

Conflitos e violência em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres, MT: a percepção dos professores

Conflicts and violence at public schools in a border region, Cáceres, MT: the teacher's view

Maria do Horto Salles Tiellet*

Berenice Corsetti**

* Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT),
Mestrado em Educação.

E-mail: mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br

** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação. E-mail: bcorsetti@unisinobr

Resumo

O presente texto é o resultado da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso. O estudo objetiva conhecer o pensamento do quadro técnico-pedagógico das instituições públicas estaduais de ensino do município de Cáceres/MT sobre os conflitos e a violência na escola. A orientação metodológica da pesquisa é a qualitativa, utilizando fontes documentais, questionário e entrevista projetiva. Os resultados revelam que o quadro técnico-pedagógico relaciona os conflitos e a violência na escola à violência urbana.

Palavras-chave

Conflitos. Violência no ambiente escolar. Imaginário docente.

Abstract

The following text is the result of research funded by the Research Foundation of the State of Mato Grosso. The study aims at knowing the technical staff of public institutions-educational state schools in the city of Cáceres / MT on conflicts and violence in school. The orientation of the research methodology is qualitative, using documentary sources, questionnaire and interview projective. The results reveal that the technical-pedagogical related conflicts and violence in schools to urban violence.

Key words

Conflict. Violence in schools. Teaching imaginary.

Introdução

Apresentam-se, neste artigo, os resultados da pesquisa de mesmo título - *Conflitos e violências em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres/MT: a percepção dos professores* - desenvolvida no período de 2008/2010, pelo grupo de pesquisa Juventude, Cultura e Políticas Públicas, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Investigou-se o pensamento do quadro técnico-pedagógico (diretores, coordenadores e professores) das escolas públicas estaduais sobre os conflitos e a violência no ambiente escolar, buscando identificar os fatores que os geram e as ações adotadas pelo quadro técnico-pedagógico frente à violência que sofrem e exercem os alunos. O artigo se apoia em Hannah Arendt, Jean-Marie Muller, Éric Debarbieux e no mapeamento da violência infanto-juvenil da cidade de Cáceres, um dos municípios do Estado de Mato Grosso que se localiza a 80 quilômetros da República da Bolívia e que possui com esse país 250 quilômetros de 'fronteira seca', formando uma das principais rotas do tráfico de drogas do Brasil, integrando o chamado corredor Brasil-Bolívia.

O conflito no espaço escolar e suas diferentes manifestações

Inicia-se com a afirmação de que "o homem é um ser de relações. Só existe em relação com outrem" (MULLER, 1995, p. 16). O outro, para Jean-Marie Muller, é aquele sujeito cujos desejos, interesses, ambições, opiniões podem ir de encontro

aos nossos, ameaçando a nossa liberdade e direitos e, mesmo que não queiram nos fazer mal, nos perturbam, nos desequilibram. Segundo Charlot (2005, p. 18), "temos que aguentar os outros e seus desejos, os quais, às vezes, nos agradam e outras vezes nos incomodam [...]" e como não há vida humana que não seja coletiva, o conflito está posto.

O conflito é uma característica intrínseca à vida social, diz respeito essencialmente ao convívio, à vida coletiva, o que é reafirmado por Xesús Jares: "o conflito é, essencialmente, um processo natural a toda a sociedade, e um fenômeno necessário à vida humana" (JARES, 2002, p. 35).

Portanto compartilha-se da ideia de que o conflito faz parte do processo natural da sociedade e que é um fenômeno inevitável, enquanto condição *sine qua non* de o homem conviver com outros. Assim, o conflito diz respeito à existência coletiva que condena o indivíduo a experimentar a sua diversidade e lhe impõe o encargo de aprender como administrá-lo. À medida que o outro nos inquieta, frente a ele é possível adotar "uma relação de hostilidade ou de hospitalidade", diz Muller (1995, p. 16). O termo conflito incorpora todos os embates que se tem de enfrentar cotidianamente por se viver em sociedade, ao mesmo tempo em que apresenta várias opções, da solução pacífica à violência. Supor um mundo sem conflito seria querer um mundo sem a existência humana, mas pode-se desejar um mundo sem violência.

O conflito expõe o *homo complexus*, expressão de Edgar Morin (2001), - *sapiens e demens* - que se é.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida [...]; é um ser de violência e de ternura, de amor e ódio [...]. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusão, excesso desencadeado, então o homo demens submete o homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (MORIN, 2001, p. 59-60).

Através da racionalidade ou da irracionalidade, como possibilidade do agir humano, pode-se compreender a violência, uma vez que a violência, como afirma Hannah Arendt (1994, p. 60), pertence aos negócios humanos: “nem a violência, nem o poder são fenômenos naturais [...]; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir”. Age-se frente a um conflito exercendo violência ou não e, segundo Pinheiro e Almeida (2003, p. 13-14), “nunca é demais lembrar que temos opções e apenas uma escolha”. Escolhe-se um caminho a cada embate.

Agir de forma violenta exige a fusão desejo/razão, querer/pensar na execução do ato, no entanto não é a razão o oposto da violência, mas o poder, como afirma Hannah Arendt (1994), a existência de um significa a ausência do outro. Embora poder e violência sejam fenômenos distintos, normalmente aparecem juntos, sendo que a “forma extrema de poder é o todos contra um, a forma extrema da violência é

o um contra todos. E esta última nunca é possível sem instrumentos” (ARENDR, 1994, p. 35). Pensar a violência sob a perspectiva de Hannah Arendt, isto é, no âmbito da política e como o oposto do poder, tem consequências práticas interessantes, principalmente na educação.

É na escola que o conflito se potencializa em virtude do espaço e do tempo em que as crianças e os adolescentes permanecem juntos. A escola, afirma Santos (2001, p. 113), “é um *locus* de explosão das conflitualidades da sociedade contemporânea, neste jovem século XXI.” É o lugar dos embates de ideias, valores, concepções, ideologias antagônicas e contraditórias. Na escola, o entendimento que se tem do conflito se aproxima mais de uma dimensão negativa do que de uma dimensão positiva, pela associação feita ao termo violência. Entretanto o conflito faz parte do processo didático-pedagógico muito mais do que a palavra violência e pode auxiliar a compreender o que, contemporaneamente, acontece no meio escolar.

