

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Maria do Socorro Moura Costa

**CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS PÚBLICAS “PROFESSOR MOACI  
MADEIRA CAMPOS” E “SANTA FÉ” EM TERESINA**

TERESINA 2009

**Maria do Socorro Moura Costa**

**CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS PÚBLICAS “PROFESSOR MOACI MADEIRA  
CAMPOS” E “SANTA FÉ” EM TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA – PIAUÍ  
2009

MARIA DO SOCORRO MOURA COSTA

**CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS PÚBLICAS “PROFESSOR MOACI MADEIRA  
CAMPOS” E “SANTA FÉ” EM TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação de Mestrado aprovada em: 18/12/ 2009

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Maria do Carmo Alves Bomfim - CCE /UFPI

Orientadora

---

Profª Drª Kelma Socorro Lopes de Matos - UFC

Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Francis Musa Boakari - CCE /UFPI

Examinador Interno

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

C837i Costa, Maria do Socorro Moura.

Cultura de paz nas escolas públicas “Professor Moaci  
Madeira Campos” e “Santa Fé” em Teresina [manuscrito] / Maria  
do Socorro Moura Costa. – 2009.

229 f.

Impresso por computador (printout).

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2009.

## AGRADECIMENTOS

- A DEUS, que na sua infinita bondade permitiu que eu chegasse até aqui, consciente de que sem Ele eu nada seria, nada faria, nenhum obstáculo venceria.
- Aos meus pais muito queridos, que cedo compreenderam que sem educação eu não chegaria a lugar algum e empreenderam todos os esforços para que eu trilhasse o caminho que trilhei.
- Aos dois homens da minha vida, Elson, querido marido e companheiro e, Caio Eduardo, meu filho querido, mourões em que me apoiei e apoio. Ambos compreenderam e suportaram todos os meus momentos de nervosismo e tensão, as noites insones e as vezes que os abandonei em função do meu sonho e do cumprimento de minhas responsabilidades.
- À Faculdade Santo Agostinho, na pessoa da Diretora Geral, Yara Maria Lira Paiva e Silva, pela oportunidade que me foi dada, abrindo uma segunda vaga da instituição para o Programa de Pós-Graduação da UFPI.
- A Miriam, amiga e companheira de estudos, discussões e troca de conhecimento.
- À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Alves do Bomfim, pela orientação, conhecimento, paciência e pela oportunidade de poder usufruir de sua companhia que ensina a todos nós os caminhos da tolerância e do respeito.
- Ao amigo Glauber pelas orientações de leitura, sugestões e correções de idéias.
- A todos os colegas da 15<sup>a</sup> Turma do Programa de Pós-Graduação, pela teia que construímos durante o tempo em que estivemos juntos e que ainda se mantém, embora estejamos separados.
- A Teresa Cristina, minha colega de orientação, pela troca de impressões e incentivo constante, o que permitiu que nos tornássemos amigas na partilha das mesmas aflições.
- Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação, pelo muito que contribuíram para o nosso aprendizado.
- Aos “meus” coordenadores da Faculdade Santo Agostinho, Andrea Fialho, Joara Delane, Edite Malaquias, Ailton Cerqueira e Eveline Alves, pela compreensão nos momentos em que tive que me dividir entre o cumprimento da atividade profissional e o Mestrado, revelando a face humana da instituição.

- Aos colegas professores da Faculdade Santo Agostinho, pelas vezes em que foi preciso permutar ou ocupar horários meus, os quais entravam em choque com as orientações e atividades do Mestrado.
- A João Paulo (*in memoriam*), querido sobrinho e afilhado, cuja perda irreparável durante este percurso, mostrou-me que todos os obstáculos podem ser ultrapassados, mesmo quando temos de fazê-lo dilacerados pela dor.
- Aos professores componentes das bancas qualificadora e de defesa, pelo muito que contribuíram para este trabalho, com suas críticas e sugestões.
- A todos os sujeitos da pesquisa, especialmente aqueles das duas escolas pesquisadas, pela preciosa contribuição e disponibilidade em colaborar com o estudo, respondendo aos questionamentos e aceitando que suas opiniões fossem utilizadas.
- Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram comigo nesta empreitada, ainda que não tenham sido nominalmente citados.

*"Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que as defesas da paz devem ser construídas".*  
*Preâmbulo, Constituição da UNESCO*

COSTA, Maria do Socorro Moura. **Cultura de Paz nas Escolas Públicas Santa Fé e Prof. Moaci Madeira Campos em Teresina**. 2009. 229 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

## RESUMO

Este estudo resulta do esforço de compreender a Cultura de Paz, especificamente, junto a jovens de escolas públicas nos âmbitos estadual e municipal, na cidade de Teresina, a partir da implementação de projetos oriundos das respectivas Secretarias de Educação. Analisa a repercussão do conjunto de estratégias que compõem os projetos de construção da paz dentro do ambiente escolar, no que se refere às relações dos discentes envolvidos, tanto entre si quanto na convivência com os outros sujeitos que constituem o universo da escola, dado que as juventudes colocam-se tanto como protagonistas, quanto como vítimas dos efeitos danosos da violência. O objetivo geral é analisar as medidas que constituem os projetos de Cultura de Paz, implementados em escolas públicas e o impacto por elas produzido junto ao seu público-alvo. Utilizei neste trabalho o Estudo de Caso, a técnica de observação livre, questionários autoaplicáveis e entrevistas com questões estruturadas e semi-estruturadas. Como fundamentação teórica busquei o apoio de Adorno (2002) e Zalar (2002), Sposito (1997; 2001), Rua (2002), Chesnais (1999), Waselfisz (2003), Teixeira e Porto (1998) e Gullo (1998), Iulianelli (2003), Abramo (2005), Bourdieu (1983), Pais (1990; 1997), Dayrell (2001, 2007), Cara e Gauto (2007), Ribeiro e Lourenço (2003) e Corti e Sposito (2000), Guimarães (1984; 1990), Araújo (2004), Abramovay (2003), dentre outros/as. A pesquisa encontrou a escola como espaço vulnerável, sujeito à invasão das atitudes corrosivas, comuns às múltiplas faces que o fenômeno produz no seu entorno e nas relações intersubjetivas dos sujeitos que a compõe. Um tanto de ceticismo sobre os resultados das medidas implementadas, pode ser revelado nos discursos colhidos. Os sujeitos ouvidos na pesquisa posicionam-se de modo ambivalente sobre a função e a capacidade da instituição educacional na tarefa de debelar o aumento dos índices de violência. A pesquisa constatou também que o esforço da escola na construção de uma cultura para a paz, nem sempre é compreendido e compartilhado por todos os envolvidos. De modo geral, percebe-se que há uma inflexão positiva nos comportamentos dos sujeitos para quem a política é direcionada. Desse modo, fica a possibilidade dos sujeitos responsáveis pela tarefa de construir ambientes de paz na escola, revisitarem algumas posições e estratégias adotadas, trazendo realismo às práticas, tornando-as mais próximas da juventude.

**Palavras-chave:** Violência, Juventude, Cultura de Paz, Escola



COSTA, Maria do Socorro Moura. **Culture of Paz in Publics School Santa Fé and Prof. Moaci Madeira Campos in Teresina.** 2009. 229 f. Dissertation. (MA in Education) – Program of Graduate Studies in Education of the Federal University of Piauí, Teresina, 2009.

### **ABSTRACT**

This study results of the effort to understand the Culture of Peace, specifically, next to young of public schools in the scopes state and municipal, in Teresina City, from the implementation of deriving projects of the respective Secretariats of Education. It analyzes the repercussion of the group of strategies that compose the projects of construction of the peace inside the school environment, as for the relations of the involved learning, as much between themselves how much in the co-existence with the other citizens that constitute the universe of the school, information that youths put themselves as protagonists, how much as victims of the harmful effect of the violence. The general objective is to analyze the measures that constitute the projects of Culture of Peace, implemented in public schools and the impact for them produced next to its public-target. I used in this work the Study of Case, the free technique of comment, autoapplicable questionnaires and interviews with structuralized and half-structuralized questions. As theoretical recital I searched the support of Adorno (2002) and Zaluar (2002), Sposito (1997; 2001), Street (2002), Chesnais (1999), Waselfisz (2003), Teixeira and Porto (1998) and Gullo (1998), Iulianelli (2003), Abramo (2005), Bourdieu (1983), Pais (1990; 1997), Dayrell (2001, 2007), Cara and Gauto (2007), Ribeiro and Lourenço (2003) and Corti and Sposito (2000), Guimarães (1984; 1990), Araújo (2004), Abramovay (2003), among other. The research found the school as vulnerable space, subject to the invasion of the corrosive attitudes, common to the multiple faces that the phenomenon produces in its adjacency and in the intersubjects relations of the citizens compose that it. One in such a way of skepticism about the results of the implemented measures, can be disclosed in the harvested speeches. The citizens heard in the research locate in ambivalent way on the function and the capacity of the educational institution in the task to subject the increase of the violence indices. The research also evidenced that the effort of the school in the construction of a culture for the peace, not always is understood and shared for all the involved ones. In general way, one perceives that it has a positive inflection in the behaviors of the citizens for who the politics is directed. In this manner, there is the possibility of the responsible citizens for the task to construct environments of peace in the school, to revisit some adopted positions and strategies, bringing realism to practical, becoming them the next ones to youth.

**Keywords:** Violence, Youth, Culture of Peace, School

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01 – Onde residem os jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” .....	104
Tabela 02 – Onde residem os jovens da Escola Municipal “Santa Fé” .....	111
Gráfico 01 – Comparativo de homicídio doloso nas capitais para cada 100 mil habitantes.....	31
Gráfico 02 – Comparativo de delito de roubo nas capitais para cada 100 mil habitantes.....	32
Gráfico 03 – Comparativo de delito de estupro nas capitais para cada 100 mil habitantes.....	32
Gráfico 04 – Comparativo de delito de furto nas capitais para cada 100 mil habitantes.....	33
Gráfico 05 – Comparativo de delito de lesão corporal nas capitais para cada 100 mil habitantes.....	33
Gráfico 06 – Jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” por faixa etária.....	102
Gráfico 07 – Jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” quanto ao sexo.....	102
Gráfico 08 – Jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” quanto à série cursada.....	103
Gráfico 09 – Com quem residem os Jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” .....	104
Gráfico 10 – Renda familiar dos Jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” .....	105
Gráfico 11 – Jovens da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” quanto à religião.....	106
Gráfico 12 – Jovens da Escola Municipal “Santa Fé” quanto ao sexo.....	110
Gráfico 13 – Com quem residem os Jovens da Escola Municipal “Santa Fé” .....	111
Gráfico 14 – A renda familiar dos Jovens da Escola Municipal “Santa Fé” .....	112
Gráfico 15 – Jovens da Escola Municipal “Santa Fé” quanto à religião.....	113

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I: VIOLÊNCIAS E JUVENTUDES: APROXIMAÇÃO TEÓRICA</b> .....	26
1.1 Elementos para a compreensão das violências no Brasil e no Piauí .....	28
1.2 Juventude: unidade ou pluralidade?.....	40
1.3 Violências e Juventudes na escola: estudos sobre o tema .....	49
<b>CAPÍTULO II: E A PAZ, COMO SE FAZ? A CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	64
2.1 Cultura de Paz: implementação como política pública.....	68
2.2 Cultivando a Paz nas escolas brasileiras: Programas e Ações.....	75
2.2.1 Os Programas Governamentais: Abrindo Espaços e Paz nas Escolas.....	80
2.2.2 Os Programas Não-Governamentais: Movimento Pela Paz e Não-Violência e o Projeto Não Violência.....	84
2.3 Estratégias de Cultura de Paz: escolas brasileiras e piauienses.....	87
2.3.1 As experiências pioneiras: Escola Aberta, Abrindo Espaços, Escola Aberta para a Cidadania e Escola da Família.....	88
2.3.2 As Escolas Inovadoras: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, DF, Espírito Santo, Góias, Mato Grosso, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo.....	92
2.3.3 Cultura de Paz em escolas do Piauí: os Programas Escola Aberta, Escola da Gente e Paz na Escola.....	95
<b>CAPÍTULO III – CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS “SANTA FÉ” E “PROF. MOACI MADEIRA CAMPOS: O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS</b> .....	97
3.1 A Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” e seu entorno: conhecendo o bairro Saci.....	98
3.2 Conhecendo o bairro Santa Fé e a Escola Municipal Santa Fé.....	107

3.3 O fenômeno da violência: a fala dos discentes, docentes, gestores e agentes de portaria das escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”.....	114
3.4 A violência no interior das duas escolas: a experiência pessoal dos discentes e a percepção de docentes, gestoras e agentes de portaria.....	119
3.5 A violência nas imediações da escola: o que dizem os discentes, docentes, gestoras, pedagogas e os agentes de portaria das escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”.....	123
3.6 A violência intra e extra-escolar: aspectos diferenciadores na percepção dos docentes, gestoras, pedagogas e agentes de portaria das Escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”.....	128
3.7 A contribuição da escola para o combate e prevenção da violência: o que pensam os docentes, gestoras, pedagogas e agentes de portaria das escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e Santa Fé.....	132
3.8. Cultura de Paz nas duas escolas: os programas.....	136
3.9. A percepção de Cultura de Paz: ouvindo os docentes as gestoras, as pedagogas e os agentes de portaria .....	140
3.10 A receptividade dos discentes na participação nos Programas: a palavra dos docentes.....	141
3.11 A participação dos jovens nos programas: a realidade dos fatos por eles mesmos.....	142
3.12 Em que melhorou o ambiente escolar após o programa: a fala dos docentes, gestoras e agentes de portaria das duas escolas.....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	148
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
<b>APÊNDICES</b> .....	160
<b>ANEXOS</b> .....	167

## INTRODUÇÃO

A finalidade desta pesquisa é discutir, como tema central, as estratégias educativas efetivadas em escolas públicas estaduais e municipais de Teresina, e sua repercussão, com objetivo de construir a paz.

Nesse sentido, busca como objetivo geral analisar as práticas de Cultura de Paz promovidas pelas redes de ensino estadual e municipal, entre os anos de 2007 e 2008, na cidade de Teresina e seu conseqüente impacto.

O foco é mostrar as estratégias voltadas ao tratamento preventivo das violências contra a pessoa e o patrimônio, como aspecto da violência urbana, que vêm sendo trabalhadas com vistas a formar, cultivar e imprimir uma cultura voltada para a paz.

Como ponto de partida para o estudo, considerei que a temática em torno da busca da paz tem se revelado objeto de preocupação social, política e acadêmica, diante do fato de que o índice de jovens atingidos pela violência no mundo tem aumentado muito. Os estudos indicam que o número de casos de situações de violência que envolve jovens com idade entre 14 e 24 anos tem crescido muito e, merece destaque especial as estatísticas que dizem respeito a países da América do Sul, como Colômbia, Venezuela e Brasil, ocupando as três primeiras posições no *ranking* mundial, embora tenha havido um decréscimo a partir de 2004, segundo dados da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2007)

No caso brasileiro, conforme os dados da OEI, 60% das vítimas de casos de violência que resultam em morte são jovens que, sem motivo relevante, matam e morrem e, 93,7% dos casos referem-se aos jovens do sexo masculino na faixa etária.

As estatísticas revelam a gravidade do problema e exigem que políticas sejam adotadas no sentido de modificá-las, convocando todos os segmentos sociais a se manifestar.

É preciso, no entanto, considerar que a emergência de tais fatos e seus resultados expressa o desgaste que as sociedades contemporâneas vivenciam e que o fenômeno está ligado a fatores específicos de cada de cada uma delas.

Para Rua (1991), Chesnais (1999) e Zaluar (2001) o fenômeno da violência é multicausal, porém, alguns aspectos revelados por pesquisas feitas pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), apontam para a desigualdade social como principal motor de tais índices. Nesse sentido também, a análise da problemática em foco, particularmente voltada para a situação de violência da América Latina, em estudos do Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz/Universidade para a Paz das Nações Unidas (2002), revela que a violência, assim descrita, caracteriza-se como estrutural e manifesta-se, dentre outras maneiras, num retraimento nas formas de ações solidárias ou de cooperação e pelo aumento da desconfiança mútua, o que leva à desintegração social.

Assim, é possível compreender a violência sob aspectos que a definem a partir das causas de suas manifestações. Segundo Charlot (2006) a violência em si não tem existência concreta. O que se experimenta como violência são atos, gestos, agressões, as intimidações na forma de ameaças, até palavras e sua negação – o silêncio, segundo Arendt (1994) – que podem ser articulados, porém, não perdem sua especificidade quando se manifestam.

A violência pode ser abordada, a partir das manifestações que apresenta, sob as seguintes perspectivas: pelo ponto de vista dos direitos humanos ou caracterizada como estrutural, cultural e criminal, conforme Henriques *et al*, (2002)

Sob a perspectiva estrutural, está ligada às “condições de precariedade social, econômica e jurídica a que estão submetidas populações em todo o mundo – especialmente as dos países emergentes ou do chamado Terceiro Mundo, termo em desuso, que serve à classificação genérica das nações que representavam parte de um contraste entre três tipos de sociedades do início do século XX: os países industrializados da Europa, os Estados Unidos, a Australásia (Austrália, Nova Zelândia e Melanésia) e o Japão, que compunham o Primeiro Mundo; as sociedades do Segundo Mundo, as comunistas, como a extinta União Soviética (URSS) e o Leste Europeu, a Tchecoslováquia, a Polônia, a Alemanha Oriental e a Hungria. Como países de Terceiro Mundo estariam as sociedades da América Central e do Sul, a África, Índia, China, Indonésia, dentre outros (GIDDENS,2005). Tais condições favorecem e disseminam a desigualdade e a discriminação social”, segundo Henriques (2002); já para a abordagem criminal

analisar a violência significa verificar os comportamentos sociais que vinculam-se a atos de delinquência e criminalidade, segundo o mesmo autor.

Como consequência, violência e criminalidade tornam-se termos que se equivalem no cotidiano mundial contemporâneo e, no caso brasileiro, dadas as condições gerais de desigualdade, de modo especial e intenso nos centros urbanos. Com isso, é forçoso reconhecer que atos violentos já se constituem em prática social que está presente e afeta a vida em sociedade em todas as suas dimensões e circunstâncias. Constituem-se em problemática que exige a atenção de todas as instituições sociais: família, igreja, escola, Estado; isso porque, vive-se contemporaneamente grave crise social, reconhecidamente abrangente, atingindo a todos. Todavia, o fenômeno manifesta-se com mais intensidade em meios populares e menos favorecidos economicamente (SORJ, 2000). Os contornos trágicos desta manifestação sobressaem-se quando sua consequência imediata e visível repousa em parte específica de tal estrato social, os jovens do sexo masculino, negros, na faixa etária compreendida entre quinze e 24 anos, simultaneamente vítimas e protagonistas.

Observa-se que o alcance deste protagonismo juvenil às avessas, manifesta-se em atos que rompem com as práticas eleitas e definidas pela sociedade, elaboradas com fins de coesão e harmonia, cujas regras de funcionamento estão contidas em forma de prescrições, impedimentos e sanções, no sistema jurídico vigente no país. Ressalte-se, porém, por outro lado, que tais regras sociais não garantem o fim a que se propõem, porque nem sempre correspondem aos anseios de toda a sociedade. Tal ruptura, assim, de acordo com o que tem mostrado a mídia e o exame mesmo da realidade mais aparente e imediata, inflama as discussões, emociona as justificativas de alterações das leis, notadamente da legislação que versa sobre a criança e o adolescente em conflito com a lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>1</sup>.

As posturas acima referidas justificam-se sob a perspectiva de resolução do problema da violência protagonizada pelos jovens por meio da retirada de direitos, considerados pelo senso comum como privilégios. Envolve, portanto, a necessidade de reflexão sobre a concretude do problema, suas implicações e o desenvolvimento

---

<sup>1</sup> ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/1990

de políticas públicas, dentre as quais as políticas educacionais, tendo como diretriz a Cultura de Paz, com vistas a revertê-lo.

Sendo um problema mundial em escala crescente, no caso brasileiro, os estados mais ricos respondem pelos números mais expressivos das pesquisas que vinculam violência e desigualdade social, o que os relatórios indicam estar relacionado à ausência de políticas públicas mais eficientes e suficientes, que garantam benefícios sociais básicos voltados à parcela carente da população. Do ponto de vista acadêmico, Lucinda *et al* (1991) propõe que o modelo de desenvolvimento implantado no Brasil gerou e tem perpetuado ao longo dos anos, condições econômicas e sociais intoleráveis.

Diante da objetividade dos fatos midiáticos e também pesquisados por entidades nacionais e internacionais, o problema da violência se impõe em busca de solução envolvendo a sociedade civil de modo geral e a escola, em particular, isso porque a necessidade de desconstruir a violência e formar uma cultura para a paz incide diretamente sobre a educação em todos os seus níveis.

O que pude observar, a partir da leitura de casos de medidas que visam uma solução conjunta escola-comunidade, como citados por Matos (2006) e Ribeiro (2006), é que a escola tem se preocupado com a questão porque, como já foi dito antes, a violência é assunto que diz respeito a todas as dimensões da realidade social, como também é a escola a instituição, o *locus* privilegiado da educação, que por excelência garante, a longo prazo, o funcionamento e a manutenção da sociedade, preparando as gerações mais novas, transmitindo conhecimentos e valores necessários a tal fim, como orienta Durkheim (RODRIGUES, 1999).

Desse modo, a escola é também atingida nos planos físico e pedagógico, uma vez que a violência interfere nos processos de aprendizagem dos alunos e de trabalho dos docentes, de acordo com Lucinda *et al* (1999) e Guimarães (2006), sobretudo, no plano institucional, porque se torna desacreditada.

No entanto, é a partir do reconhecimento geral da importância da escola no processo de reconstrução da harmonia social perdida, que se colocam questões tais como: Como os sujeitos que fazem parte da escola buscam desenvolver a Cultura de Paz, no contexto da sociedade contemporânea? Como é trabalhado o corpo discente da faixa etária que mais aparece nas estatísticas como agressor e vítima nos casos de violência contra a pessoa e o patrimônio? Foi com este espírito de



inquietação que busquei conhecer as estratégias da escola e o impacto no combate e prevenção da violência.

A partir dos dados inicialmente pesquisados e, embora habitando um dos estados considerados dos menos violentos da Federação, acredito a partir da observação empírica e tomando por base notícias veiculadas na mídia, que desconsiderando a proporcionalidade dos números totais brasileiros, a sociedade local é do mesmo modo afetada por essa violência sistêmica, tal como as outras unidades federadas. Assim, a discussão da problemática impõe-se, não só proporcionando um olhar mais atento aos seus determinantes e suas implicações em nível local, o que já vem sendo feito ainda que de forma incipiente, como também sobre o que se tem feito para resolvê-la.

Para além da incipiência local de estudos sobre o tema, também serve como justificativa à pesquisa a particularidade de, pessoalmente, ter crescido em um bairro de classe média baixa, populoso – Parque - Piauí, zona sul de Teresina – que ao longo do tempo vem experimentando a assunção de uma identidade de vulnerabilidade, cujo perigo é creditado, em grande parte, à ação violenta de jovens, o que se manifesta também na escola.

Aliada a minha história pessoal de vida acrescento a experiência profissional vivenciada nas duas primeiras séries do ensino médio, durante um ano e seis meses, em escola privada, de porte médio, situada no mesmo bairro. Na ocasião, percebia-se certa facilidade com que alunos, do sexo masculino, na faixa etária de quinze a dezenove anos, tinham em recorrer à violência, tanto dentro, quanto fora da escola para resolver discordâncias.

Não raro, todos nós, o corpo docente, a coordenação e diretoria, éramos levados a pensar em estratégias voltadas a desenvolver uma cultura para a paz envolvendo os alunos, ainda que as medidas fossem voltadas, em essência, aos conflitos intra-muros escolares. Acredito, no entanto, que embora os esforços tenham sido pontuais e, de certa forma, com vistas a um comportamento para além do ambiente escolar, tais medidas podem ser consideradas insuficientes dado que os atos violentos se repetiam e temíamos por uma possível incursão de alguns dos alunos pela delegacia do bairro e páginas policiais.

Tal experiência levava-me a comparar as atitudes dos jovens da atualidade com aquelas vivenciadas na minha própria experiência discente, no mesmo bairro, numa escola pública na década de 70, onde conflitos estavam presentes, mas não na

forma contemporânea de resolvê-los, ou seja, numa explosão de sentimentos de incontida virulência.

A especificidade do estudo teve como ponto de partida a preocupação com as estratégias educativas e sua eficácia, em especial aquelas medidas que são implementadas a partir da iniciativa dos setores oficiais, e postas em prática por aquela que é considerada a mais importante das instituições sociais primárias encarregadas da função de difundir os valores sociais.

É da compreensão desse papel fundamental da escola na redução e prevenção da violência e da gravidade das suas implicações no âmbito juvenil que urge verificar as medidas e sua eficácia. Acredito que tais manifestações e suas motivações, como conflitos levados ao extremo, decorrem do desgaste estrutural, ideológico e cultural que afeta todos os discursos vigentes. A escola, entretanto, possui mecanismos que podem contribuir no sentido de desmontar o discurso externo, assumindo a co-responsabilidade de influenciar e verificar como repercute o seu discurso na formação do jovem cidadão, inserido numa sociedade, na qual as regras já não são tão claras e o sistema penal e seus códigos devem ser assimilados como tratamento às exceções, e não às regras gerais de conduta dentro do marco civilizatório que o Estado representa de modo geral e ao qual a mesma também está subordinada.

Desse modo, a pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento da questão, na medida em que investiga as formas e a relação que se estabelece, na prática, entre as estratégias didático-pedagógicas cujo fim seja a formação de uma cultura para a paz e a realidade na qual se insere a escola e os sujeitos que forma.

O estudo teve lugar na cidade de Teresina, em escolas públicas que aderiram aos programas governamentais de Cultura de Paz, e situadas em bairros da zona Sul, cujo entorno é caracterizado como populoso, em áreas que vêm registrando ocorrências de atos violentos cometidos por jovens na faixa etária dos 15 aos 24 anos. Os sujeitos da pesquisa (133 ao todo) foram alunos das três séries do Ensino Médio e última série do Ensino Fundamental, bem como professores, professoras, gestoras, agentes de portaria das referidas escolas e presidentes de associações de moradores dos dois bairros onde estão localizadas as escolas, os quais serão apresentados a seguir.

As duas escolas pesquisadas constituem-se em unidades educacionais públicas localizadas na Zona Sul de Teresina, como já citado. A Unidade Escolar

“Professor Moaci Madeira Campos”, de nível médio, e a Escola Municipal “Santa Fé”, de nível fundamental, ficam situadas nos bairros Saci e Santa Fé, respectivamente, os quais serão caracterizados em outra seção deste trabalho.

A definição pelas duas escolas obedeceu a critérios específicos: na escolha da escola “Prof. Moaci Madeira Campos” utilizei o cruzamento das listas de escolas onde ocorreram situações de violência registradas no atendimento feito pelo Pelotão Escolar<sup>2</sup> e a lista fornecida pela Regional da Secretaria Estadual de Educação, na qual estão relacionadas as escolas que foram inscritas no Programa Paz na Escola no ano de 2008.

Para a Escola Municipal “Santa Fé” a escolha obedeceu à inclusão da escola no Programa Escola Aberta, Escola da Gente, (a antiga nomenclatura era Escola-Comunidade), por ter um corpo discente que se encaixa no perfil dos sujeitos a serem pesquisados, ou seja, jovens acima de 14 anos, e por estar localizada em área de reconhecida vulnerabilidade social, com ocorrência de violências onde os jovens são simultaneamente vítimas e agressores.

Para compreender as ações e em consequência, o impacto produzido pela implementação de programas e projetos de conteúdo voltado para a Cultura de Paz foram definidos como sujeitos: 80 alunos/alunas em cada escola, as gestoras, a pedagoga, a orientadora educacional e os agentes de portaria, bem como os/as professores (as) responsáveis pela implantação dos programas/projetos.

---

<sup>2</sup> O *Pelotão Escolar* é um serviço da Polícia Militar do Piauí em convênio com a Secretaria Estadual de Educação, fundado em 1992 e formado por um efetivo de 35 militares, atendendo aos estabelecimentos estaduais de ensino, no sentido de atender às ocorrências policiais que neles têm lugar. O serviço conta com uma sede própria localizada na zona central da capital, 06 motocicletas e uma viatura de quatro rodas. Além de prestar assistência quando chamado, o Pelotão possui uma programação diária, o cartão-programa, onde estão inseridas as escolas que serão visitadas em ronda no dia. Como parte de suas atribuições verifica-se também o proferimento de palestras nas escolas, mediante convite, sobre drogas, violência e paz, trabalho que é executado pelo comandante da unidade.

## Os caminhos metodológicos da pesquisa

Definidos os sujeitos e o campo da pesquisa, empreendi a busca pelos instrumentais a serem utilizados no estudo. No mundo da pesquisa nos movemos num conjunto variado de elementos a serem considerados: é preciso compreender os níveis estruturais da pesquisa, como o epistemológico, o teórico, o metodológico e o técnico, neste, faz-se necessário para levar a cabo a pretensão científica de conhecer, escolher instrumentos e técnicas. Na realidade, o fazer da pesquisa envolve escolhas a serem feitas dentre a diversidade proposta pela ciência e seus caminhos.

Seguindo o que propõe Rey (2005) pesquisar constitui-se em um processo de comunicação, cuja forma de organizar-se é de modo contínuo e progressivo. Nesse sentido, permite também que os sujeitos sejam estimulados a se expressar a partir do lugar que ocupam, e através das formas que sejam relevantes, significativas para eles, o que vai se constituindo gradativamente no curso da pesquisa.

Compreendo que, com base no que afirma o autor, ao nos definirmos pelo instrumental que permitirá aos nossos sujeitos expressarem-se dentro do contexto da pesquisa estamos promovendo uma interação que culminará com “a produção de tecidos de informação”, com a criação de “um sistema único de informação”, cuja referência é a relação que os dados estabelecem entre si.

No mesmo sentido, a escolha do instrumental utilizado em uma pesquisa deve obedecer às exigências do planejamento do projeto (VASCONCELOS, 2002). No caso, ora apresentado, a definição do instrumental utilizado foi *a priori*, com a reunião de dados que, em virtude da especificidade do estudo, atendem à finalidade de construir a tessitura proposta por Rey (2005), mediada pela expressão dos diferentes sujeitos.

Considerando que o estudo é, genericamente, avaliação de política pública proposta do ponto de vista externo, o que acredito se configure pelo caráter independente da pesquisa, esta exigiu que fosse identificada e localizada a ocorrência de fatos violentos e as ações que visavam contê-lo nas escolas – uma estadual, outra municipal, por um determinado tempo e após essa identificação. O

que chamo “independência” é o fato de o estudo não se constituir em uma avaliação interna, feita por aqueles sujeitos que participam tanto da implementação como formuladores, executores e beneficiários, quanto por sujeitos externos, como os avaliadores profissionais (BELLONI, 2000). No entanto, e no mesmo sentido, o autor garante que a sociedade também se constitui em avaliador externo, o que me credita à execução da tarefa.

Na coleta dos dados foram adotadas como técnicas a entrevista, o questionário e a observação assistemática ou livre. A combinação de tais instrumentos partiu da especificidade da natureza do estudo, que visa a identificação do índice geral das condições de sociabilidade e convívio entre os sujeitos que compõem o público-alvo da política ora avaliada, e o ambiente no qual seriam produzidos os seus efeitos.

Para aspectos necessariamente quantitativos usei o questionário auto-aplicável, relacionado tanto à construção dos perfis dos sujeitos quanto à caracterização do fenômeno observado, somente para alguns deles. Nesse sentido, para o segundo aspecto, foram apresentadas questões que envolvem a sociabilidade e a percepção dos sujeitos sobre o fenômeno em questão, tais como o que compreendem por violência e cultura de paz.

As informações qualitativas resultaram da observação livre, das entrevistas com alguns dos sujeitos executores dos programas/projetos e de alguns indiretamente relacionados a eles, bem como, conforme já dito no parágrafo anterior, de questionários auto-aplicáveis com sujeitos diretamente envolvidos, seja o corpo docente ou o corpo discente.

Do ponto de vista do questionário, embora reconheça limitações no seu uso, Rey (2005) também acredita que, por meio dele, é possível combinar elementos objetivos e subjetivos na coleta de dados. A informação objetiva que “seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de uma relação com outras informações” também pode ser obtida por meio desse instrumento.

As informações nele contidas podem expressar indiretamente o que Rey (2005) classifica como elementos constitutivos da experiência do sujeito, os quais

podem ser convertidos em indicadores do sentido subjetivo que dá às suas diferentes atividades e contextos, o que conclui, leva-o a formar suas representações, construindo um tecido que importa quando se reúnem às de outros sujeitos.

Foi essa compreensão que me levou a optar pelo questionário como um dos instrumentos da coleta de dados. A escolha deu-se seguindo os objetivos da pesquisa e a adoção de critérios diferenciados para o corpo discente, por um lado, e para gestores e parte do corpo docente envolvido, por outro. Para a aplicação com o corpo discente, a opção pelo questionário deu-se pela adequação do instrumento para o levantamento dos perfis dos sujeitos que compõem parte do universo pesquisado, e por acreditar, assim como Rey (2005), na possibilidade real de produzir sentidos subjetivos, principalmente se combinarmos aspectos do questionário aberto aos de questões fechadas, o que foi feito. Para os gestores, foi usada essa mesma argumentação. Para parte do corpo docente, a escolha se deu pela impossibilidade<sup>3</sup> de colher os dados a partir de entrevistas, ainda que tal procedimento fosse o indicado como adequado e o adotado originalmente por esta pesquisadora. Diante da insistência e respectivas negativas, optei pelo questionário, dado que ou seria isso ou não faria a coleta de dados.

O fato de não ter contado com a adesão de alguns dos sujeitos para a utilização de outro instrumento, (mas não para a participação no estudo) acredito ter trazido algum prejuízo para a pesquisa, no que se refere à análise qualitativa, dado que para tal, a entrevista seria o procedimento adequado. Porém, acredito também que foi possível estabelecer uma linha de continuidade com os objetivos propostos no trabalho. Por outro lado, busquei compreender a recusa da entrevista dos docentes de uma das escolas como um receio de serem avaliados e/ou citados.

Como foi dito, a entrevista seria o instrumento adequado para a captação de dados que a informação escrita nem sempre deixa mostrar ou entrever. Com relação a isso, cabe uma observação: foi possível ainda obter importantes dados qualitativos

---

<sup>3</sup> A impossibilidade deu-se pela dificuldade de reunir os professores na escola em horário das aulas e, ainda, pela negativa dos mesmos em atender à pesquisadora em outro horário e local, sem que fosse dada a esta pesquisadora as justificativas para tal.

em, pelo menos, uma das quatro participações docentes via questionário. Mas, porque a entrevista seria usada e por que lamento a sua não utilização?

Segundo Vasconcelos (2002), importante e amplamente utilizada em pesquisas nas Ciências Humanas e outras áreas, a entrevista é de inegável relevância enquanto recurso, podendo ser registrada por meio de gravações em áudio ou vídeos e anotações e, pode ser também informal, se menos estruturada e “mais próxima da conversação informal”, é, ainda dentro desta mesma tipificação, geralmente utilizada em “estudos mais exploratórios e etnográficos”. Seguindo o percurso da análise sobre a entrevista, o autor aponta o tipo focalizada que também pode ser livre, embora gire em torno de um tema específico, levando o entrevistador a reconduzir o entrevistado sempre que o tema for “abandonado”. Para ele, a adequação da entrevista dá-se de modo especial na obtenção de informações sobre o que as pessoas e grupos sabem, das suas crenças, expectativas, sentimentos e aquilo que desejam fazer, o que fazem ou já fizeram, assim como justificam ou representam os temas trabalhados. (VASCONCELOS, 2002)

São as diversas possibilidades como instrumento e os infinitos subprodutos dela retirados que a colocam numa posição privilegiada enquanto recurso metodológico.

Para a obtenção dos dados deste estudo foram aplicadas 06 entrevistas. Em 04 delas foram combinados elementos da entrevista focalizada e da informal: com a professora responsável pela implantação do projeto na Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” e os três agentes de portaria das duas escolas. Para os dois presidentes de associação de moradores dos bairros onde ficam situadas as duas escolas, optei pelo tipo totalmente livre. As entrevistas com os tais sujeitos atendem à necessidade de obter dados sobre o bairro diante da dificuldade de obtê-los por outros meios.

Como informado anteriormente, também utilizei como forma de coletar dados, a observação assistemática. A sua utilização buscou destacar dentro da complexidade das relações travadas entre os discentes, aspectos atitudinais específicos de tais relações, os quais revelassem como se deu e dá a construção do cotidiano dos grupos pesquisados. O registro em diário de campo seguiu a forma de

comentários e anotações que cobrem descrições e reflexões dos aspectos vistos em situações presenciadas.

Como foram aplicados questionários e não foram feitas entrevistas com todos os sujeitos, tal modalidade de observação permitiu certa aproximação com o público-alvo da política na tessitura das suas relações entre si e com os outros sujeitos envolvidos na pesquisa, destacando aspectos dessa convivência que, posteriormente, seriam negados por uns dos e reiterados por outros.

Encontrei em Trivinos (1992) o respaldo para tal uso, quando este define a observação livre como sendo a forma de destacar elementos específicos do interior de um conjunto, atentando para os diferentes aspectos que o compõem, ainda, com vistas a aproximar-se do universo cotidiano da população alvo do estudo.

Assim, a observação livre ou assistemática esteve presente em todas as etapas da pesquisa, desde o primeiro contato com as gestoras das duas escolas, no sentido de obter a autorização para realizar a pesquisa e no esclarecimento do caráter do estudo, na etapa da marcação das entrevistas, na distribuição dos questionários aos jovens e outros sujeitos, no ato de entrevista com alguns deles e, finalmente, no recolhimento dos questionários já aplicados.

O procedimento de análise e interpretação de dados adotado no estudo foi a utilização da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), a partir da qual foram agrupadas as respostas obtidas tanto pelas entrevistas quanto pelos questionários, seguindo-se a metodologia que reúne as semelhanças e divergências contidas nos discursos, no sentido de produzir a análise.

Classificado como Estudo de Caso, a proposta é investigar o fenômeno em seu contexto real, apreendendo a sua totalidade, compreendendo e interpretando-o, o que a avaliação exclusivamente quantitativa não proporcionaria (MARTINS, 2008). O ponto de partida foi o recorte de uma situação real, cuja complexidade ainda não tenha sido objeto de estudos locais.

É da observação dos dados empíricos e da similaridade entre as situações vivenciadas na minha trajetória como docente de alunos na faixa a que se referem as estatísticas, que advêm os aspectos abordados no primeiro capítulo, onde são apresentados elementos teóricos e quantitativos relacionados à violência que se



verifica no Brasil e no Piauí. Para tanto, as principais referências no tratamento teórico de Juventudes e Violência são os estudos de Adorno e Zaluar (2002), Sposito (2001), Rua (2002), Chesnais (1999), Waiselfisz (2003), Teixeira e Porto (1998), Gullo (1998).

Para a compreensão da unidade ou pluralidade da Juventude, os estudos que contribuíram com os elementos privilegiados na análise, estão Lulianelli (2003), Erikson, Margulis e Calligaris (2005), Abramo (2005), Sposito (1997), Barbiani (2007), Bourdieu (1983), Pais (1990 e 1997), Dayrell (2001) Sposito e Carrano (ano), Cara e Gauto (2007) Ribeiro e Lourenço (2003), Corti e Sposito (2000).

Sobre Violências e Escolas optei por Guimarães (1984,1990), Sposito(2001), Moura (1988), Dayrell (2007), Corti e Sposito (2000), Araújo (2004), Waiselfisz (1998, 2000, 2002, 2003, 2006) e Abramovay (2003), Dahrendorf (1987), Noletto *et all* (2003); também, Farrington, Debarbieux e Blaya (2002). No que diz respeito à tipificação das ocorrências de violências no espaço escolar foram fundamentais os estudos de Charlot (1997), Debarbieux, (1996), Bourdieu (1970), Rua e Abramovay (2003).

No que se refere aos estudos sobre Cultura de Paz, as referências foram Abramovay (2001, 2003, 2009), Athias (2006), Diskin e Roizman (2002), Guimarães (2008), Matos (2006), Milani (2003) , Noletto (2003), Rolim (2008), Sposito e Gonçalves (2002). Embora todos tenham sido importantes para a compreensão dos fenômenos aqui estudados, somente alguns, dentre estes autores, serão utilizados nas discussões.

No segundo capítulo, “A Paz como se Faz? A Cultura de Paz e Estratégias no Ambiente Escolar”, são apontadas as políticas públicas do plano estatal e as iniciativas não governamentais, as ações implantadas a partir das experiências relatadas em documentos resultantes de pesquisas feitas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), principal alavancadora das ações, na perspectiva estudada. Com o intuito de esclarecê-las, foram utilizadas inicialmente as concepções de cultura de Libâneo (2003) e as condições de debilitamento da ordem social sob a perspectiva de Horta (2003). Para a compreensão do que seja política pública adotei e aproximei as posturas teóricas de Hölfling (2001), Lamounier (s.d ), Sposito (2002 e 2003) e Rua (1998). Por fim, do ponto de vista da importância da escola como *locus* da difusão da Cultura de Paz, contei com a contribuição de Milani ( 2003).

O terceiro capítulo – “Cultura de Paz na Escola Municipal “Santa Fé” e na Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”: as Estratégias” – abordo a compreensão do fenômeno da violência intra e extra-escolar, a discussão da implementação e resultados das ações dos programas “Escola Aberta, Escola da Gente” e “Paz na Escola”, respectivamente. Para tanto, foram utilizadas as falas dos sujeitos da pesquisa em análise a partir dos autores escolhidos para fundamentá-la.

Em que pesem os esforços institucionais para o combate ou diminuição da violência no espaço escolar, essa é uma construção de longo prazo. Os dados coletados mostram a necessidade de mais estudos em profundidade, ou de uma pesquisa mais ampla que envolva um número maior de sujeitos, como a comunidade e as instâncias de onde as políticas provêm.

Compreendo que este trabalho dentro das suas limitações é só o começo. Outras propostas virão no sentido de aprofundá-lo no seu objetivo. A marca de sua incompletude é a própria sensação da pesquisadora em querer pesquisar mais, ouvir mais, registrar mais, refletir mais sobre o fenômeno ora estudado.

## CAPÍTULO I

### VIOLÊNCIAS e JUVENTUDES: APROXIMAÇÃO TEÓRICA

A violência no Brasil, em particular aquela que está disseminada nas cidades, vem se constituindo em temática recorrente no âmbito das discussões públicas a partir da segunda metade da década de 80.

Para Adorno (2002) e Zaluar (2002) essa realidade está relacionada com o processo de redemocratização do país, no sentido de que à medida que avançamos em direção a re-implantação da democracia, abriu-se um aparente flanco institucional para o incremento da criminalidade e da violência.

Em face disso, díspares e/ou complementares posições explicativas foram assumidas no sentido de compreender e explicar o fenômeno.

Segundo Sposito (2001), a partir da abertura democrática ocorreu um duplo processo que propiciou a eclosão da temática em âmbito público. O primeiro seria a visibilidade obtida pelas demandas por segurança – antes mantidas em estado de latência diante da opressão do regime político até então vigente no país – na periferia das grandes cidades e, como segundo processo, seria a busca por “uma maior democratização das instituições oficiais, sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos trilhados pelo país”. (p.90)

Também como fator preponderante para que a violência entrasse na pauta das discussões dos grandes problemas sociais do país, segundo as autoras acima mencionadas, seria o reconhecimento da sua infestação, “disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil”.

Nesse sentido, dentre um leque possível de proposições explicativas, apresentadas como pontos de debate sobre violência e segurança pública, uma me é particularmente simpática, o que, contudo, não leva ao descarte das outras motivações articuladas entre si, já que para Arnold e Damascena (1996), Chesnais (1999) e Zaluar (2002), a violência não pode ser vista como fenômeno de uma única causa.

A proposição referida dá conta de uma cultura de violência já algum tempo em ascensão na sociedade brasileira, a qual se tornou objeto de estudos em função de ser considerada como um aspecto característico da sociedade contemporânea.

Sobre isso orienta Adorno (2002), que independentemente da história nacional brasileira ser atravessada por um processo contínuo de desigualdade social, acentuado pela complexidade e densidade sociais crescentes, uma elevação dos índices mundiais de violência tem se verificado a partir da década de 50, o que segundo ele, afetaria o nosso país também.

No contexto da violência em todas as suas formas, e predominantemente na que tem como alvos a vida e a propriedade emergem os jovens, constituindo-se tanto em vítimas preferenciais, quanto em algozes. Como se não bastasse esse protagonismo juvenil negativo, fruto das representações sociais que o apontam como elemento presente em diferentes dimensões da vida social, a escola, antes vista como uma ilha de segurança, pelo respaldo social que possui, também foi afetada por esse tipo específico de violência. O que não se pode ignorar, no entanto, é que a penetração da violência no ambiente escolar deu-se e continua dando-se mediante as ações dos jovens, em especial, sejam eles pertencentes a ela ou não.

