mendonca.pdf. Acesso em 05 dez. 2015.

SAVIANE, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõe sobre o ensino fundamental. **Anais do CONED**. Belo Horizonte, 2 de ago. 1996.

SCHILLING, F. Violência nas escolas: explicitações, conexões. **Série cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos**. v.4. Curitiba: SEED, 2008.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. In **Sociologia**. Porto Alegre, ano 8, n 16, jul/dez. 2006. p. 20-45.

SOUZA, Jaqueline de. Análise Documental e Observação participante na pesquisa em Saúde Mental. **Revista Baiana de enfermagem**. Salvador, v. 25, n 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5252-18533-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/5252-18533-1-PB%20(4).pdf). Acesso em 30 de Nov 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Disponível em WWW.iea.usp.br/artigos. Acesso em 15 de abr de 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Caderno de Pesquisa n. 4**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas: Cortez, julho/ 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo/ SP, v. 27, n.1, p. 87- 103, jan./ jnh. 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários. **Centro de pesquisa, formação e assessoria pedagógica**. dez. 2011. Disponível em: WWW.celsovasconcellos.com.br. Acesso em: 20 de maio de 2016.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 39, 2000.

YUS, Rafael. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In: MICELI, S. **ANTROPOLOGIA**. São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, 1999. (O que ler na ciência social brasileira; v. 1).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento do diretor (a) da escola para realização da pesquisa e utilização dos dados fornecidos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, Diretor (a) da escola _____, após ter esclarecido minhas dúvidas referentes à pesquisa de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação Unidade Universitária de Paranaíba-MS, que discute a utilização dos temas transversais para trabalhar a questão da violência em meio escolar, realizada pela discente Lívia Arruda Abranches, sob orientação do Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo, autorizo a realização da pesquisa nesta escola e a utilização dos dados coletados para serem publicados.

Assinatura do Diretor (a)

APÊNDICE B – Termo de consentimento para a realização da pesquisa e utilização dos dados fornecidos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Convidamos o (a) _____, para participar da pesquisa “**O ESTUDO DA VIOLÊNCIA COMO TEMA TRANSVERSAL**”, realizada pela estudante Lívia Arruda Abranches, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba-MS, com o objetivo de pesquisar a percepção que os professores da rede pública de ensino do Mato Grosso do Sul tem acerca da utilização dos temas transversais como caminho para trabalhar a questão da violência em meio escolar.

Sua participação nesta pesquisa respondendo ao questionário é de caráter voluntário, com explicação prévia dos objetivos da pesquisa e do prazo de devolução ao pesquisador em uma semana. Quanto o preenchimento do nome do participante no questionário, pode ser fictício, com isso, será mantido o sigilo quanto à identificação.

É importante ressaltar que os dados colhidos farão parte da dissertação de mestrado, bem como, poderão ser divulgados em eventos científicos.

Cabe informar, que pela sua participação nesta pesquisa você não pagará e nem receberá nenhum valor financeiro. Reforço ainda que a pesquisa preservará a identidade de todos os colaboradores, sem prejuízo a instituição e a você participante.

Sua participação nesta pesquisa contribuirá com as discussões e produções científicas sobre como o professor percebe a violência em meio escolar e a utilização dos temas transversais para trabalhar a temática na escola através de sua prática diária.

Apontadas as observações gerais aproveito para deixar o telefone para sanar quaisquer outras dúvidas que venham a surgir no decorrer desta pesquisa: Lívia Arruda Abranches Celular: ().

Consentimento do participante

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa de forma voluntária, tendo que fui esclarecido (a) de seus objetivos e da importância de minha colaboração. Este documento será emitido em duas vias e assinado pela pesquisadora responsável e por mim, professor (a) participante, ficando uma via com cada uma das partes integrantes da pesquisa.

_____, Data ____/____/____
Assinatura do (a) professor (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a) Responsável

APÉNDICE C - Questionário aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Este questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pela estudante Lívia Arruda Abranches, no Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, com o título: “O Estudo da violência como tema transversal”, sob orientação do professor Dr. Elson Luiz de Araujo. O objetivo da pesquisa é investigar a percepção que os professores da rede pública de ensino tem acerca da utilização dos temas transversais como caminho a ser utilizado para trabalhar a questão da violência escolar.