O termo conflito é amplo, apresenta dualidade, antagonismo, flexibilidade e maleabilidade, possuindo a leveza necessária para que se mantenha a confiança de que a escola é o lugar, por excelência, para a aquisição do conhecimento, da formação para a cidadania, da ética e de valores e, ao mesmo tempo, não oculta o que acontece em seu interior, o que inclui a violência propriamente dita.

O conflito, nas suas mais variadas manifestações no meio escolar, não é algo novo. Registros dele ocorrem desde o século XVI, via regras disciplinares descritas

no *Ratio Studiorum*, manual que orientou os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus, mas foi na sociedade contemporânea que o conflito escolar se tornou mais visível, global e complexo pela dificuldade de se organizar em categorias. Entretanto nem tudo o que ocorre na escola, em termos de embate, desavenças ou até mesmo agressão, pode ser designado de violência. Os embates, as agressões, as rixas, os desentendimentos, as pelejas, os desacordos, as insubordinações e a própria violência podem estar associados ao termo conflito, embora se entenda que nem todas essas palavras são o seu sinônimo.

Independente das diferentes categorias descritas e nominadas por autores nacionais e estrangeiros, os quais buscam compreender, organizar e classificar as ações conflitivas que ocorrem na escola, neste texto as ações foram definidas e agrupadas em quatro categorias distintas: desavenças pessoais, indisciplina, micro-violência e violência. As categorias expressam os comportamentos mais frequentes no interior das escolas, embora a escola possa abrigar mais ações e definir outras categorias.

É preciso dizer, também, que definir, perceber, classificar cada uma das ações entre si e estas da violência não é algo fácil, principalmente para o professor. Como afirma Odalia (2004, p. 22), “perceber um ato como violência demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural como que inscrito na ordem das coisas.” E, complementa o autor, “nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação,

como um fato, que possua uma estrutura facilmente identificável. [...] O ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural cuja essência passa despercebida” (ODALIA, 2004, p. 22).

Entre as desavenças pessoais na escola, muitas são frutos do processo didático-pedagógico, outras resultam ou não da falta de empatia entre colegas, ou entre alunos e professoras. Não há o uso da força nem existe necessariamente o ódio, dizem mais respeito às divergências de opinião ou de interesses, mal-entendidos, equívocos, discussões, disputas que podem desembocar em violência.

A indisciplina, por sua vez, também não faz uso da força. Utiliza a zombaria, o riso, o sarcasmo, o desacato, a desobediência, a indiferença, os atos de comunicação não-verbal, incluindo o gesto, o olhar, o não fazer nada, o silêncio, o ruído, a mímica como elementos de resistência, de rebeldia, de oposição, de inquietação, de insubordinação, de afronta e de desestabilização da autoridade.

Também se pode dizer que a indisciplina se constitui de ações que se opõem à norma, submissão, obrigação, injustiça, humilhação, desigualdade, ao preconceito e, principalmente, à autoridade. Para Arendt (1994, p. 37), o “maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada.” O desprezo e o riso são os instrumentos que os alunos dominam muito bem quando querem desestabilizar ou minar a autoridade do professor. Inerente à ação pedagógica, a indisciplina pode gerar atos de força, de exclusão e de ações desmedidas, mas por

si só, por suas características e descrição, não pode ser categorizada como violência, porque esta representa a hostilidade, o desejo de eliminação, de destruição física e emocional e de descarte do outro da sua condição de ator social.

Para Muller (1995, p. 29), a violência surge “quando há a perda do controle, quando não é mais possível o pacto, quando a palavra já não tem mais efeito”, quando a persuasão, o diálogo e a negociação não produzem mais efeito. Nesse sentido, a violência parece representar o discurso desconexo, ilógico e irracional, contudo a palavra não é a garantia da não-violência, assim como muitas ações de violência executadas com requinte de crueldade são projetadas e justificadas com sofisticação racional. Isso significa que a razão não é o impeditivo da violência, nem a violência é o lado negativo da razão nem é um discurso irracional.

O homem pode, racionalmente, agir de modo violento e o faz por ser livre nas suas escolhas, por intolerância, em defesa de seus interesses, ao cumprir seu dever, pela perda de poder e por outras motivações, e aí emprega a força física, núcleo do conceito de violência, para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. Entretanto o uso da força física, por si só, não caracteriza a violência, existem ações e comportamentos utilizados que não agridem, não deixam marcas, e nem por isso devem ser considerados, tratados como menos graves ou desqualificá-los como violência.

As ações que não usam a força física, que não mutilam, que não resultam

em lesões físicas e que estão relacionadas às transgressões das regras sociais ou morais, expressas principalmente pela palavra, foram denominadas por Debarbieux (2002) de microviolências. A microviolência expressa o desejo de destruição pela eliminação moral ou psicológica, seja pela negação, seja pela exclusão do outro da função de ator social e, por esse motivo, incluída juntamente com a violência na categoria desregulamento do conflito, do filósofo Jean-Marie Muller (1995). O termo microviolência não é usado para minimizar a violência ou para julgar como ação de menor importância, mas para caracterizar um grupo ou conjunto de ações que não deixa marcas visíveis, mas nem por isso devem deixar de ser punidas.

A microviolência caracteriza-se pelo não uso da força, mas pela produção de ações repetitivas ou não, executadas por um indivíduo ou grupo, expressas em pequenas perversões: beliscões, empurrões, insultos, apelidos, gestos obscenos em atitudes de desrespeito, agressões verbais, gozações, implicâncias, provocações, ameaças, intimidações, palavras racistas e de desprezo, podem fazer uso do barulho, da sujeira, da impolidez, com o fim de constranger, humilhar e deixar a vítima acuada sem possibilidade de reação. Esse tipo de ação promove o banimento, a exclusão, faz sofrer intencional, repetida e sistematicamente alguém, sem motivação evidente. São pequenas infrações, pequenos delitos que, mesmo sobre suas formas mais insignificantes, aumentam o sentimento de insegurança, de impotência, desamparo e medo nas vítimas e na comunidade.