O que, então, se tem feito, institucionalmente falando, para conter a progressiva corrosão da sociedade pela difusa cultura da violência? Como os sujeitos que compõem a escola, cujo ambiente foi contaminado pelas conseqüências deletérias do fenômeno, tem lidado com o problema? Qual o impacto das medidas postas em prática, sobre as condutas dos jovens fora e principalmente, dentro do espaço escolar?

Para tanto, adotei como objetivo geral verificar como tem se dado tais medidas em escolas públicas da rede municipal e estadual em Teresina, observando a implantação das estratégias direcionadas para jovens alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio e na última série do Ensino

Fundamental, respectivamente, no período diurno e, com idades que variam de 14 a 29 anos<sup>4</sup>.

### 1.1 Elementos para a compreensão da violência no Brasil e no Piauí

Segundo o censo demográfico 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem como população total 188.298.099 habitantes, desse número, 48 milhões estão na faixa etária compreendida entre 14 e 29 anos, o que corresponde a 25,49%, conforme dados divulgados pela Secretaria Nacional da Juventude. Dos números totais, 81% correspondem à população urbana.

Trazendo tais números para a discussão ora proposta verifica-se que os percentuais expressam o contingente de pessoas que vivem nos centros urbanos brasileiros e que vêm, num *continuum*, experimentando dentre outros problemas inerentes à condição contemporânea, a violência e a criminalidade.

Quanto ao Piauí, sua população total segundo dados do IBGE (2006), é de 3.119.697 habitantes, e o número de jovens é de 621.040 indivíduos, ou seja, 19,90% da população. E de modo semelhante, aqui no nosso estado, também se verifica o sentimento de insegurança que se disseminou no restante da população brasileira de algum tempo para cá.

Segundo dados do Mapa da Violência III (WAISELFISZ, 2003), usados na análise das condições de aumento ou recuo das ocorrências de violência, principalmente as que resultaram em morte, entre 1991 e 2000, os números de casos passaram de 30.556 para 45.919, o que representa um incremento na ordem de 50,2%, dado para o qual o autor chama a atenção como contrastante com o aumento populacional verificado no mesmo período, o qual corresponde a 15,6%.

---

<sup>4</sup> Adotou-se esse marco etário seguindo dados da UNESCO, que permitem uma flexibilização em função de particularidades tais, como a sua inserção de classe ou de zona de habitação, e seguindo a linha de pensamento que demarca o fim da Juventude a partir da entrada de tal segmento social na idade adulta, o que vem se processando cada vez mais tardiamente, o que é categorizado como “*moratória juvenil*”, por Margulis e Calligaris (1998)

Tais números encontram sua origem em outros tempos. Para Adorno (2002), o cenário no qual se desenha a escalada da violência e a criminalidade no Brasil vem sendo construído desde o início da década de 1980, período que se seguiu ao fim do regime ditatorial brasileiro. Nele, quatro tendências vêm sendo observadas:

- a) o crescimento da delinqüência urbana, em especial dos crimes contra o patrimônio (roubo, extorsão mediante seqüestro) e de homicídios dolosos (voluntários);
- b) a emergência da criminalidade organizada, em particular em torno do tráfico internacional de drogas, que modifica os modelos e perfis convencionais da delinqüência urbana e propõe problemas novos para o direito penal e para o funcionamento da justiça criminal;
- c) graves violações de direitos humanos que comprometem a consolidação da ordem política democrática;
- d) a explosão de conflitos nas relações intersubjetivas, mais propriamente conflitos de vizinhança que tendem a convergir para desfechos fatais. (p. 88)

Tal realidade se expressa em dados do mais recente Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros, organizado pela OEI e também de autoria de Waiselfisz, os quais apontam no sentido de um incremento em termos percentuais de 48,4% para homicídios no Brasil, no período compreendido entre 1994-2004.

Com estes números o Brasil, segundo ele, ocuparia uma 4ª incômoda posição no cenário internacional, num conjunto que reúne 84 países do mundo. A taxa brasileira de homicídios é de 27 em 100.000 habitantes o que lhe garantiria posição melhor apenas em relação à Colômbia, e com taxas que se equiparam às verificadas na Rússia e na Venezuela. Quando comparados a países da Europa e Japão, os números em 2004 chegaram a superá-los em 30 ou 40 vezes, segundo o Mapa.

Os dados anteriormente referidos dizem respeito apenas aos casos de homicídios, o que, segundo a metodologia adotada pelo estudo, define-se pela capacidade que estes apresentam de revelar a face mais extrema da violência que é a morte. Contudo, mesmo que se considere que nem toda violência resulte em morte, e é este parâmetro conceitual que adotarei neste trabalho. O que explica tal fato é que os homicídios constituem de modo inequívoco, segundo Waseilfisz (2007,

o único caso de violência que mede a virulência do fenômeno com mais precisão, em virtude dos outros casos terem abrangência limitada no que diz respeito às denúncias para a autoridade policial competente.

Quando se observa os números de homicídios considerando-se as unidades federadas brasileiras (WASELFISSZ, 2007), esses expressam desigualdade entre elas, ficando nos dois extremos opostos,

Pernambuco, Espírito Santo e Rio de Janeiro, com taxa em torno de 50 homicídios a cada 100.000 habitantes, até Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, com taxa em torno de 11 ou 12 homicídios a cada 100.000, isto é, quase cinco vezes menos homicídios. (p. 23)

Considerando-se as particularidades que as unidades federadas apresentam, o estudo mostra que os pontos de convergência verificados entre essas, no tocante ao fenômeno, apontam, grosso modo, para uma situação de homogeneidade do fenômeno no país.

Regionalmente, o Nordeste, Sudeste e Centro-oeste são as regiões onde os números da violência sofreram um incremento, com números percentuais respectivamente, da ordem de 60,7%, 55,8% e 55,9%. Quanto à evolução dos casos de morte entre jovens, o Piauí ocuparia uma posição considerada preocupante por ter sido observado um incremento de duplicação, no período de dez anos, assim como também os Estados da Bahia, Amapá e Mato Grosso (WASELFISSZ, 2002).

Do ponto de vista local, em outro estudo comparativo, este entre as capitais brasileiras, feito pela Secretaria de Segurança do Estado do Piauí (2008), Teresina ocupa posição que corrobora os dados encontrados por Waiselfisz, mostrando que os homicídios dolosos estão em 19 para cada 100.000 habitantes, assim como os casos de roubo são de 605 para cada 100.000 habitantes, como se observa no gráfico a seguir.

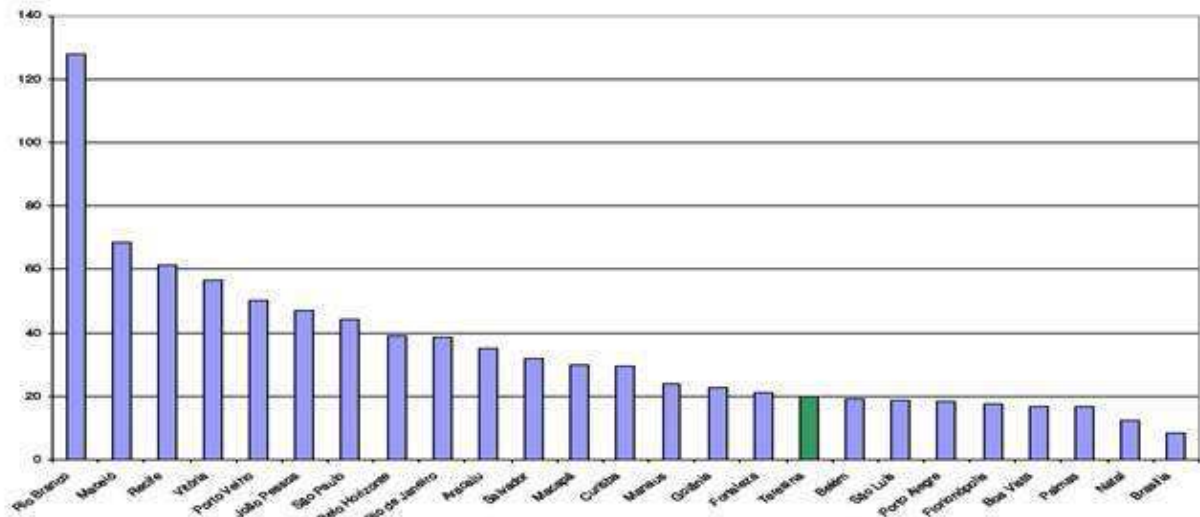


GRÁFICO 1- Comparativo de homicídio doloso nas capitais para cada 100 mil habitantes.  
 Fonte: Secretaria Estadual de Segurança do Piauí

Os dados acima demonstram que Teresina vem acompanhando a dinâmica da violência que é verificada no restante do país e, em particular, avançando para uma posição superior relativa a outros centros urbanos que historicamente têm números mais elevados para homicídios, como Brasília, Belém e São Luís.

O mesmo se verifica no caso de roubos, cujos números deixam centros urbanos como Belo Horizonte e Recife em “desvantagem”. O que isso significa de fato é que o fenômeno da violência, tal como uma onda, tende a se espalhar pelas cidades, repercutindo e implantando o que Teixeira e Porto (1998) chamam de “imaginário do medo”, uma vez que todas as relações intersubjetivas são passíveis de ser afetadas. Este primeiro gráfico apresentado, assim como os demais de mesmo teor, tem como fonte a pesquisa realizada pela Secretária Estadual de Segurança Pública do Piauí, no ano de 2008, com fins de comparar os índices de criminalidade e violência entre as capitais brasileiras.



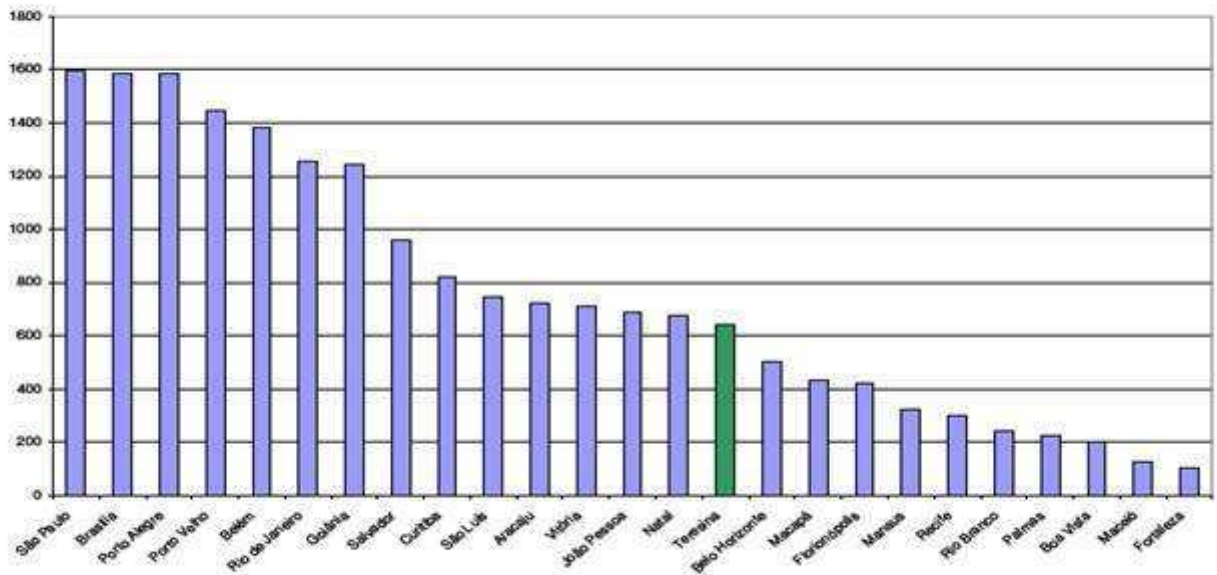


GRÁFICO 2 – Comparativo de delito de roubo nas capitais para cada 100 mil habitantes.  
Fonte: Secretaria Estadual de Segurança do Piauí

Para os delitos de estupro, conforme gráfico abaixo, a taxa é de 20,5/100.000 habitantes e os furtos têm números de 1980/100.000 habitantes, só que em relação a outras capitais quando se analisa os dados de homicídios e roubos.

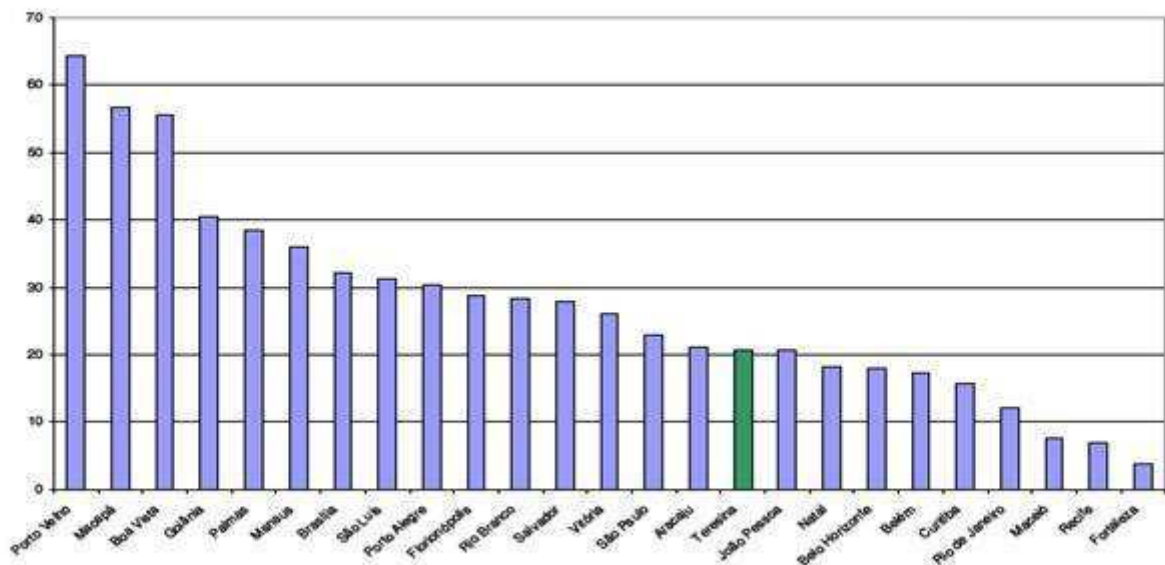


GRÁFICO 3 – Comparativo do delito de estupro nas capitais para cada 100 mil habitantes  
Fonte: Secretaria Estadual de Segurança do Piauí

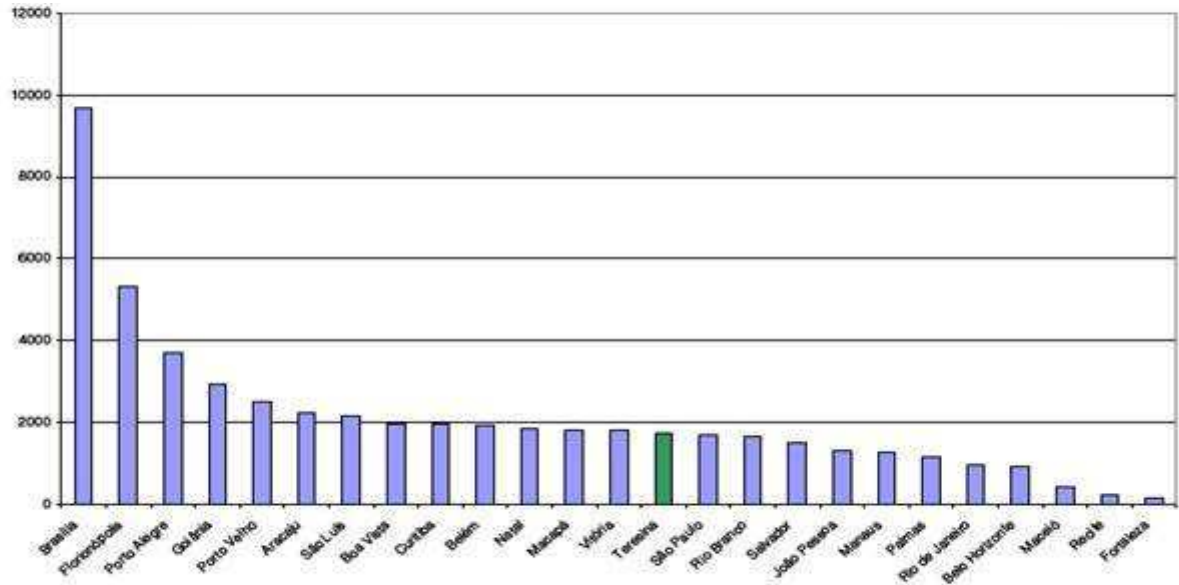


GRÁFICO 4 – Comparativo do delito de furto nas capitais para cada 100 mil habitantes.

Fonte: Secretaria Estadual de Segurança do Piauí

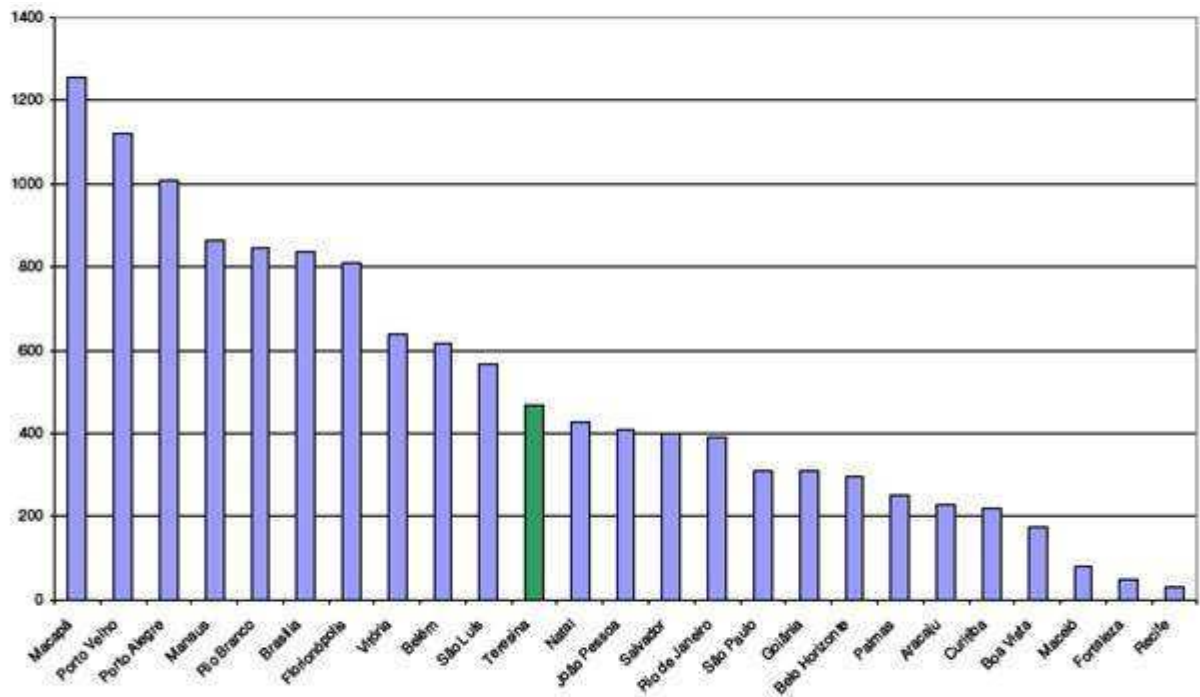


GRÁFICO 5 – Comparativo do delito de lesão corporal nas capitais para cada 100 mil hab.

Fonte: Secretaria Estadual de Segurança do Piauí

Para os delitos de lesões corporais, os números, na ordem de 410/100.000 habitantes, expressam uma posição crítica, embora este seja, dentre os delitos mostrados, o de menor monta, porém, aquele que permeia praticamente todos os conflitos.

Os números gerais expressam que a situação da cidade de Teresina é considerada preocupante quando tomados como referência centros urbanos mais

populosos. São números que reforçam a “impressão” de aumento da violência na sociedade local, demonstrando que o fenômeno já é uma realidade tangível, dado que pode ser comprovado pelos índices estatísticos ora apresentados.

Por outro lado, uma segunda leitura pode ser feita: em comparação com os números totais, para os delitos mostrados nas páginas anteriores, Teresina apresenta índices relativamente baixos, se confrontada a sua situação com a de outros centros metropolitanos. Mas, isso não significa que o fenômeno da violência deva ser subestimado. De modo geral, a tendência verificada é de incremento, o que pode ser comprovado mediante casos de todas as modalidades, rotineiramente expostos na mídia local, além dos dados oficiais aqui mostrados.

Assim, cabe mostrar como está sendo pensado o fenômeno, a partir de estudos sobre as causas da violência no Brasil. Para tal temática, foi encontrada uma diversidade de reflexões baseadas em pesquisas que buscam chegar a proposições que tenham algum efeito de caráter político.

Com esse intuito, Chesnais (1999), por exemplo, argumenta que a violência brasileira demonstra possuir características de atipicidade. O que fundamenta a sua posição seria o fato da mesma ter se tornado o assunto preferencial no dia-a-dia das pessoas. Para ele, a violência está inscrita em um clima que abrange o âmbito psicológico coletivo, que resulta significados e custos muito pesados aos cidadãos, repercutindo em permanente estado de alerta e desenvolvendo um estado psíquico coletivo permeado pela insegurança, o que já referimos anteriormente com Teixeira e Porto (1998). Segundo esse autor, a violência tornou-se o espectro que ronda as cidades e ruas brasileiras, assumindo formas variadas, tais como os crimes considerados comuns, a violência letal resultante das relações com o crime organizado e os atos violentos que emergem da “explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas” (ADORNO, 2002).

A atipicidade invocada por Chesnais(1999), é resultado de estudos comparativos feitos por ele para situação similar vivenciada por outros países. Os fundamentos concretos para sua posição podem ser descritos como de duas ordens: a primeira, a comparação com situações de violência em países, onde se verifica ou se verificou crise institucional do Estado, como os casos da Colômbia, vítima da forte presença do narcotráfico nos números da violência e a Rússia pós-abertura política e suas consequências. Por outro lado, o fato das mortes violentas ocorridas no Brasil equipararem-se, conforme pensa o autor, aos números daquelas que ocorriam

na Inglaterra durante a Idade Média, quando as condições de vida e de morte eram sabidamente mais brutais que as da modernidade.

Para ele, tal fenômeno impede, no sentido macro, que o país avance e, no sentido micro, interrompe projetos pessoais. Alerta ainda que os dados comprobatórios não encontram fidedignidade em função da imprecisão dos números oficiais brasileiros.

Do mesmo modo, corroborando a posição de Chesnais (1999), Adorno (2002, p. 89) assevera:

Não há dados nacionais sobre delinqüência, crime e violência urbana. Os únicos dados nacionais disponíveis alcançam os homicídios. Porém não estão baseados em registros policiais. Dizem respeito à mortalidade por causas externas, dado extraído dos registros oficiais de óbito, cujo armazenamento é de responsabilidade do Ministério da Saúde.

Com o intuito de produzir um estudo diagnóstico que sirva de orientação às políticas públicas voltadas ao problema, Chesnais (1999) monta o que classifica como “um quadro analítico” composto de possíveis fatores responsáveis pela explosão do fenômeno, tais como causas sócio-econômicas, causas institucionais – notadamente as relacionadas à crise do Estado e à Igreja – os fatores culturais, a explosão demográfica, a influência dos meios de comunicação e a globalização. É da combinação destas diversas motivações que a violência e a criminalidade se alimentam, segundo ele.

A partir da análise que faz, Chesnais (1999, p. 54) conclui que persistindo as condições que alimentam o fenômeno, caminha a sociedade brasileira para “a desintegração social, um mal-estar coletivo e um desregramento das instituições públicas”.

Zaluar (1994; 2002) também acredita que as causas para a violência não podem ser explicadas de forma simplificada e reducionista. A pobreza e a desigualdade ou a relação entre a economia legal e o tráfico respondem pelo incremento da violência e da criminalidade, porém, convivem com outros fatores.

Para a autora, as explicações surgidas e por vezes tomadas como uni - fatoriais, são parte da busca de respostas para uma situação vivenciada pelos brasileiros a partir das transformações ocorridas nos últimos 25 anos, após o período de ditadura pelo qual passaram as instituições políticas e sociais brasileiras,

e ao desafio de compreender porque a violência e a criminalidade cresceram num ambiente de democracia restaurada.

Reforçando a tese defendida por Zaluar e Chesnais, de que uma leitura simplificada da violência superficializa o debate, busca articular exclusão e inclusão como “categorias integrantes de uma dinâmica” onde as situações que manifestam violência tanto podem ser protagonizadas por excluídos quanto por “incluídos”. Porto (2000, p. 187), afirma que

[...] seria talvez mais pertinente pensar contextos e situações nos quais inclusão e exclusão, concebidas como categorias que perpassam dimensões econômicas tanto quanto sociais e culturais de um dado espaço social, podem se entrecruzar no decurso de um mesmo sistema de ação de um ator social, individual ou coletivo.

Nesse sentido, a autora ainda defende: há que ser repensada a questão observando as mudanças significativas pelas quais passou e passa a sociedade brasileira mediante os processos de inserção no contexto mundial globalizado, o que, segundo ela, traz como consequência a transformação “mais ou menos radical da trama social”. No caso brasileiro, como de resto em todo o mundo, o processo globalizador não conhece a homogeneização esperada, Porto (2000, p. 188) continua:

Se é pertinente supor que transformações, sobretudo no nível tecnocientífico, atinjam o âmbito planetário, as formas através das quais este movimento se realiza encontram, no entanto, configurações sociais as mais diferenciadas, levando a definições e redefinições do espaço sociocultural igualmente diferenciadas, em um movimento no qual globalização, enquanto tendência, e fragmentação/diversificação, enquanto espaço empírico de manifestação/realização da tendência, podem constituir de fato um processo único.

Nessa perspectiva, diferentes sociedades respondem de modo diverso às mudanças nela operadas, ainda que os mecanismos transformadores sejam os mesmos. Novas e distintas configurações vão se construindo. Para essa autora, a redefinição dos espaços socioculturais leva à resignificação da violência cujas bases podem ser, por um lado, a noção de legitimidade que a revestia no passado e uma crise de valores no presente.

A mesma autora afirma que tornou-se consenso a crença de que a violência, marcadamente no plano político, foi durante 21 anos consecutivos, atributo exclusivo do Estado, o qual buscava legitimidade em nome de uma causa, e é igual consenso que isso vale também para os seus opositores. Para ambos os lados a violência se auto-explicaria pelos objetivos a serem alcançados

[...] Era também este conteúdo que informava a representação que os atores construíam de suas práticas. Tal representação se prestava ao autoconsumo dos protagonistas da violência e funcionava como moeda de troca, através da qual se buscava ampliar sua legitimidade no conjunto da sociedade e desqualificar seus 'inimigos'. (PORTO, 2000, p. 195)

Esvaziada a causa, perdida a legitimidade política, a violência foi redimensionada e ressignificada, o que, segundo a mesma teórica levou a que tais configurações da violência não fossem extintas completamente, mas que cedessem espaço a outros conteúdos.

Estes conteúdos estariam ligados ao que ela chama de questão valorativa e aí, mais uma vez, a combinação de fatores defendida por Chesnais (1999) e Zaluar (1994) rerepresentam-se. Para Porto (2000), num conjunto que reúne “fragmentação sociocultural, ausência de uma representação unificada do social, ausência de pontos fixos de referência norteadores de conduta” (p.195), a violência transformou-se em ação sem normatividade, sentido e objeto, criando uma lógica autônoma que recria identidades e atores ambos perpassados pela interação violenta.

Todavia, nos alerta ainda a mesma teórica: não é automática a relação entre transformações sociais e violência. Há que se considerar que o cenário das dificuldades materiais e sociais ligadas à desigualdade pode servir como pano-de-fundo para as ações violentas, no entanto, nem todos os casos de explosões violentas tem como fator preponderante a justificativa da pobreza e desigualdade social.

Tanto Porto (2000) quanto Chesnais (1999), nas obras citadas, admitem que as frustrações advindas da sociedade globalizada e consumista, contemporânea, podem incidir diretamente sobre as pessoas vítimas de tratamento desigual na sociedade, e com isso levá-las a expressarem em termos violentos sua indignação e raiva o que pode ser demonstrado por meio da observação de que

Há um aumento das desigualdades e, sobretudo, da percepção das mesmas, devido à grande penetração da televisão. A televisão valoriza objetos simbólicos e exalta o consumismo; ela induz a desejar roupas, equipamentos, carros, lindas garotas, etc. Essas coisas estão, freqüentemente, fora de alcance, o que provoca uma frustração crescente, insuportável numa sociedade polarizada pela coexistência de uma oligarquia riquíssima (São Paulo é, depois de Nova Iorque, a cidade com maior número de jatos particulares) e de massas miseráveis (CHESNAIS, 1999, p.55)

No intuito de ilustrar o acima proposto, Porto orienta que convém lembrar um episódio que envolveu jovens de classe média de Brasília que, por “brincadeira”, atearam fogo a um índio Pataxó que dormia em um ponto de ônibus da capital federal, com a justificativa que o tinham confundido com um mendigo, fato ocorrido no dia 20 de abril de 1997. (Revista Veja, abril, 1997). Outros casos, locais podem ser tomados também, como os mais recentes de intolerância de cunho sexual, expressão da homofobia explicitada por jovens de classe média, que fizeram ressurgir a ação da “Turma do Melecão”, composta de jovens de classe média que aterrorizaram a capital piauiense na década de 80 (*site 45graus*, 14/09/09)

No caso ora em foco, a violência mostra-se como resultado não das condições sociais negadas, mas da exclusão existencial, que esvazia atos violentos de qualquer objetivo que a justifique o que leva os seus sujeitos à autodestruição e automarginalização.

É válido afirmar, assim, que Chesnais (1999), Zaluar (1994) e Porto (2000), Aquino e Gullo (1988), afirmam que a vertente da marginalidade social pode se tornar violência social quando combina a exploração da força de trabalho desqualificada, resultante dos processos migratórios ou de superpopulação das cidades, com a consolidação da relação de dependência oriunda das relações de classe que se manifesta na incapacidade de mudança positiva de *status* individuais, também pela intensificação das tensões ou insatisfações sociais que decorrem da condição social de subemprego, desemprego, pobreza e desigualdade e, ainda, pela manipulação dos meios de comunicação de massa, cuja conseqüência direta é o incremento da violência.

A contribuição de Adorno (2002), na análise que faz da relação entre exclusão socioeconômica e violência urbana mostra que os dados dos quais lança mão são de uma realidade que só tem piorado. Os dados apresentam-se como um salto negativo e preocupante.

Esses expressam a realidade verificada em nossos dias, apontando as motivações que levam a situações de explosão violenta. Chama ainda a atenção para o fato de que as causas mais freqüentes para as mortes violentas no país são aquelas ligadas à criminalidade urbana e as que resultam dos conflitos oriundos de relações pessoais, em todas as suas modalidades, desde os conflitos familiares até os de trânsito.

Distintos e não tendo relação direta com a criminalidade, os atos do segundo tipo apontado configuram-se em

[...] infindável número de situações, em geral envolvendo conflitos entre pessoas conhecidas, cujo desfecho acaba muitas vezes até acidental e inesperadamente, na morte de um dos contendores. Compreendem conflitos entre companheiros e suas companheiras, entre parentes, entre vizinhos, entre amigos, entre colegas de trabalho, entre conhecidos que freqüentam os mesmos espaços de lazer, entre pessoas que se cruzam diariamente nas vias públicas, entre patrões e empregados, entre comerciantes e seus clientes. Resultam, em não poucas circunstâncias, de desentendimentos variados acerca da posse ou propriedade de algum bem, acerca de paixões não correspondidas, acerca de compromissos não saldados, acerca de reciprocidades rompidas, acerca de expectativas não preenchidas quanto ao desempenho convencional de papéis como os de pai, mãe, mulher, filho, estudante, trabalhador, provedor do lar, etc. No mais das vezes, revelam quanto o tecido social encontra-se sensível a tensões e confrontos que, no passado, não pareciam convergir tão abruptamente para um desfecho fatal (ADORNO, 2002, p. 100).

Apoiado em dados de Mesquita Neto (2001), os quais apontam para um incremento de homicídios e agressões que resultaram em óbitos, da ordem de 209% para 262%, no espaço de tempo de 18 anos (1980-1998), e em “inúmeros estudos sobre mortalidade por causas violentas” revela Adorno que são os “adolescentes e jovens adultos masculinos, em especial procedentes das chamadas classes populares urbanas” (2002, p.92), simultaneamente, as vítimas preferenciais e os principais agentes, o que corrobora a informação já apresentada anteriormente por Waselfisz.

O cenário acima descrito, por envolver a presença da juventude no debate, tem dado oportunidade a que seja feito um apurado exame da relação entre essa e a violência, não só porque a primeira se constitui em sujeito atuante para o



agravamento da problemática da segunda no presente, mas, também porque o seu envolvimento compromete os planos que a sociedade brasileira tem para o futuro.

Assim, necessário se faz que antes de examinar a relação entre juventude e violência, seja assinalado porque diferentes juventudes podem assumir diferentes manifestações de violência, segundo a situação juvenil na qual vivem e as diversas condições juvenis que as constroem.

## **1.2 Juventude: unidade ou pluralidade?**

A juventude tem sido recorrente objeto de estudo de distintas áreas do conhecimento: a Psicologia, a Demografia, a Antropologia, a Sociologia, dentre outros, e nestas sob diversos enfoques.

Como importante contribuição à compreensão do acima exposto, uma visão em síntese é mostrada por Macedo e Bomfim (2007), ao revisitarem os conceitos de juventude, juventudes, na análise que fazem da relação entre juventudes, escola e violências.

Como exemplo dessa contribuição, afirmam

Do ponto de vista demográfico, os jovens representam principalmente, um segmento da população, que corresponde a uma determinada faixa etária que pode sofrer variações, de acordo com contextos particulares, mas que, em geral, está situado entre os 15 e 24 anos de idade. Em áreas rurais ou de pobreza extrema este limite se desloca para baixo e inclui os jovens de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados, o limite se amplia para cima e inclui os jovens de 25 a 29 anos. Assim, podemos dizer que os jovens formam um conjunto de pessoas de idades variadas que não podem ser tratados com começo e fim rígidos (MACEDO e BOMFIM, 2007, p. 20)

Em Iulianelli (2003), encontra-se a história recente da juventude apresentando como enfoques das discussões a delinquência, a contestação, as culturas juvenis e, por fim, o protagonismo juvenil.

No que se refere à delinquência, a temática ocupa, segundo ele, lugar em dois diferentes momentos: no início do século XX, cujo objeto era especificamente o seu controle, uma vez que os jovens eram símbolos de perigo social e, a partir da segunda metade da década de 80, com ênfase nos jovens apanhados pela súbita

visibilidade das conseqüências do empobrecimento do subcontinente, dando-lhes a identidade de meninos e meninas de rua.

O enfoque aqui adotado segue a trilha da combinação das áreas acima citadas, frente ao reconhecimento da importância da contribuição de todas elas. Como exemplo disso, e no sentido da definição do nosso universo de pesquisa, optei pela categoria social juventude representada pelo contingente populacional que cobre a faixa a partir dos 14 anos e definida sob as condições de caracterização das perspectivas biológica e psicológica, as quais incluem as modificações físicas e fisiológicas e as que dizem respeito às características psicológicas que lhe são definidoras ainda, considerando a particularidade da inserção demográfica urbana, para a qual Macedo e Bomfim (2007) chamam a atenção.

Defini como limite superior os 29 anos, idade que atualmente representa a expansão das características juvenis a partir de um duplo processo: a juvenilização da sociedade contemporânea e a adultização dos jovens, como mostra a publicação da UNESCO “Políticas Públicas de/para /com juventudes”:

Para esclarecer o tema [*da juventude*], um primeiro passo é o reconhecimento da crescente abrangência do âmbito juvenil. De fato, à medida que as sociedades passam do rural ao urbano, do agrário ao industrial e do industrial à atual sociedade do conhecimento, esse âmbito vai-se alargando e assume dimensões que são inéditas na história da humanidade.

.....  
 (...) a perda da nítida definição de características que identificam o que é ser um adulto, inclusive em termos de hábitos, uma vez que socialmente há uma tendência à “juvenilização” dos adultos, em particular quanto à aparência e costumes. Há que também considerar que os jovens de hoje experimentam um processo de “adultização” acelerado, estando expostos a grandes vulnerabilidades sociais e múltiplos desafios (UNESCO, 2004, p.24)

No mesmo sentido, utilizo a idéia de “moratória juvenil” proposta por Erikson, Margulis e Calligaris (1998), como um adiamento das responsabilidades que determinam o fim de uma fase – a juventude– e o início de outra, a adulta, para demarcar o limite superior.

Uma vez definido o recorte que se refere ao ciclo de vida, compreendo que é preciso por em evidência as particularidades que o termo apresenta.

Ao se falar de juventude tornou-se consenso, desde aproximadamente a segunda metade da década de 90 (ABRAMO, 2005), pluralizar o termo. O entendimento de que juventudes em vez de juventude é mais apropriado resulta da discussão que põe em relevo aspectos singulares que envolvem os sujeitos que nela se inserem (SPOSITO, 1997) e com isso, a impossibilidade de homogeneizá-los enquanto categoria social.

A origem dessa postura resulta de uma dupla regularidade teórica por ela identificada em estudo feito sobre a produção acadêmica na América Latina, cujo foco é a juventude: a influência dos estudos culturais, que afirmavam “a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes” e a relevância do “contexto sócio-histórico onde são criados e recriados os modos de vida dos jovens”, o que a mesma considera “marcos de uma dada condição juvenil” (BARBIANI, 2007, p. 140).

A justificativa para a caracterização da juventude como homogênea baseia-se fundamentalmente no fato de tal categoria pertencer à linguagem cotidiana, conforme Pais (1997).

Em sendo componente do ordinário da vida social, apresenta-se como um termo pronto, dado, e que serve a diferentes formas de manipulação. É de Bourdieu (1983) que vem a defesa do entendimento das manipulações possíveis em torno da juventude. Para ele, a mera referência aos jovens como unidade social, aproximando-os em torno de interesses comuns e estabelecendo uma correlação destes interesses a uma etapa de vida, já se configura em manipulação.

Margulis e Urresti reforçam o discurso de Bourdieu, para quem

Claro está que presenta en sus análisis la polisemia de esta palabra, su distinto sentido según el contexto social en que es usada (profesión, gobierno, atletismo) y también su papel en las disputas por la riqueza y el poder, tratando de evitar el naturalismo espontáneo que surge alrededor de la noción en una primera aproximación por parte del sentido común (MARGULIS e URRESTI, 2008, p. 02 )

Assim, para Bourdieu, convém que sejam observadas as diferenças sempre que genericamente nos defrontemos com realidades diversas, pretensamente agrupáveis em um bloco conceitual monolítico, como é o caso da juventude.

Em acordo com ele, é possível afirmar como se manifesta tal manipulação. Comumente ocorre a partir do modo como são agrupados os sujeitos que constituem a juventude, quer seja por meio da classificação por intervalos dentro da faixa etária, indicando a menor idade como limite iniciatório e a maior, como limite de finitude, ou outra forma manipulativa seria quando é tomada como fase do ciclo biográfico biológico humano, expresso pelas características corporais, psicológicas e comportamentais que os indivíduos apresentam, e ainda, pela identificação de tais sujeitos como detentores de ideais, sentimentos e atitudes comuns.

A partir destes elementos foram elaboradas distintas concepções de juventude, construídas por meio de diversas manipulações, as quais tiveram como base as particularidades da história e da cultura de cada sociedade e o modo como se articulam os critérios acima citados.

Em que pese a fluidez do termo e as diversas formas de sentido que o mesmo assume, de modo concreto, sociologicamente tais concepções podem ser agrupadas em dois blocos demarcatórios (PAIS, 1990). O primeiro bloco refere-se à juventude como fase geracional cujo caráter definidor seria a sua inserção em uma etapa da vida, com todas as implicações que isso pode trazer.

Inegável como transição entre o mundo adolescente e o mundo adulto, quando encarada sob essa perspectiva a juventude ganha contornos que vão da sua inerente condição de transitoriedade, passando pela representação do jovem como problema, o que pode aqui já nos apontar para a centralidade da juventude no debate sobre o modo de vida vivenciado atualmente.

Outro contorno seria o fato de ser vista como um tempo de liberdade e, por fim, no campo restrito da cultura, cuja expressão dá-se sob a égide de uma cultura juvenil com tempo e hora marcada para manifestar-se, como nos finais de semana (DAYRELL, 2003).

Assim compreendida, a caracterização da juventude sugere que existe uma aparente unidade na sua conformação, o que encontra como contraponto o exame sob a perspectiva do segundo bloco mostrado por Pais (1990): aquele que a define como um conjunto social diversificado, porque em função da estreita correlação que estabelece com aspectos outros da vida social, notadamente aqueles que dizem respeito às classes sociais, portanto, atribuindo-lhe uma multiplicidade de determinações e subdeterminações delas consequentes.

Isso quer significar que a diversificação que fundamenta tal tendência encontra respaldo em elementos distintivos que resultam de processo de construção social, tais como – além do conteúdo classista acima citado – a etnia, o gênero, a inserção urbana ou rural dos jovens, dentre outros aspectos.

A situação juvenil, ou o modo como os jovens experimentam sua existência em dado contexto histórico-cultural, a partir da imagem socialmente construída pela sociedade onde se acha inserida (SPOSITO e CARRANO, 2007), revela e fortalece tal diversidade. Com isso, complementa Barbiani (2007, p. 143), citando Castro (2002, p.143) que

O “estar no mundo” também é “atravessado” pelas condições de classe, gênero, território, etnia e geração e nas formas como cada uma delas se expressa hoje. A juventude deve ser tomada com um conjunto social diversificado, perfilando-se diferentes tipos em função de seu pertencimento de classe social, situação econômica, interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais.

Disso, foi inferido que a diversidade da juventude, a sua divisão social pode ocorrer mediante variações históricas, sociais, culturais, ou “os interesses, a origem social, as perspectivas e aspirações” que dizem respeito a estes aspectos, conferindo-lhe peculiaridades. (PAIS, 1990).

Em síntese, se considerados os jovens em sua trajetória histórica e individual, segundo os seus atributos diferenciadores e peculiares, a juventude não pode ser vista como um grupo homogêneo, mas como *juventudes*, onde os diferentes sujeitos experimentam de modo distinto o mundo, as circunstâncias e os problemas que estão relacionados à transição para a fase adulta da vida, conforme já foi orientado e citado neste trabalho por Pais, Sposito, Dayrell e Castro.

É nesse sentido que tratarei da juventude: como sujeito social que possui particularidades ligadas à forma como efetivamente se insere na vida social, com todas as suas nuances, tanto permanentes, quanto momentâneas.

Historicamente, a juventude convive também com a categorização segundo dada condição juvenil e correspondente situação juvenil (ABRAMO, 2005) o que veio a lhe atribuir relevância no espaço público, conforme orienta Lulianelli (2003), quando explica a preocupação com a juventude ligada à delinquência.

Negligenciada e tornada “invisível” até a Segunda Guerra Mundial, conforme Barbiani (2007), obra já aqui citada, a visibilidade da juventude no âmbito dos estudos só teve lugar a partir de situações que envolvem a sua relação com a sociedade, ou seja, quando se forjou o mito da periculosidade juvenil.

Tal simbologia em torno da juventude teve lugar a partir do momento em que se estabeleceu uma relação direta entre suas ações e os dados da realidade que expressavam situações de violência e de ruptura da ordem social constituída.

Com isso, creio não seria errado afirmar que a construção social da juventude varia conforme específicas condições históricas, econômicas, políticas e culturais, que vão formar o quadro simbólico que define o modo como ela será vista, forjando as diversas situações juvenis, verificadas em todas as sociedades, o que pode em dadas condições ser encarado sob uma carga de descontentamento por parte das gerações adultas.

Observada do ponto de vista da condição juvenil, a juventude pode significar também um momento preparatório, que requer a necessidade de educação dos jovens. A idéia seguida por tal tendência é que os jovens pela sua imaturidade precisam ser “formados” a fim de “darem conta” das dificuldades que a vida adulta lhes reserva no futuro. (CARA e GAUTO, 2007). Seria uma fase de aprendizado que, segundo estes autores, só foi assim compreendida também a partir da Segunda Guerra, quando a juventude passou a ser tratada como questão social.