Esperamos que os resultados da pesquisa contribua com a compreensão do fenômeno da violência e da necessidade que tem o professor de trabalhar com os alunos uma temática de urgência social, que interfere diretamente no processo de ensino e de aprendizagem e nas relações interpessoais entre professor e aluno.

Deste modo, solicitamos sua colaboração respondendo as perguntas, contribuindo de maneira voluntária para a realização desta pesquisa. Ressaltamos que as respostas serão utilizadas de forma anônima, resguardando sua identidade e a identidade da instituição. Todos os posicionamentos e opiniões serão utilizados na pesquisa como fonte de dados.

Solicitamos que leia atentamente as questões e responda de acordo com o seu entendimento.

Obrigada.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Questionário para o professor (a)

Formação profissional:

- Graduado(a) em _____
- Pós-Graduação a nível de especialização em _____
- Mestrado Doutorado () em _____

Na graduação você teve contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?

- sim não

Tempo de Magistério: _____ anos, efetivo () ou convocado ().

Qual disciplina você ministra? Em quais turmas?

1- Como você analisa a proposta de educação preconizada nos PCNs?

2- Como os PCNs contribuem para o desenvolvimento das aulas?

3- Na sua visão, como os temas transversais contribuem para a formação do aluno?

4- Como você trabalha os temas transversais propostos pelos PCNs?

5- Quais são os tipos de violência mais frequentes na escola?

6- Você tem trabalhado a temática da violência em suas aulas?

() Sim. Como? () Não. Por que?

7- Fez nos últimos anos cursos relacionado à temática da violência escolar? Como?

8- Na sua visão qual o papel da escola e do professor frente ao problema da violência em meio escolar?

9- De que forma você contribuiu para elaboração do Projeto Pedagógico da escola em que trabalha e qual a proposta de educação defendida?

APÉNDICE D – Questionário para a coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Este questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pela estudante Lívia Arruda Abranches, no Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, com o título: “O Estudo da violência como tema transversal:um possível caminho para a prática docente”, sob orientação do professor Dr. Elson Luiz de Araujo. O objetivo da pesquisa é investigar a percepção que os professores tem acerca da utilização dos temas transversais como caminho a ser utilizado para trabalhar a questão da violência em meio escolar.

Esperamos que os resultados da pesquisa contribuam com a compreensão do fenômeno da violência e da necessidade que tem o professor de trabalhar com os alunos uma temática de urgência social, que interfere diretamente no processo de ensino e de aprendizagem e nas relações interpessoais entre professor e aluno.

Deste modo, solicitamos sua colaboração respondendo as perguntas, contribuindo de maneira voluntária para a realização desta pesquisa. Ressaltamos que as respostas serão utilizadas de forma anônima, resguardando sua identidade e a identidade da instituição. Todos os posicionamentos e opiniões serão utilizados na pesquisa como fonte de dados.

Solicitamos que leia atentamente as questões e responda de acordo com o seu entendimento.

Obrigada.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Questionário para a Coordenação Pedagógica

Formação profissional:

- () Graduado(a) em _____
- () Pós-Graduação a nível de especialização em _____
- () Mestrado () Doutorado () em _____

Na graduação você teve contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?

- () sim () não

Tempo de coordenação pedagógica na rede pública de ensino: ____ anos, efetivo () ou convocado ()

1- Como você analisa a proposta de educação preconizada nos PCNs?

2- Como os PCNs contribuem para o desenvolvimento das aulas?

3- Na sua visão, como os temas transversais contribuem para a formação do aluno?

4- De que forma são trabalhados os temas transversais propostos pelos PCNs?

5- Quais são os tipos mais frequentes de violência na escola?

6- A escola tem trabalhado a questão da violência em meio escolar?

() Sim. Como? () Não. Por que?

7- Fez nos últimos anos cursos relacionado à temática da violência escolar? Como?

8- Na sua visão qual o papel da escola e do professor frente ao problema da violência em meio escolar?

9- De que forma você contribuiu para elaboração do Projeto Pedagógico da escola em que trabalha sua e qual a proposta de educação defendida?