São ações que não doem, não causam a morte física e não sangram, não deixando marcas nem indícios suficientes para uma tipificação penal, mas nem por isso deixam de ser perigosas.

O termo microviolência reúne ações que outros autores denominam de rituais de humilhação: *bullying*, assédio moral ou brutalidade entre pares, incluindo os trotes nas instituições de ensino e nas academias militares, as condenações públicas pela mídia ou internet, a exemplo do *cyberbullying* que é a ameaça, a mensagem negativa, a utilização de fotos e textos constrangedores, fofocas e mentiras enviadas por *emails*, *blogs*, *Orkut*, provocando vergonha, humilhação, medo e até o adoecimento das vítimas. Na escola, a violência visível (violência física) de alguns pode ser alimentada pela violência invisível de outros, isto é, a microviolência pode alimentar a violência bruta tipificada pelos dispositivos legais.

Nos estabelecimentos de ensino, a violência tipificada pelos dispositivos legais vigentes no país não são atos corriqueiros, o que não significa que não ocorram. Mas as ações categorizadas de desavenças interpessoais, indisciplina e microviolência são muito mais frequentes e não necessitam da intervenção de agentes externos, na escola, como o Conselho Tutelar ou a Polícia Militar. Para essas ações pode-se e deve-se encontrar soluções no âmbito das funções, do papel da escola e da autoridade docente. Assim sendo, a política de prevenção e redução dos conflitos e da violência na escola diz respeito à educação e não à segurança, à medida que o

professor, na condição de adulto, segundo Arendt (2005), tem responsabilidade pelas crianças e pelo curso das coisas no mundo.

A partir da criança e do adolescente, o processo de prevenção e redução dos conflitos e da violência devem ser pensados. Considerando-se que, segundo Arendt (2005, p. 238), “normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola.” O mundo é apresentado à criança pelas mãos dos professores e estes, querendo ou não, são os representantes de um mundo pelo qual devem assumir responsabilidades. Afirma Arendt (2005, p. 239) que a “responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança”. E se alguém, entre eles o professor, julgar que não tem essa responsabilidade ou se recusar a assumi-la, continua Arendt (2005), deveria ser proibido de participar da educação das crianças.

Pode-se apontar, como desdobramento dessa forma de pensar, a convicção compartilhada por autores tanto na literatura internacional quanto nacional de que o professor tem um papel fundamental na ação preventiva e de controle dos conflitos e da violência na escola. A responsabilidade pelo mundo, pelo curso das coisas, afirma Arendt (2005), se traduz na autoridade. Se o adulto, professor ou não, se recusar a assumir a responsabilidade pelo mundo, pela qualidade da vida, pela esperança de uma nova sociedade, talvez, com menos violência, negue a chance da capacidade de criação do novo, que, segundo Jean

Baudrillard e Edgar Morin (2004), existe de maneira latente na humanidade.

A autoridade e a qualificação do professor, segundo Arendt (2005), não são a mesma coisa. A qualificação por maior que seja nunca engendra, por si só, autoridade, embora certa qualificação lhe seja indispensável, e complementa a ideia afirmando: “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDR, 2005, p. 239). Também a autoridade e a qualificação dos professores são requisitos necessários para lidar com os conflitos e a violência na escola, mas sabe-se das dificuldades dos docentes ao tratarem do assunto. Eles aprenderam, enquanto dogma, que a solução para os conflitos na escola, independente das motivações, está na ordem e na disciplina necessárias e imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem, as quais devem ser impostas de forma inquestionável e inegociável.

Na contemporaneidade, quanto maior a repressão e quanto mais explícitas forem, as imposições de silêncio, a violação dos direitos, as humilhações e a exclusão, assim como a injustiça, a desigualdade, a intolerância e o desrespeito geram e ampliam, seja na sociedade de modo geral ou pontualmente na escola, reações de indisciplina e de violência de indivíduos ou de grupos.

Embora se defenda que a escola tem um papel decisivo na formação do cidadão, no crescimento econômico e na

redução da pobreza, ela pode dar partida a um processo mais elaborado de exclusão, ao produzir distinções entre as crianças e os adolescentes que estão dentro e os que estão fora da instituição, e criar internamente muros invisíveis que estabeleçam distinções entre os alunos e definem aqueles que são irrecuperáveis e que não devem permanecer no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que joga para o aluno e sua família a responsabilidade pela educação e permanência na escola.

Descrição metodológica

A presente pesquisa qualitativa, na execução do trabalho de campo, teve os seguintes procedimentos:

a) Para a pesquisa, selecionaram-se oito das quinze escolas pertencentes à rede estadual de ensino no município de Cáceres, usando como critério o número de matrícula e a localização, atingindo 53% do total das escolas estaduais existentes. Das oito escolas selecionadas, quatro estão localizadas na zona central da cidade, e as quatro restantes, em bairros afastados.

b) Foram definidos, como sujeitos da pesquisa, os professores do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e os gestores (diretores e coordenadores), inclusos na categoria técnico-pedagógico, totalizando 49, dos 451 docentes da rede estadual de ensino do município de Cáceres.

c) Fez-se contato inicialmente com os diretores das escolas selecionadas, pois deles dependia a autorização para a aplicação do instrumento de coleta de dados.

d) Foram empregados três diferentes instrumentos de pesquisa: questionário, fontes documentais e entrevista projetiva. No questionário, mesclaram-se questões descritivas e fechadas, sendo que as fechadas compunham a primeira e a terceira parte do instrumento. A primeira parte se referia à identificação pessoal e profissional e, na terceira parte, as questões eram relacionadas ao clima escolar interno e do entorno da escola. As questões descritivas constituíram a segunda parte, composta de quatro questões referentes ao conceito e aos fatores geracionais da violência, ao perfil dos alunos envolvidos e às iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência. Cada questionário recebeu um código de letra e número, garantindo o anonimato do respondente e da escola. O conjunto das respostas dos questionários possibilitou a obtenção de um quadro de opiniões, argumentos e pontos de vista dos professores e gestores sobre o conflito e a violência no ambiente escolar. Os dados obtidos pelo questionário serviram de subsídio para a utilização de outro instrumento de coleta de dados, a entrevista projetiva.