Colocam, porém, que por outro lado, existe em concorrência com a abordagem já citada, a postura que defende a juventude como uma etapa problemática da vida

<sup>5</sup>. Para essa perspectiva, a condição juvenil seria aquela que especificamente

Contempla uma série de riscos, sendo os jovens as principais vítimas dos problemas sociais que ameaçam a ordem nacional, com ênfase para questões relacionadas às áreas de saúde e de segurança pública. Nesse caso, são os jovens os principais destinatários de projetos e ações governamentais e não-governamentais que procuram enfrentar questões como a gravidez na adolescência, a drogadição, as doenças sexualmente transmissíveis e Aids, o envolvimento em ações violentas, a criminalidade e o narcotráfico. De fato, em termos quantitativos e relativos, todas essas questões encontram na juventude o grupo etário mais vulnerável da população, tornando os jovens as mais comuns vítimas desses problemas sociais (CARA e GAUTO, 2003, p.172)

---

<sup>5</sup> Grifo dos autores

De todo modo, em ambas as abordagens o elemento classista se inscreve, reforçando a concepção da diversidade. Isso pode ser visto, seja observando a condição juvenil sob a ótica de uma fase preparatória, e por isso sujeita a uma “compreensão”, por parte das gerações mais velhas, quanto ao adiamento da entrada no mundo do trabalho o que, como já referido anteriormente neste trabalho, é chamado de “moratória” seja compreendendo-a como uma fase problemática da vida, cuja marca seria o entendimento de que os jovens assumem um comportamento que envolve riscos dos mais variados.

Como parte do desdobramento da segunda perspectiva posta em foco, ou seja, de que os jovens adotam, homoganeamente, comportamentos desviantes, indo de encontro à ideologia das gerações adultas (PAIS, 1990), encontra-se a discussão em torno das relações unívocas entre juventude e violência.

A compreensão da juventude como fase problemática da vida, na qual, dentre um leque amplo de riscos está inserida a violência, fundamenta-se na abordagem sociológica funcionalista da juventude e nesse sentido tornou-se escopo e parte da produção acadêmica.

Ancorada nesse aporte teórico, significativa produção acadêmica fora do Brasil, busquei compreender a juventude, enfocando-a como fase da vida, objeto da preocupação das gerações adultas, as quais são socialmente aceitas como aptas não só a ditar as normas gerais e vinculatórias das condutas sociais, bem como de corrigir os comportamentos considerados desviantes.

Porém, de acordo com Ribeiro e Lourenço (2003), a juventude só pode mesmo ser refletida se forem consideradas as relações que estabelece com as outras gerações, mas, ainda considerando-se que

[...] o ciclo vital envolve expectativas geradas em torno de uma certa temporalidade, que é simultaneamente a da existência individual e de determinadas totalidades sociais: nação, região, classe social. Portanto, mudanças na projeção dessas totalidades atingem a organização do ciclo vital, naquilo que envolve o investimento da sociedade dedicado à sua própria continuidade no futuro (RIBEIRO e LOURENÇO, 2003, p. 38)

O que justificaria os estudos que vinculam juventude e violência às novas condições das relações societárias sob a influência da “difusão das inovações tecnológicas, da globalização dos circuitos produtivos e da aceleração da vida

social, mais intensa nos países periféricos”, conforme orienta Santos citado por Ribeiro e Lourenço (2002, p. 39).

No caso brasileiro, porém, segundo Sposito (2001), em balanço feito sobre estudos que tratam da juventude na área da Educação, entre 1980 e 1998, as produções com essa intenção de pesquisa revelavam-se um campo ainda incipiente, todavia promissor.

A incipiência verificada dava-se em função da temática da violência ter entrado na pauta investigativa acadêmica um tanto tardiamente. Enquanto problemática específica no campo da Educação, a violência e seus desdobramentos ganharam espaço em virtude do impacto desta sobre a escola. Mas não é só isso, para Corti e Sposito (2000, p.302):

O tema da violência, na sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização, na medida em que desde o início dos anos 80 essa questão eclode com força no debate público. Tratava-se, de um lado, de maior abertura para as questões que afetavam a vida da população das periferias das grandes cidades onde a segurança se constitui, sem dúvida, em problema importante. Mas de outro, tratava-se, também, de lutar por uma maior democratização das instituições públicas, sobretudo o aparelho de segurança resistente aos novos rumos trilhados pelo país.

E prosseguem esclarecendo que definitivamente a violência “cá de fora” adentrou ao espaço escolar exigindo maior cuidado e preocupação

A violência escolar transforma-se em questão pública nos primeiros anos da democratização, aparecendo, inicialmente, como demanda de segurança para os estabelecimentos de ensino, sobretudo aqueles localizados em bairros periféricos das grandes cidades. Essa demanda aglutina professores, corpo técnico, pais e alunos que, em algumas situações, além da denúncia empreendem reivindicações dirigidas aos primeiros governos eleitos pelo voto popular, como foi o caso do estado de São Paulo (CORTI e SPOSITO, 2000, p.302)

À medida que o tempo passa, mais precisamente durante a década de 80, segundo as autoras supra mencionadas, ainda que algumas providências fossem tomadas no sentido de dirimir o problema, a problemática da violência no interior da escola permaneceu,



[...] quer sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores, quer como expressão de situações de medo e insegurança diante da ação do crime organizado e do tráfico, atingindo unidades escolares situadas na área de influência de quadrilhas. Essas questões tornaram-se mais visíveis em cidades como o Rio de Janeiro, mas se disseminaram, também, em outros centros urbanos (CORTI e SPOSITO, 2000, p.302)

De acordo com a autora os estudos sobre a temática podem ser agrupados em dois blocos, segundo a sua procedência e objetivos. O primeiro seria o

[...] grupo de investigações que exprime tentativas de diagnósticos em âmbito local ou mais geral que, mesmo não oferecendo um quadro preciso sobre a dimensão, a diversidade e a magnitude da questão, apresentam informações importantes sobre a ocorrência desses episódios em várias cidades brasileiras. Essas investigações são empreendidas, sobretudo, por organismos públicos da educação, associações de classe e, de modo menos freqüente, por institutos privados de pesquisa ou por pesquisadores ligados às universidades (SPOSITO, 2001,p.89)

Até o momento em que era produzido o levantamento, acusava-se o não registro de estudos feitos sobre a violência escolar, sendo que

O segundo grupo reúne o conjunto de trabalhos realizados nos estudos da pós-graduação e por algumas equipes de investigadores ligados às universidades. A pesquisa nas Ciências Sociais vem incorporando nesses últimos vinte anos o tema da violência e seus vários desdobramentos, tornando-se um campo promissor de interesse dos investigadores (SPOSITO, 2001, 89)

Se no primeiro momento, as demandas davam conta da necessidade de proteger o espaço escolar das agressões ao seu patrimônio físico e a melhoria das condições de funcionamento, com a intenção de proteger a escola da invasão de sujeitos estranhos a ela, cujos atos estavam inscritos na delinquência e marginalidade características da periferia, posteriormente, emerge um novo enfoque: um tipo de sociabilidade estabelecida entre os jovens entre si e também nas suas relações com o mundo adulto, observados a partir dos anos 90, o que ainda não estava presente na pauta de preocupações e discussões, segundo a autora.

E prossegue informando que tal situação permitiu que a abrangência da temática fosse alterada ampliando-se e complexificando a sua análise também, isto

sendo observado em outras regiões do país para além da Região Sudeste, onde inicialmente os estudos se concentraram.

Como é possível relacionar juventude, juventudes e o fenômeno da violência dentro e fora da escola? Qual a natureza dessa relação e os fundamentos da atribuição aos jovens da responsabilidade pela escalada da violência e seus efeitos?

### **1.3 Violências e juventudes na escola: estudos sobre o tema**

Os primeiros esforços de compreender a problemática, ainda no início da década de 80, foram de iniciativa do Poder Público, com vistas a desenhar um quadro sistematizado onde as dimensões do problema fossem conhecidas. Alguns indícios foram detectados nesse levantamento, que segundo Sposito (2001), foram esparsos e precários.

Ainda de acordo com esta autora, os problemas identificados diziam respeito basicamente à descontinuidade formal dos registros, muitas vezes em função da operacionalização ficar a cargo das próprias escolas, as quais buscavam atender nessa tarefa a interesses outros, os quais poderiam ser contrariados ou supervalorizados pelos números encontrados.

Buscando compreender o fenômeno da violência, sobretudo aquele que faz referência à escola, as investigações novamente podem ser divididas em dois grupos: os que tratam da violência *da* escola e os que estudam a violência *na* escola.

No primeiro caso, a ênfase recai sobre “os mecanismos intra-escolares de produção da violência” (CORTI e SPOSITO, 2000, p.303), ou seja, a prioridade são as práticas escolares cuja finalidade é impor aos jovens “um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1975), cuja escolha por parte da instituição escolar deve-se à sua legitimidade social.

A escola detém respaldo social para definir conteúdos e critérios socialmente relevantes, que, venham a atender, sobretudo, às especificidades da sociedade na qual se encontra inserida, e para tanto pode exercer um tanto de “força” sobre o corpo discente, imprimindo-lhes sua marca disciplinadora e modeladora universalmente reconhecida.

No entanto, na concepção de alguns pesquisadores, tal procedimento pode resultar na criação de um ciclo interno de violência em razão da resistência dos

jovens alunos (GUIMARÃES, 1984, 1990; MOURA, 1988), às condições que o poder da escola lhes inflige, contrariando-lhes as expectativas.

Para os estudos que têm como objetivo compreender a violência *na* escola, o foco são “os processos extra-escolares de produção da violência” que a atingem (CORTI e SPOSITO, 2000, p.303), estes citados nominalmente como a “escalada da criminalidade urbana, os novos padrões culturais juvenis e a formação de grupos violentos”.

Para esse caso, a violência à qual se faz referência é aquela que a aproxima da criminalidade, porque expressa dano físico e uso da força no sentido de causar prejuízos de natureza física ao outro, assumindo a forma direta, como expressa o Dicionário do Pensamento Marxista:

A violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra (...) ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta. (LUCINDA et al, 1999, p. 18-19)

O aumento da criminalidade, notadamente explicitada em números expressivos e preocupantes, tornou-se um dado concreto da realidade, que disseminado nas relações sociais em nível micro, ultrapassou as barreiras da distinção entre simbolismo e concreção do fenômeno, afetando de modo difuso a todos, e em particular aos jovens, tornados vítimas e/ou algozes.

Nesse sentido, as diversas formas de violência manifestadas no cotidiano da sociedade encontrariam nos jovens sua forma melhor acabada de expressão, porque estariam em acordo com a postura rebelde e questionadora que esses costumam expressar por meio de padrões culturais próprios, dentro e fora do espaço escolar e, ao mesmo tempo, dela seria um reflexo.

Poder-se-ia a partir de Dayrell (2007), relacionar tais fatos, com base nas manifestações juvenis, como sendo parte de um processo que expressa as mudanças que atingem profundamente os processos de socialização na contemporaneidade. Isso significa que não é conveniente isolar o comportamento juvenil de outros aspectos da realidade social, a qual produz os seus sujeitos sociais conforme suas próprias condições e aspirações.

Com isso, a sociedade vai sofrer em si mesma a crise provocada pelas suas próprias transformações, pelo modo como socializa os seus membros, e no caso contemporâneo, há ainda, a indicação de que as instituições sociais responsáveis pelo processo disciplinador vêm sofrendo o impacto de mutações que as acometem, comprometendo sua função primordial.

No caso particular da instituição escolar, pesquisas revelam que alguns atos juvenis, como por exemplo, a depredação do espaço físico da escola representa uma espécie de resposta à forma como esta impõe ordem e controle sobre os alunos (GUIMARÃES, 1984, 1990). Porém, é possível verificar que embora esses estudos apontem nesse sentido, outros fatores contribuem para tal, influenciados diretamente pela crise geral de sociabilidade que é experimentada e vivenciada por todos em todas as dimensões da vida social, quer dentro, quer fora do ambiente escolar.

Depreende-se então: a violência que adentrou a escola não pode ter uma única explicação, constituindo-se em fenômeno multicausal (WIEVORKA, 1997). Se a violência *na* própria sociedade já não pode ser vista como resultado de um único fator, segundo Arnoud e Damascena (1996), aquela que existe factualmente no espaço escolar também não foge à essa condição.

No caso específico dos dados apontados pelos estudos, diferentes realidades sociais, dentro da mesma sociedade, apontam para distintas formas de manifestação da violência dentro do espaço escolar, quando se consideram a origem classista, por exemplo.

Nas escolas públicas, os números são mais expressivos para os casos de violência interativa entre alunos e é também onde ocorre um grau maior de banalização do fenômeno, o que foi identificado pelas pesquisadoras acima referidas, tanto no discurso discente quanto no de docentes, funcionários e pais de alunos.

Outro dado apontado nesse sentido é a aproximação física entre a escola e os casos de violência que ocorrem na comunidade. Quanto mais próxima a escola se encontrar de comunidades onde a violência está presente de forma marcante, mais condições se estabelecem para que esta adentre o espaço escolar.

Em que pese a relação estabelecida entre a violência *na* escola e a vida que se processa em seu entorno, para a maioria dos estudos de caso de situações de escolas da periferia de grandes cidades e de comunidades onde o narcotráfico, por

exemplo, impõe um cotidiano de violência explícita, de modo geral, há o entendimento de que os conflitos e situações envolvendo violência entre alunos é mostra da repercussão da violência externa, cujo fundamento seria um mosaico que reúne fatores econômicos, sociais e éticos da vida contemporânea, estes últimos tornados claros em sua defasagem através da crise de convivialidade vivenciada dentro e fora da escola.

Nos grandes centros, principalmente naqueles onde o narcotráfico instalou-se assumindo as funções civilizatórias, impondo práticas alheias ao regime jurídico-social vigente na sociedade, os estudos apontam para uma forma de distinção entre os diferentes sujeitos e sua relação com a violência, a partir do elemento classista. Como exemplo, podemos citar Araújo (2004), cujo trabalho mostra como a identidade juvenil sofre a influência da violência que ocorre no espaço escolar. Para chegar ao foco da sua pesquisa, a autora parte da vivência de alunos em uma escola incrustada em uma área de reconhecida violência.

Aponta ainda que no campo específico das representações há uma diferenciação quanto à forma como os jovens lidam com o fenômeno da violência. Isso ocorre, segundo a interpretação feita pelos estudiosos, em função da proximidade ou distanciamento de situações que os colocam na condição de vítimas ou agressores, de acordo com a sua situação de classe, e se pertencem à rede de ensino privada ou à escola pública, respectivamente.

Do ponto de vista da ação socializadora que a escola exerce, segundo Sposito (2001), os estudos mostram que em se tratando da violência no ambiente escolar, os mesmos possuem um caráter revelador, no sentido de questionar ou demonstrar o quanto a instituição a tem desempenhado de maneira precária. Dentro do quadro geral das políticas públicas, essa constatação convive com a realidade de experiências que o Estado tem proposto com vistas a reduzir as estatísticas em torno da violência escolar.

Ocorre que é preciso investigar, academicamente, as propostas conhecendo-as, avaliando-as e buscando verificar como tais ações têm impactado sobre o público-alvo de suas investidas, os jovens alunos.

Em outra frente de trabalho, a problemática que une juventude e violência avança rumo às possíveis cartografias de tal relação, o que, conforme anteriormente anunciado, permite a percepção da diversidade sobre o sujeito coletivo ora em foco,

e serve como instrumento para a definição de políticas públicas específicas para a categoria social.

Sem deixar de trilhar a compreensão do fenômeno da violência de/sobre as juventudes, os estudos de Waiselfisz (1998; 2000; 2002; 2003; 2006) e Abramovay (2002) conseguem estabelecer uma conexão entre Estado, escola, elementos classistas e a situação juvenil no Brasil, reforçando o princípio da diversidade que cerca a juventude.

Waiselfisz, representando o discurso oficial<sup>6</sup>, por assim dizer, em torno da preocupação com a problemática da juventude em situação de risco letal em nossa sociedade, tem feito significativo levantamento da situação juvenil no que diz respeito ao ponto onde as categorias se entrecruzam.

Em número de 05 mapas (1998, 2000, 2002, 2004, 2006), mais um mapa da violência por municípios brasileiros (2006), e o mais recente, sobre dados da América Latina (2008), os levantamentos mostram que de, um modo geral, a violência tem sido o flagelo que vem progressivamente provocando o extermínio da juventude no Brasil. Se comparada a outros fatores diretos de mortalidade juvenil, como a AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida), por exemplo, segundo Waiselfisz, a violência detém o estatuto de fator preponderante.

Segundo esse autor, enquanto flagelo, a AIDS tem como ser “atacada” por políticas públicas porque “é um inimigo já identificado” (WASELFISZ, 1998, p.132), já para o caso específico da violência, um “inimigo” disseminado socialmente, inserido largamente nas relações sociais seja no plano familiar ou no plano público, a situação ganha contornos mais complexos.

Se para fatores estritamente ligados a doenças como a AIDS, há um reconhecimento geral de suas causas e efeitos, acompanhado de larga divulgação das estratégias utilizáveis no seu combate e prevenção, o mesmo não se dá no que se refere à prevenção da violência. Cartilhas não podem ser formuladas no sentido de indicar o modo adequado de prevenção individual ou de tratamento, se for o caso. O que pode ser feito, então?

Considerada no que Waiselfisz (1998) chama de “violência conjunta”, a qual une as três maiores causas de mortalidade entre os jovens no mundo e no Brasil –

---

<sup>6</sup> O que chamo de “discurso oficial” é o patrocínio da UNESCO para estudos sobre a problemática no Brasil e na América Latina, dado que existem outras discussões feitas sobre a temática, fora do âmbito desta organização e do apoio aos governos.

suicídios, acidentes de transportes e homicídios, a posição do Brasil é, ano a ano, quando não mantida, elevada de modo preocupante.

Outro dado revelador dos estudos coordenados por Waiselfisz é a vulnerabilidade que marca os jovens tornando-os ora vítimas, ora algozes nas estatísticas, confirmando registro da página anterior.

Considerando-se que uma multiplicidade de fatores em conjugação, tanto para o desfecho, quanto para as explicações das diversas situações concretas de atos de violência que levam à morte significativo número de jovens no Brasil, há o reconhecimento de que uma reflexão aprofundada sobre o modo como está sendo tratada a problemática é mais que necessária.

Para ilustrar a urgência da problemática, um dos fatores recorrentes de mortalidade entre a população juvenil, o suicídio, não tem o mesmo peso que a violência e suas variantes têm. Ou seja, de qualquer ângulo que se observe a questão, o fenômeno da violência ocupa um lugar de destaque, portanto, as políticas públicas de enfrentamento que a ela são dirigidas, carecem não só ser examinadas quanto à quantidade, mas também quanto à qualidade, e isso exige uma séria avaliação das mesmas.

Em termos de avaliação das ações governamentais, é preciso considerar também as especificidades das juventudes no Brasil no momento de contemplá-las. Para tanto, os estudos da UNESCO (2004) vêm dar a sua contribuição, não só porque fazem um retrato, mas porque avaliam resultados de políticas que englobam diferentes aspectos das juventudes do Brasil.

Tratando de aspectos que vão da caracterização dos jovens e suas famílias, passando por questões que tratam de educação e inclusão, trabalho e renda, democracia e participação, saúde, lazer, sexualidade, cultura e esporte, o estudo permite que se tenha uma radiografia do modo como se encontram as juventudes no que se refere também a percepções, valores e sentidos, bem como às relações desses com o mundo da drogadição.

No que tange à relação entre escola e violência, Abramovay (2002) apresenta, como coordenadora de um estudo de iniciativa da UNESCO, um quadro que mostra alguns problemas contemporâneos da sociedade, os quais envolvem os jovens em situação de marginalidade social, marcadamente oriundas de sua situação de classe, e que culminam em experiências violentas tanto fora quanto dentro desse espaço.

Considerada a possibilidade concreta de interrelacionar situação de classe e violência intra e extra-escolar, encontrei em Dahrendorf (1987), uma explicação para a institucionalização dos conflitos sociais, marcadamente aqueles que explodem em atos violentos e são passíveis de resultar em dano físico, cujos protagonistas, pela fragilidade em que se encontram seriam os jovens e, cuja consequência seria um acréscimo nos níveis de anomia na sociedade contemporânea, essa, no sentido que aqui usado baseia-se em Durkheim, cujo significado seria um afrouxamento das regras sociais e morais, fenômeno que é observado pela sociedade frente a mudanças significativas que sofre.

As vulnerabilidades que atingem os jovens seriam, segundo Noletto *et al* (2003), aquelas ligadas à inserção no mundo do trabalho, ou seja, esse são atingidos pelo desemprego ou subemprego, a exclusão digital, a defasagem em torno da formação extra-escolar e a carência de atividades de lazer que ocupem o tempo e os espaços físicos utilizáveis pelas juventudes, principalmente nos finais de semana. Assim, vulneráveis e pegos no meio de uma crise de autoridade por parte do Estado nas suas funções de repressão e punição, na ausência de uma agenda voltada para eles e elas, os/as jovens identificados/as como “naturalmente transgressores”, são levados ao cerne dos problemas de segurança e levam consigo a exposição das fragilidades das instituições que têm por função socializá-los/as, dentre elas a família e a escola.

É da união destas condições de carência material e de cidadania, e nas condições atuais de anomia entendida por Dahrendorf (1987) como “não um estado de espírito, mas um estado da sociedade”, ou seja, as situações psicológicas sociais, sob as quais se dá tal estado não se referem a sentimentos e percepções individuais, mas, dão-se na dimensão do coletivo. Isso porque, segundo o mesmo autor, ela refere-se a uma condição das relações sociais onde as normas que vinculam as condutas não são mais válidas, instaurando um clima de impunidade, pondo em risco o respeito às normas tornando-as ineficazes, ineficientes, inexistentes,

Diante de tal fato, as condições anômicas, particularmente ligadas aos jovens, ganham complexidade quando as normas vigentes não são mais assimiladas segundo os padrões estipulados pelas gerações adultas e revestidas de autoridade legítima em virtude das transformações que a sociedade sofre ou sofreu.



Ainda segundo Dahrendorf (1987) as sanções vêm sistematicamente perdendo sua força controladora e instaurando um clima real de impunidade, o que pode ser constatado em diferentes áreas da existência social, as quais denomina “áreas de exclusão”, dentre as quais cita a que diz respeito à juventude. Para ele, em todas as sociedades modernas a responsabilidade dos altos índices de criminalidade recai sobre os jovens. Ao lado disso, chama a atenção para o que compreende ser enfraquecimento, redução e até isenção de penalidades, o que suspeita redundar em um incentivo ao aumento de atos delinquentes juvenis.

Em consonância com a posição adotada por Dahrendorf (1987), Farrington (2002), elege alguns fatores de risco da violência juvenil. Com a expressão fatores de risco, o autor pretende classificar e categorizar “as variáveis que levam a prever um alto índice de violência juvenil”, que, segundo ele, podem ser exemplificadas como “impulsividade, baixo desempenho escolar, pais criminosos, baixa renda familiar e supervisão parental deficiente” (pag. 25).

Além dos fatores de risco, como os psicológicos, os familiares, os de influência dos grupos de pertencimento e vizinhança, aqueles ligados às condições socioeconômicas e os circunstanciais, nos são apresentados argumentos outros como uma tendência “natural” a atos delituosos nessa etapa da vida.

Construindo uma “pontuação de vulnerabilidade” afeita a distintas faixas etárias dentro da juventude, Farrington (2002), demonstra com base em estudos<sup>7</sup> que a probabilidade de ocorrência de violência é aumentada sempre em face de um número de fatores de risco, o que aumenta também a possibilidade não só de prever a explosão de atos violentos, como também para orientar as políticas de prevenção e combate.

Segundo esse analista, dentre os fatores de risco apresentados como potencializadores de violência juvenil, estão: o uso de drogas lícitas, como o álcool, que é apontado como “fator circunstancial imediato” precipitador de violências, a impulsividade e a supervisão parental deficiente. Esta última, afirma o mesmo autor, pode resultar da inserção da família em áreas consideradas por ele como ruins, o que pode, interativamente, levar ao desenvolvimento do potencial de violência individual.

---

<sup>7</sup> Estudos feitos nas décadas de 70, 80 e 90, em diferentes lugares como Nova Zelândia, Copenhague, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá.

A violência individual, descrita e identificada como resultado da conjugação de fatores de risco atinge a complexidade de violência reconhecida como problema social grave e próprio da categoria juvenil, quando agrupa um número considerável de sujeitos submetidos aos citados fatores de risco, notadamente aqueles ligados às condições socioeconômicas.

Enquanto fenômeno da vida social contemporânea, a violência, individual ou não, manifesta-se em todas as instâncias relacionais, adentrando em todos os espaços e instituições, de diversas formas e com diversificados conteúdos motivacionais, como anteriormente mostrado. No caso específico do ambiente escolar essa prática vai ocorrer desvelando faces, o que permite tipificá-la, as quais são ora específicas deste, ora em acordo e identidade com a realidade extra-escolar, reproduzindo as manifestações do mundo que o cerca e com o qual se interrelaciona.

Tipificar a violência na escola é tão complexo quanto o é definir a própria violência. Pode-se, em geral seguir a linha que hierarquiza a violência segundo “os custos sociais” do fenômeno, conforme orienta Chesnais (1981), atribuindo a ela, segundo os pressupostos empíricos, uma escala que vai da dimensão física, passando pelo patrimônio e fechando com a dimensão simbólica.

Do ponto de vista desse autor, das três dimensões, apenas a que se refere à violência física encontra respaldo legal e correção de sentido semântico porque se define como aquele tipo verificável no propósito de atingir de modo integral o indivíduo naquilo que lhe é mais caro e de responsabilidade de proteção por parte do Estado, na forma de reparo e/ou ressarcimento do dano sofrido. Para ele a violência física tem como fundamento uma definição cuja etimologia considera correta e ampara-se nos códigos penais e em perspectivas profissionais que lidam com os seus efeitos tais como médicos e policiais.

A posição do autor sustenta-se no argumento de que a violência física é de modo efetivo a agressão contra as pessoas, ameaçando-as no que “elas tem de mais precioso: a vida, a saúde, a liberdade”.

Para Charlot (1997), o conceito de violência no espaço escolar pode ser ampliado, podendo ser classificado segundo três níveis: a violência, as incivildades e a dimensão simbólica ou institucional. Segundo esse teórico, são compreendidos como atos de violência os golpes, ferimentos diversos, a violência sexual, os roubos, crimes e o vandalismo. Por outro lado, as incivildades manifestam-se por meio de

humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito. A violência institucional ou simbólica refere-se ao imperativo exercido pela escola sobre as gerações a serem educadas, incluindo a obrigatoriedade da presença em um espaço que lhes desagrada, o esforço de aprendizagem de conteúdos que não lhes proporcionam prazer, o caráter de autoritarismo que perpassa a relação professor-aluno, dentre outros aspectos.

Em diálogo com esta postura, Debarbieux (2002), contesta-a e apresenta-nos uma definição mais abrangente e segundo ele menos “obsoleta”, expressão que usa literalmente em sua crítica. Assim, escreve que

Pode-se finalmente concluir que um estudo sobre a violência e a insegurança no meio escolar deveria considerar: i) os crimes e delitos tais quais os furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas, etc., conforme qualificados pelo código penal; ii) as incivildades, sobretudo conforme definidas pelos atores sociais; e iii) sentimento de insegurança, ou sobretudo aqui o que denominamos “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes mas também oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência (p.69)

Ampliando o conceito de incivildade através do reconhecimento de sua ambiguidade, Dupâquier (1999) também citado por Abramovay e Rua (2003, p. 75), nos mostra que podem ser considerados todos os atos que causem danos propositais aos objetos, às pessoas, ao ambiente, no que tange às posturas físicas ameaçadoras. Em resumo, identificamos como importante frisar que para Debarbieux (2002) “as incivildades seriam violências anti-sociais e anti-escolares”, com quem concordo plenamente.

Uma vez incorporada ao cotidiano escolar a violência vai apresentar-se segundo diferentes formas e repetindo a tipologia externa à escola. Enquanto ato que rompe, pela força, com os vínculos estabelecidos no nexos moral da sociedade, a violência vai, segundo Sposito (1998), negar as condições de diálogo, de negociação e entendimento nas relações sociais estabelecidas, apresentando variações que vão da sutileza à explícita demonstração de seu poder destrutivo.

O caráter sutil dos atos considerados violentos encontra em Bourdieu e Passeron (1975), caracterizados como “violência simbólica”, e se manifesta na relação pedagógica e institucional, o que, por sua vez, encontra como respostas retro-alimentadoras do ciclo vicioso da violência, os atos de indisciplina e contra as

instalações físicas, o que para Sposito (1998) caracteriza-se como violência escolar, ou *da escola*.

Mas, a outra dimensão da violência no espaço escolar refere-se preferencialmente aos casos que incluem as práticas que se dão entre os alunos, ou as formas de sociabilidade construídas entre eles que incluem e incorporam os maus-tratos, o uso da força e os atos intimidatórios (ABRAMOVAY e RUA, 2003), ainda as incivildades, que seriam os usos da linguagem rude, agressiva e zombeteira, na forma de xingamentos até o empurra-empurra e atos de humilhação (DEBARBIEUX E BLAYA, 2002).

Do ponto de vista prático, num estudo feito em escolas localizadas em catorze diferentes regiões metropolitanas brasileiras<sup>8</sup>, dentre 18 tipos de situações que se caracterizam como desencadeadoras de violência estão as descritas como sendo aquelas que diretamente manifestam-se nas relações interpessoais do corpo discente, aquelas que assumem a forma de brigas, roubo e furto, agressões morais, violência sexual, ameaça, discriminações de diversas ordens e até homicídios (ABRAMOVAY, 2003).

Alguns outros tipos de situações estão relacionados à drogadição, depredações ao patrimônio físico da escola, agressões ao corpo docente e atos de indisciplina.

Para as duas autoras do estudo acima mencionado, as situações evidenciam que tais ocorrências estão ligadas à perda dos vínculos morais entre os indivíduos e resultam na “desestruturação das relações internas, a quebra dos pactos de convivência, estabelecendo um cotidiano tenso” dentro do espaço escolar. Acrescentam também, que as dificuldades encontradas pelos gestores em conter os índices de violência dentro da escola são intensificadas quando inter-relacionadas aos fatores externos a ela, tais como: invasões por parte de elementos estranhos, a venda de drogas, problemas com pessoas ligadas ao tráfico, conflitos nas imediações da escola e o porte de arma por parte dos alunos.

---

<sup>8</sup> O estudo intitulado *Escolas Inovadoras*, lançado em 2003 constitui-se em desdobramento de outra pesquisa, *Violência nas Escolas*, ambas de iniciativa da UNESCO. Essa, realizada em 14 escolas localizadas nas diferentes regiões metropolitanas brasileiras, a saber: Maceió –AL, Manaus – AM, Salvador – BA, Fortaleza – CE, Brasília – DF, Vitória – ES, Goiânia – GO, Cuiabá – MT, Belém – PA, Recife – PE, Duque de Caxias – RJ, Porto Alegre – RS, Florianópolis – SC e Itaquaquecetuba – SP.

Ou seja, o que já havíamos referenciado anteriormente é comprovado pelo estudo, ora em foco: a violência que “desceu para a escola” (ARAÚJO, 2004), não pode ser caracterizada como um fenômeno restrito ao espaço escolar, mas que pode ser vivenciado em outros lugares e é levada ao seu âmbito pela oportunidade de reunir os jovens em seu interior e com eles, as sociabilidades que constroem, “contaminadas” pelas condições externas.

Para Rua e Abramovay (2003, p.77),

O debate sobre fatores de “fora” e de “dentro” da escola - variáveis exógenas ou endógenas ao sistema escolar – torna-se mais complexo e delicado quando o foco são as violências *versus* a autonomia da escola perante outras instituições e processos sociais. É consensual o reconhecimento da vulnerabilidade negativa (riscos e obstáculos) da escola diante de distintos processos contemporâneos em particular as exclusões sociais [...]

No caso específico das catorze escolas estudadas, as condições externas são para 50% delas favoráveis a situações de violência. No entorno dessas instituições, encontram-se reunidos elementos que as caracterizam como potenciais alvos de invasões da violência externa, notadamente o tráfico e o uso de drogas. Há uma predominância de populações de baixo poder aquisitivo instaladas nas imediações das escolas, vivendo com infra-estrutura deficiente e atravessadas por situações de conflitos urbanos. A importância de se caracterizar o entorno escolar, segundo Rua e Abramovay (2003) deve-se ao fato de que

Toda escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo. (p.78)

Tais interações, conforme nos mostram os dados da pesquisa, podem levar a explosões de ocorrências no interior e no exterior da escola, tendo como atores e/ou vítimas os membros desta comunidade. A título de ilustração cabe mostrar um depoimento colhido em um grupo focal de uma escola privada de Salvador, que permite compreender como a interferência externa pode potencializar ou desencadear fatos de natureza violenta, a saber:

Grupo focal com alunos, escola privada, Salvador:

É, tem vários barzinhos por aqui perto (...) Então, os alunos bebem desde seis horas da manhã, bebem (...) No ano passado eles quebraram a

vidraria toda de uma sala, quebraram as cadeiras, quebraram as portas, bateram em gente, bateram no diretor da escola, eles bateram mesmo, porque tava todo mundo bêbado. Então é aquela coisa, vou sair do colégio, estou bêbado, eu não tenho nada a perder, eles não podem fazer nada comigo, eu vou bater, eu vou brigar com todo mundo que eu não gosto. (RUA e ABRAMOVAY, 2002, p.103)

Embora não sejam fatores únicos determinantes das situações de violência verificadas no espaço escolar essas condições externas já apresentavam-se como variáveis a ser consideradas relevantes, ainda no início da década de 80, quando das suas primeiras manifestações e desdobramentos, afligindo estudantes, professores, gestores e comunidade, segundo a literatura nacional sobre o fenômeno.

Conforme apresentado por Sposito (2001), a violência como problemática ligada à escola foi inicialmente detectada nas periferias das grandes cidades, onde as contradições do capitalismo eram e são mais evidentes, expressas na não socialização da produção social, tomando a forma de escassez e/ou ausência de equipamentos sociais importantes, como os de segurança e lazer, por exemplo.

Como corolário dessas condições de média a alta precariedade, encontram-se as situações de violência que adentram ao espaço escolar interferindo nas relações intersubjetivas dos sujeitos que o compõe e nos processos educativos que lhe são peculiares.

O estudo que utilizei como referência para ilustrar a tipificação da violência que ocorre na escola, não contempla escolas piauienses, o que não significa que as condições retratadas nos exemplos sejam diferentes das verificadas em âmbito local. Isso pode ser observado a partir dos dados coletados junto ao Pelotão Escolar<sup>9</sup>, os quais contabilizam e tipificam as ocorrências verificadas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Infelizmente as estatísticas das escolas que compõem a rede municipal de ensino, uma vez que nem todos os fatos de natureza violenta são levados ao conhecimento da autoridade policial, exceto aqueles que se configuram em excessos, como casos de agressões que resultam em óbito.

De acordo com o levantamento feito pelo Pelotão Escolar, os números mais significativos das ocorrências foram durante o ano de 2007: agressão (22,89%),

---

<sup>9</sup> Os dados estão contidos em estatísticas coletadas junto ao Pelotão Escolar para ocorrências dos anos de 2007, 2008 e 2009 e incluídos nos anexos deste trabalho.

seguidos de ameaça (14,43%), furto (12,94%) e uso de droga (8,46%). Outras ocorrências menos freqüentes são: apedrejamento, desordem, embriaguês, vandalismo, porte de arma branca, assalto, pichação e invasão à escola.

Para o primeiro semestre de 2008, verificou-se uma diminuição das ocorrências de agressão (16,67%), ameaça (12,69%), furto (11,11%) e uso de drogas (6,53%).

Verificando-se dados atualizados, ou seja, no que se refere ao primeiro semestre de 2009, os números expressam uma queda em ritmo crescente para as situações que envolvem agressão (de 44 em 2008, para 11 em 2009), ameaça (de 21 em 2008, para 10 em 2009), furto (de 27 em 2008, para 08 em 2009) e, por fim, uso de drogas (de 15 em 2008, para 08 em 2009).

No entanto, convém assinalar que nas estatísticas de 2007 e 2008 não havia a ocorrência de tráfico de drogas no interior das escolas atendidas, fato que veio a ocorrer no primeiro semestre de 2009. É preciso, porém, observar que os números para o consumo dentro do espaço escolar constituem-se em dado preocupante, (embora tenha tido um decréscimo de 53,33% de 2008 para 2009), porque pode, como já foi tratado anteriormente, vir a potencializar explosões de atos violentos, por se tratar de fator de risco para tais comportamentos, conforme Farrington (2002).

Outro ponto a ressaltar, refere-se à mudança na autoria dos atos violentos de um ano (2007) para o outro, ou seja, o primeiro semestre de 2008: no primeiro período, os alunos eram os principais agentes de tais ocorrências e, no segundo período ocorreu uma queda nessa participação e correspondente elevação da autoria conferida a pessoas estranhas ao ambiente escolar ou de outros sujeitos dela componentes, fato que se repetiu no ano de 2009, levando-se à constatação da fragilidade no âmbito da segurança do espaço escolar e a facilidade do acesso a este, como facilitadores da violência interna.

O importante, entretanto, é registrar as possibilidades que o fenômeno da violência *na* escola apresenta em suas manifestações, que podem advir de fatores considerados potencializadores como as drogas lícitas ou ilícitas, ou os que se caracterizam como desdobramentos da sociabilidade contemporânea atingida pelas múltiplas interferências negativas da vida moderna, as quais estão presentes em todas as dimensões da vida social.

Para tanto, não elegi nem hierarquizei as formas violência. Apenas levo ao conhecimento do leitor as múltiplas faces que o fenômeno apresenta, não significando que essas sejam restritas ao ambiente escolar, mas desdobramentos da realidade global externa, constituindo-se os mesmos numa sociabilidade que reflete as mudanças da sociedade no que tange, especificamente, às soluções de conflitos por meio da adoção de meios outros que não o diálogo e a compreensão/aceitação da diversidade ontológica, social e de pensamento.

Para que se restaure a cordialidade em franco desuso, as instituições, notadamente a escolar, buscam um reencontro com um conjunto de práticas perdidas, as quais envolvam o respeito, a aceitação do outro em suas diferenças e o diálogo como instrumento mediador dos conflitos inerentes ao convívio social e das discordâncias que dele resultam.



## CAPÍTULO II

### E A PAZ, COMO SE FAZ?

#### A CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Parafraseando o título da cartilha da UNESCO (DISKIN, 2002), sugerido para intitular este capítulo, pretendo compreender a Cultura de Paz como parte da cultura de um povo, ou de todo o planeta, se for considerado o modo como essa vem sendo difundida. A discussão empreendida neste capítulo gira em torno de dois pontos fundamentais: a Cultura de Paz e sua compreensão enquanto política pública e as diferentes formas que assumiu e assume.

A noção de cultura e de educação são caras para os propósitos que norteiam a implementação da Cultura de Paz. No contexto em que me movo neste trabalho, cultura é compreendida como sendo

Um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e agir, isto é, nossa subjetividade (LIBÂNEO, 2003, p. 319)

Observando o conceito formulado por Libâneo, é possível ampliá-lo para as sociedades, para além das suas fronteiras, quando os laços específicos que as compõem estão ameaçados em toda parte por condutas que contradizem tais valores, crenças, costumes, modos de agir, sentir e pensar.

É da idéia de que esse conjunto vem sendo sistemática e paulatinamente corroído por práticas que lhe são deletérias, que advêm as propostas de reverter tal situação com base em novos paradigmas, tanto para a problemática ora em foco quanto para as soluções possíveis.

Como problema social, a violência, como dito anteriormente, tornou-se onipresente, polissêmica em todas as dimensões da vida social. Seus contornos vão das manifestações simbólicas, passando pelas psicológicas, doméstica, sexual até atingir o seu ápice na forma que se expressa em criminalidade. A sua ubiquidade garante que a mesma adentrou ao espaço escolar não só reproduzindo os fenômenos externos como também imprimindo-lhe sérias conseqüências, como as de caráter institucional e pedagógico.

No espaço escolar algumas dessas características da violência vão expressar as condições negativas de transformação pelas quais a sociedade passa e que são exaustivamente propaladas. É na experiência cotidiana da vida social contemporânea, atravessada por uma grave crise de valores que se assiste ao anúncio sensacionalista e minuciosamente acentuado das violências que ocorrem em todo o território brasileiro, explicitando as ocorrências em si, os autores e seus desdobramentos.

Essa situação revela o esfacelamento da convivência e das relações sociais que estão inseridas num processo que Horta (2003) chama de “debilitamento do interesse dos indivíduos em aderirem à ordem ‘civilizada’.” Para a autora dois são os fatores dos quais decorrem tal processo:

Em primeiro lugar, está o debilitamento do próprio modelo. Observa-se, hoje, uma política mundial centrada no mercado, que propõe um enfraquecimento do Estado, no que se refere à garantia de direitos sociais para a maioria da população e, segundo Peralva (1997), “quando a ordem se fragmenta... o interesse desaparece”. Em segundo lugar, a adesão a uma ordem está associada aos ganhos que essa adesão pode proporcionar. Numa sociedade como a nossa, marcada pela exclusão social aumenta a distância entre as expectativas do indivíduo e a realidade. (HORTA, 2003, p. 143)

A impossibilidade ou a incapacidade de revisão do modelo sócio-econômico-político mundial vigente alimenta o ciclo danoso da violência ao restringir expectativas e limitar a coesão social a níveis impraticáveis. Com isso temos um cenário que por um lado propicia o cultivo da violência, expressa em atos que vão de pequenas demonstrações de incivildades à barbárie revisitada e, por outro, a busca pela paz necessária, na urgência de ser reincorporada por meio da formação de uma cultura de reconstrução de valores. É preciso, porém, não enxergar a violência sob uma única perspectiva: violências é o termo adequado, conquanto a mesma seria a negação da paz, no sentido de que não se reduz à criminalidade e à morte violenta, embora estes dois aspectos sejam os mais evidentes, difundidos e combatidos. Isso se torna importante, porque influencia sobremaneira nos discursos e debates sobre a violência no Brasil. As três abordagens vigentes no nosso país sobre a redução da violência são: a da *repressão*, a estrutural e a da cultura *de paz*. (MILANI, 2000)

É dentro de uma análise mais ampla e profunda que tem lugar na modificação das relações sociais contemporâneas, subsumidas na cultura de violência,

vivenciada rotineiramente, que se inscrevem as aplicações do ideário que constitui a abordagem da Cultura de Paz.

Historicamente, a Cultura de Paz é um termo que remonta ao ano de 1946, quando da fundação da UNESCO. No preâmbulo da constituição desta instituição está inscrita a afirmação de que é nas mentes humanas que se encontra o *locus* privilegiado para o erguimento de defesas da paz. Daí em diante, cada vez mais organismos e eventos internacionais<sup>10</sup> incluíram a paz e a não-violência como diretrizes de programas a serem implantados mundialmente em forma de ações cujo foco fossem as crianças e, posteriormente, os jovens como sujeitos da paz. (GUIMARÃES, 2007)

Prossegue o autor citado: sendo a paz, assim como a violência, construção humana, social, portanto, cultural, deixa de ser vista como natural. Não sendo natural, é forçoso desconstruí-la, desnaturalizá-la enquanto conceito e prática. Tal desnaturalização, mais do que um exercício filosófico, é o reconhecimento de que a paz e a violência inscrevem-se na vida das sociedades de forma sistêmica, portanto, construir uma cultura de paz em oposição a uma cultura da violência, significa inseri-la em todas as dimensões da vida em sociedade.

Por fim, assegura que a Cultura de Paz é mais que mera meta a ser atingida, uma finalidade a ser alcançada: trata-se de um processo em curso, em ação, a se expandir em escala global, em todas as sociedades que experimentam a insegurança e a banalização da violência.

A forma encontrada de justificá-la como processo em ação são as estatísticas e os indicadores sociais desfavoráveis, daí o caráter intervencionista das ações implementadas pela UNESCO, por exemplo. É a contradição entre os indicadores sociais e as estatísticas em relação à violência que movem as escolhas das estratégias e “intervenções”: ou seja, quanto mais vulneráveis as sociedades, maior a preocupação em imprimir uma cultura para a paz. Para tanto, foi eleito um conjunto de atitudes que devem ser assumidas pelas pessoas de modo geral nas sociedades:

---

<sup>10</sup> O Congresso Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens (Costa do Marfim, 1989), Primeiro Fórum Internacional de Cultura de Paz (El Salvador, 1994), 2000: Ano Internacional por uma Cultura de Paz, Assembleia Geral das Nações Unidas, 2001-2010: Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo; Aprovação da Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz (Assembleia Geral da ONU outubro, 1999) (GUIMARÃES, 2007)

O respeito à vida e à dignidade de cada pessoa, sem discriminação e preconceitos; a prática da não-violência ativa junto com a recusa a todas as formas de violência; a partilha do tempo e dos recursos materiais como forma de terminar a exclusão, a injustiça e a opressão; a defesa da liberdade de expressão e da diversidade cultural, com centralidade no diálogo; a promoção de um consumo responsável; e a contribuição para o desenvolvimento de cada comunidade, aí compreendida a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos (GUIMARÃES, 2007)

Definida a necessidade da construção de uma cultura para a paz, buscou-se inseri-la no âmbito escolar, o que demonstra o estabelecimento de uma relação entre educação e a formação da sociedade almejada. Ou seja, levá-la à escola parte da compreensão do papel fundamental do processo educacional no estabelecimento de relações sociais saudáveis, implica em direcionar práticas escolares para formar sujeitos comprometidos com condições mais humanas e pacíficas de convivência.