A entrevista projetiva, segundo Minayo *et al.* (2005), é usada para se falar de assuntos difíceis, neste caso o comportamento dos professores frente ao conflito e a violência no ambiente escolar. Esse instrumento possibilitou a participação de maior número de professores além de envolver docentes de escolas não-pesquisadas. Para reuni-los, contou-se com a colaboração da Assessoria Pedagógica da Região de Cáceres, viabilizando a participação de setenta professores e o apoio da Pró-Reitoria de

Extensão e Cultura da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para o emprego da entrevista projetiva, promoveu-se o evento: *I Colóquio sobre conflitos na escola* e o dispositivo visual utilizado foi o filme: *Entre os muros da escola*, para que os professores convidados se identificassem com as situações exibidas no filme, discorrendo sobre seus comportamentos e atitudes frente aos conflitos em suas escolas, a fim de que, com esse procedimento, se pudesse perceber o conjunto de ideias e o pensamento dominante que transitam entre o corpo técnico-pedagógico da rede estadual de ensino do município de Cáceres.

O outro instrumento utilizado para a obtenção de informações foi constituído pelas fontes documentais, usadas não para validar as afirmações obtidas pelo questionário e a entrevista projetiva, mas para contextualizar informações, auxiliar na construção das versões sobre a realidade. Neste estudo, considerou-se como documento toda a base de dados que poderia ser utilizada para consulta: documentos oficiais de arquivos de instituições públicas, registros estatísticos, material publicado pelo governo estadual e documentos públicos de arquivos de instituição oficiais, onde se buscou identificar a tipologia da violência que ocorre em Cáceres e as políticas públicas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar elaboradas pelo governo do Estado.

e) Colheram-se dados na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) e no Conselho Tutelar (CT) da região de Cáceres, do período de 2000-2007, sobre as ações

de violência no município de Cáceres ocorridas contra os jovens em idade escolar e as violações de direitos que foram exercidas por eles e a identificação das escolas como comunicantes.

Análise dos resultados

Participaram da pesquisa 49 sujeitos pertencentes ao quadro técnico-pedagógico das escolas pesquisadas, portanto 10,86% do total de professores da rede estadual de ensino de Cáceres, tendo os respondentes o seguinte perfil: 84% efetivo, 96% do sexo feminino, possuindo, em média, 42 anos de idade e 17 anos de exercício do magistério.

O quadro técnico-pedagógico das escolas pesquisadas percebe a violência de maneira ampla, abrangendo várias ações, do desentendimento à agressão física.

Violência para mim é todo comportamento agressivo, às vezes com deboche, agressões verbais e físicas. (U1)

Tal percepção, independente da experiência individual dos professores e dos gestores frente ao conflito e à violência, pode estar sendo alimentada por vários fatores, entre os quais a formação dos cursos de licenciatura que ocultam o conflito como integrante do processo didático-pedagógico; a mídia que no emprego do termo violência associa-o ao assassinato e a tantos outros atos ilegais, como também ao discurso das autoridades públicas que usam o termo como símbolo capaz de englobar tudo o que é mau, repreensível e também criminoso; e, por fim, pela própria escola que não tem, em suas normas, a

distinção clara entre as várias manifestações que nela ocorrem.

Para o quadro técnico-pedagógico pesquisado ou tudo é natural e normal - o conflito e a violência não ocorrem no ambiente escolar -, ou tudo o que acontece na escola é classificado como violência. Esses dois extremos da percepção dos técnicos-pedagógicos têm efeito nas ações de prevenção e redução da violência de cada escola e refletem a dificuldade dos professores e gestores de distinguirem as ações que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino, por exemplo, eles associam indisciplina à violência, como se esses comportamentos possuíssem fronteiras permeáveis que se liquefazem e se misturam. E, em consequência dessa dificuldade, o quadro técnico-pedagógico é passível de criminalizar padrões de comportamentos comuns no ambiente escolar ou banalizar atos de violência propriamente ditos.

Foi possível categorizar os motivos geracionais dos conflitos e da violência do ponto de vista dos professores e gestores cacerenses como sendo extramuros, intramuros e individuais, e estabelecer relação com as atitudes adotadas pelos técnicos-pedagógicos frente à violência no ambiente escolar. Para muitos dos respondentes, os problemas sociais saltam os muros dos estabelecimentos de ensino, interferindo no seu cotidiano, nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os conflitos e a violência que ocorrem no interior da escola teriam origem fora do ambiente escolar.

Entre os motivos geracionais extramuros, o corpo técnico-pedagógico pesquisado não citou a violência estrutural (reprodução da desigualdade social) a que está submetida grande parcela da população cacerense, famílias de seus alunos, sem condições decentes de moradia, de saneamento básico, de saúde e a inexistência de uma política de emprego voltada principalmente para a juventude.

Dos quarenta e nove sujeitos da pesquisa, apenas dois, de diferentes escolas, se referiram à violência doméstica, quando se constata que há significativo volume de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes nos dados do Conselho Tutelar, os quais apontam média anual de dois casos por dia. E dois sujeitos da pesquisa se referiram ao tráfico e ao consumo de drogas, o que é emblemático, sendo a cidade de Cáceres considerada corredor do tráfico de drogas e armas.

Os alunos maltratados em casa pela própria família ou parentes, pais viciados, convívio com o tráfico de drogas, moram em pontos de venda de drogas. (C2)

Para a maioria dos professores e gestores cacerenses, os motivos geracionais extramuros da violência na escola têm origem na família. A família é responsabilizada moralmente, ao mesmo tempo em que o quadro técnico-pedagógico menciona as condições socioeconômicas, como se o fato de os alunos pertencerem a famílias economicamente desfavoráveis, em alguns casos de pais separados, ou sendo criados por parentes, entre elas

principalmente os avós, fosse a causa dos conflitos e da violência em suas escolas. Ao que parece, o corpo técnico pedagógico insiste que o motivo extramuro principal dos conflitos e da violência que ocorrem na escola, está na família.

A maioria dos problemas analisados em nossas escolas tem como fator principal a família, onde a sua estrutura está muito desorganizada: filhos criados por avós, por somente mães, por pais jovens sem formação e também aqueles que são criados por pessoas que não são familiares. (C3)

Nascer em uma família economicamente desassistida, sem um núcleo familiar tradicional, sinaliza, para os professores e gestores, alunos problemáticos e alguns até predestinados à marginalização.

Outros sujeitos pesquisados destacam que a origem dos conflitos e da violência nas escolas cacerenses é motivada internamente. Os fatores intramuros citados foram: a falta de respeito entre professores e alunos; a falta de projetos institucionais e de políticas públicas específicas; e a ausência de valores, de diálogo e tolerância à cor, à raça, ao sexo e à religião.

Carência afetiva. Faltam cuidados e acompanhamentos elementares das famílias. Critérios claros e definidos na conduta de postura, regimento, PPP, PDE e outros projetos da escola. (F4)

Atualmente, violência nas escolas cacerenses, causadas geralmente pelo desrespeito mútuo de professores e alunos. (C5)

[...] percebemos que a postura dos envolvidos é provocada [...], pela falta de tolerância, ausência de diálogo e valores (ainda não vivenciados em família com muita frequência). E não é somente por parte dos discentes, os docentes também são incluídos. (O5)

O reconhecimento de que a falta de tolerância, de desrespeito por parte do corpo técnico-pedagógico da cidade de Cáceres como problemas que precisam ainda ser enfrentados pelo sistema educacional mato-grossense contrapõe-se aos dados da pesquisa de avaliação dos doze anos de gestão democrática do Estado de Mato Grosso apresentados no documento base intitulado: *Em foco: Gestão Democrática, 12 anos*, da Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual, realizada pela Superintendência de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação. No documento, a convivência com as diferenças é um aspecto forte ou muito forte nas escolas mato-grossenses.

[...] o tratamento que as escolas vêm dando aos conflitos e desentendimentos que ocorrem entre os próprios profissionais, entre estes com os alunos e dos alunos entre si também (Questão 26) foi apontado como um aspecto *forte ou muito forte* [grifo do autor] pela maior parte das pessoas consultadas, num espaço de convivência com as diferenças (cor, raça, sexo, religião). (MATO GROSSO, 2010, p. 26).

Outros respondentes mencionaram o estresse e a irritabilidade dos professores como possíveis motivadores internos dos conflitos e da violência na escola.

[...] em alguns casos pela irritabilidade dos professores de não estarem sendo obedecidos pelo educando [...]. (L1)

Essa variável pode estar sendo alimentada não somente pela indisciplina do aluno ou pelo acúmulo de atividades do quadro técnico-pedagógico, mas por aspectos estruturais e físicos do ambiente escolar. As salas superlotadas, quentes, sem ou com deficiência de ventilação, somadas à falta de um local para recreação suficientemente amplo que abarque o contingente de alunos e lhes possibilite mobilidade, pode ser um dos acessórios explosivos dos conflitos e da violência no ambiente escolar. Um ambiente desfavorável ao ensino-aprendizagem, além de dificultar o controle dos professores, desgasta-os e estressa podendo provocar descontrole e doenças como a Síndrome de *Burnout*. Embora nenhum dos sujeitos consultados mencionasse explicitamente como fator intramuros dos conflitos e da violência a estrutura física da escola ou a atuação da gestão como possíveis motivadoras da violência.

O conjunto das respostas do quadro técnico-pedagógico das escolas cacerenses pesquisadas sinalizou a fragilidade das ações didático-pedagógicas e do trabalho de gestão; indicou deficiência na negociação e a falta de regras claras, a crise da escola como agente de formação da cidadania, e também apontou a crise de autoridade e de poder docente ao demonstrarem saudosismo de um tempo em que o professor era mais respeitado pelo aluno como expressa a professora *Angela*, participante do *I Colóquio sobre conflitos na*

escola. *Angela* é nome fictício, cujo significado é a mensageira. Sua fala - transcrita de maneira que cada frase da peça oratória pronunciada fosse numerada, permitindo destacá-la para análise e localizá-la no contexto do discurso proferido - resume o pensamento do corpo técnico-pedagógico.

Antigamente [a escola era] muito mais disciplinar, porque havia imposição [...]. (*Angela* - L4)

Porque hoje/como professora de história, depois da ditadura ficou feio se falar em disciplina...em querer que os alunos fiquem em silêncio. (*Angela* - L9)

Relações de convivência estão se tornam difíceis. (*Angela* - L10)

Eu acredito como educadora na volta a nossa postura profissional; precisamos voltar a ter autoridade. (*Angela* - L31)

Eu sou profissional. (*Angela* - L32)

O outro ponto de vista dos professores e gestores sobre os motivos geracionais da violência em meio escolar foi categorizado como individual. Constata-se a tendência entre os professores em acreditarem que a violência faz parte da natureza humana, de que alguns nascem para o bem e outros para o mal, associando-a à falta de espiritualidade ou de uma doutrina religiosa. Essa forma de perceber a violência por parte do professor ou gestor reforça a exclusão quando não qualifica o aluno, um ser em formação, como problemático.