Também, ressalte-se, ao levar a cultura de paz ao interior da escola tem-se a adoção de uma postura que quebra a noção idílica, utópica e abstrata da construção da paz. À medida que é implantada sob a forma curricular e atitudinal de educadores, alunos e comunidade, há uma ênfase na proposta cotidiana, por isso duradoura e eficaz de “mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos”. (MILANI, 2003, p.32)

Sobre isso é possível utilizar o que pensa Dubet (1994):

A educação moderna tem por função fabricar indivíduos como sujeitos sociais e morais. Mais exatamente, os indivíduos são morais na medida em que são sociais. A verdadeira moralidade não preexiste ao social, ela não é distância em relação à norma. (pág. 27)

A moralidade pregada pela Cultura de Paz busca a construção ou reconstrução de valores que permitam um nível de sociabilidade que as condições da vida social contemporânea tiveram alteradas pelas práticas do seu inverso, a cultura da violência.

É preciso, no entanto, ressaltar que enquanto conjunto de práticas, a Cultura de Paz não se constitui em política pública apenas. Embora esteja presente em um número significativo e crescente de escolas espalhadas pelas diferentes regiões do nosso país, ela também tem mobilizado a sociedade na busca de conter o avanço da violência, não só no diz respeito à população como um todo, mas, dirigindo-se diretamente às formas que atingem as juventudes, especialmente aquelas que

reúnem condições de vulnerabilidade social: jovens pobres, negros, do sexo masculino, residentes nas periferias de grandes e médias cidades brasileiras.

Uma das formas de atacar a problemática da violência por meio da Cultura de Paz está ligada ao imperativo de fortalecer os mecanismos que propiciem a inclusão social da comunidade no debate acerca do fenômeno da violência, atraindo-a para o espaço escolar, que, por exemplo, por meio de uma sistematização de conteúdos curriculares adequados aos diversos momentos sócio-históricos permite em complementaridade com outros espaços, a inculcação do conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilo de vida, que são caros a uma cultura voltada para a paz. A intermediação da escola, assim, é uma exigência para que tal evento se concretize.

Com isso, justifica-se a escolha da escola como o ambiente adequado à implementação das estratégias de cultivar e imprimir a paz, tanto por parte do Estado e das organizações a ele conveniadas, como a UNESCO, como também as diversas formas de organização da sociedade civil.

Não basta, porém, aplicar um conjunto de práticas unidas e organizadas em torno de um desejo coletivo de restaurar o esgarçado tecido social, é preciso também avaliar os seus desdobramentos e impactos.

## **2.1 Cultura de Paz: implementação como política pública**

Na busca de compreender a Cultura de Paz como parte de um conjunto de medidas individuais e institucionais e isto pode ser entendido a partir do reconhecimento de que a Cultura de Paz tem por finalidade promover processos complementares entre si de transformações nos níveis macro, que seriam as estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas; e micro, como valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais (MILANI, 2003), que têm como implicações o desenvolvimento de um estilo de vida mais seguro e estável para todos cujo objetivo é, inclusive, atender à demanda por segurança e prevenção da violência, convém defini-la enquanto política pública, dado que é assim que a considero.

Neste tópico, busco de forma breve definir política pública a partir de diferentes pontos de vista, bem como as formas assumidas pelas políticas com fins de conter a violência e as discussões sobre a temática da Cultura de Paz.

Sobre políticas públicas, encontro algumas posições que penso são importantes esforços teóricos de construção do conceito.

Höfling (2001) considera políticas públicas, aquelas medidas que se constituem em responsabilidade do Estado, não só do ponto de vista da implementação, mas também da manutenção que as mesmas exigem, porém, a partir de uma interlocução com os diferentes organismos públicos e privados que a elas se relacionam.

Para Bolívar Lamounier (s.d), toda política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas sociais.

Em Sposito (2003, p. 59) encontro uma definição que pode orientar a compreensão no sentido de que

Em sua acepção mais genérica, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto.

De acordo com a autora, vistas desse modo as políticas públicas não têm sentido reducionista quanto à implantação de serviços e menos ainda no que se refere ao “eixo da articulação de programas e ações, embora esses dois aspectos possam estar nela contidos”. Segundo ela, o termo tem o significado ampliado para abarcar a dimensão “ético-política dos fins da ação” e precisa estar em consonância com um projeto de desenvolvimento das condições sócio-econômicas, ainda, “implicar formas de relação” entre o Estado e a sociedade civil.

Na concepção de Rua (1998) as políticas públicas se constituem em “um conjunto de decisões e ações” cujo destino é a resolução de problemas políticos. Se compreendermos a política como espaço público das tomadas de decisões, cujas orientações seguem o padrão das escolhas entre alternativas para questões coletivas fundamentais (LIPSON, 1958), ou seja, problemas sociais tornados políticos, creio, em acordo com ela, que é possível verificar que tal acepção inclui atores da sociedade civil na proposição de soluções que advêm da intervenção pública, transformando “necessidades em direitos”.

Sob essa perspectiva, políticas públicas como a Cultura de Paz necessariamente precisam incluir os sujeitos aos quais se destinam, ouvindo-os e

compreendendo-os em suas particularidades. Nesse sentido, os jovens precisam ser ouvidos em suas demandas, desejos, inquietações e angústias.

Outra explicação seria o fato de que o sucesso de políticas dessa natureza depende da adesão dos sujeitos que se constituem em seu público-alvo. No caso específico da Cultura de Paz, aderir significa reconhecer que as mudanças de atitudes no sentido de prevenção da violência, passam necessariamente pelo atendimento ao apelo da aceitação das diferenças presentes no outro, pela adoção do diálogo como mediador das diferenças.

Segundo Sposito (2003), no Brasil, as políticas públicas de redução da violência em meio escolar têm sua origem nos planos estaduais e municipais. Para ela, a relativa fragmentação e descontinuidade detectadas nesse processo de construção, não impediu que se verifique “um considerável número de experiências” acumuladas. Na esteira das ações dos níveis municipal e estadual, coube ao plano federal, embasado em dados da mídia em suas distintas modalidades, reforçando a divulgação e massificação do fenômeno juvenil em relação direta com a violência, empreender esforços no sentido de contribuir para a solução da problemática.

Conforme a mesma autora, as experiências não foram como era de se esperar, oriundas do Ministério da Educação (MEC), mas, da instância ministerial cujo foco de competência está relacionado à manutenção e preservação da ordem jurídica, da cidadania e das garantias individuais, o Ministério da Justiça.

A atuação do Ministério da Justiça, segundo Sposito (2003), deu-se diante do aumento das estatísticas em torno de casos de violência envolvendo jovens. Como medida voltada para a problemática da relação juventudes e violências pode ser citada a criação de uma comissão cuja incumbência foi a elaboração de diretrizes de enfrentamento – termo utilizado pela autora – das violências nas escolas, no final da década de 90. Para esta missão, o Ministério contou com a colaboração de institutos de pesquisa e organizações não governamentais. Desse trabalho resultou uma medida, de caráter prático, que terminou por envolver um segundo ministério, o da Educação.

Além da iniciativa do Ministério da Justiça e posterior inclusão do MEC, incluiu-se a participação da UNESCO, promovendo levantamentos sobre o fenômeno, sobre as populações diretamente envolvidas, propondo recomendações a partir da formulação de programas e projetos voltados para a questão.

No exame feito das políticas voltadas para a prevenção/redução da violência em meio escolar, observei que há um predomínio de medidas que buscam a articulação entre a criação de alternativas de espaços para as juventudes expressarem-se nos finais de semana a aproximação com a comunidade e a valorização do espaço escolar permitindo que ambos (juventudes e comunidade), adentrem às instalações da escola e delas façam uso para o lazer, atividades culturais, artísticas e de sociabilidade, o que atende a uma tripla finalidade: estreitar laços entre a escola e a comunidade, estabelecer uma relação de respeito ao ambiente físico escolar e oportunizar a ocupação do equipamento social em áreas urbanas dele carentes. Segundo Waiselfisz (2002), é nos finais de semana que ocorre a maioria dos casos de violência que culminam em homicídios envolvendo jovens, tanto vítimas quanto protagonistas. Isso ocorre, porque segundo Dayrell (2007), os finais de semana constituem-se em momentos onde a cultura juvenil melhor se expressa

É da complementaridade das concepções de políticas públicas de Höfling (2001), Lamounier (s.d.), Sposito (2003) e Rua (1998) que as medidas, acima citadas, respondem ao apelo de redenção da escola como espaço educativo que ultrapassa os conteúdos formais e instrucionais a que se destina a transformar atos violentos em sua negação, que é o aprendizado da desconstrução da agressão, do egoísmo e da intolerância.

Nesse sentido, segundo Milani (2003, p.28), a importância da escola como *locus* da cultura para a paz justifica-se porque é “através da Educação – englobando tanto as dimensões física e intelectual quanto a emocional e a espiritual - será possível reduzir a violência a patamares muito mais baixos de que os atuais”.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Milani (2003, p.30), todos são convocados a participar da desconstrução da cultura de violência e investir esforços na construção de um projeto coletivo de paz, porque ainda para ele, “se tal processo educativo englobar todos os setores da sociedade numa verdadeira revolução cultural, gradualmente e a longo prazo, a violência se constituirá numa exceção do comportamento social.”

As palavras de Milani corroboram a significação da Cultura de Paz como política pública, porque a convocação para a adesão geral está embasada na responsabilidade social de cada indivíduo com a construção de uma sociedade cujos fundamentos sejam os valores diretamente ligados à paz, como justiça, respeito,



solidariedade e diversidade. Todos, individual e coletivamente, mobilizados em torno da assunção da paz como objetivo de caráter prioritário podem transformar a realidade vigente.

Dentro do mesmo contexto da discussão inscreve-se a concepção de Rua (1998, p.39), já mostrada neste trabalho, para quem

[...] as políticas públicas são respostas, [e] não ocorrerão a menos que haja uma provocação. Em linguagem mais especializada, as políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental. Enquanto essa inclusão não ocorre, o que se tem são “estados de coisas”: situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade sem, todavia, chegar a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas.

Ou seja, quando há uma “convocatória” para toda a sociedade em torno da busca de caminhos para a redução e prevenção da violência, isso se justifica porque os números apontam para a inaceitação desta situação como “estado de coisas” (RUA, 1998) em que vive hoje a população brasileira.

Um problema político é, sobretudo, um problema social. Por problema social adoto aqui a concepção de Vila Nova (2004, 41), para quem

[...] existem dois critérios, ambos subjetivos, para a identificação de um problema social: o sentimento de indignação moral que um fato desperta em uma parcela significativa da população de uma sociedade, relacionado à idéia de injustiça, e, sem excluir este, o temor de que um fato represente uma ameaça para a coletividade. Esta ameaça tanto pode ser estritamente material quanto as idéias referentes ao que presumivelmente seja uma sociedade boa e justa. Um fato pode ser definido como um problema social quando ameaça interesses materiais de quem o percebe, mas, também quando põe em risco a preservação de crenças arraigadas numa população. [...] Um problema social pode ser considerado como tal por ter origem em fatores sociais, mas, igualmente, pode ter conseqüências sociais.

É desnecessário ou é demais afirmar que a violência é o problema social mais grave que as sociedades da contemporaneidade experimentam, e a partir da generalização feita por Vila Nova (2004), a ela é aplicada tal posição, e vê-se que a mesma interfere negativamente na condução da vida sem sociedade, ameaçando interesses materiais e humanos ligados à vida, à sociabilidade e à diversidade. Essa transformação de problema social em problema político, conforme o entendimento proposto por Rua (1998) passa por um processo que se divide em três etapas: a

formação da agenda, a formulação e a implementação, esta última implicado em “decisão em processo.” (SANTOS,1989)

Como formação da agenda, a Cultura de Paz emerge do reconhecimento geral de uma situação de crise, que leva a um “estado de coisas”, entrando na pauta das discussões políticas, onde são apresentadas e avaliadas as alternativas de solução, o que representa a formulação e, por fim, a tomada de decisão, que é sempre política, dado que é feita sob critérios de escolha que excluem alternativas e, conseqüentemente, alguns sujeitos, embora contemple, necessariamente, os critérios técnicos envolvidos na solução.

Enquanto política pública no Brasil, a prevenção da violência tem sua presença como já foi dito, através de ação ministerial e da participação da UNESCO.

Conforme palavras contidas em “Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO”, a atuação no enfrentamento da questão da violência ocorre no Brasil desde o ano de 1997, a partir do assassinato do índio Galdino, centrando suas ações prioritariamente em duas áreas: a primeira, referente à “exploração em profundidade” e, em segundo lugar, a familiarização com os aspectos fundamentais do “fenômeno da violência e de sua ocorrência entre os jovens e nas escolas brasileiras”. Mas, o que é a UNESCO?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura fundada em 16 de novembro de 1945, constituindo-se em uma agência especializada das Nações Unidas, contando com 193 Estados Membros e 06 Estados Membros Associados, cujas reuniões ocorrem a cada dois anos, em sua Conferência Geral. O evento ordinário tem como fins a discussão e a deliberação sobre questões de âmbito interno e, age na promoção de estudos em parceria “com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram com o objetivo de aprofundar o exame de temas vitais para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ação”.

Autodefinida como laboratório de idéias, centro de intercâmbio de informações, organismo normativo e de desenvolvimento de capacidades e, catalisador de cooperação internacional, busca por meio das funções que lhe competem, “prioritariamente a favorecer os mais vulneráveis e os mais desfavorecidos”, por meio da atuação em cinco áreas, a saber: Educação, Ciências Exatas e Naturais, Ciências Sociais e Humanas, Cultura, Comunicação e Informação; no Brasil, a UNESCO está consolidada como parceira do Estado, desde

1964, “como parte do acordo de cooperação técnica firmado com as autoridades brasileiras”. De lá para cá tem fortalecido sua presença no sentido de contribuir com projetos que visam o desenvolvimento do país, por meio de ações cooperativas especializadas.

Assim, segundo Castro (2002, p. 02),

é um órgão de cooperação internacional do sistema ONU. Diferente de alguns outros organismos da comunidade ONU, não é a UNESCO um órgão de financiamento, mas trabalha com recursos que vem de diversas áreas, e no plano da cooperação técnica. Diferente de outras instituições que trabalham com pesquisa no plano de cooperação internacional, a UNESCO optou por não vir a ser só uma agência que “terceirizasse” pesquisas em temas emergentes, repassando financiamento para outras instituições. Não, conta-se com uma equipe de pesquisadores e quando se faz parceria com outros, em diferentes centros no Brasil, o Setor de Pesquisas da UNESCO coordena e supervisiona a qualidade.

Com o propósito declarado de contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira, tem empreendido estudos e elaborado estratégias que visam provocar impactos sociais, reduzindo as vulnerabilidades e contradições expressas nos indicadores, dentro do quadro demarcatório de sua área de atuação.

Para tanto, dois projetos demonstram a preocupação da entidade com a questão da violência e da juventude, e o esforço de cercar-se de dados que permitem o enfrentamento da problemática: o “Mapa da Violência III: os Jovens do Brasil” e o estudo “Violência nas Escolas”.

Como segunda área, apresenta “a tentativa de colocar propostas concretas, que tenham sido testadas, demonstrando serem eficazes em todas as frentes políticas”, essas objetivando o confronto das conseqüências “da violência sofrida ou praticada por jovens”. Isso inclui a violência *na* escola, uma vez que esta é em essência um dos “espaços de maior proeminência na vida cotidiana dos jovens”.

Mesmo diante da complexidade e dificuldade de definição da violência em meio escolar, os esforços foram no sentido de promover uma análise, cujas bases foram dados quanti-qualitativos, com o objetivo de influenciar modificações no ambiente que embora atingido pela espiral externa do fenômeno ainda é considerado como importante agência de construção de sociabilidades que repercutem no seu exterior.

O mapeamento do fenômeno e da população diretamente afetada por ele representa importante contribuição para o agendamento e posterior formulação de políticas públicas de prevenção e redução.

Diante dos números e de sua leitura foi possível o confronto da problemática e suas conseqüências, dentre estas, aquela que interfere diretamente no outro papel destinado a educação escolar, qual seja, o de servir de acesso à mobilidade social, e conseqüentemente à diminuição da desigualdade social, o que, aliás, constitui-se em temática controversa que ora não é objeto de discussão. A título de ilustração, cito o fato observado em pesquisa, de que a violência no espaço escolar, seja física ou simbólica, afasta os jovens, desencorajando-os a nele permanecer, ferindo duplamente as expectativas sociais para a juventude. Dentre outros impactos negativos da violência em ambiente escolar, os quais atingem diretamente o exposto acima, destacam-se a desconcentração nos estudos, o nervosismo e a perda de vontade de ir à escola, segundo os dados da pesquisa de Levantamento Nacional sobre Violência, AIDS e Drogas nas Escolas, feito em 2001.

Como política pública a Cultura de Paz ganhou relevância no Brasil por meio da atuação da UNESCO, conforme anteriormente anunciado. Convém lembrar que a implementação de tais medidas contou com a inevitável parceria do Ministério da Educação, tendo em vista que as principais ações tiveram e têm lugar no interior das escolas.

## **2.2 Cultivando a Paz nas escolas brasileiras: Programas e Ações**

Neste tópico pretendo fazer breve exposição dos principais programas e ações implementados nas escolas do Brasil e no Piauí, os quais têm como conteúdo e meta a construção da Cultura de Paz, apontando as características dos mesmos e os motivos pelos quais as instituições foram escolhidas para tal finalidade.

De maneira geral, os programas e projetos possuem como escopo diminuir a incidência de casos e situações violentas no interior da escola e, também repercutir nas relações sociais externas ao ambiente escolar. A explicação disso pode ser resumida em trecho colhido do material que aponta as intenções do “Manifesto 2000

por uma Cultura de Paz e Não-Violência”, escrito pelos ganhadores do Prêmio Nobel de 1988<sup>11</sup> e que se expressam nos seguintes termos:

A paz não é uma atitude passiva, nem estagnada, que tudo aceita sem reclamar. Ao mesmo tempo em que é definida pela ausência da violência, a paz necessita de condições objetivas e subjetivas para existir. Se por um lado a paz nasce dentro de cada pessoa, a mesma paz precisa ser construída e estendida para todas as relações sociais de modo a garantir uma vida com dignidade para todos. A paz de “dentro se articula com a paz de “fora”. A partir da união entre as pessoas organizações, governo, empresas vão se formando as tramas. E a paz se transforma em rede (MEIGUINS,s. d.)

A idéia de uma cultura com vistas à paz é, sobretudo, a de construir uma estrutura, cujo ponto de partida seja cada indivíduo, que na sua interação com os demais, crie as condições de trama e rede,<sup>12</sup> com forte caráter intervencionista, onde a solidariedade, a aceitação da diversidade e a tolerância sejam a tônica das relações intersubjetivas.

Alguns elementos são considerados como fundamentais nesse processo de construção tais como: escolha do local de implantação dos programas e ações, definição do papel do educador, ênfase na afetividade, pluralidade e participação da comunidade na aplicação das medidas.

No que se refere ao primeiro ponto apresentado, há uma ênfase no fato de que as ações a serem implantadas devam ser contextualizadas considerando-se as situações específicas de cada escola, no que tange ao grau de “perigo” e vulnerabilidade que a escola sofre. Isso significa que as estratégias obedecem ao apelo de enfrentamento do problema a partir das situações concretas de violência que são ou foram vivenciadas no espaço escolar.

Cabe citar Abramovay (2003, p. 95-96), que a propósito de apontar a forma como são compreendidos os processos que levam a uma recorrência de ações e como estas “se integram como outros aspectos mais gerais de cada localidade” na qual se inserem as unidades educacionais, propõe uma tipologia das escolas frente a problemática da violência e o seu enfrentamento:

---

<sup>11</sup> Nesse ano foram laureados como ganhadores as Forças de manutenção da paz das Nações Unidas, pelos seus esforços a serviço da preservação da paz.

<sup>12</sup> Elias (1994) ressalta a importância que atribui ao papel dos indivíduos na formação das redes de convivência, o que será retomado à frente ao se discutir a questão da afetividade, introduzida por Viana (2005).

De uma forma geral, pode-se agrupar essas escolas em três tipos: (a) *escolas com ações pontuais*, (b) *escolas que visam a integração das estratégias*; e (c) *escolas com estratégias integradas*. [...] As *escolas com ações pontuais* são aquelas que passaram por situações de violência aguda, geralmente algum fato forte (homicídio, ameaça, espancamento etc.), gerador de reação imediata, frequentemente da parte de um indivíduo (professor, aluno, diretor ou pai de aluno). [...] As *escolas que visam à integração das estratégias* caracterizam-se, especialmente, por já possuírem algumas atividades, experiências ou ações regulares que trabalham a questão da violência e a paz. [...] são atividades ligadas à cultura, ao esporte e ao lazer. [...] o que caracteriza as *escolas com ações integradas* são as estratégias de superação da violência voltadas não exatamente para um determinado projeto ou ação, mas para a forma de gestão do estabelecimento, o relacionamento entre alunos, professores e demais funcionários e a abertura para a comunidade.

Não se pode perder de vista que a tipologia proposta por Abramovay (2003), diz respeito às escolas inseridas na classificação das *escolas inovadoras*, objeto de amplo e profundo estudo das estratégias de Cultura de Paz, aplicadas em escolas de catorze regiões metropolitanas brasileiras, conforme já referido em nota de rodapé, na página 61.

Em que pese a especificidade da tipologia anteriormente referida, creio ser possível aplicá-la a outras escolas, observada a regularidade do fenômeno da violência, suas implicações e conseqüências práticas, tais como as formas de enfrentamento. Do mesmo modo, entendo que as medidas saneadoras, tornadas efetivas por meio do planejamento e implementação de ações preventivas e/ou combativas também podem ser generalizadas, tal como foi feito por mim a respeito da tipologia já citada.

Observei no levantamento feito sobre a questão, que a escolha por determinadas escolas onde se deu ou dará a implantação dos programas e projetos atende a um mesmo perfil, guardando-se as particularidades de cada região e comunidade. São, de modo geral, escolas cujo entorno é marcado pela insuficiência de equipamentos que compõem a infra-estrutura social, apresentam alta densidade demográfica e taxas elevadas de violência.

No que se refere ao engajamento dos sujeitos que compõem a escola, para todos os casos da tipologia que tomo como referência, o papel do educador é de fundamental importância. Sobre isso, na análise que faz da complexidade das relações na prática pedagógica do professor, Araújo e Silva (2006) apontam para a necessidade de reflexão sobre o fenômeno da violência por todos aqueles que estão

“direta ou indiretamente ligados à educação”, na sua função de promover uma formação voltada para “o respeito pela dignidade da pessoa humana, que deve existir em todos os lugares e de maneira igual para todos”, segundo palavras das autoras citando Dallari (2001).

Nesse sentido, Araújo e Silva (2006) apontam para a necessidade de uma formação docente que traga em si a capacidade de responder “aos desafios postos pela demanda social em busca de uma educação para a paz”, uma, dentre um leque mais amplo de exigências dirigidas a esse profissional inserido numa realidade em permanente transformação.

Considerando que a educação que tem por objetivo a paz exige “o desenvolvimento de uma cultura baseada nos princípios de tolerância, solidariedade e compartilhamento, bem como no respeito às diferenças e a pluralidade de opiniões”, cabe ao professor estabelecer uma articulação entre “os saberes técnico-científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva, mediada pela ética”, segundo as autoras anteriormente citadas.

Com isso, Araújo e Silva (2006) revelam alguns princípios que o professor deve adotar no seu fazer cotidiano em sala de aula e que levam à construção de uma Cultura de Paz. Esses seriam em síntese, o aprendizado da prática de ouvir, emprestando ao ato, consideração e sensibilidade; diante da necessidade de fazer alguma reclamação, evitar palavras ofensivas, humilhações e ataques, neutralizando o sentimento hostil, para que este não se transforme em violência, bem como, aprender a prestigiar o outro por meio de elogios e tolerância às diferenças.

O mais importante de acordo com as autoras é transformar as situações marcadas pelo conflito em oportunidades educativas, assumindo uma postura de antecipação de soluções face à iminência das contradições e tensões, refletindo sobre sua relação com os alunos e as alunas, avaliando continuamente sua prática e transformando-se em mediador de uma cultura pacificadora.

Do ponto de vista da afetividade como elemento fundamental na construção da Cultura de Paz, essa pode ser descrita como crucial na questão que envolve a potencialização de situações de enfrentamentos dos vários problemas verificados nas sociedades (VIANA, 2005).

De acordo com esta autora, é em Elias (1994) que se pode encontrar um conceito que explicita a necessidade do reforço à construção dos afetos na medida em que estes tendem a criar uma rede de relações, onde a interdependência afetiva

humana conta com a contribuição individual dos sujeitos, formando “uma soma do contexto histórico, da configuração<sup>13</sup> interior e do contexto social”. Dentro do mesmo raciocínio, segundo a mesma autora, se para Elias “o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida com os outros” (ELIAS, 1994), a partir disso pode ser que resulte a construção de experiências de convívios pessoais “melhores na escola, na sociedade”.

Por afetividade compreende-se a capacidade de ouvir, de oferecer-se à ajuda aos outros, de prestar apoio, (VIANA, 2005). É do exercício dessas capacidades reunidas que se torna possível a cada sujeito, individualmente, contribuir na criação da teia a qual Elias se refere.

No tratamento dado à necessidade de práticas que incentivem o respeito à pluralidade, tendo em vista a criação de um futuro comum, onde valores como a igualdade se constituem na tônica, a cultura voltada para a paz impõe que se forje uma unidade na diversidade, confirmando a responsabilidade social da educação no processo, cultivando o respeito às diferenças, seja por meio do currículo, seja através do combate às atitudes discriminatórias, como o racismo, por exemplo. (UNESCO, MEC, ANPED, 2005)

Como quarto e último elemento, a participação da comunidade na implementação das medidas, há um consenso em torno da necessidade de incluí-la na discussão da problemática, ampliando os espaços de reflexão e debates acerca da responsabilidade de todos os que estão diretamente envolvidos em prevenir e combater a violência por meio da educação.

Isso pode ser feito se a escola partilhar com a sociedade as soluções possíveis, permitindo que os atores sociais que não pertencem formalmente a ela e que vivem à sua volta adentrem ao seu espaço, o que possibilita que haja uma dupla contribuição no processo de desenvolvimento da comunidade, tanto por si mesma quanto pela instituição escolar.

Para uma tipologia os programas podem ser classificados considerando seus objetivos e sua origem. Uns têm sua origem ligada à iniciativa pública, outros

---

<sup>13</sup> Aqui, *configuração*, conforme Elias expressa, segundo suas próprias palavras, de modo inequívoco e claro é o que chamamos “sociedade”. Isso se dá porque não trata esta como uma abstração, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formadas. Ainda, reforça mostrando que a “rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga”, formando uma estrutura que reúne pessoas “mutuamente orientadas e dependentes”. (ELIAS, 1994)



resultam da iniciativa da sociedade civil. Alguns têm como prioridade os jovens e a comunidade, outros, os educadores e sujeitos envolvidos na busca de uma solução partilhada do problema da violência no espaço escolar.

### **2.2.1 Os Programas Governamentais: Abrindo Espaços e Paz nas Escolas**

As duas principais expressões de programas governamentais com objetivo de promover a Cultura de Paz em escolas brasileiras são o Programa Abrindo Espaços e o Programa Nacional Paz nas Escolas. Ambos têm sua origem ligada à necessidade de enfrentamento do problema do avanço da violência e criminalidade no ambiente escolar, focando os principais atores do problema: os jovens.

O Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, de iniciativa da UNESCO, foi, segundo Abramovay (2003) lançado no ano 2000, por ocasião do lançamento e comemoração do Ano Internacional da Cultura de Paz e está inserido

“[...] no marco mais amplo de atuação da UNESCO, o qual se volta para o fomento de uma cultura de paz, da educação para todos e ao longo da vida, da erradicação e do combate à pobreza e a construção de uma nova escola para o século XXI, em que ela se torna escola-função e não escola-endereço”. (p.47)

Ainda de acordo com esta autora, a grande estratégia do Programa,

“[...] consiste na abertura das escolas nos finais de semana e na disponibilização de espaços alternativos que possam atrair os jovens, colaborando para a construção da cidadania, por meio de atividades culturais e esportivas, bem como ampliar a voz e dar visibilidade às diversas manifestações juvenis”. (p. 47)

Implantado inicialmente em escolas do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia, e como visto anteriormente, tem por finalidade a inclusão social, na medida em que promove a discussão e a participação dos jovens nas políticas públicas voltadas para eles e com isso pretende também contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

Nele têm lugar como focos da ação: os jovens, a partir do reconhecimento de suas condições de vulnerabilidade e diversidade, como situação socioeconômica e racial, por exemplo; a própria escola, como um espaço que pode ser atrativo e elemento relevante de desenvolvimento comunitário e, por fim, a comunidade, no

sentido de incentivá-la a participar e atuar em parceria com a escola, tornando-se co-responsável pela resolução de seus problemas, dentre os quais se inclui a violência, tanto a extra quanto a intra-escolar. Com isso, tem-se também o reforço no sentimento de pertencimento da escola à comunidade, incluindo seus membros, aqueles aos quais atende diretamente e os que estão no seu entorno.

O caráter mediador do Programa Abrindo Espaço pode ser visto como reflexo de um conjunto de estudos que apontam em seus resultados não só a vulnerabilidade social expressa nos números da violência e criminalidade que tem como principais envolvidos os jovens, conforme enunciado anteriormente neste trabalho, o que justifica a ênfase nesses sujeitos, embora a comunidade como um todo possa participar das atividades, mas, também a utilização dos princípios norteadores do Programa, cujas referências são: primeiro, a compreensão de que a educação deve ser baseada em quatro pilares, dentre os quais estão o aprender a viver juntos e o aprender a ser (DELORS,2003), respectivamente; segundo, como referência empírica existem os estudos que mostram resultados positivos obtidos em outras sociedades como as experiências bem sucedidas que tiveram lugar nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, como França e Espanha, onde se verificou que uma das formas de retirar os jovens do envolvimento de situações de violência é promover ações de cunho cultural, artístico e esportivo, atraindo-os para o espaço da escola tanto para reverter a problemática quanto para criar espaços de construção de cidadania. Sobre isso informa Gomes (2001, p.71):

A escola da comunidade tem surgido em momentos críticos da história de vários países, com diferentes características: na Inglaterra da Revolução Industrial, no México revolucionário dos anos 20, na Turquia de Mustafá Kemal e em muitos outros. Nos Estados Unidos, durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, um movimento se propôs a substituir a escola progressivista, centrada no aluno, pela escola comunitária, que tinha como eixo as necessidades da comunidade, com o fim de tornar a educação mais significativa e a escola uma instituição social mais útil. Como numa rua de mão dupla, a comunidade apoiava a escola e esta lhe prestava amplos serviços. Mesmo passada a Guerra, numerosos distritos escolares continuaram a desenvolver tais projetos. Uma das áreas preferenciais de atuação foi a do lazer, esporte e educação física. As instalações escolares eram abertas à comunidade, inclusive nas férias e nos fins de semana, organizando-se inúmeras atividades, entre elas as que se relacionavam a outros setores sociais, como a saúde e a cultura. O esporte, em particular, foi utilizado como um meio de combater a crescente delinqüência juvenil (em certas áreas, também a infantil). Seu papel formativo foi destacado certa vez por um professor: 'Quando você dá uma bola a um menino, você lhe incute um sentido e uma direção'. Assim, mais do que uma forma de ocupação do tempo ocioso, o esporte serviu para

desenvolver valores, atitudes e comportamentos que implicavam o respeito aos direitos dos outros e a consciência dos próprios direitos.

Isso significa que atrair a comunidade e, em especial os jovens, para práticas que lhes ocupem o tempo ocioso e lhes ofereçam espaços alternativos de lazer, lhes conferem estabilidade pelo sentimento de pertencimento à sociedade, lhes oportunizam desenvolver mudanças atitudinais a curto e médio prazo e a formação do caráter quanto a respeitar os outros, o que repercute a longo prazo.

Outro aspecto apresentado nas pesquisas da UNESCO refere-se à relação entre tais índices e o abandono a que são submetidas as comunidades localizadas em áreas periféricas das grandes cidades. Tal aspecto é expresso na forma de ausência de equipamentos urbanos importantes e necessários às juventudes principalmente, como os centros esportivos, locais propícios ao desenvolvimento da sociabilidade.

Ainda segundo Abramovay (2003, p.49), as atividades de lazer desempenham

[...] um papel fundamental na construção das relações, dos valores e da identidade dos jovens. Paralelamente, o acesso aos bens culturais, à arte, cultura e educação funcionam como contraponto às situações de violência, viabilizando a construção de canais alternativos de expressão dos sentimentos de indignação e protesto, bem como de afirmação da identidade.

É desse reconhecimento da importância do lazer na “conquista” dos jovens para a causa pró-paz que o programa tem planejadas suas estratégias. Para tanto, concorre a parceria da UNESCO e os

[...] governos estaduais e/ou municipais, visando à sua organização, execução e sustentabilidade. Deve-se destacar, entretanto, que o Programa assume diferentes desenhos e características, considerando as diversas realidades que compõem os espaços sociais. Assim, em cada estado, município, região, bairro e escola, ele ganha um novo arranjo, uma nova forma de agir a favor da construção de um diálogo que contribua para a paz (ABRAMOVAY, 2003, p.51)

Dessa primeira iniciativa deu-se a expansão do programa, constituindo-se em diferentes formas de inclusão das comunidades e atendimento às juventudes em vulnerabilidade social, adotando distintas nomenclaturas e adaptação às diferentes realidades sociais.

Do ponto de vista prático, as estratégias compõem-se basicamente de oficinas que reúnem aspectos de lazer e aprendizagem para os participantes. Essas são planejadas a partir de critérios técnicos que têm por objetivo oferecer além do lazer, arte, cultura e esporte.

Os critérios definidores da escolha das escolas para a implantação do programa são: o índice de violência do bairro/comunidade, a situação de vulnerabilidade social, baixa alternativa de lazer, atividades culturais e esportivas e a aceitação da direção em permitir a abertura da escola nos finais de semana.

Como desdobramentos do “programa-piloto” apresentam-se as experiências dos programas Escola da Família (São Paulo), Programa Escola Aberta<sup>14</sup> (Pernambuco), Programa Escolas de Paz (Rio de Janeiro) e o Programa Escola Cidadã (Rio Grande do Sul).

O segundo programa governamental, Programa Nacional Paz nas Escolas, do governo federal brasileiro, ligado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, conta com a parceria do Ministério da Educação e tem como finalidade instrumentalizar a participação de diferentes atores sociais envolvidos na busca de soluções para a problemática da violência na escola, “contribuindo com a construção de um ambiente escolar harmônico, a partir da divulgação sistematização de experiências e do incentivo a novas propostas de construção de uma cultura de paz e não violência”. (Milani e Jesus, 2003, preâmbulo).

Como uma política pública, tal qual foi definida no início deste capítulo, o Programa Paz nas Escolas é considerado um Programa Estratégico do Governo brasileiro, por ter como “objetivos fundamentais o desenvolvimento equitativo e sustentável”, que dentre um leque de 54 outros programas públicos, tem como ênfase temas sociais e de educação de inequívoca relevância para o país e foi inserido no Plano Plurianual para 2002-2003 (PPA) do Governo Federal, sob a denominação específica de “Avança Brasil”, que consiste em um conjunto de programas cuja coordenação cabe ao Ministério do Planejamento e, ainda, tendo

---

<sup>14</sup> O Programa Escola Aberta, política pública do MEC foi criado em 2004 e atualmente está presente em todas as unidades federadas brasileiras.

como órgão responsável direto pela sua implantação o Departamento da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça.

As ações do Programa baseiam-se em três objetivos específicos: a formação de professores e policiais para lidar com a temática da violência a que a escola está exposta; o apoio a organização juvenil no sentido de fortalecer as instituições representativas estudantis no interior da escola e a capacitação de policiais para o enfrentamento de casos ocorrências de situações de violência no ambiente escolar.

Desde sua implementação o programa efetivou a capacitação de aproximadamente cinco mil e quinhentos professores com a finalidade de implementar o tema “Ética e Cidadania no Ensino”, atendendo às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e contando com a parceria das secretarias estaduais de educação. Também já promoveu o trabalho de sensibilização para algo em torno de três mil policiais que prestam serviço junto às escolas e, por fim, já participou da criação de 100 grêmios estudantis, o que segundo o *site* oficial do Programa, visa a estimular a participação dos jovens nas ações diretas de prevenção e combate à violência.

O ponto em comum aos dois programas é a busca da inclusão dos jovens na discussão da problemática da violência, levando-os à reflexão sobre os fatores desencadeantes, as conseqüências e prevenção, bem como a inserção de diferentes sujeitos na solução, apontando para a necessidade de se firmar parcerias entre a escola, o Estado e a sociedade em ações planejadas e tempestivas dirigidas ao problema.

### **2.2.2 Os Programas Não- Governamentais: Movimento pela Paz e Não-Violência e o Projeto Não Violência**

Outra frente de trabalho, no mesmo sentido, constitui-se a atuação dos programas não-governamentais Movimento pela Paz e Não-Violência, o MOVPAZ, e o Projeto Não Violência, o PNV, que serão objeto de breve exposição neste tópico.

Em mais de uma década de trabalho, o MOVPAZ, fundado em 1991, na cidade de Feira de Santana (Bahia), está presente em 27 cidades brasileiras, distribuídas em 11 estados: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Ceará,

atuando em parceria com secretarias municipais de educação, segundo dados oriundos do *site* de divulgação do movimento. A sua criação deu-se por iniciativa de um professor e escritor baiano, Clóvis Nunes, dentro de um cenário de crescimento da violência naquela cidade, e constitui-se em

Organização Não- Governamental, juridicamente constituída como associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, de utilidade pública, com número ilimitado de associados e prazo de duração indeterminado, possuindo administração própria, sem vínculos ou tendências religiosas e/ou políticas de qualquer natureza. Constitui-se num movimento amplo, irrestrito e incluyente em favor da PAZ. [...] é vinculado ao Movimento Internacional Pela Paz e Não-Violência, que tem a sua sede mundial à Rua dos Pacifistas número 1, Conjunto Feira V, em Feira de Santana, no Estado da Bahia. (*site* oficial)

Tendo por finalidade atingir três aspectos, ou “segmentos” da organização da paz: a paz ambiental, paz social e paz interior, apresenta “como proposta a implantação de ações concretas e efetivas, que possibilitem a organização e a construção da PAZ,” (*site* oficial do movimento). O MOVPAZ destaca-se como um movimento que tem sua origem na sociedade civil, na inquietação diante da cultura de violência disseminada mundialmente e na crença de que toda transformação social relevante rumo à paz tem início nos indivíduos.

Dentre os seus objetivos específicos está a institucionalização da paz no ambiente escolar. Para tanto estabeleceu parceria com os governos estaduais e municipais de diferentes regiões brasileiras, fornecendo capacitação a professores, produzindo um currículo oculto e transversal, cuja finalidade é aliar à formação intelectual dos alunos a uma formação de valores voltados para a paz. (informações oriundas do *site* oficial do MOVPAZ<sup>15</sup>)

A implementação em escolas piauienses, em especial na capital Teresina, ocorre por meio de passeatas pelos bairros onde estão localizadas as escolas municipais que aderiram ao projeto, como será mostrado em outro tópico dessa mesma seção.

Conforme já anunciado, assim como o MOVPAZ, o Projeto Não-Violência também é uma organização de caráter não governamental, de abrangência

---

<sup>15</sup> MOVPAZ – endereço eletrônico [www.movpaz.com.br](http://www.movpaz.com.br): sitio oficial do movimento

internacional atuante em escolas da rede pública brasileira desde o final da década de 90, cujo objetivo é a promoção do desenvolvimento e fortalecimento de uma cultura com vistas a ações e atitudes de não-violência por meio da escola. Com isso, o projeto tem oferecido oportunidade a que procedimentos e estratégias de caráter educativo e preventivo sejam implementados nos diferentes ambientes escolares.

A principal metodologia dos programas desenvolvidos pelo projeto consiste na capacitação de professores para a utilização de mecanismos que desarmem a violência na escola. O seu trabalho ocorre em regime de parceria com as universidades federais brasileiras, cuja contribuição é a oferta e chancela de cursos de capacitação, em forma de extensão. (INPAZ, *site* oficial).

A construção de uma rede de ações voltadas à formação de uma *Cultura de Paz* no país, conta desse modo, com a contribuição do Instituto Nacional de Educação para a Paz e Direitos Humanos, o INPAZ, que, segundo informações de seu *site* oficial de divulgação,

[...] “caracteriza-se como uma rede de profissionais que atua nos campos da promoção dos direitos humanos, do fortalecimento da cultura de paz e da educação para a cidadania” e *ainda*, [...] “é uma organização não governamental que atua na capacitação de educadores e no desenvolvimento de tecnologias educacionais” (INPAZ *site* oficial)

O INPAZ tem como fundador e presidente o médico hebiatra Feizi Milani, que tendo atuação na educação há vinte anos é entusiasta e estudioso da Cultura de Paz, para quem esta é

[...] a paz em ação. Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. É uma cultura que se fundamenta em valores como respeito à vida, valorização da diversidade, justiça, solidariedade, tolerância, direitos humanos, igualdade entre homens e mulheres, combate à pobreza e exclusão, liberdade política e equilíbrio ecológico. Esses valores precisam se traduzir concretamente em atitudes e estilos de vida, em participação cidadã, nas estruturas econômicas e legais, nas relações políticas internacionais, dentre outros elementos. Trata-se de um desafio gigantesco, pois as referidas transformações precisam ocorrer em vários níveis: individual, familiar, comunitário, das organizações privadas e públicas, e dos Estados nacionais. (MILANI, pronunciamento proferido em 05 de dezembro de 2006, na Segunda Conferência da Paz, no auditório da Câmara Federal, Brasília, DF)

Os dois programas visam, como dito anteriormente, contribuir com o debate acerca do combate e diminuição dos índices de violência na sociedade brasileira, o que passa necessariamente pela educação formal e seu *locus*, a escola. As ações das duas instituições reforçam a idéia de que consistência dos números em torno da violência tende a arrancar a sociedade do estado de inércia e paralisia e mover diferentes sujeitos em busca de uma solução.

A emergência de instituições de cunho privado e de difundida atuação em torno da temática, como são a UNESCO, o MOVPAZ e o INPAZ representam a necessidade da interação com o Estado, este incorporando às suas políticas as estratégias advindas das manifestações da sociedade para o debate sobre o problema ora em foco.

### **2.3 Estratégias de Cultura de Paz: a implantação em escolas brasileiras e piauienses**

As estratégias de Cultura de Paz, pensadas como políticas públicas ou levadas a efeito por meio da ação de grupos oriundos da sociedade civil constituem-se no objeto deste tópico, o qual busca apresentar o modo como os programas e projetos têm sido implementados em ambientes escolares brasileiros.

A emergência de medidas de caráter público com vistas a prevenir e combater a violência tornou-se realidade no Brasil a partir do final da década de 90, a partir do assombro da sociedade com o aumento progressivo de casos de violência no interior da escola e com as ocorrências envolvendo os jovens fora dela, algumas das quais de ampla e estarecedora repercussão nacional, como “o caso do índio Galdino”, conhecido episódio, amplamente divulgado em níveis nacional e internacional.

Da convergência dessas duas realidades, deu-se o imperativo, tanto para a sociedade quanto para o Estado, da criação de mecanismos que funcionassem como soluções, se não definitivas, ao menos minimizadoras do problema. Assim, foram organizadas iniciativas pelo Poder Público, conforme levantamento feito por Sposito (2002), como já exposto neste trabalho. Mais recentemente, a partir do início do século XXI, de fato foi efetivada a implantação de programas e projetos



governamentais cujo objetivo seria a contenção do crescimento dos índices de violência no interior das escolas.

### **2.3.1 As experiências pioneiras: Escola Aberta, Abrindo Espaços, Escola Aberta para a Cidadania e Escola Família**

A primeira experiência foi o Programa Escola Aberta implantado e implementado no Rio de Janeiro, em agosto de 2000, período que coincide com a mobilização em torno do lançamento do Ano Internacional da Cultura de Paz, e resulta da ação integrada entre o Governo Estadual desse Estado e a UNESCO (NOLETO, 2003).

Do ponto de vista prático, o Programa

“[...] marcou com destaque o desenho de políticas sociais para o combate à violência no Estado, estimulando debate e mobilização social sobre o papel da educação, da cultura, do lazer e do esporte associados à oferta de programas de cidadania”(Noletto, 2003).

Foi implantado em escolas situadas em localidades cujas populações estavam submetidas a condições de vulnerabilidade social, expostas a altos índices de violência, “com poucas alternativas de cultura e lazer e que ofereciam em suas instalações equipamentos adequados para realização de atividades”, pré-requisitos básicos para a ocupação dos espaços de forma a atender as diretrizes do Programa.