Bem, varia muito, pois até mesmo nas crianças pequenas percebemos certas personalidades alguns são autoritários, impulsivos, dissimulados, egoístas, inseguros, controlador, dominador e por aí vai. (R2)

Foi possível compor a percepção dos técnicos-pedagógicos de cada escola sobre os conflitos e a violência, também com informações a respeito do clima escolar. Na Escola C, construída em bairro afastado do centro da cidade, foi unânime a menção à vulnerabilidade em que se encontram seus alunos, seja por maus tratos que sofrem na família ou parentes, o que para o corpo técnico-pedagógico da escola, em muitos dos casos, é consequência do convívio com dependentes de álcool. Professores e gestores percebem a violência como originária de fatores externos. Manifestam insegurança dentro da escola e no seu entorno pela sua localização próxima a pontos de venda de droga. Apontam, unanimemente, que o turno mais conflituoso é o vespertino.

Os docentes da Escola N, localizada no centro da cidade, destacam que as agressões verbais são motivadas pela intolerância ao diferente (usar óculos, ser magro, gordo, ser ou não inteligente), pela diferença de cor, raça, sexo – homofobia – e religião. Os conflitos e a violência nessa escola são motivados por fatores internos. Na escola não ocorre com frequência a agressão física. Assim, sem se darem conta da microviolência como ato tão perverso quanto à violência, os professores classificam o ambiente escolar como pacífico/calmo. Como consequência, sentem-se se-

guros tanto no interior da escola quanto no seu entorno e apontam o turno matutino como o que mais exige deles.

Na Escola U, situada na zona central da cidade, os professores e gestores associam os conflitos existentes à personalidade problemática dos alunos porque, mesmo os pais estando presentes na educação, os filhos apresentam comportamentos agressivos. Nessa escola, a concepção de que a violência faz parte da natureza humana parece ser dominante. Os docentes apontam a falta de limites e indicam o turno vespertino como problemático, embora alguns docentes tenham mencionado também o matutino. A maioria sente o ambiente interno e o entorno da escola seguro, pois consideram as manifestações de conflito e de violência sob controle, seja por suas intervenções, seja pela intervenção de agentes externos.

Acredita-se que fatores extramuros e individuais sejam os responsáveis pelo status silencioso da escola e/ou pelo pedido de apoio da escola a agentes policiais. Embora ambígua, é significativa a resposta dada pela direção de uma das escolas pesquisadas, no que tange às ações para enfrentamento da violência na escola: “[...] quando não conseguimos amenizar a situação (o que é muito raro) aí buscamos uma força maior. A minha opinião é de que, para prevalecer a paz, devemos buscar vários meios”. A questão é: em que situação e o que significam as expressões “buscamos uma força maior” e “buscar vários meios”. Nessa escola, para o quadro técnico-pedagógico pesquisado, a conduta e o comportamento dos alunos

são problemas da família e, se esta é relapsa, outras instituições, ‘força maior’, ‘vários meios’, entre eles, o Conselho Tutelar ou a polícia, devem ser buscados ou acionados pela escola para a solução do problema e da segurança.

Parece que a posição dada por esse(a) diretor(a) reflete o pensamento que transita entre os técnicos-pedagógicos das escolas cacerenses de que o papel da escola e, conseqüentemente, do professor é tão-somente ensinar, e se a família não dá conta de educar, não será papel da escola.

Nós [professores] não temos obrigação de educar ninguém. (Angela - L16)

Quem educa é a família. (Angela - L17)

A escola não foi feita para educar. (Angela - L18)

Bombardeados por ideias conservadoras e preconceituosas sobre a juventude, a família, e sem apoio pedagógico para lidar com os conflitos e a violência, os técnico-pedagógicos, na maioria, responsabilizam unicamente a família pela educação dos alunos.

[...] existe ainda o total desinteresse dos pais que se omitem e delegam à escola a total responsabilidade de educar seus filhos esquecendo-se de seu papel no desenvolvimento e formação deles. (U2)

Percebeu-se, nos depoimentos, durante o *I Colóquio sobre conflitos na escola*, que a sensação de insegurança e medo dos técnicos-pedagógicos das

escolas pesquisadas ou não, localizadas na periferia ou na zona central da cidade, estão relacionados à ocorrência de roubos na escola, à existência de pontos de venda de drogas, as chamadas 'bocas de fumo', próximos ao estabelecimento de ensino.

A frase escrita em um dos questionários é significativa: "Eu nunca sei o que vai acontecer". A ideia do sujeito pesquisado é de que a qualquer instante a escola ou ele próprio podem ser surpreendidos por alguma ação e que possivelmente não saberia o que fazer. Ele se sente permanentemente ameaçado. Pode ser o medo o motivo que o desmobiliza, paralisa-o e o impede de promover ações de enfrentamento dos conflitos e da violência na escola.

Na qualidade de cidade de fronteira, Cáceres é estigmatizada como lugar de violência, entretanto, diferente de outras regiões localizadas na fronteira com a República da Bolívia, Cáceres não consta entre as estatísticas de assassinatos de jovens, e são baixos os índices de envolvimento de adolescentes em homicídios, o que, aparentemente, contraria a relação que a literatura estabelece entre o narcotráfico e a violência praticada pelos jovens ou exercida contra eles. O que se encontra em Cáceres é um número significativo de jovens envolvidos em transgressões, tais como: dirigir sem carteira de habilitação, o uso de drogas, porte de arma, agressões, lesão corporal, muitas delas como o roubo e o furto para sustentar o vício. Também há um número significativo de jovens tirando a própria vida, sendo esse ato atribuído, pelas autoridades policiais, à proliferação de drogas e ao consumo de álcool.

Ao questionar o corpo técnico-pedagógico sobre o perfil dos alunos envolvidos em conflitos na escola, alguns professores e gestores que responderam à questão afirmaram que os alunos problemáticos pertencem a famílias menos favorecidas economicamente e/ou desestruturadas, como se esse fator fosse por si só determinante das condutas e comportamentos dos alunos.

[...] geralmente se envolvem em conflito aqueles que possuem uma família desestruturada. (R3)

Na maioria das vezes, pertencem à classe dos menos favorecidos. (M8)

A identificação dos alunos como 'problemáticos', 'violentos', 'delinquentes', 'marginais' e, dependendo da idade, rotulados pelos técnicos-pedagógicos de 'pequenos bandidos', sem determinar o problema que os coloca nessa situação e poder ajudá-los, serve apenas para incluí-los em um processo mais amplo de exclusão. Essa forma de ver e de tratar a criança ou adolescente envolvido em conflitos na escola ou em infrações se assemelha em qualquer parte do país e não é prerrogativa dos professores cacerenses.

A população em geral sofre influência da mídia, da ideologia neoliberal que inculca imagens preconceituosas sobre os pobres e os jovens, e no anonimato dos comentários de notícias da internet se lançam contra uma parcela da população economicamente desassistida.

Para mim professor tinha até que ir armado para o colégio, para se

proteger desses animais. E depois a sociedade passa a mão na cabeça desses favelados dizendo que estão sofrendo, sofrendo [...]. Bando de vagabundos, é vagabundo desde pequeno, merecem morrer. (PROFESSORA..., 2009; grifo nosso).

A mídia costuma pôr em destaque as ações praticadas por menores juntamente com o aumento da criminalidade e da violência no país, quando, segundo Velasquez (2011), dados estatísticos sobre a criminalidade apontam que, do total de delitos (atos infracionais) praticados no Brasil por adolescentes, apenas 10% deles são praticados por crianças ou adolescentes. Esse número, informa a ONU, chega a ser inferior à média mundial, que é de 11,6%, enquanto que, no Japão, os delitos praticados pelos menores chegam a 42,6% do total.

Do total de delitos [atos infracionais] praticados por adolescentes, apenas 8% correspondem a crimes contra a vida, como o homicídio, que costumam ganhar destaque na mídia, e 1,5% a crimes contra os costumes, como o estupro. Mais de 70% do total consiste de crimes contra o patrimônio. Apenas o crime de furto, que é praticado sem violência ou ameaça à pessoa, corresponde a 50% do total de delitos cometidos pelos adolescentes. (VELASQUEZ, 2011).

Esses dados são pouco divulgados, muito menos ainda a informação de que os crimes mais graves com a participação de crianças ou adolescentes, na maioria das vezes ocorrem com o envolvimento de adultos.

O Conselho Tutelar (CT) da região de Cáceres, no período de 2000 a 2007, registrou 5.096 violações dos direitos das crianças e dos adolescentes, destes, 1.857 ou 36,44% correspondem a ocorrências contra integrantes da população entre 7 e 18 anos. Já, na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA), constatou-se o total de 756 atos infracionais registrados, no período de 2004-2007.

No Conselho Tutelar, encontrou-se dificuldade em identificar as violações do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade das crianças e dos adolescentes, e as violações dos seus próprios direitos (desvio de conduta/comportamento e outros), registradas por técnicos-pedagógicos, enquanto que as violações do direito a educação, à cultura, ao lazer e ao esporte, no que tange à evasão escolar/ausência da escola/excesso de faltas encaminhadas pelos gestores, totalizaram 342 registros.

Na DEA, do total de atos infracionais registrados, constataram-se 38 boletins de ocorrências relacionadas à escola, sendo que destes 2,2% foram encaminhados pelos técnicos-pedagógicos, os percentuais restantes tiveram o registro por parte da polícia militar, incluindo nestes 2,8% que ocorreram no entorno. O índice dos atos infracionais no entorno das escolas praticados por crianças ou adolescentes é menor em relação ao que ocorre no interior do estabelecimento de ensino.

Essas constatações permitem a seguinte hipótese: a da possibilidade do quadro técnico-pedagógico das escolas estaduais se valer do expediente de demandar a presença de representantes do

CT ou da Polícia Militar (PM) para que façam o encaminhamento e o registro das transgressões dos alunos junto às entidades competentes. Isso justificaria o volume de ocorrências registrado pela PM e o número reduzido de registros por parte dos técnicos-pedagógicos tanto no Conselho Tutelar, no que tange às violações das crianças e dos adolescentes dos seus próprios direitos, quanto na Delegacia Especializada do Adolescente, o que poderia ser o modo de os professores se protegerem de possíveis equívocos de encaminhamento e também de represálias dos próprios alunos e de seus familiares.

No *I Colóquio sobre conflitos na escola*, Angela expõe a atitude adotada pelo corpo técnico-pedagógico frente à indisciplina e às atitudes mais agressivas dos alunos.

Manda para o Conselho! (Angela □ L34).

Manda embora. Manda, sim, quando não há mais tempo, quando não há mais possibilidade. (Angela □ L35).

Porque senão vira um cancro, minha gente! (Angela □ L36).

O fato de os cursos de formação dos profissionais da educação não preparem os professores para lidar com os conflitos que ocorrem na escola, nem com as diferenças, alimenta a relação discriminatória e de exclusão não-explicita dos professores ao classificarem, ordenarem e rotularem seus alunos. Outras vezes, os professores expressam-se explicita e publicamente de forma preconceituosa em relação a

determinados alunos, reproduzindo o pensamento dominante da sociedade em relação à juventude, especialmente aos adolescentes.

Se o professor não reconhece ou não compreende o comportamento e as condutas dos alunos pertencentes a universos socioculturais diferentes dos seus, da cultura escolar e do “modelo ideal de aluno” projetado nos cursos de formação de professores, não deve esperar que os alunos, por sua vez, aceitem pacificamente o desrespeito, as rotulações, o desdém, as humilhações e os sarcasmos aos quais são submetidos por aquele que, segundo Arendt (2005), tem a responsabilidade de introduzi-los no mundo.

Nas escolas cacerenses, ocorrem com maior frequência as desavenças pessoais, a indisciplina e as microviolências, atos que estão no campo da responsabilidade do professor. É ele que deve agir quando essas questões se colocam a sua frente.