Os principais sujeitos incluídos foram pessoas do sexo feminino, de faixas etárias diversas, abrangendo de 14 a 67 anos, capacitadas em temas centrais do programa, tais como Cultura de Paz da UNESCO, Atividades Culturais, Cidadania e Protagonismo Juvenil. Dividido em etapas, o Programa, foi implantado em sua primeira fase, no período de agosto a dezembro de 2000; na segunda etapa, de junho de 2001 a julho de 2002, e de março de 2003 em diante. Na fase inicial, 111 escolas participaram das atividades, número aumentado no segundo momento para

232 escolas estaduais, em 63 municípios, o que representa quase a totalidade do Estado do Rio de Janeiro.

Na segunda etapa, o programa sofreu algumas pequenas alterações, como a inclusão de novos critérios definidores das áreas selecionadas para a implementação da política. Além do critério de priorizar “escolas inseridas em áreas violentas, cujos alunos residiam na comunidade do entorno”, foram levados em conta outros fatores como o “baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), áreas situadas em locais com menor quantidade de equipamentos culturais, educacionais e de lazer; e que participaram da primeira etapa do projeto” (NOLETO, 2003)

Se na primeira fase pessoas de todas as idades puderam participar como protagonistas, na segunda etapa foi dada prioridade à participação dos jovens a quem foram atribuídas as funções de planejar, organizar e executar as ações, as quais ocorriam na forma de oficinas, ficando sob a responsabilidade da própria comunidade. Os ministrantes das referidas oficinas foram selecionados por meio de um mapeamento feito pela escola, nas “modalidades capoeira, artesanato, dança, teatro, música, *hip hop* (grafite, *rap*, *break* e o dj) e esportes variados” (NOLETO,2003). O número médio de beneficiários das atividades por dia girou em torno de 300 pessoas por escola.

Segundo dados do IBGE (2001) e da UNESCO (2001), a população do Estado do Rio de Janeiro era à época de 14.367.225 habitantes, dentre as quais 7.876.590 eram jovens e o número de participantes/dia no programa chegou a 70.000 pessoas, o que Noleto (2003) compreende como número significativo de adesão.

Nas duas fases subseqüentes, a partir de março de 2002 e junho de 2003, novas parceiras foram incluídas, como: o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço de Apoio a Micros e Pequenas Empresas (SEBRAE), uma rede de supermercados e o Canal de TV Futura, expandindo a socialização dos conteúdos do Programa a públicos diferenciados e interessados em garantir os objetivos propostos.

O terceiro momento, iniciado a partir de junho de 2003, envolveu de imediato, 70 escolas inseridas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, o que, segundo Noleto (2003), se explica “por questões emergenciais de enfrentamento da violência”, porém, “a meta estabelecida pelo Programa era atingir 300 escolas da

rede estadual de ensino”, significando, assim, na prática ampliar sua abrangência para todo o Estado.

Como parte da avaliação sistemática do Programa alguns resultados foram apontados pela mesma autora, no sentido de que foram operadas mudanças no que se refere às respostas

às demandas e desejos do seu público-alvo, cumprindo com sua finalidade de promover maior inserção do jovem que se encontra em situação de alta vulnerabilidade e o maior envolvimento da escola como núcleo formador e irradiador dos princípios éticos e de cidadania que norteiam o Programa Escolas de Paz. (NOLETO, 2003)

A partir desse primeiro evento, outros estados brasileiros aderiram de forma espontânea ao espírito do Programa, adotando diferentes nomenclaturas e as mesmas estratégias e metas. Esse é o caso de estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia, os primeiros seguidores da experiência feita no Rio de Janeiro.

Os quatro estados supracitados adotaram o Programa em seu conjunto de práticas pedagógicas desde 2001 e ampliaram a oferta de serviços e formas participativas até agosto de 2005. As diferentes unidades federadas seguem a proposta inicial de inclusão da comunidade no ambiente escolar, na oferta de alternativas de lazer e cultura nos finais de semana, respeitando e adequando-se à diversidade sócio-econômica e cultural local.

Foi assim com o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, implantado em dezembro de 2001 em 05 escolas da capital baiana. Menos de um ano depois, em abril de 2002, 13 escolas uniam-se às escolas iniciais integrando-se ao projeto, o que totalizou dezoito escolas abertas nos finais de semana. Em movimento contínuo e progressivo, novas unidades escolares aderiram, redundando em 24 escolas localizadas no subúrbio de Salvador até o final de maio de 2003.

Repetindo o feito, em agosto de 2003 os Estado do Rio Grande do Sul e São Paulo aderiram ao Programa implementando-o sob as nomenclaturas de Escola Aberta para a Cidadania e Escola da Família, respectivamente.

O Programa Escola Aberta para a Cidadania teve início em 19 municípios gaúchos, aplicado em 51 escolas estaduais, tomando como referência para a

implantação um diagnóstico de defasagem em alternativas de espaços culturais, artísticos, esportivos e de lazer na região periférica das cidades<sup>16</sup> e por meio de consulta às comunidades, com o objetivo definir as atividades a serem desenvolvidas nas escolas nos finais de semana. A inclusão da comunidade como parceira repete a prática verificada no Rio de Janeiro e as atividades variaram de escola para escola, tanto as modalidades desportivas quanto os serviços oferecidos de forma gratuita. Ao final do ano de 2004, 150 escolas da rede estadual em 78 municípios já tinham implantado o programa e contavam com uma participação mensal de 1.400 pessoas por escola, o que proporcionou benefícios a 210.000 pessoas mensalmente.

Do ponto de vista interno da escola, numa avaliação feita pelos professores e diretores das escolas, foram verificadas mudanças significativas no comportamento dos alunos participantes do Programa. Isso pode ser constatado, segundo os mesmos, na postura mais consciente quanto ao patrimônio da escola, na relação aluno-professor e aluno-aluno, o que caracterizam como o germe de um espírito de cooperação na preservação do espaço escolar visto como um prolongamento de suas casas.

No caso do Estado de São Paulo, o lançamento do Programa Escola da Família ocorreu por intermédio da Secretaria Estadual da Educação em agosto de 2003, sendo consideradas as especificidades da realidade local e adequação das estratégias, já aqui apontadas como sendo parte dos programas implantados em outras regiões.

De um modo geral, observo que não há grandes variações quando da implementação dos programas. Os estados brasileiros buscam resolver mediante práticas já experimentadas e com relativo sucesso, os seus problemas de violência, aplicando-os na medida do possível às suas realidades locais.

---

<sup>16</sup> As cidades contempladas inicialmente foram Porto Alegre, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Caxias do Sul, Pelotas, Passo Fundo, Santa Maria, Guaíba, São Jerônimo, Bagé, Rio Grande, Soledade, Canoas, Sapucaia do Sul, Esteio, Gravataí, Viamão, Cachoeirinha e Alvorada.

### **2.3.2 As Escolas Inovadoras: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, DF, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo**

Outra forma institucional de contribuir para o combate à violência foram as experiências das escolas inovadoras mostradas em amplo e profundo estudo do Ministério da Educação e Cultura, em parceria com a UNESCO.

Com foco nos jovens que habitam regiões socialmente vulneráveis localizadas em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, as experiências privilegiam a participação da juventude em situação risco como agentes de transformação da realidade que a cerca e a escola como instrumento capaz de aglutinar diferentes sujeitos em torno de uma mesma questão. A escolha da instituição escolar obedece ao critério da sua inclusão como *locus* preferencial da juventude para os ajustes de conta que culminam, grande parte das vezes, em atos de violência extrema e pela capacidade que tem de intervir a médio e longo prazos nas modificações sociais e individuais positivas.

Como marco definidor da experiência encontra-se a publicação *Violências nas Escolas* (2002), de responsabilidade da UNESCO, cujo conteúdo é o resultado de estudo realizado “em escolas de catorze capitais das Unidades da Federação, abordando diversos temas relacionados às múltiplas formas de manifestação da violência no cotidiano escolar” e o impacto por ele produzido (ABRAMOVAY, 2003).

Caracterizada como saída criativa, a experiência das escolas inovadoras busca encontrar soluções que passem pelo envolvimento da comunidade, especialmente dos jovens nessa construção colegiada.

As estratégias e procedimentos apresentaram-se de modo diverso entre as cidades onde a experiência foi implantada, porém, foi guardado como eixo integrador e comum a adesão e o engajamento da população mais criticamente exposta aos efeitos deletérios da violência em suas variações possíveis. Adaptadas às diferenças regionais e locais, as estratégias tiveram como foco a participação da comunidade, das famílias e de todos os sujeitos que compõem a escola. A inovação dá-se a partir da inclusão democrática da sociedade na gestão educacional, tanto do ponto de vista dos problemas quanto das soluções.

O estudo revela a emergência de um “bom clima escolar” fruto da parceria entre escola/comunidade, onde elementos como “a valorização do aluno, do

professor e da escola; o exercício do diálogo; o trabalho coletivo; a participação da família e a ressignificação do espaço físico; o incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento” são fundamentais.

Do ponto de vista prático, palavras como cuidado, permanência, confiabilidade, diálogo constante e investimento social materializam-se sob a forma de práticas tais como, projetos culturais, projetos esportivos e projetos sociais, convocatórias a todos os sujeitos interessados na mudança da realidade que os cerca e os atinge. Para ilustrar cabe apontar uma das escolas contempladas pelo programa

A Escola Estadual “Miriam Marroquim” localiza-se na periferia de Maceió, no bairro denominado Jacintinho. A rua é estreita e de acesso difícil, não dispondo de ponto de ônibus. No seu entorno, existem casas de moradia populares, algumas grotas e bares. A área se caracteriza pela alta densidade demográfica e por uma infraestrutura precária (rede de abastecimento d.água insuficiente, coleta de lixo reduzida, carência de serviços de saúde) e pelas altas taxas de violência [...]

A população jovem no bairro é significativa, refletindo a situação do município, em que a faixa de 10 a 19 anos corresponde a aproximadamente 25% do total de habitantes (IBGE, 2002). Nesse contexto, a imagem construída sobre os jovens e o bairro é marcada por situações de violência e pela presença do tráfico de drogas [...]

A escola é toda murada e suas salas de aula são pequenas e precárias. No período da pesquisa, a diretora anunciou um projeto de reforma do prédio escolar, previsto para o final de novembro de 2002. Na entrada, um mural expõe as notícias que mais refletem o interesse da escola, como por exemplo: *O meio ambiente precisa ser preservado, Em defesa da educação pública, Dia nacional de mobilização das mulheres contra a ALCA* [...]

Maiores problemas enfrentados pela escola:

- Alunos indisciplinados
- Brigas entre alunos
- Pichações e depredações na escola
- Alunos armados dentro da escola (raramente)
- Discriminações diversas ( cor, sexo, local de moradia etc.)
- Conflitos no entorno da escola
- Violência sexual (doméstica)
- Problemas com pessoas ligadas a criminalidade (traficantes, assaltantes etc.)
- Uso de drogas
- Invasões
- Roubo/furto
- Agressões morais
- Falta de respeito

A violência no entorno determinava que a escola se mantivesse fechada, de forma a evitar a entrada de pessoas de fora e o acesso às drogas, o que, conseqüentemente, restringia circulação dos próprios alunos [...]

.....  
 O desafio enfrentado pela escola, portanto, foi o de resgatá-la como espaço público protegido da criminalidade, respeitado em sua autoridade.

Estratégias de superação

- **Mecanismos de resolução dos problemas:** Conselhos; reuniões entre pais e mestres; reuniões entre professores e alunos; reuniões entre pais ou responsáveis, professores e alunos; encontros privados entre pais ou responsáveis e professores ou direção; encontros privados entre pais ou responsáveis, professores, direção e alunos, polícia e conselho tutelar.
    - **Abertura nos finais de semana:** condições de abertura: empréstimo para a comunidade; atividades desenvolvidas: festas religiosas, festas da comunidade.
    - **Espaços disponibilizados para os jovens:** pátio, quadras esportivas e salas de aula.
    - **Pessoas e instituições procuradas pela escola para resolução de conflitos:** Polícia, família, conselho tutelar, secretaria de educação e a própria comunidade escolar.
    - **Relação com o Conselho Tutelar:** esporádica.
    - **Criação de programas, projetos e experiências:** NAPA. Núcleo de Apoio Permanente ao Adolescente a origem da experiência surge a partir de diagnóstico realizado pela Coordenação de Ação Cultural. CORAC, órgão da Secretaria Estadual de Educação. Este órgão desenvolve um trabalho de expressão artístico-cultural junto às comunidades voltado para as questões sociais mais emergentes nestas comunidades, como a violência, as drogas, a gravidez na adolescência etc.
- .....

Algumas mudanças significativas puderam ser observadas no cotidiano da escola, desde eventos culturais, como apresentações teatrais dirigidas pelos alunos, a partir dos temas discutidos pelo NAPA, e oficinas de danças e ritmos até o próprio dia-a-dia da sala de aula. (ABRAMOVAY, 2003)

Pretendi com essa breve exposição de pontos que julgo significativos na contextualização de uma das escolas inovadoras mostrar que as estratégias criativas, oriundas de um esforço coletivo tornaram possível encontrar mecanismos de superação das dificuldades, ainda, que tais medidas tomadas, consideraram as particularidades de cada cidade, cada comunidade, cada bairro/vila, cada escola, em todas as outras 13 escolas que compõem a experiência, que, por questões objetivas e materiais do trabalho ora apresentado, não serão tratadas exaustivamente em cada uma das escolas.

De maneira geral, são experiências que em sua pluralidade se configuram em o que Abramovay (2003, p.304) “chama de projetos extracurriculares e transversais ao currículo” e que têm importante função no sentido de impulsionar “mudanças no ambiente escolar como um todo” porque, segundo ela, “as atividades freqüentemente resultam no desenvolvimento de ações vinculadas à cultura, à saúde e ao esporte, buscam contribuir para a melhoria da qualidade da educação”.

### **2.3.3 Os Projetos de Cultura de Paz em escolas do Piauí: Escola Aberta, Escola da Gente e Paz na Escola**

No Piauí não foi diferente do restante das unidades federadas. Em 2003, foi elaborado um projeto pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), o Projeto Escola–Comunidade<sup>17</sup>, que traz dentre outros resultados esperados “a redução dos índices de violência, preocupação que vem exigindo o envolvimento de todos os setores da sociedade” (Projeto Escola – Comunidade, 2003).

O princípio orientador do Projeto seria a democratização da gestão escolar, a partir do objetivo de construção de uma instituição pública educacional melhor adequada aos nossos tempos, ou seja, respondendo às demandas postas pelas novas condições de vida experimentadas atualmente, mas, também com vistas a atender o que a proposta chama de “demandas historicamente colocadas à escola” para as quais acredita a mesma não ter oferecido respostas eficazes.

A partir da democratização da gestão escolar que envolve a promoção da interação escola-comunidade, a proposta defende que pode haver uma contribuição direta para a “mudança no tratamento de questões essenciais relacionadas ao papel da escola, enquanto instituição responsável pela estruturação dos processos formativos que contribuirão para a construção do perfil cidadão dos seus alunos” (Projeto Escola – Comunidade, 2003).

As estratégias apresentadas na proposta ora analisada, não são diferentes daquelas originadas por iniciativa da UNESCO (ABRAMOVAY, 2003), e já postas em prática, inicialmente em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, e depois em outros estados do país, as quais se resumem basicamente na

[...] abertura das escolas nos finais de semana e na disponibilização de espaços alternativos que possam atrair os jovens, colaborando para a construção da cidadania, por meio de atividades culturais e esportivas, bem como ampliar a voz e dar visibilidade às diversas manifestações juvenis (Abramovay,2003,p.47)

---

<sup>17</sup> Ver cópia do Projeto nos ANEXOS.



A inovação da proposta, para o âmbito local é que não tem como foco principal os jovens, mas a comunidade como um todo já que prevê a utilização

[...] do espaço físico das escolas, nos finais de semana, para a realização de atividades sócio-educativas e culturais que envolvam as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, visando contribuir para a aproximação destes com a comunidade escolar. (Projeto Escola – Comunidade, 2003)

O pretendido é promover por meio de tais atividades a articulação entre setores considerados fundamentais ao processo de abertura à participação e gestão democrática da vida escolar. Como implicação, tem-se desenvolvimento social e melhoria nas condições de formação dos sujeitos que, no futuro, responderão pela sociedade brasileira. Para tanto, crê a filosofia do projeto que incluindo atores até então estranhos à escola, como as associações de moradores e os grupos comunitários, os resultados esperados seriam alcançados, o que, aliás, já foi demonstrado brevemente em experiências aplicadas em outras regiões do país. Tal resultado seria a construção de novas formas de convivência tanto dentro quanto fora do espaço escolar, ou seja, a proposta deixa patente a crença de que trazendo a comunidade para a escola, num esforço conjunto, as soluções para problemas comuns à escola, à família e à comunidade serão encontradas, como é o caso da violência, seus fatores desencadeantes e consequências.

No mesmo sentido, e com estratégias semelhantes, o Projeto Escola Aberta, Escola da Gente promovido pela Secretaria Municipal de Educação, (SEMEC) pauta-se em estratégias que têm por objetivo construir uma relação de convivência e ajuda mútua entre a escola e a comunidade. A proposta tem como meta atender em 04 anos a 81 escolas da rede municipal da zona urbana de Teresina, levando a escola a cumprir com a sua função social de, simultaneamente, responder à demanda por acesso e permanência do aluno no ambiente escolar de qualidade e garantir à comunidade a participação de forma efetiva e democrática da gestão escolar e da gerência dos problemas que ambas enfrentam, no caso específico a questão da violência.

Um informativo com detalhes acerca do conteúdo do Projeto encontra-se nos Anexos deste trabalho.

### CAPÍTULO III

#### CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS PÚBLICAS “PROF. MOACI MADEIRA CAMPOS” E “SANTA FÉ”

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados da pesquisa que teve como foco compreender as estratégias de Cultura de Paz em escolas públicas e municipais, localizadas em dois bairros da zona Sul da cidade de Teresina.

Como estrutura do capítulo optei, em primeiro lugar, por apresentar a inserção das duas escolas em suas respectivas comunidades, caracterizando seus entornos, haja vista que estes elementos são compreendidos como fatores de interferência na vida escolar e, conseqüentemente, em situações de violência nela verificadas.

A compreensão que os sujeitos da pesquisa fazem do fenômeno da violência, e a respectiva análise do conteúdo dessas impressões estão inseridas numa segunda etapa. Para a descrição da aplicação dos programas e projetos, na forma de estratégias e a adesão de alunos e alunas, tendo por base a fala deles próprios e dos docentes e gestores, foi determinado como o terceiro momento da apresentação e discussão dos resultados.

Para finalizar o capítulo, apresento os resultados das estratégias, por meio das falas de discentes, gestores e agentes de portaria, respectivamente. As duas escolas serão a partir de agora caracterizadas por referência, inicialmente, os sujeitos que compõem o corpo discente, as gestoras, as coordenadoras, docentes envolvidos diretamente na execução dos programas e os agentes de portaria.

### **3.1 A Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” e seu entorno: conhecendo o bairro SACI**

O bairro Saci, onde está localizada a primeira escola pesquisada, é, segundo a presidente da Associação de Moradores um bairro de “classe média baixa”, o que, conforme os critérios adotados pelo IBGE classifica-o como sendo de classe C, e para a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, seria definido como de classe econômica B1.

Fundado no ano de 1978, possui 2.114 unidades habitacionais, composto de aproximadamente oito a nove mil pessoas. Se forem incluídos os moradores de um conjunto habitacional, o “Velho Monge”, que possui aproximadamente 120 famílias, mais uma comunidade localizada ao longo da rua que separa o bairro do Distrito Industrial I, essa última resultado de invasão, o que levou à posterior incorporação por parte da comunidade do bairro, a comunidade e seu entorno reúne, em seu conjunto, 16 mil pessoas<sup>18</sup>.

No que se refere ao número de jovens do bairro, não houve uma precisão no contingente, porém, somente os jovens universitários respondem por significativo e diferenciado percentual em relação a outros bairros de Teresina, o que conferiu a possibilidade de conseguir uma linha de ônibus para a Universidade Federal do Piauí.

O bairro possui boa infra-estrutura: a economia tem caráter ativo, constituindo-se de confecções de pequeno porte, um centro comunitário de produção, que abriga artesãos, pequenas indústrias de confecções e ateliês de costura, sorveterias, onde anteriormente funcionaria o mercado público construído pelo governo estadual, mas nunca prestigiado pela comunidade local a ponto de permanecer por muito tempo abandonado e ter sua função original substituída. É possível também verificar a presença de pequenas e médias empresas de prestação de serviços, como *lan-houses*, academias de ginástica e salões de beleza. O comércio é diversificado e pujante, contando com o apoio de correspondentes bancários e franquias dos Correios.

---

<sup>18</sup> Fonte: Associação de Moradores do Bairro Saci

No que se refere à assistência espiritual, de saúde e lazer da comunidade o bairro oferece razoável estrutura, contando com quatro templos religiosos, sendo um católico e três evangélicos, uma unidade médico-hospitalar, dezesseis praças, duas quadras de esportes, dois campos de futebol, um estádio/ginásio e um espaço cultural e uma pista para a prática de *skatismo*,

O bairro possui cinco escolas da rede pública: quatro estaduais, uma de Ensino Médio e três de Ensino Fundamental, sendo que um dos prédios foi recentemente cedido ao Município para a implantação de uma creche, uma escola municipal e duas escolas privadas de porte pequeno a médio.

Como serviço de transporte o bairro é servido por cinco linhas de ônibus, uma das quais, como referido anteriormente, atende à demanda da comunidade universitária ufpiana.<sup>19</sup>, porém, do ponto de vista do acesso, conta ainda com o apoio de vinte linhas de ônibus que estão inseridas no seu entorno. No que se refere à segurança pública, a comunidade conta uma delegacia de polícia civil especializada em entorpecentes<sup>20</sup> e o apoio do 6º Batalhão da Polícia Militar localizado no Distrito Industrial, que também atende a parte da comunidade do bairro vizinho, Parque-Piauí.

Considerado tranquilo o bairro tem em seu entorno, pelo lado direito, uma vila, resultado de ocupação, que, segundo a presidente da Associação de Moradores, vem conferindo insegurança ao bairro e protagonizando a ocorrência de atos violentos, e pelo lado esquerdo, a Central de Abastecimento (CEAPI), que, pela natureza da atividade que promove, atrai também um contingente populacional de características variadas incluindo pessoas que praticam pequenos delitos, o que trazendo alguma insegurança ao bairro, conforme a mesma informante,. Em área fronteira, conta com a proximidade de 02 outros grandes bairros da Zona Sul, o conjunto habitacional Parque-Piauí e o bairro Lourival Parente, formando um grande e importante conglomerado humano nessa parte da cidade.

---

<sup>19</sup> Essa linha de ônibus (Saci-Universidade Federal do Piauí) é resultado da ação dos moradores do bairro na busca de atender à demanda dos jovens universitários da UFPI que moram na comunidade, que conforme já foi dito, se constitui na maior comunidade universitária por bairro em Teresina.

<sup>20</sup> Fonte: Associação de Moradores

## Mapa do bairro Saci

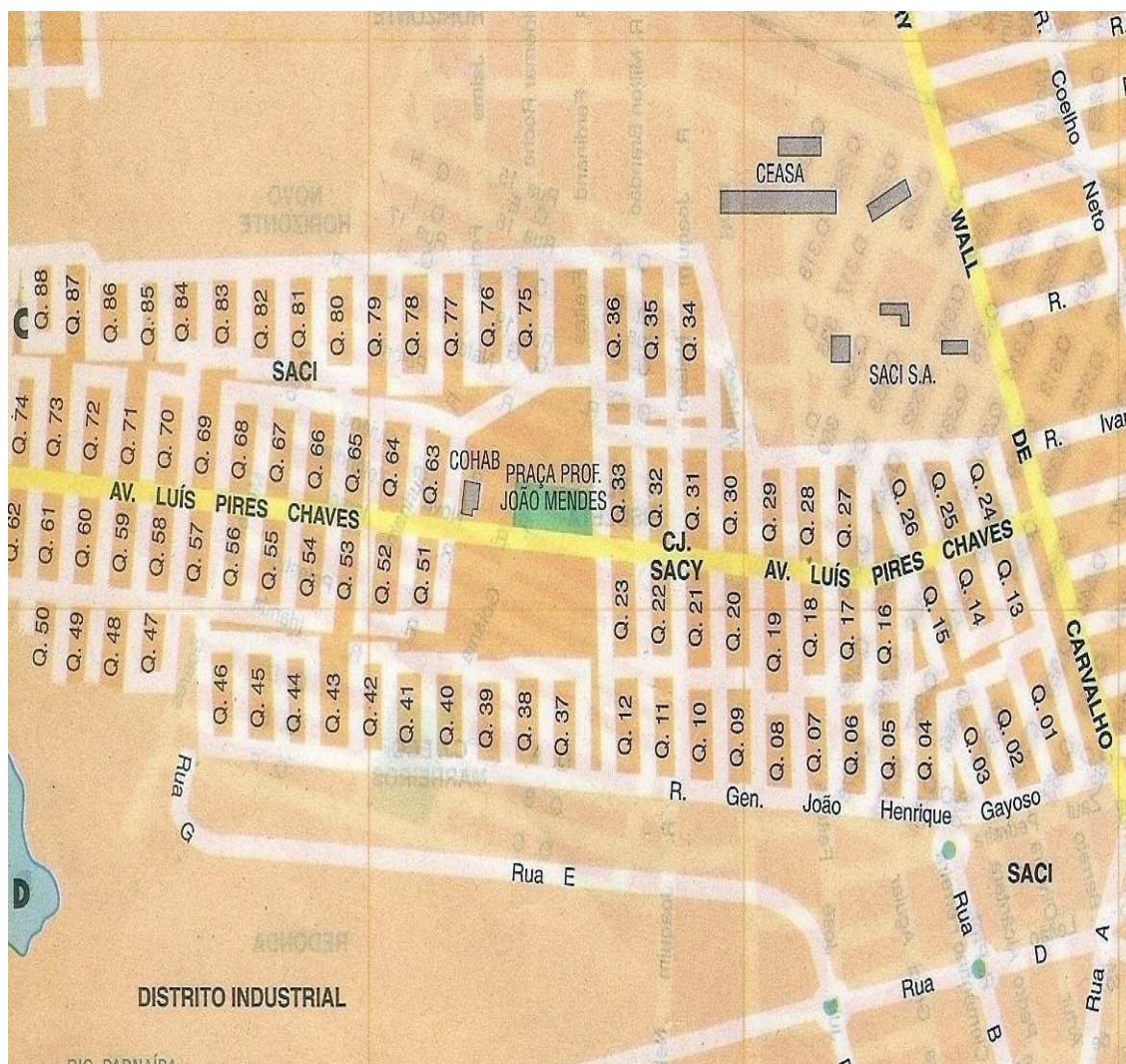


FIGURA 1 – Mapa da região onde fica localizado o Bairro Saci  
 FONTE: Guia de Mapas, Lista LISTEL Piauí, 2009, p. 27

Fundada em 1984 a Unidade Escolar Moaci Madeira Campos, possui 10 salas de aula que funcionam nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo em média a 45 alunos por sala, oferecendo o Ensino Médio. Em termos de estrutura física, a escola possui um pátio coberto, cantina, 02 banheiros, uma sala de vídeo aparelhada, um laboratório de informática com 11 computadores, biblioteca, um serviço de reprografia, sala de professores, com banheiros privativos, uma salinha de atendimento pedagógico, uma secretaria e sala da direção. As instalações físicas apresentam bom estado de conservação.

Incrustada em área residencial, ocupando parte de uma quadra onde funcionam outras 03 escolas estaduais, é a única a oferecer o Ensino Médio, já registrado anteriormente. Próxima da praça principal da comunidade, onde estão localizados o templo católico do bairro, a unidade de atendimento hospitalar, o centro de produção, a Associação de Moradores e o Abrigo Feminino mantido pelo governo do Estado, através da Secretaria de Assistência Social e Cidadania, (SASC), o chamado “coração do bairro”, está inserida a escola, onde também funcionam alguns lanchonetes, bares, *traillers* e um comércio variado formado de farmácias, padarias, sorveterias, mercadinhos, lojas de roupas e variedades, o que, no conjunto, representa a área de referência para a vida social do bairro.

### **A Escola “Prof. Moaci Madeira Campos”: caracterizando os sujeitos**

Na Escola “Prof. Moaci Madeira Campos”, foram aplicados 80 questionários com jovens de ambos os sexos, alunos da primeira série dos turnos manhã e tarde e na faixa etária compreendida entre 14 e 29 anos, os quais serão apresentados agora. É necessário que se faça uma ressalva: embora os discentes, eleitos para o estudo, tenham como marco etário definidor a faixa que vai dos 14 aos 29 anos, não foi encontrado nenhum sujeito que ultrapassasse os 25 anos.

Na caracterização dos discentes, o número maior está entre 14 e 16 anos, correspondendo a 53,75%, seguido pelos que estão inseridos entre 17 e 19 anos, com 36,25%; em seguida vem a terceira faixa, de 20 a 22 anos, com 7,5% e, por fim, os que estão entre 23 e 25 anos, correspondendo a 1,25%.

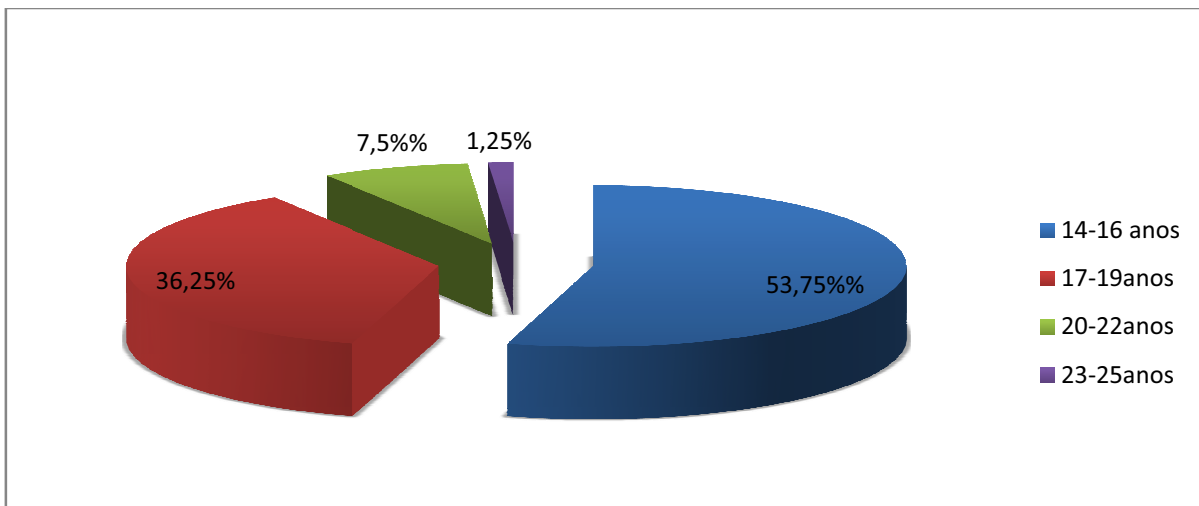


GRÁFICO 6 – Os jovens por faixa etária  
 Fonte: dados da pesquisa

Os dados pesquisados mostram que, quanto ao sexo, 61% os jovens são do sexo feminino e 39% do sexo masculino, podendo ser constatado no gráfico a seguir.

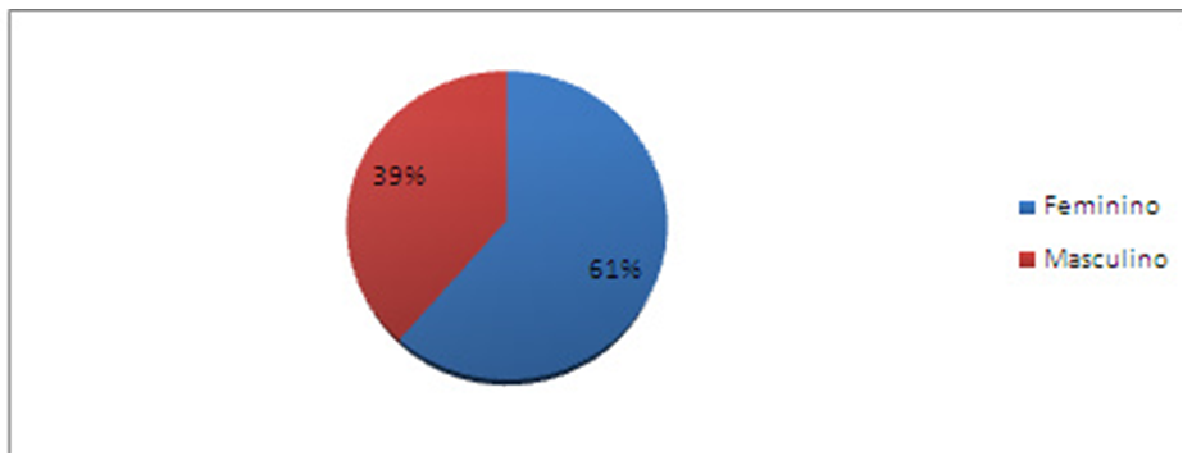


GRÁFICO 7 - Jovens quanto ao sexo  
 Fonte: dados da pesquisa de campo

Embora o estudo fosse dirigido às 03 séries, na questão que trata da série cursada, a maioria dos respondentes é da 1ª série, correspondendo a 67,5%, seguido de 7,5% da 3ª série e 18,75% não respondeu ao questionamento. Estes dados são ilustrados no gráfico que se segue.

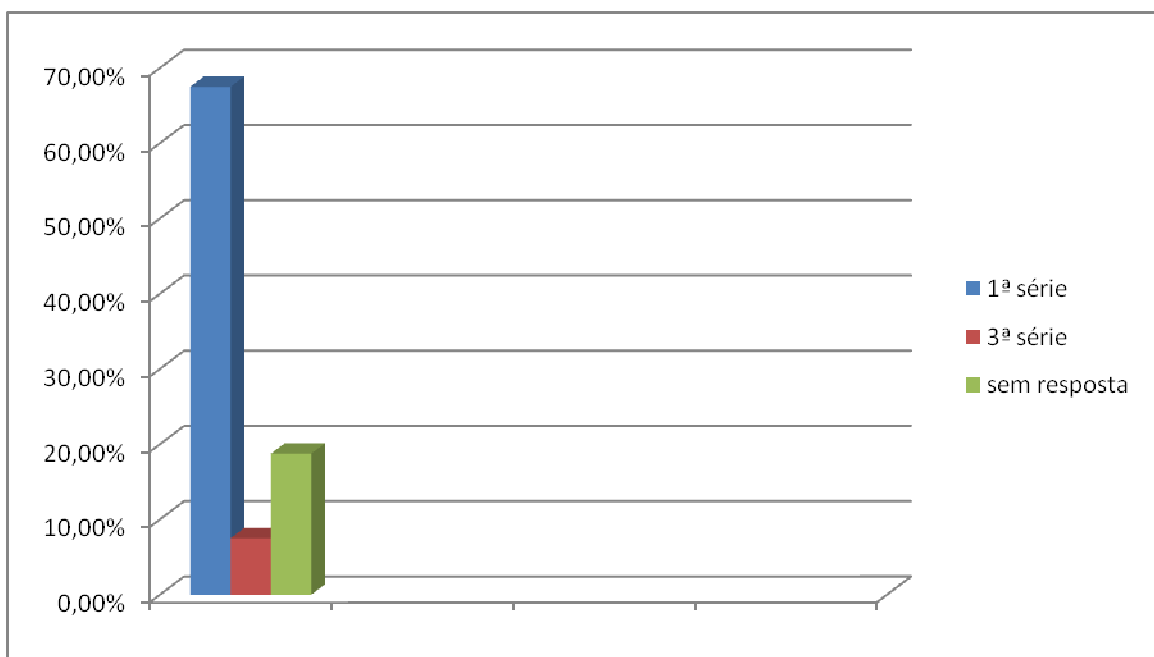


GRÁFICO 8 - Os jovens quanto a série cursada  
 Fonte: dados da pesquisa de campo

Para a questão “Com quem residem” 47,57% informaram que residem com os pais. Um número percentual significativo, no conjunto, reside em famílias monoparentais, conforme demonstrado a seguir: 26,25% moram em companhia apenas da mãe, 7,5% afirmaram morar com os avós e 1,25% moram com o pai somente. Os que representam 17,5% residem com outros, não especificados.

Os números expressam uma tendência também verificada nos sujeitos da outra escola pesquisada, ou seja, embora ainda haja um número razoável de famílias tradicionais, no sentido da formação moderna original, há também uma realidade de famílias cujo “comando” fica a cargo de apenas um dos cônjuges, no caso específico, a maioria é composta de famílias cuja responsabilidade recai sobre a mulher, a mãe. Os dados ora expostos estão representados no gráfico seguinte.



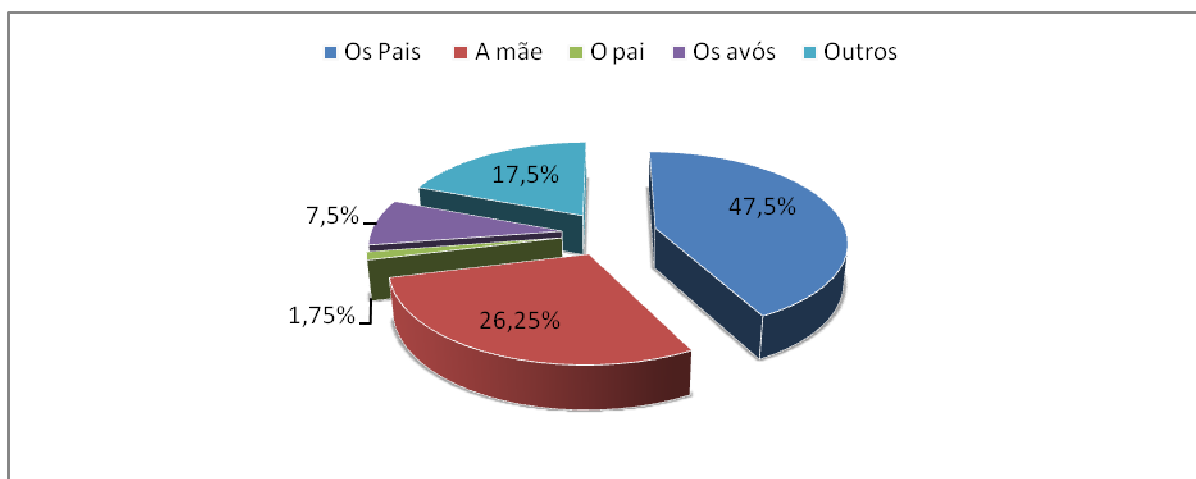


GRÁFICO 9 - Com quem residem os jovens  
 Fonte: dados da pesquisa de campo

No que se refere ao local de habitação dos jovens, a maior parte reside na própria zona Sul da cidade de Teresina, área onde está localizada a escola, em diversos bairros, vilas e residenciais, enquanto outros residem em áreas fora do perímetro urbano da capital, conforme a tabela a seguir.

Bairro	Número de alunos	Percentual
Saci	17	21,25%
Vila Irmã Dulce	10	13,69%
Angelim	06	7,50%
Santa Luzia	07	8,75%
Conjunto Santa Fé	05	6,25%
Areias	04	5,00%
Povoado Salobro	04	5,00%
Bairro Santo Antonio	03	3,75%
Residencial Betinho	03	3,75%
Parque São João	03	3,75%
Parque Piauí	02	2,50%
Lourival Parente	02	2,50%
São Pedro	01	1,25%

Bairro	Número de alunos	Percentual
Morada Nova	01	1,25%
Vila Santa Cruz	01	1,25%
Conjunto Esplanada	01	1,25%
Povoado Cerâmica Cil	06	7,5%
Município de Nazária	01	1,25%
Não responderam	08	10,00%
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,00%</b>

TABELA 01: Onde residem os jovens

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Quanto às condições econômicas 64,25% afirmaram ter renda familiar entre 02 e 03 salários-mínimos, 30% responderam que a renda familiar está entre 04 e 05 salários-mínimos; para renda superior a 05 salários mínimos 2,5% responderam afirmativamente e 1,25% não responderam ao questionamento

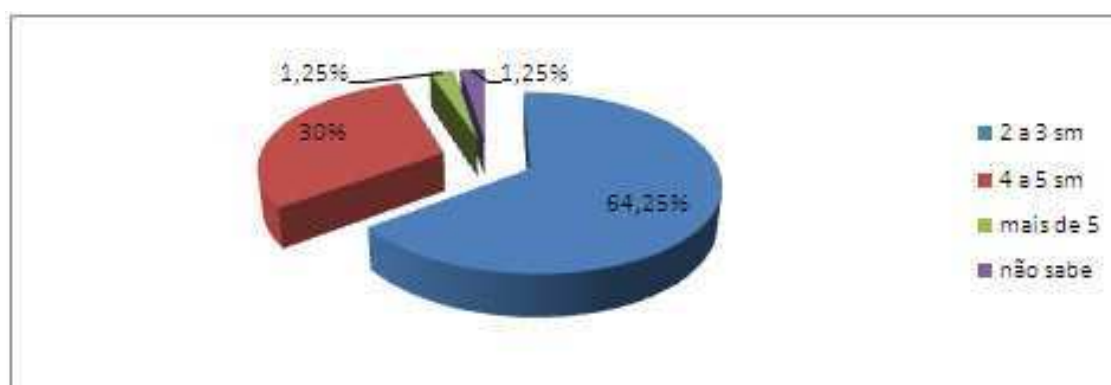


GRAFICO 10: Renda Familiar dos jovens

Fonte: dados da pesquisa

Para o questionamento sobre qual religião praticam, a maioria dos respondentes declarou-se católica, o que representa 71,25%; em seguida vêm os que confessam a religião genericamente declarada evangélica, compreendendo 16,25%. Do total de respondentes, 7,5% declarou-se não seguir nenhuma religião, enquanto 3,75% não responderam à questão, conforme o gráfico a seguir.

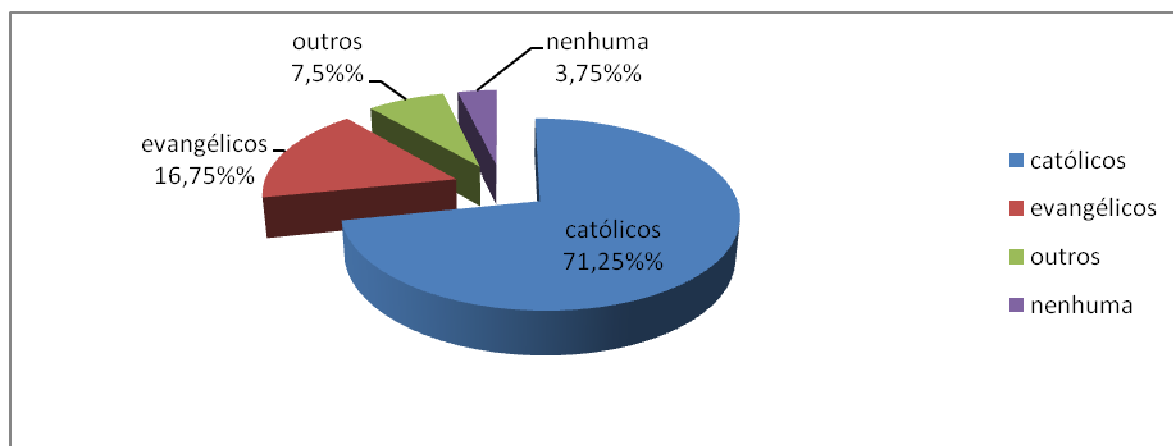


GRÁFICO 11 - Jovens quanto à religião  
Fonte: dados da pesquisa

Os dados e gráficos acima mostrados têm como objetivo caracterizar parte dos sujeitos da pesquisa, apresentando-os sob o ponto de vista das condições sócio-econômicas e culturais, as quais foram possíveis coletar a partir das informações por eles prestadas.

Além dos jovens, também foram ouvidos a professora responsável pela implantação na escola do Projeto Paz na Escola, uma das duas coordenadoras pedagógicas<sup>21</sup>, a gestora e dois dos seis agentes de portaria.

A professora responsável pela implantação do projeto está na faixa dos 50 anos, tem formação em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Licenciatura Plena em Inglês, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É especialista em Educação Básica e Formação Profissional de Jovens e Adultos, oferecida pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Piauí). Já está na escola há 13 anos em situação funcional efetiva. No que se refere às disciplinas que ministra na referida escola, é responsável por Ensino Religioso, Filosofia e Projetos.

A coordenadora pedagógica tem formação em Pedagogia, não informou se tem pós-graduação. O seu tempo de exercício da função na escola é de 08 anos.

<sup>21</sup> A proposta inicial era ouvir as duas coordenadoras pedagógicas, porém, uma delas estava afastada da escola por licença-maternidade durante o período da pesquisa, o que me levou a optar por entrevistar uma só. Quanto aos agentes de portaria optou-se por ouvir 1/3 do total, no caso 02 de 06.

Quanto à gestora, também é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Políticas Públicas pela UFPI. O tempo de função na escola é de 03 anos e 05 meses.

Os 02 agentes de portaria entrevistados têm graduação em Geografia, um que será identificado por Agente de Portaria A, é graduado pela UESPI e o outro, Agente de Portaria B, pela UFPI. O Agente de Portaria A está na faixa dos 20 anos, possui situação funcional efetiva e está a um ano na função. Tem curso de graduação em Geografia pela UESPI e no momento da pesquisa estava cursando uma especialização em Meio Ambiente. O segundo agente de portaria também está na faixa dos 20 anos, tem graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UFPI, situação funcional efetiva, e já está há um ano na função.

### **3.2 Conhecendo o bairro Santa Fé e a Escola Municipal “Santa Fé”**

O Conjunto Santa Fé, bairro onde se situa a Escola Municipal “Santa Fé” foi fundado no ano de 1990, possui 533 unidades habitacionais, onde residem aproximadamente 1500 pessoas. Está inserido, no entanto, em uma área habitacional maior que inclui 10 comunidades, duas das quais – Vila Santa Fé e Vila Angélica – são resultado de ocupações<sup>22</sup>.

A infra-estrutura do conjunto, apesar de quase duas décadas de fundação, ainda está em fase de consolidação, com uma economia em expansão, constituído de pequeno, porém, variado segmento de negócios, como: comércio de variedades, ateliês de costura, salões de beleza, padarias, vídeos-locadora, *lan-houses*, academia de ginástica, mercadinhos, sorveterias, bares, pizzaria e lanchonetes. Para a assistência às necessidades religiosas da comunidade, existem um templo de religião católica e dois evangélicos. No que se refere às atividades de lazer, conta com uma quadra esportiva e um campo para a prática de futebol. Tais estruturas atendem não só aos habitantes do próprio conjunto, mas às comunidades próximas.

Do ponto de vista da segurança e da saúde, o conjunto não conta com posto policial nem possui posto médico.

---

<sup>22</sup> Fonte: Associação de Moradores

O bairro possui uma escola municipal, outra da rede estadual, cujo prédio, em reforma, foi cedido pelo Município após intervenção da Associação de Moradores onde funcionam quatro salas de aula para o Ensino Médio: duas de 1º ano, duas de 2º 3º anos e, ainda, 03 escolas da iniciativa privada.

Dentre as dificuldades enfrentadas pela comunidade, segundo o presidente da Associação de Moradores, está o sistema de transporte coletivo, prestado por duas empresas de ônibus que se dividem em três linhas. A dificuldade do setor não se restringe apenas ao número insuficiente das linhas e dos próprios ônibus, mas, também ao fato de que anteriormente o serviço era oferecido de forma exclusiva e atualmente atende às populações dos bairros fronteiriços, tornando o conjunto “mera faixa de transição entre o centro da cidade e os terminais”, o que dificulta o deslocamento dos habitantes do conjunto, principalmente nos horários considerados “de pico”.

No que se refere à abrangência territorial, conforme o presidente da Associação de Moradores, o entorno do bairro é constituído por vilas de famílias de baixa renda, e como afirmado anteriormente, têm o conjunto como referência, dado que se utilizam da infra-estrutura que o mesmo oferece.

Mapa do conjunto Santa Fé

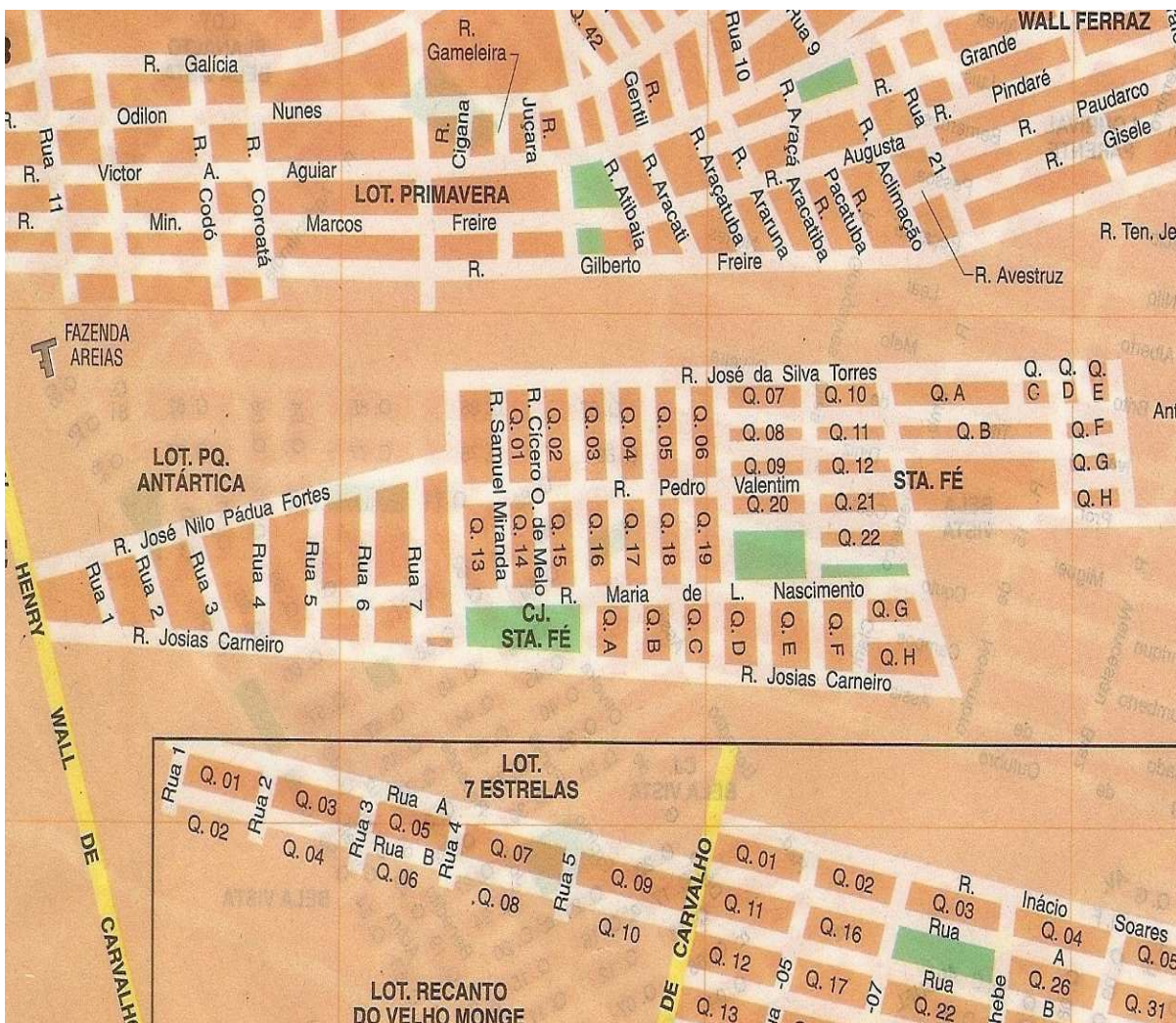


FIGURA 2 – Mapa da região onde fica localizado o conjunto Santa Fé  
 FONTE: Guia de Mapas, Lista LISTEL Piauí, 2009, p. 28

A Escola Municipal “Santa Fé” foi fundada no ano de 1991, possui 14 salas de aula cujo funcionamento dá-se nos 03 turnos e, recebem em média 42 alunos por sala, matriculados no 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que as turmas do período matutino são dos 05 primeiros anos e as turmas vespertinas atendem às outras séries restantes. No período noturno funcionam todas as séries do Ensino Fundamental e 06 salas foram cedidas à Secretaria Estadual de Educação para o funcionamento do Ensino Médio. Quanto à estrutura física a escola possui pátio coberto, um laboratório de informática com 15 computadores, uma quadra

poliesportiva e uma biblioteca, banheiros, cantina, uma sala de gestão que possui um espaço que funciona como sala de professores.

### **A Escola Municipal “Santa Fé”: caracterizando os sujeitos**

Na escola foram aplicados 47 questionários dos 80 inicialmente pretendidos. Do total definido, 17 alunos não atendiam ao critério de pertencer à faixa etária compreendida entre 14 e 29 anos, definido *a priori*. Dos 47 respondentes 51,06% pertencem ao sexo feminino e o sexo masculino refere-se a 48,94%, o que pode ser verificado no gráfico abaixo.

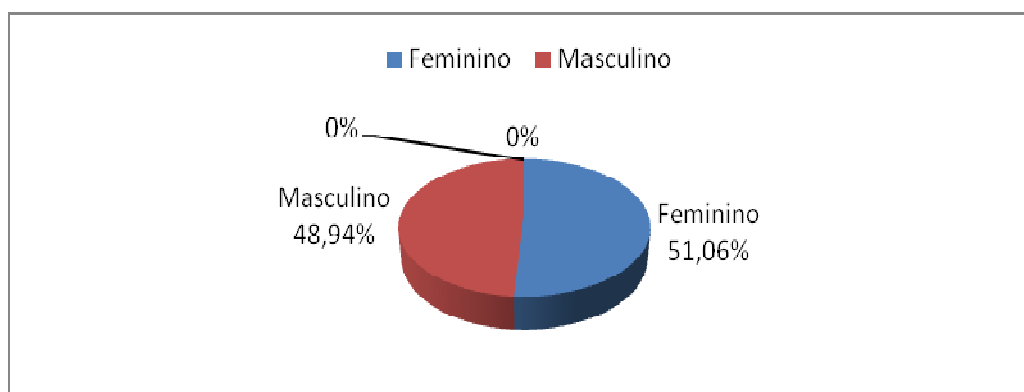


GRÁFICO 12 - Os jovens quanto ao sexo  
Fonte: dados da pesquisa de campo

Perguntados sobre *com quem residem*, os jovens afirmaram em maioria que moram com os pais, o que significa em números percentuais 74,46%, seguidos do que afirmam residir com a mãe, o que corresponde a 10,63% do total inquirido. Os que afirmam morar com “outros” estão em número percentual de 6,38%, já os que afirmam residir com o pai e os que não responderam estão ambos em número percentual de 2,12%. Como já antecipado, os números expressam a mesma realidade observada na outra escola, ou seja, de que os jovens vivem, em sua maioria, em lares que possuem uma estrutura familiar de natureza tradicional e um percentual menor reside em famílias monoparentais.

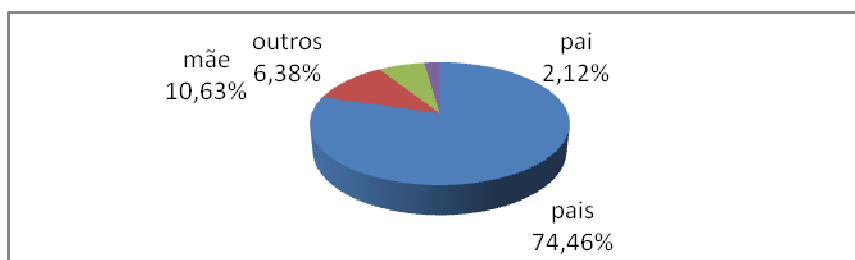


GRÁFICO 13: Com quem residem os jovens

Fonte: dados da pesquisa e campo

No que faz referência ao local de residência, foi constatado que a maioria dos jovens mora nas comunidades circunvizinhas à escola. Este dado será importante quando da leitura das falas dos outros sujeitos sobre a violência dentro da escola, conforme expressa a tabela abaixo:

Bairro	Número de alunos	Percentual
Santa Fé	10	21,27%
Planalto Santa Fé	08	17,02%
Betinho	08	17,02%
Santo Antonio	06	12,76%
Vila Angélica	03	6,38%
Vila Santa Cruz	02	4,25%
Promorar Sul	01	2,12%
Vila Canelio Silva	01	2,12%
Vila Parque Palmeirais	01	2,12%
Não responderam	07	14,89%
Total	47	100,00%

Tabela 02: onde residem os jovens

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Ainda no que tange aos dados familiares, foi perguntado aos jovens a sua renda familiar em salários-mínimos. Segundo os dados coletados, a maioria das famílias tem como renda até um salário mínimo, o que representa 47,44%, em



seguida, com 27,65% aparecem as famílias cuja renda é de 02 e 03 salários-mínimos. As famílias com renda de 03 a 05 mínimos representam 6,38% do total e 04 dos respondentes não responderam a essa questão, correspondendo a 8,51% do total. Tais números estão ilustrados no gráfico a seguir.

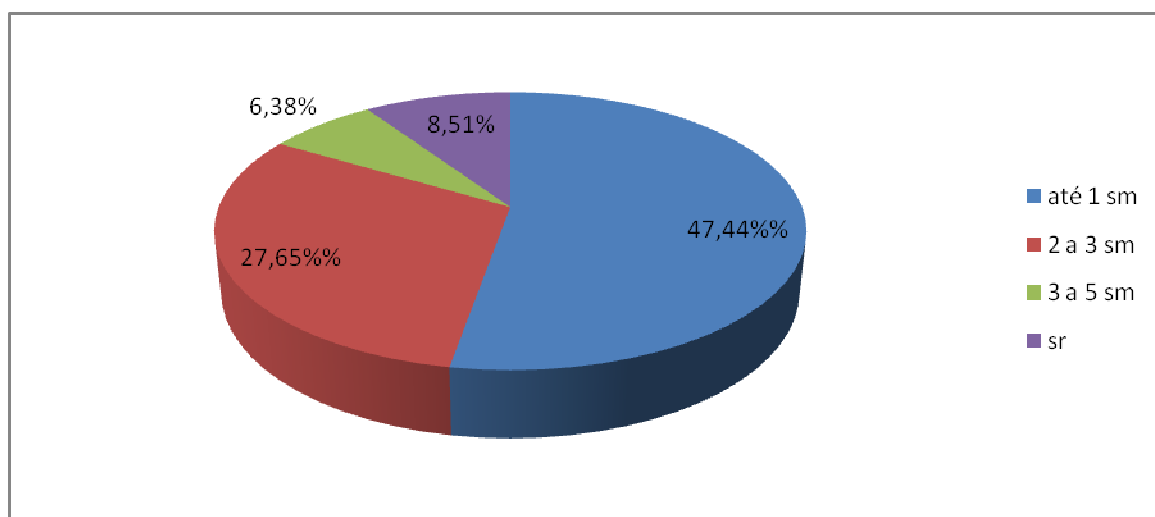


GRÁFICO 14: a renda familiar dos jovens

Fonte: dados da pesquisa de campo

Analisando-se o quadro de renda das famílias dos jovens pesquisados vê-se que a escola atende a um público residente em áreas reconhecidamente carentes tanto do ponto de vista das condições intra-familiares, quanto das condições da própria região em que habitam. Isso, como se verá adiante neste estudo, é um dos critérios de definição dos sujeitos das políticas ora em análise.

Quando perguntados sobre qual Religião praticavam, os respondentes em sua maioria afirmaram ser adeptos da religião católica, o que corresponde a 63,82%; em seguida, vêm os que se confessam evangélicos, com 25,53%. Logo depois estão outras religiões com 4,25% e 6,38% dos jovens declararam não possuir religião alguma. O gráfico que se segue expressa tais números.

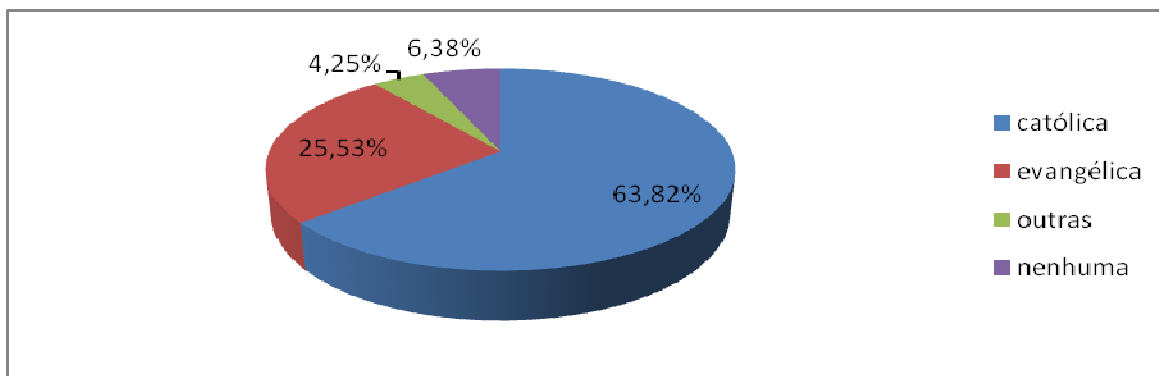


GRÁFICO 15 - Religião dos jovens  
Fonte: dados da pesquisa de campo

O segundo grupo de sujeitos pesquisados constitui-se dos seguintes atores: a gestora e a pedagoga da escola, um dos 03 agentes de portaria e, 04 dos 08 professores que ministram aulas na 9ª série. A seleção dos docentes obedeceu a dois critérios: o primeiro, a disposição em responder ao questionário e o segundo, de pertencer ao quadro da escola durante a aplicação do programa/projeto, o que reduziu os respondentes ao número de 04.

A gestora está na faixa dos 40 anos, tem como formação o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI e especialização em Supervisão Escolar, já concluída, pela Universidade Cândido Mendes. O tempo de função como pedagoga na escola é de um ano, e mais recentemente ocupa a função de gestora.

A pedagoga é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, porém, não foi informada a instituição de formação, e tem como tempo na função apenas sete meses.

O agente de portaria tem idade compreendida na faixa dos 40 anos, possui como formação o Ensino Fundamental, está nessa função na escola há 15 anos. Sua situação funcional é não concursado e antes de ocupar a referida função era auxiliar de serviços na própria Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

Outros sujeitos necessários à coleta dos dados são de natureza externa à escola, como os dois presidentes de associação de moradores dos dois bairros, cujas entrevistas foram relevantes para montar o quadro socioeconômico do entorno da escola.

### **3.3 O fenômeno da violência: a fala dos discentes, docentes, gestores e agentes de portaria das escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”**

Neste tópico serão analisados os dados obtidos a partir de questionários auto-aplicáveis e as entrevistas feitas com todos os sujeitos da pesquisa sobre o que pensam a respeito da violência.

Na análise quantitativa dos dados colhidos junto aos discentes, foram reveladas as formas mais freqüentes de violência que permitem a elaboração de significações sobre o fenômeno. De um modo geral, é possível classificá-lo sob dois aspectos: o físico e o não-físico.

Para os jovens, a violência pode ser reconhecida em todos os atos que expressem alguma forma de agressividade dirigida ao(s) outro(s) e, posteriormente, transformadas em dano tanto material quanto psicológico ou moral. As formas mais freqüentes da expressão física da violência para eles são:

- Agressão física
- Discussões
- Empurrões
- Brigas
- Espancamento
- Estupro
- Roubo
- Assaltos
- Sequestro
- Homicídio
- Vandalismo
- Violência no trânsito
- Abuso sexual
- Violência doméstica
- Atos de crueldade

O reconhecimento de tais formas por eles discriminadas sugere que os jovens têm uma representação de violência que é permeada pela sua vivência em sociedade e pelo bombardeamento midiático de informações sobre o fenômeno.

Para o primeiro caso, constitui-se em atos que fazem parte da sua experiência cotidiana, nas relações intersubjetivas e, para o segundo caso, por meio da ação direta dos meios de comunicação, para os quais a violência tornou-se o foco principal, no que concordamos com Chesnais (2002) ao argumentar que no caso brasileiro, a violência repercute cotidianamente, em todas as esferas da vida

social, como assunto preferencial o que culmina por implantar um “imaginário do medo”, que afeta indiscriminadamente a todas as faixas sociais e etárias.

A frequência com que as modalidades vão aparecendo nas respostas indica que na percepção que fazem do fenômeno, há uma gradação. Isso se explica pelo modo como elegem as formas de violência, iniciando sempre pela categoria agressão física, sendo que depois ou esta é tipologizada ou é tratada como uma das formas. Um pequeno número de respondentes a tratam de forma genérica.

Nesse sentido, quando relacionadas violência e agressão física fica claro que, como cabe lembrar a contribuição de Lucinda *et al* (1999) citando o Dicionário do Pensamento Marxista, direta ou indiretamente a violência resulta em uma alteração prejudicial do estado físico de quem a sofre, seja essa alteração no plano individual ou coletivo, como mostra a compreensão que os jovens dela fazem.

Mas, reiterando o registrado na página anterior, a violência segundo os jovens pesquisados também pode se expressar de forma não física, assumindo as seguintes variações:

- Falta de respeito (em todos os sentidos: aos mais velhos, aos professores, aos alunos, aos colegas, ao ambiente físico da escola)
- Preconceitos de todos os tipos (sexual, étnico, racial, religioso, social, econômico)
- Agressão verbal (aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno)
- Xingamentos
- Agressão moral
- Maus tratos

Ao elencarem as manifestações não físicas da violência os jovens expressam o que Charlot (1997) chamou de incivilidades, ou seja, aquelas formas de violência que extrapolam a dimensão física e expõem o outro a situações de humilhações, como alvo de grosserias e desrespeito à sua condição de diferente. São formas que expressam a intolerância à diversidade, seja em que modo esta se manifeste.

Outra modalidade de violência citada pelos jovens refere-se especificamente ao ambiente escolar: é a que se insere no campo simbólico (BOURDIEU E PASSERON,1970) e institucional (Charlot, 1997) expressa no autoritarismo que

marca a relação do professor com os alunos, em forma de expulsão da sala de aula, por exemplo, ou intimidação, o que alguns chamaram de violência psicológica.

Outras formas também consideradas são citadas, como:

- A corrupção dos políticos
- Descuido em relação à escola
- Desvalorizar a escola
- Enganar aos outros
- Uso de drogas
- Suicídio
- Aborto
- Ficar “zanzando” pelas ruas (não estudar nem trabalhar)
- As guerras
- Tudo o que contraria a Declaração Universal dos Direitos Humanos

Ao elegerem estas formas os jovens demonstram reconhecer que a violência não fica restrita aos atos explícitos que resultam de forma imediata em explosão de fúria ou desvalorização do outro, mas, que também é violência atos que negam cidadania e direitos, que prejudicam o ambiente escolar de modo específico, os auto-infligidos que resultam em prejuízo individual e aqueles que podem levar ao extremo a intolerância aos que entram em discordância.

A leitura dos dados, no âmbito geral, conduz à reflexão de que as categorias mais freqüentes fazem parte daquele conjunto que Adorno (2002) chama de conflitos que resultam de relações pessoais entre conhecidos, sejam elas relações matrimoniais, de vizinhança, de amizade, de trabalho, de parentesco, de lazer, de negócios, dentre outras, as quais se distinguem daquelas ligadas à criminalidade, portanto, ocorrendo cotidianamente, fazendo parte da experiência de vida dos jovens.

São essas categorias que estão ligadas, segundo o mesmo autor, à sensibilidade do tecido social a tensões e confrontos que no passado não pareciam convergir de forma tão abrupta a desfechos dramáticos e fatais como os que são assistidos contemporaneamente, com o que concordo.

Em geral sucintas, as respostas dos docentes sobre o fenômeno da violência, coletadas nos questionários auto-aplicáveis e por entrevista, em ambas as escolas,

apontam para a compreensão de toda forma de agressão. Há uma convergência no sentido de que as agressões físicas, psicológicas ou morais, tanto na forma de constrangimentos ou na forma de desrespeito, constituem-se em violência.

Uma resposta, porém, mostra que o fenômeno, assim como também compreendido pelos jovens, é amplo e extrapola a dimensão imediata do humano em suas interações com os outros, abrangendo as relações desse com o meio que o cerca.

Violência é tudo que atenta contra a vida, a dignidade da pessoa humana direta ou indiretamente; toda forma de violação do corpo, da consciência, dos direitos; as agressões ao meio ambiente...[sic]  
(Docente B, 49 anos, sexo masculino, Escola Santa Fé)

É uma falta de respeito para com as pessoas e as instituições constituídas.  
(Docente A, 51 anos, sexo feminino, Escola Santa Fé;)

É tudo aquilo que agride o físico e o psicológico (Docente C, 51 anos, sexo feminino, Escola Santa Fé)

É o constrangimento físico ou psicológico.  
(Docente D, 40-45 anos, sexo masculino, Escola Santa Fé)

É uma agressão ao outro, física ou verbal, qualquer tipo de ato...[sic]  
(Docente E, 50 anos, sexo feminino, Escola Prof. Moaci Madeira Campos)

A percepção das gestoras e das pedagogas de ambas as escolas também demonstra que o fenômeno da violência é compreendido como todo e qualquer ato que fira o indivíduo em seus aspectos físicos, morais e em sua condição de pessoa humana, traduzindo-se em nuances variadas de desrespeito.

É tudo aquilo que fere a dignidade humana.  
(Gestora, Escola Santa Fé, 46 anos, sexo feminino)

É agressão física ou moral praticada com alguém.  
(Pedagoga, Escola Santa Fé, idade não informada, sexo feminino)

A violência pode ser praticada de forma verbal, física, moral, etc.[sic]  
(Gestora, Escola Moaci Madeira Campos, 45 anos, sexo feminino)

É toda ação ou atitude desrespeitosa, tanto “comigo”, como com o “outro”. [sic] (Pedagoga, Escola Moaci Madeira Campos, idade não informada, sexo feminino)

O mesmo se aplica ao significado atribuído pelos agentes de portaria para o fenômeno da violência. No entanto, na avaliação de suas falas há a demonstração

de que quando entrevistados, na fluência do discurso, deixam margem para um nível melhor elaborado das respostas, apontando não só para a adequação do instrumento, como para o zelo demonstrado em apresentá-las da forma mais completa e refletida possível, o que indica a percepção sobre o fenômeno em si e o substrato do fenômeno.

Violência é talvez uma falha que começa dentro na família...e vai levando, essa falha pra [sic] da sociedade. É como se fosse uma bola de neve que vai se prolongando, prolongando até que chega um momento que não dá pra [sic]...que explode aqui fora.

(Agente de portaria A, idade não revelada, Escola Prof. "Moaci Madeira Campos", sexo masculino)

É tudo o que venha a agredir a sociedade no geral. No caso, pode ser essa violência que está na mídia, que acontece nas ruas, a criminalidade... pode ser a questão de uma falta de educação, hoje, que não é implantada na escola, em casa também. É não educar os filhos, não educar para ele se comportar na rua ...tudo isso é violência e gera violência.

(Agente de portaria B, 27 anos, Escola "Prof. Moaci Madeira Campos", sexo masculino)

Violência já é violência...é uma coisa terrível, que nenhum ser humano consegue dominar. Cada tempo que passa vai aumentando mais... e a gente olha para um lado e outro e não vê uma saída, uma solução, pra eliminar, ou pelo menos pra amenizar um pouco... São diversas formas, principalmente com os adolescentes, as crianças, totalmente indefesos...

(Agente de portaria C, 41 anos, Escola "Santa Fé", sexo masculino)

Observando as entrevistas constatei que os dois primeiros entrevistados apresentaram domínio dos termos questionados, a partir da objetividade nas respostas, o que pode ser explicado pelo nível de instrução que detêm. Ao revelarem a sua percepção sobre o fenômeno da violência não se restringiram apenas em defini-lo, mas, buscaram apresentar alguns indícios do que acreditam ser os fundamentos ou fatores geradores desse.

A fala do terceiro agente entrevistado demonstra uma dificuldade de elaboração do pensamento, o que não prejudica a expressão da percepção que o mesmo possui do desafio crescente que acompanha o nível de progressão negativa da violência, que segundo ele, existe em diversas formas e atinge principalmente a crianças e adolescentes.

O que inferi da fala dos sujeitos apresentados é que, eivada de senso comum e imediato, a violência é tema de domínio em todas as esferas funcionais no ambiente escolar pesquisado, é genericamente entendida como as manifestações

de estranhamento das diferenças e explosões em comportamentos que violam as condições de sociabilidade na sociedade como um todo.

### **3.4 A violência no interior das duas escolas: a experiência pessoal dos discentes e a percepção de docentes, gestoras e agentes de portaria**

Para compreender a violência que se desenrola – e justifica a adoção de medidas preventivas – no ambiente das duas escolas, busquei apreender por meio da abordagem quantitativa e através da experiência pessoal dos sujeitos, como o fenômeno os atingiu e verificar a ocorrência e as formas mais comuns de expressão da violência no interior das duas escolas

Na Unidade Escola “Prof. Moaci Madeira Campos”, 84,93% dos discentes afirmam já ter sofrido alguma forma de violência dentro do ambiente escolar e 25,53% dos respondentes da Escola Municipal “Santa Fé” também informam ter passado por essa situação. As modalidades mais freqüentes, em ordem decrescente, foram: xingamento, agressão física, preconceito (somente um dos respondentes especificou o preconceito sofrido como *racial*), *apelidos* e na Escola Municipal “Santa Fé”, foram citados quatro casos de roubo.

Os dados acima são corroborados pelas respostas dadas para o questionamento que se refere ao fato dos sujeitos terem presenciado e praticado algum tipo de violência no interior das escolas. Em ambas, a maioria dos discentes afirma ter sido testemunha de atos violentos, o que em termos percentuais representa 69,86% na Unidade Escolar Moaci Madeira Campos e 72,34% na Escola Municipal Santa Fé.

Quanto à auto declaração de autoria, a situação se inverte: 78,08% dos respondentes da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” afirmam nunca ter praticado atos de violência no interior da escola e 85,10% dos discentes da Escola Municipal “Santa Fé”, que responderam ao questionário, convergem com os colegas da outra escola, afirmando o mesmo.

Também foi constatado na pesquisa que os tipos mais freqüentes de atos violentos assistidos e praticados correspondem aos já sofridos pelos respondentes, ou seja, xingamentos e agressão física são as formas mais presenciadas e as mais praticadas. O vandalismo aparece como o terceiro tipo mais praticado e o roubo, o



terceiro mais presenciado e o nunca praticado pelos respondentes, conforme suas próprias palavras.

Um das inferências possíveis dos dados acima expostos é que algumas manifestações de violência ocorridas no interior das escolas encaixam-se no perfil das incivildades, compreendidas a partir da ampliação do conceito feita por Dupâquier (1996), ao afirmar que são considerados atos incivilizados todos aqueles que danifiquem de forma deliberada não só as pessoas, mas o ambiente e os objetos, o que o mesmo chama de *violências antissociais e anti-escolares*.

O próprio Dupâquier (1996) oferece a possibilidade de uma leitura mais detalhada do fenômeno verificado nas escolas pesquisadas quando o subtipifica em atos incivilizados de violência na forma de agressão física, xingamentos e vandalismo e, em atos criminosos ou delitos, como o roubo, também apontado como ocorrência frequente nas duas escolas.

Docentes, gestoras e agentes de portaria também foram submetidos a questionamentos quanto à ocorrência de fatos dessa natureza. A docente E da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” manifestou-se sobre tais eventos verificados no interior da escola e por ela presenciados, afirmando ter testemunhado duas situações de agressão verbal, uma ocorrida entre aluno e professor e outra expressa na forma de preconceito sexual contra um ex-aluno no ano de 2007. Chama a atenção para o que poucos visualizam como violência, que seria o autoritarismo dos docentes, ou violência simbólica (BOURDIEU E PASSERON, 1970). Observa ainda que os xingamentos ocorrem frequentemente e os considera como parte da sociabilidade dos jovens e, os casos de roubo, que se constituem em ocorrência mais grave, raramente verificam-se no interior da escola.

Dos quatro docentes da Escola Municipal “Santa Fé”, dois afirmaram ter presenciado atos violentos cometidos por alunos no interior da escola e os descrevem (sucintamente) como pequenos desentendimentos (docente D) e uso de palavras de baixo calão (docente A). Mesmo já tendo presenciado tais atos, o primeiro docente observa que estes raramente ocorrem, em divergência com o segundo para quem esses ocorrem com frequência.

Para o docente B, os atos violentos têm origem diversa e partem dos professores, dos gestores e dos alunos expressos na forma de “expulsões de alunos da sala de aula, suspensão de alunos, audiências com os pais e, em função de

delinquência, agressões, tumultos por parte dos alunos, tudo isso em virtude da realidade estrutural” (escolar).

Numa leitura mais cuidadosa da realidade da escola, o docente citado, atribui os atos violentos que se manifestam no interior dessa aos problemas estruturais do local onde a mesma está inserida e os dela própria:

A estrutura da escola é violenta naquilo que falta: biblioteca, refeitório, auditório, quadra esportiva ...Os alunos lancham em pé [sic], sentados na calçada; isto para citar só um exemplo. Naquilo que oferece também é violenta, serve um ensino com base numa proposta que não promove os sujeitos, apenas os gestores, com base em dados falsos e relatórios mentirosos.

.....  
Turmas superlotadas, aprovação sem o mínimo exigido: o critério é o interesse político da SEMEC (veja o Projeto Pé na Estrada)<sup>23</sup>. A escola funcionando em meio aos escombros de uma reforma predial.<sup>24</sup>

Do ponto de vista das gestoras, os atos considerados como violentos e por elas presenciados, tomam a forma de autoritarismo dos professores dentro da sala de aula, demonstrando o que chamam de falta de respeito e de, mais frequentemente, agressões físicas e verbais cujos protagonistas são os alunos entre si e em relação aos professores. Os conflitos que explodem em atos de violência, levam os primeiros a gritar e ameaçar os segundos, o que acredita ser um desafio à autoridade destes, segundo a gestora da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”.

Na fala dos agentes de portaria dessa mesma escola verifiquei um reforço do depoimento dos sujeitos anteriormente ouvidos. A violência, porém, segundo um deles, pode assumir formas mais graves como agressões oriundas de casos de

---

<sup>23</sup> O Projeto Pé na Estrada (atualmente denominado Recuperação Especial), que esteve vigente com essa nomenclatura até o final da década de 90, período em que foi criado, consiste em recuperar o aluno que ficou reprovado, por meio de aulas durante o mês de janeiro, aulas essas ministradas por professores que não estejam de férias no período ou por estagiários para esse fim contratados. Embora tenha mudado de nome o projeto mantém a mesma filosofia do projeto original, qual seja atender de modo especial ao aluno que sem este mecanismo ficaria retido, em função de uma disciplina, na série cursada no ano anterior. Para alguns docentes, o projeto falseia os números na medida em que permite que alunos que não tiveram o desempenho esperado sejam promovidos à série posterior, desautorizando-o em sua avaliação do discente.

<sup>24</sup> No período em que foram aplicados os questionários com os docentes, a escola passava por uma reforma. Perguntada sobre a inadequação das obras no meio do período letivo, a gestora me informa que se essas não fossem feitas naquela oportunidade, a verba retornaria à SEMEC e “só Deus sabe quando a escola teria a tão esperada e necessária reforma”, finalizou.

acusação de roubo, o que o agente A chama de “tirar satisfação”. Segundo ele, essa forma vem ocorrendo com frequência cada vez maior na escola.

O agente B afirma que pessoalmente não assistiu a atos de violência, mas que em outros turnos de trabalho já ocorreram atos que considera naturais e próprios da idade do público atendido pela escola, aos quais denomina “questões de adolescentes”. Esses foram descritos como brigas, xingamentos, discussões por motivos diversos e supérfluos, disputas verbais e até físicas por móveis como garotas/garotos e times de futebol. Em sua opinião, tais fatos acontecem em qualquer lugar e se constituem em “violência rotineira”. Mas, chama a atenção para o preconceito, um tipo especial de violência (por ele denominada violência moral) a qual, em sua opinião, gera o confronto físico, principalmente o preconceito sexual. Entretanto, é preciso ressaltar que a percepção deste ator naturaliza a violência ao interpretá-la como própria da idade dos jovens usuários da escola.

Em acordo com o agente B, o agente de portaria da Escola Municipal “Santa Fé” afirma em seu depoimento que as ocorrências mais frequentes no interior da escola são atos de “pequeno porte”, “coisas de adolescentes”, tais como brigas sem importância, empurrões, xingamentos. Ou seja, as incivildades (Dupâquier, 1996) rerepresentando-se como ocorrência típica e comum ao ambiente escolar.

Quando perguntadas sobre como são administrados os atos de violência que ocorrem na escola, as gestoras da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” revelam que as providências tomadas referem-se aos alunos e suas famílias, apesar de reconhecerem que nem todos os atos são praticados por esses. Na prática, segundo elas, os alunos envolvidos em situações desse tipo

[...] passam pelo serviço de Orientação Educacional da escola para uma conversa. (Pedagoga, Unidade Escolar Moaci Madeira Campos)  
e [...] são incluídos em projetos dentro da escola. (Gestora, Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”)

No que diz respeito às famílias, os pais são convidados a vir à escola e a participarem mais das atividades nela desenvolvidas, como reuniões ordinárias e visitas eventuais para verificarem o comportamento, o desempenho e as notas dos filhos. Disso, o que pude constatar é que, de modo velado, a família é responsabilizada pelo comportamento, no caso, mau comportamento ou “má-educação” dos jovens alunos, o que, segundo Farrington (2002), é considerado fator de risco, o qual denomina “supervisão parental deficiente”.

Isso significa que as condições de sociabilidade que se estabelecem no ambiente escolar podem ser afetadas por fatores externos a ela e a supervisão familiar ou parental dos educandos é fundamental para que situações de agressividade e tensões não degenerem em atos violentos.

Os depoimentos coletados convergem com a posição de Farrington (2002), para quem a presença de alguns fatores de risco da violência juvenil, tais como as condições socioeconômicas e a não participação da família na vida escolar dos filhos, por exemplo, atuam em conjunto com uma tendência “natural” dessa etapa de vida dos adolescentes e dos jovens também.

Para a gestora e a pedagoga da Escola Municipal “Santa Fé” os conflitos ocorridos no interior da escola e, que resvalam para o âmbito da violência, são administrados com foco exclusivo nos alunos, de maneira coletiva e individual. Segundo elas os professores promovem “conversas com a turma” e “conversa individual com o aluno que praticou” (o ato violento). Disso infere-se que a escola, por meio de sua autoridade legítima, busca soluções sem a co-participação de elementos externos, chamando para si a responsabilidade de educar os seus sujeitos a partir de métodos que acredita serem eficazes, como o diálogo ou a preleção pura e simples, tentando demover os alunos de comportamentos considerados desviantes e impróprios ao ambiente escolar.

### **3.5 A violência nas imediações da escola: o que dizem os discentes, docentes, gestoras, pedagogas e os agentes de portaria das escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”**

Na percepção dos discentes da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, a partir de experiências vivenciadas, o entorno da escola apresenta um índice de violência que não se distingue muito do ambiente da própria escola.

Isso é inferido a partir das respostas dadas por 49,31% dos respondentes, quando afirmam ter presenciado atos considerados violentos nas imediações da escola e tais atos corresponderem aos mesmos tipos identificados no interior do ambiente escolar. As ocorrências mais frequentes nas áreas próximas da escola foram apontadas os xingamentos, os casos de brigas, agressões físicas, pancadaria e em número menor as ocorrências de roubos e atos de vandalismo.

Do ponto de vista da violência como experiência pessoal sofrida nas imediações da escola apenas 9,58% dos jovens afirmaram tê-la vivenciado, e as formas mais comuns foram receber apelidos, sofrer preconceito, xingamentos, agressões físicas e o mais grave, roubo. Quando perguntados se reagiram de alguma forma ao fato, um respondente afirmou não ter reagido, “deixou para lá”, um foi à delegacia e outro se queixou a um adulto, não especificado pelo respondente.

Para os discentes da Escola Municipal “Santa Fé”, as imediações da escola são consideradas violentas, haja vista que 63,82% afirmam ter presenciado ocorrências violentas, como brigas, agressões físicas, pancadarias, vandalismo, xingamentos, roubos e furtos, embora 85,10% tenham afirmado nunca ter sofrido algum tipo de violência,

As considerações em torno da periculosidade do entorno da escola são corroboradas pelos 14,9% que responderam afirmativamente quando questionados sobre ter sofrido algum tipo de atentado violento. Afirmam ter passado por situações de agressão física, xingamentos, apelidos, preconceitos e roubo nas áreas próximas da escola, provocando a reação de um respondente, levado outro a buscar ajuda em um adulto e, ainda, o registro de queixa na delegacia mais próxima por parte de um terceiro.

No sentido de compreender como se dá a ocorrência do fenômeno da violência no ambiente onde estão inseridas as duas escolas que se constituem em universo da pesquisa, busquei ouvir os docentes sobre o entorno da escola.

Para a docente E, da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, sucintamente, o bairro não é violento, o que pode ser questionado, dados os números de casos de violência lá verificados, em forma de assaltos, furtos e assassinatos constantemente apresentados na mídia local. Já para os docentes da Escola Municipal “Santa Fé”, de modo geral o bairro onde está localizada a escola possui características de violento.

No entendimento do docente A, o bairro não pode ser considerado violento, uma vez que

[...] a maioria dos alunos residem [sic] nas vilas vizinhas.  
(Docente A, Escola Municipal “Santa Fé”)

Na fala do docente fica explícita a percepção de que a violência que atinge o bairro não é oriunda de seus habitantes, mas, de moradores das comunidades

vizinhas. Atribui o comportamento violento dos alunos à sua inserção geográfica, demonstrando que as ocorrências do entorno da escola “contaminam” o ambiente escolar através da identificação da autoria de tais atos como sendo específica da juventude que compõe o corpo discente da escola.

Partindo do mesmo critério de análise, os docentes C e D, também atribuem a violência do bairro às populações circunvizinhas. Para eles,

A Escola Santa Fé fica situada entre vilas, vilas estas que contém [sic] muitas gangues e pessoas que praticam crimes que vai [sic] desde pequeno furto até o cerceamento da vida de alguém.

(Docente C, Escola “Santa Fé”)

[e] Há muitas pessoas sem ocupação e que procuram no tráfico, na subtração de bens alheios, na prostituição, maneiras de se locupletar [sic].

(Docente D, Escola Municipal “Santa Fé”)

Mantendo a postura crítica e reflexiva o docente já identificada em outras análises, o docente B apresenta posição diferenciada sobre a violência que atinge o bairro:

A violência hoje é fenômeno que permeia as relações sociais de um modo geral, não é exclusividade de determinadas áreas. Assume apenas dimensões e características próprias de cada região. Há violência sofisticada, pauperizada ... Tudo como consequência do modelo sócio-político.

A leitura que é feita desta terceira percepção encontra fundamento nas teses que reúnem exclusão e inclusão numa relação dialética ligada ao fenômeno da violência, porém, não anula a validade das percepções, ainda que reducionistas, dos outros docentes ao relacionarem pobreza, desigualdade e violência. Os três discursos são reforçados por Chesnais (1994), Zaluar (1994) e Porto (2000), que apontam para a existência de uma dinâmica multifatorial que explica a explosão de situações violentas vivenciadas pelos socialmente excluídos ou incluídos.

A dinâmica acima referida ocorre entre fatores de natureza social, econômica, institucional, cultural, demográfica e tecnológica, interferindo nas interações cotidianas provocando-lhes uma alteração e conferindo-lhes natureza violenta.

Ao afirmar que “A violência hoje é fenômeno que permeia as relações sociais de um modo geral”, o docente B vai ao encontro das posições de Porto e Adorno (2002), as quais ampliam o âmbito das causas de violências intersubjetivas a partir do reconhecimento da relação entre violência e as interações sociais. Mesmo reconhecendo que há uma interrelação entre dificuldades materiais e sociais estreitamente ligadas à desigualdade, às frustrações que resultam da impossibilidade do consumo próprio da sociedade contemporânea, os dois autores apontam para fatores ligados ao convívio diário entre as pessoas, os quais também alimentam a violência independentemente de classe social e econômica.

Os depoimentos coletados também consolidam a tese de Aquino e Gullo (1988) ao estabelecer uma relação entre marginalidade social e violência social, que seria a síntese das condições desiguais de exploração da mão-de-obra desqualificada, combinadas aos processos demográficos e ocupações desordenadas nas zonas periféricas das grandes cidades e a incapacidade de mobilidade social positiva gerando insatisfação, indignação e tensão decorrentes das condições econômico-sociais próprias de subemprego e desemprego.

Assim como feito com os corpos discente e docente, senti a necessidade de ouvir gestoras e agentes de portaria sobre as características da região próxima das escolas, dado que segundo Rua e Abramovay (2003)<sup>25</sup> o entorno da escola precisa ser caracterizado porque as características sociais e territoriais de onde está inserida interferem na sua vida cotidiana, tanto no plano das relações que se estabelecem no seu interior quanto no âmbito das “interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social”.

De modo geral, as percepções da gestora, pedagoga e agentes de portaria da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” sobre as condições de insegurança do bairro são positivas. Para a gestora e a pedagoga da referida escola, o bairro onde a mesma está localizada não é considerado violento. Nas respostas de ambas, os atos violentos ocorrem em raras oportunidades, avaliam como mínimas as ocorrências dessa natureza, acreditam serem poucas as notícias sobre violência e criminalidade. Essa percepção é também *a priori* compartilhada pelos agentes de portaria A e B para quem,

---

<sup>25</sup> A posição das autoras está inserida no procedimento metodológico adotado em estudo realizado durante o ano de em catorze regiões metropolitanas, intitulado “Escolas Inovadoras”.