Diante dos conflitos e da violência no ambiente escolar cacerense, sabe-se que não há critérios claros que definam quais procedimentos deve-se adotar, em que circunstâncias e ações os alunos devem ser ouvidos, seus pais chamados ou serem encaminhados à Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) ou ao Conselho Tutelar (CT), e quando é preciso solicitar apoio da Polícia Militar. Tudo fica a critério da percepção do quadro técnico-pedagógico sobre a violência e sobre os próprios envolvidos.

Em um levantamento realizado nas oito escolas pesquisadas, constatou-se

que nenhuma apresentou, em seu Projeto Político-Pedagógico, iniciativas de enfrentamento dos conflitos e da violência, nem elaborou ações específicas para tratar da problemática em suas escolas. Constatou-se, no entanto, nessas escolas, a execução de projetos apoiados por outras instituições, a exemplo da Polícia Militar, como a ação denominada Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. As iniciativas do governo do Estado, no período de 2004/2010, de enfrentamento da violência no ambiente escolar, foram capitaneadas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.

Considerações finais

Constatou-se que o corpo técnico-pedagógico possui dificuldades para caracterizar as diversas manifestações de conflito que ocorrem no meio escolar, o que inclui distinguir a violência entre os vários episódios de conflito que, enquanto fenômeno no meio escolar, refletem os problemas de cada escola em particular, mas também a violência estrutural (reprodução da desigualdade social), quanto social (condição de excluídos) a que está sujeita a população, principalmente a juventude colocada à margem da cidadania, tratada de forma negligente no atendimento a seus direitos fundamentais. Os conflitos não são os mesmos em todos os estabelecimentos de ensino, portanto a percepção da violência não é a mesma compartilhada pelos alunos e pelo corpo técnico-pedagógico cacerense, nem o sentimento de insegurança e medo os atinge com a mesma

intensidade, na mesma proporção e pelos mesmos motivos.

A indisciplina e a microviolência ocorrem com maior frequência nas escolas cacerenses, embora em cada escola essas manifestações se apresentem de forma específica, geradas por um conjunto de variáveis, tanto do ponto de vista intra quanto extramuros, o que inviabiliza a generalização dos episódios, das motivações, do perfil dos envolvidos e também as iniciativas de redução e prevenção de cada estabelecimento de ensino, considerando-se que o reconhecimento das diferenças e a falta de tolerância são problemas que precisam ser enfrentados em todas as escolas.

Outra constatação foi a de que a localização da escola não determina a intensidade dos conflitos e da violência, a tipologia dos atos, as motivações nem o sentimento de insegurança e medo no interior ou no entorno da escola, embora a localização deva ser uma variável presente na avaliação e na projeção das iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência no meio escolar. Nas escolas localizadas em zona central da cidade ocorrem conflitos e até atos de violência física com maior ou igual intensidade que nas escolas localizadas em bairros periféricos.

Foi possível estabelecer a relação entre os sentimentos de insegurança e medo com a percepção do quadro técnico-pedagógico sobre a violência. Em escolas situadas em bairros afastados do centro da cidade, em que há relação de proximidade com a comunidade na qual se inserem, condições razoáveis de trabalho e estudo,

espaço limpo e organizado, diálogo, respeito tanto para com alunos quanto para professores e funcionários, regras de conduta e comportamento dirigidas a todos, os sentimentos de medo e de insegurança se diluem e são substituídos por espaço escolar de acolhimento, pertencimento, justiça e proteção. Assim, a gestão que mobiliza e viabiliza com seus recursos atender o aluno como fim último da escola, ao oferecer a ele e aos professores condições de trabalho, oferecendo-lhes um lugar limpo, organizado, confortável, seguro, justo e democrático, contribui para a prevenção e a redução dos conflitos e da violência não só na escola. Acredita-se que a gestão deva ser uma variável a ser considerada nos estudos sobre o conflito e a violência no ambiente escolar.

Outro aspecto que precisa ser também investigado com maior profundidade são as iniciativas de enfrentamento dos conflitos e da violência tanto do quadro técnico-pedagógico das escolas quanto governamental. A dificuldade dos professores e gestores para distinguirem os conflitos, a maneira ampla com que definem violência

e os motivos dos conflitos e da violência na escola considerando-os extramuros e individuais, faz com que adotem atitudes de não-confrontação com o aluno ou com a família dele e, frequentemente, chamam agentes externos (Conselho Tutelar e Polícia Militar) à escola para solucionar problemas que, a princípio, seriam da competência do quadro técnico-pedagógico.

O governo do Estado de Mato Grosso, por sua vez, não tem desenvolvido ações diferenciadas para atender às especificidades dos conflitos e da violência que ocorrem no ambiente escolar. São programas, projetos fragmentados, ações descontínuas ou em duplicidade que não se estendem a todas as escolas do Estado, e as ações executadas revelam a existência de orientações que não distinguem as diversas facetas do fenômeno, nem as diferenciam da violência urbana. Do mesmo modo, a atuação dos agentes de segurança, na escola, quando necessária, não é diferenciada. Tem-se a convicção de que a educação e o professor, não só na escola, têm papel fundamental na ação preventiva e de controle da violência.

Referências

ARENDE, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAUDRILLARD, Jean; MORIN, Edgar. *A violência do mundo*. Rio de Janeiro: Anima, 2004.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam; VALVERDE, Danielle; BARBOSA, Diana; AVANCINI, Maria Marta; CASTRO, Mary Garcia. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, 2005. p. 16-25.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. *A violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.

JARES, Xesús R. *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Portugal-Porto: Asa Editores II, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Gestão Escolar. Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual. *Em foco: Gestão Democrática*, 12 anos. Cuiabá, 2010.

MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ODALIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Violência urbana*. São Paulo: Publifolha, 2003.

PROFESSORA agredida internada com TCE. Mais uma vítima do descaso tucanalha com a educação? Pergunte, Responda, Descubra, 23 mar., 2009. *Yahoo respostas*. Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090324050326AAT0dKE>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). A violência na escola; conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

VELASQUEZ, Miguel Granato. Hecatombe X ECA In: *Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id527.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