No geral, Teresina hoje está violenta... No geral a gente não consegue se esconder da violência... Mas, comparando com outros bairros aqui não é violento. (Agente de portaria B, Unidade Escolar "Prof. Moaci Madeira Campos")

Entretanto, identifiquei uma contradição, se não uma negação dessas percepções, ao analisar a fala do agente de portaria A quando perguntado se as proximidades da escola podem ser consideradas violentas. Segundo o sujeito referido, na área próxima da escola já ocorreram e ainda ocorrem, no período em que foram coletados os dados, casos frequentes de assaltos a alunos da escola, principalmente no horário noturno.

O mesmo teor contraditório é encontrado no depoimento dado pela presidente da Associação de Moradores, para quem a insegurança é o maior problema que a comunidade do bairro enfrenta. Segundo ela, o bairro em si é composto de uma população ordeira e pacata que vem, no entanto, como de resto toda a cidade de Teresina, sofrendo com a ação de desordeiros e delinqüentes individuais ou em grupo, notadamente, no caso do bairro em foco, oriundos de uma comunidade resultante de ocupação a área próxima ao conjunto, os quais, movidos pelo que ela crê ser a drogadição, promovem furtos, assaltos e até homicídios.

Diferentemente das percepções dos sujeitos da escola anteriormente referida, para as gestoras e o agente de portaria da escola da Escola Municipal "Santa Fé", o bairro é violento. De acordo com as gestoras, falta segurança ao bairro, na medida em que acontecem assaltos, brigas e mortes, o mesmo sendo observado pelo agente de portaria que caracteriza o bairro como "Muito violento... tem muitas vilas em volta, tem muitas pessoas ruins".

Verifica-se na fala destes sujeitos uma convergência geral sobre a vulnerabilidade da comunidade do ponto de vista da segurança, creditada tal condição à proximidade geográfica com áreas ocupadas, as quais apresentam condições mais vulneráveis ainda, que explodem em situações marcadas não só pela violência como também pela criminalidade.



### **3.6 A violência intra e extra-escolar: aspectos diferenciadores na percepção dos docentes, gestoras, pedagogas e agentes de portaria das Escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”**

A violência que ocorre no interior da escola, em geral, segundo os docentes não se distingue muito da que acomete a sociedade como um todo. Isso significa que as ocorrências de atos violentos no interior do ambiente escolar assumem feições semelhantes aos fatos a ele externos, porque são reflexos de uma situação geral observada na sociedade.

De acordo com a docente E, da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, a violência que ocorre na escola não se diferencia da externa, acredita ser uma extensão do que ocorre em outras instituições sociais, gerada pela crise de valores que atinge todas as relações sociais. Para ela, as instituições sociais vivem um momento crítico quanto às suas funções e atribuições, notadamente a família. Assim, os conflitos vivenciados no ambiente familiar interferem no duplo desempenho das funções da escola: o de formar cidadãos capazes de conviver em harmonia com os outros e o de instruí-los, uma vez que em ambiente onde não há paz o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem do educando são prejudicados, impedindo-os de avançar na escala do sistema de ensino, sendo um fator de repetência, desmotivação e evasão.

A mesma opinião foi verificada nas respostas de três dos quatro docentes da Escola Municipal “Santa Fé”. Na percepção do docente B, a “A escola é um reflexo do social. Reproduz em seu seio a realidade de fora e nesta condição jamais será um meio de educação, de formação de gente”. No mesmo sentido, o docente C, embora afirme nunca ter presenciado nenhum ato violento dentro da escola, acredita que a violência externa repercute no comportamento dos alunos, o que infere ao observar as brincadeiras e conversas. O docente D, apesar de identificar significativa semelhança entre a violência intra e extra-escolar, ressalta que a forma externa é maior e mais freqüente.

Em completo desacordo com seus colegas, a docente A, identifica diferença entre as duas formas de violência e justifica sua resposta afirmando que “Dentro da escola não ocorrem atos de considerável violência.” O que se constata na resposta

desta docente é que a mesma distingue as duas modalidades utilizando o critério do grau de intensidade dos danos provocados pela violência. Nesse sentido, para ela, as incivildades não seriam consideradas como violência, mas parte das relações entre alunos no espaço escolar. Essa observação só é possível quando é feita a análise das respostas dadas a duas outras perguntas de conteúdo parecido:

1ª – Já presenciou/presencia atos de violência, por parte dos alunos, dentro da escola?

Resposta: sim

2ª – Em caso afirmativo, quais tipos de atos?

Resposta: pequenos desentendimentos

Uma forma de analisar as percepções dos docentes pode ser ancorada na perspectiva de Adorno (2002) ao tipificar a violência experimentada pela sociedade brasileira. Dentre as formas assumidas pelo fenômeno da violência está aquela que se caracteriza como a explosão de conflitos que ocorrem nas interações cotidianas entre conhecidos e vizinhos, os quais tendem a “convergir para desfechos fatais”, que atingem também a escola.

Quando é avaliada a situação do crescimento da violência no nosso país, há um consenso de que essa avançou sob dois aspectos: de modo indiscriminado, afetando a todos os estratos sociais e, sendo protagonizada e sofrida por um segmento sócio-etário em particular, os jovens, com idades que variam de catorze a 24 anos, pobres, habitantes nas zonas periféricas das grandes cidades (ADORNO, 2002; MESQUITA, 2001), portanto, adentrando aos ambientes onde esses permanecem reunidos parte significativa do tempo.

Além disso, Corti e Sposito (2000) mostram como foi possível o processo de adentramento da violência no ambiente escolar, tornando-o “questão pública nos primeiros anos da democratização” ao impor-se “como demanda de segurança para os estabelecimentos de ensino” em função de localização, sobretudo “em bairros periféricos das grandes cidades”, e por manifestar-se na “forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores”, ainda em “situações de medo e insegurança diante da ação do crime organizado e do tráfico, atingindo unidades escolares situadas na área de influência”. Porém, com o passar do tempo e mesmo em face de medidas tomadas com o intuito de enfrentar

e dirimir o problema, a violência no interior da escola não recuou permanecendo até os dias atuais.

Corroborando o acima exposto, os argumentos de Rua e Abramovay (2003), fornecem um dado explicativo no sentido de compreender a estreita relação entre violência externa e violência interna à escola. Segundo as autoras, as condições externas podem favorecer o desenrolar de situações de violência, se nas proximidades da escola alguns elementos ou fatores potencializadores estiverem reunidos, como a criminalidade, o narcotráfico, a drogadição e a ausência de infraestrutura capaz de satisfazer às necessidades de populações cujo cotidiano seja permeado por tensões e conflitos urbanos, conforme descrevem na caracterização do entorno das Escolas Inovadoras. Tais interações são, portanto, incentivadoras de ocorrências de fatos semelhantes em forma e intensidade tanto no espaço imediatamente externo à escola quanto ao próprio espaço interno desta.

Dentro da mesma perspectiva de identificar se há diferenciação entre as ocorrências de violência dentro e fora do ambiente escolar busquei ouvir as duas gestoras, as pedagogas e os agentes de portaria das duas escolas pesquisadas.

Conforme a gestora da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, não há diferença entre a violência externa e a que ocorre dentro da escola. Para ela, no interior da escola acontece a “explosão de algo gerado no convívio dos alunos”, guardando similitude com os conflitos intersubjetivos da sociedade.

No entendimento da pedagoga da escola, a violência externa se constitui em “problemas que os alunos trazem de casa, do bairro ou da rua, para dentro da escola, podendo assim gerar violência na escola”. Segundo percebe, a violência externa explode no espaço escolar, reproduzindo-a, à medida que a escola tem particular importância na vida dos alunos enquanto espaço de sociabilidade, revelando-se dimensão micro da sociedade e seus problemas.

Tal opinião é compartilhada pelos dois agentes de portaria da escola. Para o agente A, a violência “de casa” é trazida para a escola, uma é incentivada pela outra, os problemas de casa, da família, são levados para a escola e para os outros lugares. Dependendo da forma como o aluno se relaciona em casa, ele vai se

comportar na escola, os problemas que tem em família podem acentuar os conflitos que eventualmente ocorram na escola, levando-o a cometer atos violentos.

Segundo o agente de portaria B, a violência que ocorre na escola é praticamente a mesma que acontece fora dela, os fatores desencadeantes são os mesmos, tudo o que acontece fora também acontece na escola. Ele cita como exemplo a drogadição, que é um problema que ocorre “lá fora e é levado pra dentro da escola”. Enfatiza: “Tudo o que tem na rua tem na escola”. Na sua percepção, o público da rua é o mesmo da escola. “Hoje todo mundo estuda, ou pelo menos vem pra [sic] escola”.

Não foi possível captar a percepção da gestora da Escola Municipal “Santa Fé” em função da limitação de sua resposta. Perguntada sobre se identificava diferença entre a violência externa e a que ocorre na escola, o sujeito ora em foco respondeu com um brevíssimo “Às vezes”, o que dificulta fazer algum tipo de inferência da sua resposta.

A resposta da pedagoga também não deu margem à compreensão da sua percepção sobre o questionamento feito, deixando a impressão de ter tentado definir violência externa e não distingui-la da interna, o que pode ser visto na reprodução *ipsis literis* de sua resposta: “Violência externa: acontece nos arredores da escola como estupro, homicídios, assaltos etc .”

Fechando o círculo de entendimentos sobre a questão apresento a fala do agente de portaria da mesma escola, para quem existe “muita diferença” entre a violência que ocorre dentro da escola e a que ocorre fora dela. No seu modo de pensar, a violência interna é mais branda, não é tão grave, é o que chama de “violência entre eles mesmos”, isso se dá porque os alunos reconhecem e aceitam a existência de autoridades dentro do espaço escolar, inclusive a dele agente, a quem respeitam, segundo suas próprias palavras. Lá fora, conforme pensa, não há nada nem ninguém que faça a mediação dos conflitos, alguém que interfira, assim, os jovens são deixados a si mesmos, “por conta do tempo”, o que pode ocasionar uma violência maior que a que se verifica no cotidiano escolar. A fala deste sujeito expressa uma visão fragmentada do fenômeno ao desvincular a violência que ocorre no interior da escola da externa a ela, o que expressa também a crença da não

necessidade de Políticas Públicas na dimensão da Segurança Pública como coercitiva de ações da natureza do objeto em questão.

Araújo (2004) ajudou-me a analisar as falas dos sujeitos relacionados na medida em que caracteriza violência como um fenômeno vivenciado em qualquer espaço de sociabilidade de todas as faixas etárias, o que inclui necessariamente os jovens, e é levada ao âmbito escolar pela oportunidade de reuni-los em seu interior e com isso, tem-se que as interações sociais que constroem são “contaminadas” pelas condições externas. Tudo isso, no caso do estudo por ela feito, a leva a afirmar que a violência “desceu para a escola”, definitivamente.

### **3.7 A contribuição da escola para o combate e prevenção da violência: o que pensam os docentes, gestoras, pedagogas e agentes de portaria das escolas “Prof. Moaci Madeira Campos” e “Santa Fé”**

Partindo dos pressupostos empíricos de que a violência assumiu, na sociedade contemporânea, característica de onipresença, espalhando-se para todas as dimensões da vida coletiva sob as formas mais variadas e em todas as esferas das relações humanas constata-se que, em função dessa ubiquidade, adentrou à escola, reproduzindo-se e implicando em danos às suas funções pedagógicas e socializadoras.

Dentro desse contexto, diante do reconhecimento de que a violência na escola ameaça as condições de reprodução e perpetuação da sociedade e que esta, a cada dia mais permeada por relações sociais engolfadas por uma cultura de violência, busca alternativas de sobrevivência, justificando a adoção de medidas que reconstruam a paz justifica-se a inserção da escola no processo de transformações. O processo educacional nela verificado incorpora a proposta de disseminar as mudanças necessárias à construção da paz, por meio de valores tais como “justiça, diversidade, respeito e solidariedade” (MILANI, 2003).

Com o intuito de compreender como a escola participa do processo de reconstrução da paz busquei ouvir inicialmente os docentes das duas escolas sobre como a instituição poderia contribuir.

Para a docente E, da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, a escola pode dar a sua parcela de contribuição por meio de projetos desenvolvidos junto ao corpo docente, com vistas a ocupá-los e, simultaneamente, desenvolvê-los em seu lado humano. Acredita que conversas informais não surtem efeito sobre os alunos. É preciso rever o modelo pedagógico tradicional que investe na atuação do mestre e deixa o educando numa posição passiva de mero espectador. Se isso não funciona para o aspecto conteudista e de habilidades e competências a serem desenvolvidas, menos ainda funcionará para a assimilação de uma cultura voltada para a paz. Segundo ela, uma forma de fazê-lo aderir à paz é através de oficinas e dinâmicas, já que não crê que se combata ou previna a violência com aulas expositivas.

A manifestação da opinião dos docentes da Escola Municipal “Santa Fé” mostra que esses têm posições diversas sobre o papel da escola na tarefa de prevenir ou combater a violência. Para o docente A, o processo educativo deve ser trabalhado com os alunos, não especificando exatamente o que isso significa. Os docentes C e D pensam que a escola não tem condições de isoladamente dar conta da tarefa e justificam suas posições:

A escola sozinha não tem a mínima condição de combater a violência, mas, com a ajuda da família e da comunidade é possível amenizá-la. (Docente C, sexo feminino)

Não, porque a violência não é fato isolado e exclusivo da escola, mas, de toda a sociedade, o que envolve questões públicas. (Docente D, sexo masculino)

As justificativas apresentadas apontam para a necessidade já reconhecida de uma ação conjunta, o que está nos fundamentos e filosofia dos programas e projetos de iniciativa pública e privada os quais visam conter o avanço do fenômeno da violência na escola, na comunidade e na sociedade.

O docente B, no entanto, pensa que é possível, sim, a escola contribuir para a solução do problema revendo seus métodos e revendo a si própria, mas, como parte

de um todo orgânico que precisa vencer, sobretudo, suas formas intrínsecas de violência. Assim,

Poderia contribuir se apresentasse algo alternativo ao modo proposto pela Rede Municipal de Ensino. Da forma que está não tem eficácia. É apenas mais um agente de violência – a violência institucional, formal.

Se o mesmo faz referência à violência *da* escola ou aos “mecanismos intra-escolares de produção da violência”, os quais encontram justificativa na função disciplinadora e modeladora atribuída universalmente à escola, é em Guimarães (1984 e 1990) e Moura (1988) que seu argumento encontra respaldo, uma vez que os dois afirmam identificar como resultado dessa ação sobre os jovens a criação de um ciclo interno de violência alimentado pela resistência desses aos métodos pedagógicos que lhes são direcionados.

Ainda sobre formas de contribuição da escola para a prevenção e combate à violência, a gestora, a pedagoga e os agentes de portaria da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” apresentam visões complementares. A pedagoga acredita que o papel da escola é fundamental nesse processo, uma vez que é instituição formadora de opinião e, diante desta função, tem capacidade de trabalhar conflitos, atitudes e ações geradoras de violência para que não venham a acontecer. Ao examinar a resposta da gestora, esta diz como isso pode ser feito indicando a elaboração de projetos que sejam capazes de tornar as atividades escolares significativas para os alunos.

Com isso é possível inferir que as duas compreendem o papel da escola e não lhe tiram a responsabilidade de encontrar soluções para o problema, com base no significado social que possui ao organizar de forma sistematizada e refletida ações que fazem parte da atribuição que a sociedade lhe reserva e da qual cobra resultados. Isso não significa, no entanto, que não reconheçam as parcerias necessárias que precisa estabelecer com as outras instituições sociais, porém, não minimizando nem maximizando sua função, menos ainda não ficando passiva,

esperando que lhe cobrem atitudes, e isso fica claro quando são analisadas as falas dos dois agentes de portaria da escola.

Para o agente de portaria A, a escola pode contribuir

Através de projetos, palestras, conversas, também buscando o contato com a família, procurando ver o que está acontecendo com o aluno que dá problemas. (Agente de portaria A)

Opinião compartilhada pelo agente de portaria B, que acredita que a contribuição se faz

Através da educação, de projetos feitos na escola, que façam o aluno ficar “atenado” na escola, para conscientizar os alunos. Tem que começar em casa...para depois chegar na rua. É preciso ter um conjunto: professor, diretor, vigia, serviços gerais, todos têm que se unir para acabar com a violência, para conscientizar o aluno.. Tem que fazer projetos para fazer o aluno “ficar ligado” na escola, valorizar o aluno, para que ele se sinta integrado no trabalho, com vontade de fazer o trabalho, tem que interagir com o aluno.

A fala deste agente de portaria mostra como a filosofia dos programas e projetos implantados nas escolas brasileiras têm o respaldo da sociedade. Os diferentes atores sociais quando convocados ou convidados a contribuir para o debate, reconhecem aquilo que especialistas já sabiam e defendiam: o investimento na adesão e participação, ou protagonismo dos jovens, é fundamental para o sucesso das políticas que o envolvem, sobretudo daquelas que têm como finalidade modificar-lhes o comportamento e a construção de uma cultura de paz.

A gestora da Escola Municipal “Santa Fé” acredita que a escola pode dar sua contribuição conscientizando os alunos desta necessidade, sem, contudo, informar como na prática isso se daria.

A pedagoga pensa que, por meio de palestras, mostrando as conseqüências da violência para a escola e para a sociedade, seja possível prevenir e combater a violência. Assim, nenhuma referência foi feita aos programas e projetos que visam



atender a essa finalidade. Acreditam, é o que inferi, que o investimento pontual nos alunos pode resultar em solução para a problemática complexa da violência e seus efeitos.

Com relação ao agente de portaria, a escola pode prevenir e combater a violência de forma relativa. Entende que a participação da família é fundamental para que tal função disciplinadora seja cumprida, pois sozinha a escola não conseguiria atingir essa meta. Para ele, as duas instituições sociais são as mais importantes e responsáveis pela construção da paz. Defende uma aproximação entre elas: os pais precisam ajudar indo mais vezes à escola, acompanhando integralmente a vida dos filhos.

### **3.8 Cultura de Paz nas duas escolas: os programas**

Dentro da mesma perspectiva, as duas escolas pesquisadas fazem parte de uma iniciativa governamental que tem como escopo contribuir para a diminuição – dada a incapacidade de combate efetivo – da violência dentro e, em consequência, fora dos seus muros.

As estratégias utilizadas seguem uma linha já aplicada em outros estados da Federação, guardando-se obviamente as particularidades de cada região quando da implementação de tais práticas.

Sem a intenção de estabelecer uma comparação entre as duas redes oficiais de ensino e as escolas escolhidas como *locus* da pesquisa, apresento os projetos que foram implementados nas duas unidades educacionais: o Projeto Paz na Escola (Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”) e o Projeto Escola Aberta, Escola da Gente (Escola Municipal “Santa Fé”):

O Projeto Paz na Escola, denominação fornecida pela 4ª Diretoria regional de Educação Região Administrativa Sul, foi implantado em 06 escolas da rede estadual de ensino, as Unidades Escolares: Governador Alberto Silva, localizada no conjunto Morada Nova I; o CAIC do Promorar ou Unidade Escolar Melo Magalhães, situada no bairro Promorar Sul; a Unidade Escolar Cipriano Leite, localizada no bairro

Parque – Piauí; Luigino di Guidi, situada na Vila Parque Dagmar Mazza; a Unidade Escolar Prof. Moaci Madeira Campos localizada no bairro Saci e, por fim, a Unidade Escolar onde funciona a Regional Sul, que fica situada no bairro Bela Vista II.

Na Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, a implantação do projeto ficou a cargo da professora A, cujo perfil já foi mostrado neste trabalho. As estratégias usadas foram, segundo a docente responsável, adaptadas à realidade da escola e seguindo as exigências particulares da unidade educacional onde ministra aulas sendo adequadas ao público-alvo a ser atendido pela política.

Explica a docente que a adaptação deu-se em função de ter considerado “infantis” as estratégias recomendadas pela coordenação do projeto ao considerar os discentes de sua escola, jovens acima de 14 anos. Diante disso, precisou incorporar os objetivos às práticas habituais das disciplinas que ministra relacionando-os às possíveis formas de expressão, dentro das disciplinas Ensino Religioso e Projetos. Buscou incorporá-los aos conteúdos trabalhados na primeira disciplina citada, trabalhando os conceitos de violência e paz, tipificando-os e ilustrando-os por meio de recursos diversos como músicas, filmes etc.

O esforço da combinação das duas disciplinas com o projeto resultou em dois eventos considerados “coroadores” da sua prática pedagógica em torno de temáticas gerais e envolvendo a Cultura de Paz: o projeto “Vivenciando o folclore no MMC” e a feira cultural, cujo tema “Piauí, terra de mil riquezas”, abrangeria o trabalho realizado durante o ano letivo, definido por ela mesma, como um fechamento das ações na perspectiva da multidisciplinaridade, uma vez que envolve saberes construídos pelos discentes em outros âmbitos da educação.

Os dois eventos trazem como ponto comum a justificativa de, dentre outros objetivos, buscar estimular o contato dos alunos e alunas com o universo no qual vivem, incentivando-os a criar e participar desse como seres pensantes, capazes de fazer e desfazer sua história em contínua interação com a educação escolar, sua cultura e manifestações.

Ao avaliar o impacto de tais iniciativas sobre o comportamento dos discentes, a professora mostra-se confiante e acredita que embora o enfoque das atividades não seja especificamente a prevenção da violência, esta seja indiretamente atingida.

Segundo suas próprias palavras, o fato de conseguir sensibilizá-los a refletir e participar dos eventos propostos em todas as fases, da elaboração e planejamento à efetivação, promove uma alteração significativa na forma como se veem, na sua auto-estima e nas relações que estabelecem entre si, com a escola e a sociedade de modo geral.

Do ponto de vista prático, os dois projetos realizaram-se em forma de pesquisas, palestras, visitas a pontos turísticos da cidade, apresentações artísticas, organização de painéis e *stands*, envolvendo as séries nas quais ministra aulas. A primeira fase, o Projeto Vivenciando o Folclore no MMC, desenvolveu-se entre os meses de setembro e novembro de 2008, e culminou com a Feira Cultural em dezembro do mesmo ano.

O projeto, no entanto, foge à proposta original do Programa Escola-Comunidade, do qual é, segundo a Regional, um aperfeiçoamento porque não prevê a participação da comunidade no evento. A abertura da escola à comunidade e às famílias é pontual e restrita apenas à data específica, restringindo-as a meras espectadoras. Essas são convidadas a se constituírem em plateias dos talentos que os jovens manifestam e na ocasião podem mostrar.

O Programa Escola Aberta, Escola da Gente é resultado da busca em atender de forma sistemática à demanda de enfrentamento a componentes que reunidos afetam de maneira direta ao ensino<sup>26</sup>. No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina implantou o programa “em caráter experimental”, em parceria com doze escolas municipais e, ao fim do ano de 2007, 37 escolas já tinham aderido à proposta, número que foi ampliado para 50 no ano de 2008.<sup>27</sup> Do ponto de vista dos atendimentos foram contabilizadas 249.437 participações, 228.005 atendimentos indiretos e 21.432 beneficiários diretos (Fonte: Informativo Escola da Gente, SEMEC, 2008).

---

<sup>26</sup> São considerados pelo projeto como componentes que estão diretamente ligados ao ensino e como manifestações de um modelo de educação exclusiva: o baixo rendimento escolar, o desinteresse pelo aprendizado, a evasão, aliados à vulnerabilidade às drogas e os comportamentos agressivos e violentos.

<sup>27</sup> A relação completa das escolas que aderiram ao projeto está no anexo deste trabalho.

A proposta da política é inserir sociedade/família de forma ampla na melhoria da qualidade da educação oferecida pelo município convocando-as a participar e dividir responsabilidades na tarefa de desenvolver os usuários do sistema, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, mediante duas ações: o estreitamento de laços entre a família e a escola e, a inclusão da comunidade no âmbito físico e político da escola.

Do ponto de vista da família, a interação é justificada pela necessidade do movimento integrado de acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e alunas, a partir de medidas como a participação em eventos rotineiros de avaliação do comportamento pessoal e acadêmico dos mesmos, tais como: atender às convocatórias de reuniões ordinárias e extraordinárias, a inserção em corpos colegiados da escola, às atividades diversas que promovidas e a visitas à escola de forma espontânea e freqüente. A participação e presença da família permite que os problemas sejam debatidos e solucionados no âmbito da parceria entre as duas instituições.

No que se refere à inclusão da comunidade no espaço escolar, a proposta é o uso da estrutura física da escola nos finais de semana através de atividades que reúnam esporte, arte e interação social e cultural. Com isso busca-se atender a uma dupla possibilidade: uma, que se refere à oferta de alternativas ao processo de desenvolvimento e inclusão da comunidade e, a outra, dar aos jovens a opção de retirá-los de situações de risco, as quais ocorrem com maior freqüência nos finais de semana, segundo estudos já citados neste trabalho.

Para atingir aos dois objetivos propostos a SEMEC buscou estabelecer parceria com a comunidade oferecendo-lhe as instalações das escolas nos finais de semana em amplo leque de atividades culturais e de lazer. Com isso pretende promover o resgate de cunho político das noções de democratização e bem público, manifestos no usufruto coletivo dos equipamentos sociais. Por outro lado, procura prevenir as situações de violência ao oferecer-se como alternativa para atividades principalmente dirigidas aos jovens, sujeitos preferenciais do fenômeno. Ao forjar tal parceria com quinze entidades entre organizações não governamentais e privadas e mais catorze governamentais entre municipais, estaduais e federais, pretende o projeto fortalecer a relação entre a escola, a família e a comunidade.

Do ponto de vista prático a Escola Municipal, ora analisada, teve como ações do projeto a realização de palestras e passeata, esta última pelas ruas do bairro, revestindo-se em fechamento das atividades anuais. No entanto, o projeto inclui iniciativas como oficinas e feiras integradoras, as quais buscam valorizar as produções que têm origem na própria comunidade escolar e simultaneamente, integrá-las com outras unidades municipais em exposição pública dos resultados alcançados durante o ano letivo.

### **3.9 A percepção de Cultura de Paz: ouvindo os docentes, as gestoras, as pedagogas e os agentes de portaria**

Os sujeitos inseridos na promoção dos programas /projetos e envolvidos na proposta de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, para a inclusão social, para o desenvolvimento integral de alunos e alunas e, da própria comunidade, e na construção de uma cultura voltada para a paz demonstraram ter uma noção genérica do que seja Cultura de Paz.

Gestoras, docentes e agentes de portaria afirmam compreenderem que construir cultura de paz é promover a propagação de valores como amizade, afetividade, zelo e respeito, em contínuo movimento de interação. Na fala de dois docentes é explicitada a necessidade de incluir a participação direta de outras instituições além da escola, ao definirem cultura de paz:

É a cultura da não violência fundamentada na solidariedade, na tolerância, no respeito, na responsabilidade de todos por tudo, na justiça. (Docente B, Escola “Santa Fé”)

Cultura de paz começa em casa, de dentro de casa é que se espalha com atitudes, palavras e os ensinamentos familiares. (Docente C, Escola “Santa Fé”)

Os entrevistados reforçam o discurso de que violência e paz formam um duo que tem origem na família e fora da escola, portanto, precisa ser amplamente trabalhado e resgatado em parceria entre as duas instituições.

### **3.10 A receptividade dos discentes na participação nos Programas: a palavra dos docentes**

O sucesso de qualquer política ou programa depende do grau de engajamento dos sujeitos participantes. Nas duas escolas pesquisadas há uma diferenciação na forma de atingir o público-alvo da política e, em consequência, também há uma distinção nas formas de adesão. O grau de envolvimento consciente e voluntário serve, no caso das escolas municipais, como forma de avaliar o projeto. O nível de participação da comunidade nas atividades ordinárias previstas para a realização nas escolas, como a inclusão da família em corpos colegiados, a articulação entre a escola e a comunidade, os números que correspondem à indisciplina e violência no ambiente escolar refletem o envolvimento dos sujeitos e servem como indicadores para a avaliação da política.

Por outro lado, na escola pesquisada busquei compreender como o corpo discente havia aderido ao projeto, com fins de avaliar o impacto da política e verificar a compreensão que fazem dela como sujeitos diretamente envolvidos.

As respostas dos docentes que participaram das atividades podem ser agrupadas em dois blocos: a resposta superficial ao questionamento, sem que fosse esclarecido muito a respeito e os que revelaram que o comportamento de alunos e alunas corresponde à desmotivação e à ação irrefletida, quase como uma brincadeira, conforme relatos a seguir:

Pesquisadora: Qual foi a receptividade dos alunos e alunas ao Programa?

- O programa foi bem aceito pelos alunos, que participaram da divulgação dos ideais dos pacifistas. (Docente D, Escola “Santa Fé”)
- Boa. (Docente A, Escola “Santa Fé”)

- Tudo que é inovador, a princípio eles acolhem com grande entusiasmo, que logo se transforma em algo desestimulante e enfadonho para alguns. (Docente C, Escola “Santa Fé”)

- Os alunos não entenderam. Fizeram um teatro. (Docente B, Escola “Santa Fé”)

Na segunda escola pesquisada os alunos e alunas aderiram com entusiasmo – embora não conhecessem as atividades como parte de um projeto intitulado “Paz na Escola” – movidos pela vinculação da participação às notas escolares, e ainda, pelo espírito de competição que sempre cerca a interação que envolve séries diferentes, segundo a docente 05 da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”. De acordo com ela, o grau de adesão foi elevado e entusiástico. Os discentes participaram da elaboração e planejamento dos eventos e atividades, o que creio deva-se à forma de adequação das ações ao público-alvo da política.

### **3.11 A participação dos jovens nos programas: a realidade dos fatos por eles mesmos**

Confrontando a forma como foi apresentada pela docente responsável pela implementação do projeto na Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos” e a fala dos discentes, verifiquei que menos da metade, ou seja, 37 jovens (46,25% de 80 respondentes) informaram ter participado das atividades. Desse percentual, a maioria (27 alunos) cursava a 1ª série do Ensino Médio, quatro cursavam a 3ª série e seis não informaram a série cursada. Quanto à adesão às atividades, dos 37 participantes, 91,89% (34 alunos) declararam terem se envolvido no projeto de forma espontânea, por interesse próprio e o restante informou tê-lo feito porque lhes foi solicitado pela professora e/ou diretora.

Considerada a adesão total dos alunos, compreendo que essa não foi como informado pela docente, mas, por outro lado, ao analisar o número dos que espontaneamente se envolveram, a adesão foi um sucesso.

Em caso de negativa para a participação, as justificativas que foram apresentadas (dos 43 discentes que informaram não ter participado, apenas 18, justificaram a ausência) podem ser agrupadas em termos de falta de interesse, de tempo, de oportunidade, de informação, por ser muito cansativo, falta de convocação por parte da docente a frente do projeto, por desconhecimento do projeto e pela ausência de necessidade de participação.

Esses números e respostas sobre a não participação expressam que na faixa etária em que se situam e na série que cursam os alunos e alunas se julgam em condições de optar ou não pela adesão em atividades que julgarem inadequadas ao nível de ensino em que se encontram, fato corroborado pela necessidade da docente em adequá-lo à idade e interesse dos discentes.

Na Escola Municipal “Santa Fé”, dentre os 47 discentes que responderam ao questionário autoaplicável, 31 deles (91%) informaram ter participado, porém, é preciso observar que, segundo o depoimento da gestora da escola, muitos dos alunos sequer sabiam o nome do projeto do qual participaram, revelando que o mesmo fora implantado à revelia dos principais sujeitos nele envolvidos, o que corrobora a percepção do docente B ao avaliar o projeto em outra seção deste trabalho.

Daqueles que informaram ter participado, 13 discentes (86,66%) afirmam tê-lo feito de maneira espontânea, a partir de interesse próprio. Como na outra escola pesquisada, as justificativas para a não participavam gravitam em torno de fatores como: não sentir necessidade, não ter sido chamado(a) a participar, não estudar na escola à época da implantação do projeto, não gostar do tipo de atividade, não ter tempo, falta de oportunidade, morar em local muito distante da escola e, conforme já anunciado anteriormente, desconhecer o nome do projeto e não saber que as atividades que foram realizadas eram de Cultura de Paz.

No que se refere à nomenclatura da política, Escola Aberta, Escola da Gente foi a última denominação a ser recebida. Segundo a gestora, o projeto que culminou ou se restringiu a uma caminhada pelas ruas do bairro, era ligado ao MOVPAZ, por isso trazia antes o seu nome. Segundo informações colhidas no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação, em virtude das investidas junto à esta (para conhecer melhor o projeto) terem fracassado, o projeto foi se aperfeiçoando até



chegar a essa versão vigente, com o nome que traz hoje. Daí, reitero que o fato de alguns dos alunos respondentes do questionamento não saberem do que se tratava o projeto, ocorre porque a forma como foi implantado deu-se como uma imposição, desconhecendo a forma original da proposta que é ouvir todos os sujeitos nele implicados.

### **3.12 Em que melhorou o ambiente escolar após o programa: a fala dos docentes, gestoras e agentes de portaria das duas escolas**

Certamente a instância promotora da política precisa avaliar o impacto das ações implementadas com a finalidade de aprimorá-las. Como as duas escolas pesquisadas representam instâncias diferentes – uma municipal, outra estadual – possuem formas diferentes de avaliar as medidas adotadas.

Na escola estadual as ações culminam com atividades que demonstram o nível de adesão dos discentes ao programa, porém, falta-lhe sistematização de avaliação. A avaliação revela-se momentânea e ligada ao evento em si, não aos seus resultados. Creio que uma das dificuldades encontradas para tal seja que parte do público-alvo da política não permaneça na escola após o evento final, seja porque o 3º- ano encerra um ciclo, seja pela rotatividade que o corpo discente apresenta mudando de escola, seja porque há uma interrupção prolongada (em torno de 03 meses), entre o final do ano letivo e o ano seguinte.

Nas escolas municipais percebe-se a preocupação em sistematizar dados sobre a extensa programação anual e seus resultados imediatos, os quais são catalogados a partir de índices estatísticos e qualitativos. Como dito anteriormente, nessas escolas a avaliação abrange cinco aspectos fundamentais:

- o índice de indisciplina no ambiente escolar
- o nível de participação da comunidade nas reuniões, oficinas e demais atividades realizadas nas escolas
- a participação da família em agremiações e/ou instâncias colegiadas
- o nível de articulação da escola e comunidade

- o índice de violência na comunidade”(Informativo SEMEC, 2009)

Os números colhidos pelos relatórios que são produzidos semanalmente pelos coordenadores escolares e supervisores do programa mostram que as visitas recebidas a cada final de semana, bem como a alteração positiva nas relações intersubjetivas do alunado e na preservação do patrimônio escolar por parte da comunidade acadêmica servem como parâmetros para avaliar as medidas no conjunto.

A título de ilustração, as notícias veiculadas pela SEMEC no final do ano de 2007 mostram que cerca de 250 mil pessoas foram atendidas nesse ano, nas 37 escolas que aderiram ao projeto em atividades de cunho pedagógico, esportivo, cultural, artístico, de lazer e ligadas à iniciação ao trabalho. As pessoas que figuram nos dados numéricos estão classificadas entre usuários e visitantes, o que para os coordenadores revela o grau de aceitação da política pela comunidade e o interesse que a mesma vem gradativamente despertando.

Do ponto de vista interno, quanto ao melhoramento das condições de interação entre os discentes na escola pesquisada, as opiniões se dividem em três blocos de resposta: as duas gestoras não responderam ao questionamento, 03 docentes avaliam como positivo o resultado e um docente destoa do conjunto, conforme demonstrado a seguir:

Melhorou após uma sequência de trabalhos práticos buscando uma convivência harmoniosa entre a escola e comunidade. (Docente A, Escola “Santa Fé”)

Como em nossa escola não há incidências de violência, o programa não mudou muito o comportamento dos alunos, mas serviu para fazê-los ler e entender o que é paz e como praticá-la, tanto na escola com os colegas, como fora, na comunidade em que vivem. (Docente C, Escola “Santa Fé”)

No diálogo, no respeito mútuo e na convivência harmoniosa. (Docente D, Escola “Santa Fé”)

Nada. Só reforçou o sentimento generalizado de que este é um problema sem solução. Até as figuras modelares que foram apresentadas como referência de Paz, algumas tiveram comportamentos controvertidos, outras

não passam de mitos do mundo pop, produtos midiáticos. Os que tiveram relevância nem foram vistos como tais. (Docente B, Escola “Santa Fé”)

O discurso deste último docente reflete uma postura crítica e cética em relação às ações implementadas. A crítica revela o conteúdo político da questão que o mesmo acredita ter. Ao usar as expressões “mitos do mundo *pop*” e a “produtos midiáticos” refere-se a figuras ligadas à paz, como o músico John Lennon e ao pacifista indiano Gandhi, citados por outro docente, os quais, segundo os próprios docentes tiveram suas histórias e atos pacíficos trabalhados como conteúdos curriculares. Por outro lado, os discursos dos outros docentes não mostram o vínculo entre o projeto e a mudança e/ou a conservação atitudinal dos discentes no interior da escola.

A docente E, da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, ao avaliar o resultado das estratégias, acredita que estas são um meio de ajudar, reiterando a idéia por ela própria expressa anteriormente, “aulas expositivas não resolvem”. As dinâmicas, projetos e oficinas realizados com os alunos e alunas servem para desenvolvê-los enquanto seres humanos, a “ficarem de bem com a escola”. Ou seja, crê que isso leva-os a contribuir na construção de um bom clima no espaço escolar. Segundo ela, todos, docentes e discentes, aprovaram o projeto, embora o mesmo só tenha sido implantado na segunda metade do ano, portanto, tendo curta duração.

Ainda em acordo com ela, a escola deu continuidade ao projeto no ano seguinte, haja vista a iniciativa ter-se traduzido em sucesso, levando os alunos a compreender que é preciso valorizar o outro e a escola, e isso foi expresso na forma entusiástica como os discentes abraçaram a proposta. Para ela, quando a escola trabalha a diversidade, o respeito às diferenças de cor, à orientação sexual, ao local de moradia, ao estilo de vida, à renda, ao outro, ao ambiente e à vida coletiva, pode contribuir para melhorar a convivência interna e externa ao ambiente escolar.

Os agentes de portaria foram os últimos sujeitos ouvidos sobre esse aspecto, corroborando ou negando o que foi revelado pelos outros. Constituem-se em importantes avaliadores do comportamento do corpo discente, pela própria natureza da tarefa que desempenham, têm muito a revelar sobre o ambiente escolar antes e depois da implementação dos programas ora analisados.

Para os agentes de portaria da Unidade Escolar “Prof. Moaci Madeira Campos”, embora o projeto trabalhe aspectos geradores da paz, os atos que podem ser considerados violentos e os conflitos continuam a ocorrer. Acreditam que seja válida a iniciativa, porém, não perceberam variação significativa no comportamento dos alunos e alunas no interior da escola. A justificativa que apresentam mostra que a violência ocorrida na comunidade escolar é a mesma observada “lá fora” e não será uma ação pontual a produzir impacto positivo em curto prazo de tempo.

No mesmo sentido, o agente de portaria da Escola Municipal “Santa Fé” revela em sua fala que as ocorrências, qualificadas por ele como “pequenos atos”, também seguem ocorrendo, apesar de reconhecer que a ação da escola seja louvável e de repercussão na vida integral dos discentes, ou seja, capaz de construir uma cultura de paz dentro e fora do ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Martins (2008) adverte que a validade de uma pesquisa, em especial, Estudos de Caso, deve-se ao grau de convergência entre as respostas às questões de pesquisa e o propósito a ser alcançado. Durante todo o percurso desta pesquisa, o objetivo foi mantido como foco: analisar estratégias de Cultura de Paz em escolas públicas da cidade de Teresina. Ao final, poucas certezas e pelo menos uma constatação: a escola é limitada em suas possibilidades de construir a paz se as medidas tomadas forem pontuais e restritas a ela.

A partir das análises feitas durante a trajetória da pesquisa realizada junto às duas escolas públicas em Teresina, verifiquei que estratégias pedagógicas baseadas em situações relacionadas ao seu exterior têm sua eficácia comprometida se aquelas não tiverem relações com o mundo externo à escola, notadamente se tiverem como alvo e expectativa o combate da violência e a alteração de comportamentos considerados inadequados e intoleráveis.

De maneira geral, na fala dos docentes executores das políticas, revela-se a ocorrência de certa inflexão positiva nas atitudes do corpo discente. Buscam mostrar através dos seus discursos que, idealmente, os programas funcionam. Têm uma atitude positiva face ao sucesso momentâneo da interação entre alunos envolvidos em uma atividade diferente, fora dos padrões rotineiros dos conteúdos apresentados em o que classificam enfadonhas aulas expositivas, as quais normalmente se tornam momentos de tensão que não raro explodem em situações onde facetas da violência, sobretudo a simbólica (BOURDIEU E PASSERON,1970) têm lugar. Porém, é no discurso de poucos sujeitos também envolvidos, que se dá o desmonte dessa situação ideal. Nele têm lugar a frieza e a crítica mordaz do que chamam “teatro” compartilhado por discentes e docentes. Há o questionamento da eficácia de ações pontuais, as quais não alteram a realidade interna da escola e nem do seu entorno. Compreendem que a violência não é só um conceito e uma problemática teórica, é algo que precisa ser trabalhado em sua amplitude, sobretudo em estabelecimentos escolares públicos, incrustados em regiões onde ela emerge mais como uma resposta a determinadas situações do que como resultado delas.

Para os gestores, suas escolas são ilhas de calma e harmonia, que vez por outra têm seu equilíbrio quebrado por comportamentos dos jovens, os quais refletem características próprias da idade, ou então, são resultado das relações que esses travam em família, em muitos casos são desestruturadas, cujas autoridades unilaterais não conseguem, em um mundo permanentemente mutante, se impor, como são os casos de famílias monoparentais comandadas por mães, avós e em raros casos, os pais, confrontados diariamente com um exercício de sobrevivência.

Mas, se existe a figura da família nuclear e “completa”, formada de pai e mãe, faltam as adequadas condições materiais de vida, não só do ponto de vista individual familiar do aluno, também no plano coletivo, porque habitam em locais abandonados pelo Poder Público, onde faltam a infra-estrutura básica e todos os equipamentos sociais importantes, aqueles de caráter social, cultural, esportivo. Os alunos que são oriundos dessa realidade duplamente defasada terão ainda que conviver com a marca do preconceito institucional: há docentes que os veem como perigosos e problemáticos, “pessoas ruins” sujeitas a rompantes de indisciplina e violência porque vieram de “lá”, e o “lá” é onde termina o espaço da paz de localidades assistidas pelo Estado.

Ocorre ainda que a escola não atende a uma comunidade escolar toda ela oriunda de localidades carentes e em defasagem. A escola pode localizar-se em área de condições externas adequadas, consideradas boas, com padrão de médio-baixo a médio-médio. Localidades com ruas pavimentadas, com a sociedade organizada do ponto de vista econômico, social, político, cultural, mas, onde a contradição se revela: a paz da materialidade da cidadania não foge à presença (ou seria onipresença?) da violência. Para essas unidades educacionais, os programas buscam resolver problemas intramuros. Configuram-se em propostas de incluir a Cultura de Paz numa dinâmica voltada para outros fins, como dar a conhecer aos jovens alunos um pouco de si mesmos, do conjunto social em que vivem, da sua cultura enquanto identidade.

Para além da localização ou ambiente externo, existe a realidade interna, como citado anteriormente, vista pela ótica daqueles que têm como função verificar se a observância ao respeito físico, tanto do patrimônio da escola quanto dos próprios sujeitos que a compõem está sendo feita: os agentes de portaria. Deles se

ouve e infere que as estratégias apresentam poucos resultados positivos no cotidiano da escola. Todos os fatos que, segundo eles, ocorrem cá fora, se repetem frequentemente dentro do ambiente escolar. Porém, avaliam que são naturais, normais na idade dos usuários da escola. Naturalizam a violência inscrita em pequenos e grandes atos cometidos por alunos. Consideram como reproduções da vida violenta que ocorre fora dos seus muros, também naturalizada.

Os discentes expressam a realidade apontada pelos agentes de portaria através da informação que faz referência às ocorrências de violência das quais foram vítimas. Ao fazê-lo negam a validade das estratégias na sua finalidade de combater ou minimizar a violência. Não conseguem estabelecer uma relação entre as práticas desenvolvidas e as suas próprias práticas interacionais cotidianas.

Frente aos percalços que o estudo sofreu na sua trajetória foi possível verificar que as ações implementadas para a construção da Cultura de Paz vêm carregadas de boa vontade e mostram pouco de resultado, se não forem encaradas com criatividade e compromisso. Conclui que não basta importar modelos, iniciá-los e não completá-los ou trocar-lhes as nomenclaturas, é imperativo respeitar as limitações de implementação, como a adesão de discentes, docentes e comunidade. Mais que isso: é preciso dar-lhes significado.

Diante do exposto, cabe, a título de sugestão, apresentar algumas recomendações que se constituem em práticas exitosas em outras regiões do país, dado que a realidade aqui apresentada não diverge daquelas nessas verificadas. Tais recomendações partem de pontos mais gerais, passam pela especificidade dos temas e convergem para, por exemplo, microaulas de 05 minutos diários, cuja finalidade é ensinar valores humanos a crianças e adolescentes, o que em essência, atende ao objetivo da Cultura de Paz.

Como regra geral, as políticas públicas devem pautar-se em “conhecimentos concretos sobre a realidade, advindos de instrumentos como pesquisas e diagnósticos”, devem também, na sua tarefa de transformar a realidade escolar, envolver todos os atores sociais que dela fazem parte e, por fim, tais políticas devem passar por processos de acompanhamento e avaliação, para fins de servir como modelos para uma ação mais ampla (ABRAMOWAY, 2009, p. 434-436).

A proposta ora apresentada, parte da constatação feita nas duas escolas pesquisadas, de que os projetos/programas nelas implementados não se caracterizam pelo envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, tanto intra quanto extra-muros.

Quando fazem referência a temas específicos, as recomendações dirigidas às duas escolas seguem o padrão proposto por Abramovay (2009), para as escolas do Distrito Federal, ou seja, dentre outras coisas:

- Fortalecer as redes de proteção social entre a escola e outras instituições sociais;
- Observar a infra-estrutura do ponto de vista da conservação, manutenção, e reforma do que a escola já possui como equipamento e a construção daquilo que falta para o melhoramento do ambiente físico, com vista ao máximo aproveitamento das possibilidades que a escola deve oferecer à sua comunidade para a construção do conhecimento.
- Garantir a participação dos alunos em atividades que venham a reforçar sua autonomia, auto-estima, politização, sentimento de pertencimento, interação e socialização, bem como instaurar um ambiente de diálogo aberto sobre a violência e suas manifestações, das mais sutis às formas mais deletérias, conduzindo-os à construção de uma prática cotidiana de resolução de conflitos sem o seu uso.
- Criar atividades extraclasse e espaços que possam servir de instantes de mediação e de convivência entre os discentes.
- Criar espaços dentro da escola para a discussão sobre reintegração e ressocialização de jovens infratores para que não se cultive a imagem de que um jovem, uma vez cometido um delito, torna-se num bandido violento e perigoso, retroalimentando o círculo vicioso da violência.

As recomendações feitas por Abramovay *et al* estão em acordo com o que propõem Macedo e Bomfim (2007), ao tecerem considerações sobre as possibilidades de reverter as violências que acometem e que são produzidas pela escola. Dentre os pontos em comum, os dois estudos, apontam para a necessidade de fazer emergir as “subjetividades das/dos educando/as” e docentes, para que possam tomar parte da “magia da construção de conhecimentos e da produção de



mudanças individuais e coletivas, substanciadas por práticas de formação do caráter, por práticas de cidadania no espaço escolar, no espaço familiar, no espaço do lazer etc.” (MACEDO e BOMFIM, 2007, p. 111).

Do ponto de vista prático, convém ilustrar tais sugestões com algumas das cem aulas que compõem os módulos do “Programa Cinco Minutos de Valores Humanos para a escola”, cujo público-alvo são crianças a partir de oito anos de idade, e também adolescentes.

As aulas de número 02, 03 e 04, para o primeiro semestre, têm como eixo a Paz, e intitulam-se, respectivamente, “As várias faces da paz”, “Paz para os outros e Paz na família”. Nelas, o professor deve – sempre no início do turno – questionar a turma sobre o que compreende por Paz, incentivando-a a responder e mostrando o quão diverso é o termo. A partir daí, deve inquirir os/as alunos/as sobre a importância da paz e, aos poucos, dirigi-los/as para práticas cotidianas e simples (porém, em desuso) de fortalecimento da convivialidade, tais como desejar que a paz esteja com o outro, inicialmente, num exercício feito na própria sala de aula e, em seguida, sugerindo repeti-lo como exercício “para casa”, a ser praticado com os familiares de cada um.

No mesmo sentido, o professor deve, cotidianamente, introduzir novos elementos significativos aos alunos, para que possam ser praticados na escola e reproduzidos como práticas nas relações extra-escolares, construindo uma tessitura de paz, de valores humanos que levam a ela, incentivando-os a ter autonomia nas modificações atitudinais das relações que vivenciam.

As 100 aulas podem ser adaptadas à realidade das escolas, às faixas etárias que essas atendem, reconstruindo hábitos caros à boa convivência, como o de pedir licença, desculpar-se e agradecer, bem como refrear sentimentos negativos que possam de algum modo interferir nas relações sociais desestruturando-as.

Outra importante contribuição em termos de experiências de sucesso e que podem ser “copiadas”, é o “*Reiki* aplicado na Escola Parque 210/211 Norte – Brasília, DF( BOMFIM e MATOS, 2006). Oriundo da cultura japonesa, consiste em

Terapia alternativa e natural reconhecida pela organização Mundial de Saúde (OMS) [...] pode ser recebido por pessoas, de qualquer idade, sem contra-indicações, e aplicado em animais, plantas água e alimentos. Não se liga a religiões ou filosofias, podendo ser utilizado independentemente de crenças.[...] É um método de cura muito antigo, transmitido pelo toque das mãos (BOMFIM e MATOS, 2006, p. 22).

Aplicado à educação o *Reiki* busca, por meio da “amorosidade, confiança” e acolhida demonstrar a retomada do “cuidado com o outro, na construção da paz na escola” (BOMFIM e MATOS, 2006), materializado em sessões que acontecem em sala própria para tal e sob a responsabilidade de professores treinados para fazê-lo. O uso do método, que, segundo Matos (2006), é parte de um conjunto de ações desenvolvidas com os alunos, as quais tratam a indisciplina escolar sem punição, através do diálogo e de Artes Cênicas, Artes Visuais, Educação Física, Música e em parceria com o setor de Psicologia Escolar, alcançam resultados positivos no comportamento dos educandos, repercutindo no desempenho escolar e no ambiente geral da escola.

Convém, no entanto, lembrar que esta é a posição da pesquisadora, e não é, portanto, única e definitiva. Ela própria foi tecida em meio a permanentes questionamentos, avanços, recuos, incertezas, indecisões... Resta o conforto e a possibilidade de tê-la como um passo inicial que remonta àquela experiência docente de pensar estratégias para minimizar atos violentos e impedir que seus jovens atores, estudantes de uma escola privada de Ensino Médio, viessem a constar na crônica policial local, fato que não raro acontece com jovens do sexo masculino, negros, residentes em regiões periféricas, com idades que variam entre 14 e 29, estudantes em escolas públicas de Teresina e do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In:

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Martoni Pedro Paulo (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo e Porto Alegre: Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY. Miriam *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002

\_\_\_\_\_ *et al.* **Escolas de Paz**. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Avaliação do Programa Abrindo Espaços na Bahia**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UNIRIO, 2003.

\_\_\_\_\_ (coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_ e CASTRO, Mary Garcia (coord.). **Juventude, juventude: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006. 744p.

\_\_\_\_\_ (coord.) **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009

ADORNO, Sergio. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 84-135

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola; suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARENDT, Hannah, **Sobre a Violência**: Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1969; 1994.(SV)

ARNOUD, E. e DAMASCENA, A. **A Violência no Brasil: representação de um mosaico**. Rio de Janeiro, IEC, 1997.

ATHIAS, Gabriela. **Dias de paz: a abertura das escolas paulistas para a comunidade**. Brasília: UNESCO, 2006. 140p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBIANI, Rosangela. **Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade.** Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 138-153. jan/jun. 2007 Acesso em: 23, março de 2007.

BELLONI, Isaura *et al.* **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época: v. 75.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

BOURDIEU, P. **A “juventude” é apenas uma palavra.** In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, s.d.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. (1970). **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Lisboa: Vega

CARA, Daniel e GAUTO, Maitê. **Juventude: percepções e exposição à violência.** In: ABRAMOVAY, Miriam, ANDRADE, Eliane Ribeiro e ESTEVES. Luiz Carlos Gil (orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007. (Coleção Educação para todos; n°27)

CASTRO, M. **Violências, Juventudes e Educação: notas sobre o estado do conhecimento.** In: Revista Brasileira de Estudos de População. Vol. 19, nº 1, 2002.

CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean-Claude (Coords.). **Violences à l'école – état des saviors.** Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHESNAIS, Claude. **A Violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção.** Ciência & Saúde Coletiva, n. 4, v. 1, p. 53-69, 1999.

CORTI, Ana Paula e SPOSITO, Marília. **A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes.** In: SPOSITO, Marília. Estado do conhecimento: Juventude. Brasília: INEP, 2000.

DAHRENDORF, R. **A lei e a ordem.** Brasília, Instituto Tancredo Neves, 1987

DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura.** 2 reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jovem como sujeito social.** Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. (Coleção Educação para Todos, nº 16).

DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas.** Brasília: UNESCO, 2002 .

DELORS, J. *et al.* (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8.ed. São Paulo:UNESCO, Cortez, 2003

DISKIN, Lia e ROIZMAN, Laura Gorresio, **Paz como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, Erik. **Identidade, Juventude e crise**. In: ABRAMO, Helena, Wendel e BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.) Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional.São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005.

FARRINGTON, David P. **Fatores de risco para a violência juvenil**. In: Dearbieux, Eric. e BLAYA, Catherine. Violência nas escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge Atilio Silva (orgs.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GOMES, Cândido Alberto.**Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**.Brasília: UNESCO, 2001. (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação).

GULLO, Álvaro de Aquino e Silva. **Violência urbana: um problema social**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 105 -119, maio de 1998.

GUIMARÃES, Marcelo Irineu Rezende. **Desafios para a construção de uma cultura de paz**. [s.l.] Signos de Vida, n. 36, dezembro de 2007. Disponível em: <<http://daiweb.org/signos>> Acesso em: 06 dez.2008

INPAZ. Disponível em <http://www.naoviencia.org.br>> Acesso em: 12 jul 2008.

IULLANELLI, Jorge Atilio Silva. **Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil**. In: FRAGA, Paulo Cesar Pontes e Iulanelli, Jorge Atilio Silva (orgs.) Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HENRIQUES, Ricardo (org.) **“Juventude, Cultura e Cidadania”**, Comunicações do ISER, ano 21, edição especial, 2002.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 21, n. 20, p. 30-41, 2001.

HORTA, Maria del Mar Rubio. **Educar em direitos humanos: compromisso com a vida**. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (org.) Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>

LAMOUNIER, Bolívar. **Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência**. mimeo. São Paulo, s.d.

LEI 8.069/90 - **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. Obra coletiva de autoria da Editora dos Tribunais. TAPAI, Giselle de Melo Braga. (coord.). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

LIPSON, Leslie. **Os grandes problemas da Ciência Política**. Trad. Thomaz Newlands Neto. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

LOPES, Leontina Pereira. **A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série de escolas públicas estaduais de Teresina**. Teresina: UFPI, 2006. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação)

LUCINDA, Maria da Consolação *et al.* **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida e BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre juventudes, escolas e violências**. Teresina: Expansão, 2007.

MARGULIS, Mario. URRESTI, Marcelo y. **La juventud es más que una palabra**. Disponível em: [www.inau.gub.uy/biblioteca/Adole/Margulis2](http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Adole/Margulis2). >Acesso em: abril de 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Vivência de Paz: o Reiki na Escola Parque 210/211 Norte – Brasília**. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves. *Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

MESQUITA NETO, P. **Crime, violência e incerteza política no Brasil**. In: *A violência do cotidiano*. Cadernos Adenauer. São Paulo: Fundação Kinrad Adenauer, 2001, p. 9-41.

MILANI, Feizi M. e JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (orgs). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MOURA, Eliana Ribeiro de. **Violência da escola**. Piracicaba; 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNIMEP

MOVPAZ. Disponível em: [http //www.movpaz.com.br](http://www.movpaz.com.br)> Acesso em: 15 jul de 2008.

NOLETO, Jovchelovitch *et al.* **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 2.ed. Brasília : UNESCO, 2003.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. Revista Análise Social, vol. 25, nº105 -106, 1990, p.139-165

PORTO, Maria Stela Grossi. **A violência entre a inclusão e a exclusão social**. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, vol. 12, p.187-200, maio de 2000.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

RIBEIRO, Ana Clara e LOURENÇO, Alice. **Marcas do tempo: violência e objetivação da juventude**. In: FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge Atilio Silva (orgs.). Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

RODRIGUES, José Albertino. **Durkheim: Sociologia**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999. Col. Grandes Cientistas Sociais, n.º 1.

RUA, Maria das Graças. **As políticas públicas para a juventude dos anos 90**. In: Jovens acontecendo nas trilhas das políticas públicas. Brasil: CNPD, 1998.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico- científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SORJ, B. **A Nova Sociedade Brasileira**, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2ª edição. 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_ e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002.

\_\_\_\_\_ e CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil**. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. (Coleção Educação para Todos, nº 16).

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches e PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: nós falhamos**. Brasília: UNESCO, IBE, 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Atlas, 2004.

WASELFISZ, Julio Jacob. **Mapa da Violência contra os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

\_\_\_\_\_ **Mapa da Violência II**. Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_ **Mapa da Violência III**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2002.

\_\_\_\_\_ **Mapa da Violência IV**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

\_\_\_\_\_ **Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SEDH, 2006.

\_\_\_\_\_ **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros**. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2007.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. Tempo Social; 5 Revista de Sociologia da USP (1): maio, 1997, p.5-41.

ZALUAR, Alba *et al.* **Violência: Pobreza ou fraqueza institucional?** Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 10 (suplemento): 213-217, 1994

\_\_\_\_\_ LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 16, n.45, fevereiro, 2001.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Com o intuito de conhecer o impacto das estratégias de Cultura de Paz nas escolas públicas de Teresina, convidamos você a participar voluntariamente deste estudo. Para tanto, fornecemos as informações abaixo esclarecendo sobre a pesquisa.

**Título do Projeto:** o Impacto das estratégias de Cultura de Paz em escolas públicas municipais e estaduais em Teresina: o caso das escolas Santa Fé e Prof. Moaci Madeira Escola Campos

**Pesquisadora responsável:**

Maria do Socorro Moura Costa

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Maria do Carmo Alves do Bomfim

**Objetivos da Pesquisa:**

Analisar o impacto das estratégias de Cultura de Paz implementadas em escolas públicas estaduais e municipais de Teresina, as quais visam diminuir a incidência de casos de violência praticados por alunos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

**Procedimentos da Pesquisa:** os dados serão coletados a partir da aplicação de questionários autoaplicáveis com alunos (as) de idade entre 14 e 29 anos, entrevistas com os(as) gestores (as) da escola, pedagogos (as), orientadores (as) educacionais, docentes envolvidos na execução das estratégias e agentes de portaria, e ainda por meio de observação livre.

**Outros esclarecimentos:**

Serão mantidos em sigilo: as identidades dos (as) colaboradores e as informações prestadas consideradas não divulgáveis. Ficam os(as) colaboradores (as) livres para a qualquer tempo solicitarem a exclusão de dados por eles (as) fornecidos

Pesquisadora  
Maria do Socorro Moura Costa

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS JOVENS

## ROTEIRO

## I- CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

1. Idade:
2. Local onde reside:
3. Sexo:  masculino  feminino
4. Série que cursa:
5. Turno:  manhã  tarde
6. Com quem você reside:  seus pais  sua mãe  seu pai  seus avós  outros
7. Renda familiar: 0 a 1 salário mínimo  2 a 3 salários mínimos  3 a 5 salários mínimos  acima de 5 salários mínimos
8. Religião:  católico  evangélico  espírita  outros  nenhuma

## II- CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO

9. O que você considera como ato de violência? Dê exemplo.
10. Você já foi vítima de violência na escola?  sim  não
11. Em caso afirmativo, que tipo de violência você já sofreu:  xingamento  agressão física  vandalismo  roubo  preconceito  apelido  descaso ( ser ignorado por professores, colegas e gestores)
12. Você já foi vítima de violência nas imediações da escola?  sim  não
13. Em caso afirmativo, que tipo de violência você já sofreu:  xingamento  agressão física  vandalismo  roubo  preconceito  apelido
14. Se você já foi vítima de violência, como reagiu:  revidou  “deixou para lá”  queixou-se a algum adulto responsável  foi à delegacia prestar queixa correu com medo

15. Se você reagiu foi: ( ) sozinho ( ) em grupo
16. Você já presenciou algum ato de violência na escola? ( ) sim ( ) não
17. Em caso afirmativo, que tipo de violência você já presenciou: ( ) xingamento ( ) agressão física ( ) vandalismo ( ) roubo ( ) pancadaria
18. Você já presenciou algum ato de violência nas imediações da escola?
- ( ) sim ( ) não
19. Em caso afirmativo, que tipo de violência você já presenciou: ( ) xingamento ( ) agressão física ( ) vandalismo ( ) briga ( ) pancadaria ( ) roubo ( ) furto
20. Você já praticou algum ato de violência dentro da escola? ( ) sim ( ) não
21. Em caso afirmativo, que tipo de ato você praticou: ( ) xingamento ( ) agressão física ( ) vandalismo ( ) roubo ( )
22. Considerando os atos de violência que você falou, você conhece o Programa Educação para a Paz na Escola? ( ) sim ( ) não
23. Você participa ou já participou do Programa? sim ( ) não ( )
24. Como foi a sua participação? ( ) foi por interesse próprio ( ) foi porque a professora/diretora solicitou
25. Em caso negativo, por quê?
26. Todos os seus colegas de sala de aula participaram das atividades?
- ( ) sim ( ) não
27. Depois das atividades você já presenciou atos de violência dentro da escola?
- ( ) sim ( ) não
28. Depois das atividades, você já presenciou atos de violência nas imediações da escola onde seus colegas estivessem envolvidos? ( ) sim ( ) não
29. Para você, como a Escola poderia desenvolver melhoras no Programa “Paz na Escola”?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADOS COM PROFESSORES (AS)

Escola:

Identificação do (a) professor(a):

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Qualificação de nível superior:

Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Situação (concluindo/cursando): \_\_\_\_\_

Pós-graduação (curso/instituição/ano de conclusão):

\_\_\_\_\_

Disciplina (as) que leciona nesta escola:

\_\_\_\_\_

Situação funcional: \_\_\_\_\_

Tempo na escola: \_\_\_\_\_

### QUESTÕES:

1. Para você o que é violência?
2. Você presenciou/presencia atos violentos nas imediações da escola? Quem os pratica/praticou?
3. Você presenciou/presencia atos violentos envolvendo os (as) seus (suas) alunos (as) nas imediações da escola? De que tipo?
4. Quais os atos que ocorrem com mais frequência?
5. Você considera violento o bairro onde está localizada a escola? Por quê?
6. Você presenciou/presencia atos de violência, por parte dos alunos, dentro na escola?
7. Em caso afirmativo, quais tipos de atos?
8. Com que frequência tais atos acontecem?
9. Para você, existe diferença entre a violência externa e a que ocorre dentro da escola? Qual?
10. Em sua opinião a escola pode contribuir para prevenir ou combater a violência? Como?
11. Para você o que é cultura de paz?
12. Você participou no último ano do programa de cultura paz que foi implantado nesta escola? Sim ( ) Não ( )
13. Em caso afirmativo, como foi a sua participação no Programa?
14. Qual foi a receptividade dos alunos (as) ao Programa de Cultura de Paz?
15. Em sua opinião em que o ambiente da escola melhorou após a implantação do Programa Paz na Escola?

APÊNDICE D: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AGENTES DE  
PORTARIA

NOME: \_\_\_\_\_

TEMPO DE SERVIÇO: \_\_\_\_\_

QUESTÕES:

01. Para você o que é violência?
02. Você presenciou/presencia atos violentos envolvendo os (as) alunos (as) nas imediações da escola? Em caso afirmativo, de que tipo?
03. Você considera violento o bairro onde está localizada a escola? Por quê?
04. Você presenciou/presencia atos de violência, por parte dos alunos, dentro na escola?
16. Em caso afirmativo, qual o tipo de violência?
17. Quais os atos que ocorrem com mais frequência? Com que frequência acontecem?
05. Você administrou/administra alguma situação de violência dentro da escola? Como?
06. Para você existe diferença entre a violência externa e a que ocorre dentro da escola? Qual?
07. Para você a escola pode contribuir para prevenir ou combater a violência? Como?
08. Para você o que é cultura de paz?

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ORIENTADORA  
EDUCACIONAL E COORDENADORA PEDAGÓGICA

Identificação: \_\_\_\_\_

Formação:

\_\_\_\_\_

Tempo na função nesta escola: \_\_\_\_\_

Questões:

01. Para você o que é violência?

02. Você presenciou/presencia atos de violência dentro da escola?

03. Em caso afirmativo, de que tipo? Quem os pratica? Quais ocorrem com mais frequência? Com frequência acontecem?

04. Como são administrados os atos violentos?

05. Você diferencia a violência externa da violência que ocorre dentro da escola? Como?

06. Em sua opinião o bairro onde está localizada a escola é violento? Por quê?

07. Para você a escola pode contribuir para prevenir ou combater a violência? Como?

08. Para você o que é cultura de paz?

**ANEXOS**



## **Escola da Gente**

O direito à educação e ao acesso e permanência do aluno na escola estão fundamentados legalmente na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90) e na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (9.394/96), tendo como principal finalidade a formação cidadã do sujeito, sua preparação para o trabalho e sua participação na sociedade.

Perseguir a real efetivação de tais direitos, entretanto, constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público devido à grande complexidade da realidade social na qual se encontram inseridas a escola e as famílias dos alunos que a ela freqüentam.

O baixo rendimento escolar, o desinteresse pelo aprendizado, a evasão, aliados à vulnerabilidade às drogas e a comportamentos agressivos e violentos, são componentes hoje diretamente ligados ao ensino, e se caracterizam como manifestações de um modelo de educação exclusiva.

No enfrentamento desses problemas torna-se evidente a necessidade da escola desenvolver um trabalho partilhado com a sociedade, elegendo a participação de grupos comunitários, instituições governamentais e não governamentais, instâncias colegiadas, e uma forte parceria com a família, no sentido de ampliar espaços de reflexão e debates sobre a responsabilidade dos vários sujeitos envolvidos com uma educação de qualidade e, particularmente, da família em acompanhar a vida escolar de seus filhos, desenvolvendo uma atitude consciente e positiva sobre o papel da escola no alcance do desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Nesta perspectiva, o Projeto desenvolve-se em duas vertentes: a primeira, estreitando os laços entre a família e a escola, no sentido de que, essa tenha conhecimento do desempenho acadêmico dos filhos, participando de reuniões, instâncias colegiadas e demais atividades escolares bem como, em visitas freqüentes à escola. A segunda, é a abertura da escola aos finais de semana, numa forma de ampliar o acesso à escola para toda comunidade, maximizando o espaço escolar através de atividades extra pedagógicas já existentes, oferecendo a escola como alternativa de desenvolvimento comunitário e de inclusão.

Assim, se propõe fazer uso dos espaços físicos das escolas nos finais de semana oferecendo atividades desportivas, artísticas e sócio culturais à comunidade, uma vez que a realidade demonstra o crescimento do número de jovens envolvidos direta ou indiretamente em casos de violência, expostos às mais variadas situações de risco, onde grande parte dos casos ocorrem aos finais de semana, quando os jovens acabam ficando quase sem opções de lazer na comunidade em que vivem.

Portanto, a partir do suporte oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, e com o estabelecimento de parcerias entre escola/comunidade as escolas da rede municipal de ensino serão abertas nos finais de semana, oferecendo atividades culturais e de lazer diferenciadas. Dessa forma, busca-se favorecer o resgate, por parte da comunidade, do conceito de bem público, numa perspectiva de democratização dos equipamentos sociais. Por outro lado, atua também como medida de prevenção à violência mediante a oferta de opções de cultura e lazer.

A escola ao cumprir sua função social, deve estar atenta às várias formas de manifestações de exclusão social e se instrumentalizar para responder democraticamente às demandas de acesso e permanência do aluno em uma escola de qualidade, além de garantir a participação efetiva da comunidade.

Assim, em caráter experimental, a SEMEC firmou parceria com 10 escolas da rede pública municipal de Teresina, ampliando em 2006 para mais 12 escolas as ações do Projeto Escola da Gente, totalizando 22 escolas que aderiram voluntariamente ao projeto.

Em 2007, este Programa foi executado em 37 escolas da rede pública municipal e contou com 249.437 participações, 228.005 atendimentos indiretos e 21.432 beneficiários diretos.

### **Parâmetros Norteadores do projeto :**

- O conhecimento do espaço social que pertence a escola;
- O entendimento da escola como espaço de inclusão social;
- A escola como instituição democrática;
- A concepção de "escola da comunidade" ao invés de "escola na comunidade".

### **Objetivo:**

Fortalecer a relação escola/família/comunidade.

### **Meta:**

Atender 81 escolas da rede pública municipal da zona urbana de Teresina no prazo de 04 anos.

### **Avaliação:**

O Projeto será avaliado pelas instâncias envolvidas durante o processo de execução a partir dos indicadores:

- Índice de indisciplina no ambiente escolar;
- Nível de participação da comunidade nas reuniões, oficinas e demais atividades realizadas nas escolas;
- Participação da família em agremiações e/ou instâncias colegiadas;

Nível de articulação da escola e comunidade;  
Índice de violência na comunidade.

## **ENTIDADES PARCEIRAS**

### **Órgãos Não Governamentais**

SESCOOP-PI-Serviço Nacional de Aprendizagem e Cooperativismo  
OCEPI- Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado do Piauí  
Fundação Nacional do Humor  
SEBRAE  
SESI  
SENAC  
União dos Escoteiros do Brasil  
Federação Piauiense de Judô  
Loja Maçônica Cruzeiro do Sul  
Projeto Cultural Cinema BR em Movimento  
Companhia de Teatro da Cidade

### **Órgãos Municipais**

Fundação Municipal de Saúde  
SEMTCAS  
SEMEL  
SEMDEC  
Fundação Cultural Monsenhor Chaves  
SDR  
SEMCOM  
STRANS  
Fundação Wall Ferraz

### **Entidades Privadas**

ITACOR  
NOVAFAPI  
Houston Bike do Nordeste  
Academia Training Center

### **Órgãos Governamentais**

Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Piauí  
IBAMA  
AGESPISA  
Tribunal de Contas da União  
EMBRAPA

---

## **RELAÇÃO DAS ESCOLAS 2008**

E. M. ARTHUR MEDEIROS DE CARNEIROC.	E. C. PARQUE PIAUÍ
E. M. CRISTINA EVANGELISTA	E. M. ITAMAR BRITO
E. M. LYSANDRO TITO DE OLIVEIRA	E. M. JOCA VIEIRA
E. M. JOÃO EMÍLIO FALCÃO	E. M. CAMILO FILHO
E. M. AREIAS	E. M. JOSÉ OMMATI
E. M. EXTREMA	E. M. ELIAS XIMENES DO PRADO
E. M. BARJAS NEGRI	E. M. FRANCISCO PRADO

E. M. JOÃO PORFÍRIO DE LIMA CORDÃO  
E. M. ALDA NEIVA  
E. M. ANA BUGYJA DE BRITO  
E. M. ANTONIO DILSON FERNANDES  
E. M. GALILEU VELOSO  
E. M. DELMIRA COELHO MACHADO  
E. M. ROBERTO CERQUEIRA DANTAS  
E. M. JOSÉ GOMES CAMPOS  
E. M. ANTONIO GAYOSO  
E. M. IOLANDA RAULINO  
E. M. JOSÉ NELSON DE CARVALHO  
E. M. ZORAIDE ALMEIDA  
E. M. OFÉLIO LEITÃO  
E. M. ANGELIM  
E. M. MARIA DO SOCORRO PEREIRA  
E. M. DOM HELDER CÂMARA  
E. M. LÍDIA RIBEIRO  
E. M. SANTA FÉ

E. M. PE. ÂNGELO IMPERIALLI  
E. M. AMBIENTAL 15 DE OUTUBRO  
E. M. MARIANO ALVES DE CARVALHO  
E. M. MÁRIO COVAS  
E. M. TORQUATO NETO  
**E. M. HERMELINDA DE CASTRO**  
**E. M. N. S. PERPÉTUO SOCORRO**  
**E. M. MONS. MATEUS RUFINO**  
**E. M. RAIMUNDO NONATO MONTEIRO**  
**E. M. DOMINGOS AFONSO MAFRENSE**  
**E. M. CONSELHEIRO SARAIVA**  
**E. M. NOVA BRASÍLIA**  
**E. M. CHAGAS RODRIGUES**  
**E. M. VELHO MONGE**  
**C. E. C. MOCAMBINHO**  
**E. M. MÁRIO FAÚSTINO**  
**E. M. CACIMBA VELHA**  
**E. M. FRANCÍLIO ALMEIDA**

**Nota:** As escolas em negrito aderiram ao programa em 2008.

Ofício nº. 038/08

Teresina, 15 de abril de 2008

Ilmo(a). Senhor(a),

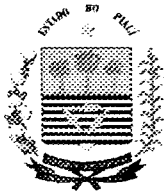
Venho por meio deste enviar a relação dos participantes do Projeto Paz na Escola e suas respectivas fichas de inscrição que seguem anexas:

1. Marisa Ferreira Mendes -- *Alberto Silva*
2. Francisca Jussara da Silva Soares *CAEC - Melo Magalhães*
3. Simone Maria Alenxadrino Coelho *Cipriano Leite*
4. Elisabete Eugênia Teixeira *Luiz Roberto Gudi*
5. Antônia Maria do Rosário de Sousa Rios *Moacir Medeiros*
6. Maria Delfina da Silva *Região Sul*

Atenciosamente,

Ilmo(a) Senhor(a),

Departamento de Fundamentos da Educação  
Nesta



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDUC**  
**4ª DIRETORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO – 4ª DRE**  
**UNIDADE ESCOLAR MOACI MADEIRA CAMPOS**  
Área escolar s/ nº, bairro Saci – Teresina - Piauí – CEP: 64020-200

**CARTA CONVITE**

**Ilmo(a) Sr(a).**

*Profa. Socorro Moura*

A Unidade Escolar Moaci Madeira Campos está realizando sua “I Feira Cultural”, cujo tema é “Piauí, Terra de Mil Riquezas”, que se realizará no dia 06/12/08.

Neste sentido, ficaríamos honrados com ilustre presença de V. S<sup>a</sup>. para prestigiar os projetos desenvolvidos pelos alunos e seus professores.

Aproveitamos a oportunidade para levar nossos sinceros votos de estima e consideração.

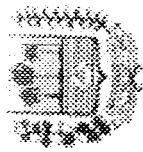
Teresina, 25 de novembro de 2008

Atenciosamente,

*Josilda Ribeiro da S. Rocha*  
AUT. PORT. GSE. Nº 0238/08  
MAT.: 065.172-9  
DIRETORA  
U. E. MOACI MADEIRA CAMPOS

Diretora da Unidade Escolar

Favor confirmar pelo fone 3220-2564



## COMISSÕES:

### **Comissão Organizadora:**

- Antonia Maria, Conceição Mota, Crisleide, Josilda, Márcia, Mazé, Sueli e Tcheska

### **Comissão de Divulgação:**

- Fabiano, Lívia, Marcus, Neide, Valdeci e Virgínia

### **Comissão de Alimentação:**

- Cleonice, Neyre e Socorro.

### **Comissão de Apoio:**

- Elizete, Erasmo, Gideão, Levy, Luísa, Manoel, Neusa e Reinaldo

### **Comissão de Limpeza:**

- César, Gleyson e Jorge

### **Comissão de Avaliação:**

- Clautina, Luís Augusto e Toniclé

### **Comissão de Recepção:**

- Kátia, Nazaré e Raimundinha

**GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ**  
José Wellington Barroso de Araújo Dias

**VICE-GOVERNADOR DO PIAUÍ**  
Wilson Nunes Martins

**SECRETÁRIO DA SEDUC**  
Antônio José Medeiros

**DIRETORA DA 4ª GRE**  
Célia Maria Marreiro Solano

**COORDENADORA DA REGIONAL SUL**  
Márcia Lima da Silva

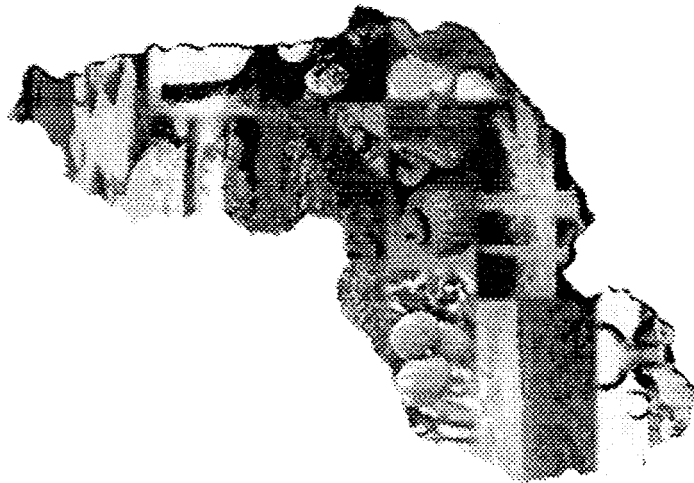
**DIRETORA DA U. E. MMC**  
Josilda Ribeiro da Silva Rocha

**DIRETORA ADJUNTA DA U. E. MMC**  
Francisca de Jesus Cardoso

**SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS DA U. E. MMC**  
Crisleide Campelo da Silva  
Sueli da Silva Piaulino Mendes

# FEIRA CULTURAL

**“Piauí, terra de mil riquezas”**



06 DE DEZEMBRO DE 2008  
TERESINA/PI

## FEIRA CULTURAL MMC 2008

### JUSTIFICATIVA

É fruto do movimento dinâmico do homem, buscar o conhecimento para superar obstáculos, criar e participar do seu universo como um ser pensante que faz e desfaz sua história.

Diante dessa realidade, a Unidade Escolar Moaci Madeira Campos revê a práxis para que o ensino sistemático da escola brasileira se torne mais prazeroso, eficaz, proporcionando aos aprendizes a arte de experimentar conteúdos atrativos, estimulantes e eficazes demonstrados pelo viés da multidisciplinaridade e não conteúdos enfadonhos, estatísticos e descontextualizados do cotidiano. Com esse propósito, o projeto "Piauí, terra de mil riquezas" vem referendar o processo interdisciplinar nesta escola, resgatando o conhecimento, através de uma Feira Cultural, quebrando uma estrutura secular fundamentada no isolamento das disciplinas. Sendo assim, os sub-temas serão abordados de forma significativa, possibilitando aos alunos e professores uma inovação na aprendizagem com o uso das artes e das tecnologias.

### OBJETIVO

Propiciar o processo interdisciplinar dos sub-temas desenvolvidos na FEIRA CULTURAL, conhecendo e compreendendo os benefícios que cada sub-tema traz para o enriquecimento educacional

### PROJETOS

- ✓ O Artesanato no Piauí;
- ✓ Idoso no Saci: Vivência, desafios e expectativas na terceira idade;
- ✓ Torquato Neto: Soy Loco por ti, Piauí;
- ✓ Conhecendo as belezas da Serra da Capivara;
- ✓ Influência do aquecimento global no clima do Piauí;
- ✓ A dança e a música como formas expressivas da riqueza do Piauí;
- ✓ O Perfil da saúde Teresinense

### PROGRAMAÇÃO:

08:00h – Acolhida  
08:15h – Abertura – Equipe Gestora  
08:25h – Apresentação Cultural  
08:50h – Abertura dos Stands  
11:00h – Intervalo para almoço  
14:00h – Abertura dos Stands para visitação  
16:00h - Apresentação Cultural  
18:00h – Encerramento do Evento

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO

PROJETO ESCOLA – COMUNIDADE

TERESINA – PIAUÍ  
2003

*Recibo  
em 01/07/03  
A. Medeiros*



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO**

PROJETO ESCOLA – COMUNIDADE

RESPONSÁVEL: ANTÔNIO JOSÉ MEDEIROS – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

ELABORAÇÃO E COORDENAÇÃO: TEREZA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

## SUMÁRIO

- I. JUSTIFICATIVA
- II. OBJETIVOS
- III. METODOLOGIA
- IV. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
- V. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS
- VI. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO
- VII. BIBLIOGRAFIA

## I. JUSTIFICATIVA

A gestão democrática da escola tem se efetivado basicamente através de três mecanismos considerados essenciais: a) a reunião de pais e professores; b) o funcionamento dos conselhos escolares; e c) a construção do projeto pedagógico da escola. Tais mecanismos, no entanto, têm se mostrado insuficientes, especialmente no que concerne ao modo como estão se efetivando na prática cotidiana das escolas.

- A) A reunião de pais e professores, conforme vem sendo implementada, tem ensejado críticas severas. É notório que esse espaço tem se tornado, na maioria dos casos, um “balcão de reclamações”, onde os professores reclamam dos alunos e dos pais e os pais reclamam dos filhos e dos professores. Raras exceções apresentam experiências diferenciadas, onde há esforço de pais e professores para encontrar soluções para os problemas educacionais.
- B) O funcionamento dos conselhos escolares mostra-se, por sua vez, bastante deficiente. Parte expressiva desses conselhos está voltada somente para as questões administrativas da escola. As práticas pedagógicas não têm sido discutidas pela grande maioria. Muitos conselhos somente ratificam as decisões tomadas pela direção da escola.

C) A construção do projeto pedagógico da escola, tem demonstrado o quanto a comunidade escolar permanece desarticulada e ausente. Em parte significativa das escolas, o Projeto Pedagógico vem sendo construído por pequenos grupos de professores e outros são até “encomendados” a técnicos de outras instituições. Raras as experiências de construção do projeto pedagógico que surge de um processo participativo da comunidade escolar. Além das dificuldades no campo da elaboração dos projetos, ainda há que se atentar para o fato de que após a elaboração, estes são engavetados e que somente um número reduzido de escolas, retomam cotidianamente o Projeto como norteador de suas ações.

Desse modo, considera-se urgente o redirecionamento das práticas relacionadas a esses mecanismos de democratização da gestão escolar, visando assegurar a sua efetividade.

Em face do exposto, é que propõe-se o Projeto Escola-Comunidade, como uma possibilidade de ampliação desse esforço de democratizar as relações na escola, de modo a construir um perfil de instituição pública educacional mais moderna e que responda às demandas que historicamente tem sido colocadas à escola sem que sejam obtidas respostas eficazes.

O Projeto Escola-Comunidade, na medida em que se propõe a promover a interação entre a escola e a comunidade poderá contribuir de forma direta para a mudança no tratamento de questões essenciais relacionadas ao papel de escola, enquanto instituição responsável pela estruturação dos processos formativos que contribuirão para a construção do perfil cidadão dos seus alunos.

O Projeto Escola-Comunidade pretende utilizar o espaço físico das escolas, nos finais de semana, para a realização de atividades sócio-educativas e culturais que envolvam crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, visando contribuir para a aproximação destes com a comunidade escolar. A partir da realização dessas atividades e efetivando-se a articulação entre setores essenciais à democratização da gestão escolar, como os próprios conselhos escolares, as coordenações estaduais dos conselhos escolares (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e as associações e grupos comunitários, o Projeto garantirá a sua contribuição à construção de um novo perfil à Escola Pública Estadual.

O Projeto prevê a realização de planejamento participativo, em que o conselho escolar, ampliado com outros representantes da comunidade escolar, além de representantes de grupos e associações comunitárias, definirão as ações a serem realizadas. O Projeto prevê ainda a eleição de uma comissão executiva que funcionará junto ao conselho para a implementação das ações planejadas. Periodicamente, serão realizados encontros de avaliação das ações com a participação de todos que elaboraram o plano de trabalho na escola.

Para assegurar a execução das atividades planejadas, deverão ser mobilizados recursos, através de parcerias institucionais e de apoios pessoais. A principal parceira dos conselhos na execução do Projeto será a Secretaria de Educação do Estado, que buscará recursos junto a outras instituições.

A coordenação geral do Projeto acompanhará diretamente a experiência piloto que será implementada em região administrativa de Teresina, ainda a ser definida. Ao final de quatro anos, o Projeto deverá estar funcionando na totalidade dos municípios do Estado, embora considere-se previsíveis algumas dificuldades relativas à execução do Projeto, dentre as quais vale ressaltar, a utilização dos espaços físicos e equipamentos das escolas

nos finais de semana. Esta iniciativa demandará uma ação de alta responsabilidade para os agentes envolvidos na execução direta das ações, como também para os agentes que coordenarão os trabalhos. Entretanto, o alcance social e educativo do Projeto favorecerão a compreensão e o empenho de todos. Neste sentido, é necessário evidenciar que as comunidades, como em outras iniciativas dessa natureza, poderão obter, dentre outros, como resultado positivo a própria redução dos índices de violência, preocupação que vem exigindo o envolvimento de todos os setores da sociedade. Não há como refutar a informação de que nos locais onde a população resolveu agir no intuito de oferecer oportunidade de participação, especialmente aos jovens, em atividades sócio-educativas e culturais, houve uma mudança significativa no comportamento dos envolvidos, que tornou-se mais adequado e mais próximo da cidadania. A ausência de atividades recreativas, artísticas, educativas e culturais sem dúvida permitem a utilização do tempo disponível em atividades pouco ou nada recomendáveis, como tem sido o envolvimento de contingente cada vez maior de jovens no mundo das drogas. Desse modo, a comunidade escolar recebe um forte apelo ao seu efetivo comprometimento com este Projeto.

## II. OBJETIVOS

### GERAL:

Contribuir com o processo de democratização da gestão escolar, promovendo a interação entre a escola e a comunidade, através da realização de atividades sócio-educativas e culturais, assegurada a participação da comunidade, com o envolvimento de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

### ESPECÍFICOS:

- organizar atividades nas áreas de esportes e de artes, visando a formação de grupos permanentes nas diversas modalidades de esportes e nas várias expressões das artes;
- incentivar a realização de campanhas educativas e de solidariedade, de forma permanente e também temporárias, com vistas a combater dificuldades concretas das comunidades;
- contribuir para a melhoria da qualidade da escola, oportunizando o debate de temas relacionados à educação;
- promover oficinas para trabalhar aspectos relacionados a auto-estima e relações humanas, visando a melhoria do convívio social dos participantes;

- contribuir para a formação cidadã dos participantes, através da realização de oficinas de direitos e cidadania;
- incentivar a realização de atividades de informação, leitura e interpretação de textos, através da organização de midiatecas;
- promover encontros periódicos de planejamento e avaliação das práticas educativas da escola e ações do Projeto.



### III. METODOLOGIA

O Projeto será apresentado aos conselhos escolares, executores diretos das atividades. Aceita a proposta, os conselhos organizarão encontros com representantes da comunidade para realizar planejamento participativo. Na elaboração do plano de trabalho, deverão ser definidas as atividades a serem realizadas, os prazos para execução e a definição dos responsáveis por cada atividade. Será eleita uma comissão executiva para atuar junto ao conselho na condução dos trabalhos do Projeto.

As atividades deverão ser bastante diversificadas para atender ao público infanto-juvenil, adulto e idoso. O Projeto será apresentado a partir de um elenco de propostas de atividades, que poderá ser aproveitado ou não pelo grupo, que poderá definir atividades diferenciadas. O mais importante é que as atividades definidas para a execução sejam priorizadas com a participação de todos os presentes ao encontro de planejamento.

O Projeto definiu, dentre outras, as seguintes propostas de atividades:

ATIVIDADE 1 – OFICINAS DE ARTES (música, dança, teatro, pintura, desenho, circo...)

ATIVIDADE 2 – OFICINAS DE ESPORTE (futebol, basquete, hand ball, capoeira ...)

ATIVIDADE 3 – OFICINAS DE AUTO-ESTIMA E RELAÇÕES HUMANAS

ATIVIDADE 4 – OFICINAS DE DIREITOS E CIDADANIA (direitos humanos, direitos da criança, direitos do idoso, direitos do consumidor, meio ambiente, prevenção à DST/AIDS...)

ATIVIDADE 5 – MEDIATECA (acervo de livros, revistas, vídeos, internet...) – sessões de vídeo e oficinas de leitura e escrita.

ATIVIDADE 6 – BRINQUEDOTECA (confeção de brinquedos a partir de sucatas)

ATIVIDADE 7 – FORMAÇÃO DOS GRUPOS PERMANENTES DE EXPRESSÕES DE ARTES E DE MODALIDADES DE ESPORTE

ATIVIDADE 8 – EVENTOS PARA A APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS DE ARTES E DE ESPORTES

ATIVIDADE 9 – ENCONTROS ESCOLA-COMUNIDADE PARA DISCUTIR TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO E PARA PLANEJAR E AVALIAR AS AÇÕES DO PROJETO

ATIVIDADE 10 – PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO, UTILIZANDO MURAL, JORNALZINHO E CARTILHAS.

É de fundamental importância que a comunidade escolar prepare-se para o convívio permanente com todos aqueles que atenderem ao convite para participar das atividades do Projeto, buscando oferecer atenção especial aos que se apresentarem em situação mais acentuada de exclusão. O cuidado especial com os mais pobres, idosos, não alfabetizados, negros, portadores de necessidades especiais, dentre outros segmentos excluídos poderá por si só marcar um diferencial do Projeto e favorecer o alcance dos seus objetivos. Este é um aspecto dos mais delicados a serem trabalhados pelo Projeto, pois a atenção especial não poderá colocar em situação de constrangimento os grupos sociais referidos acima.

Para a realização das atividades, o conselho buscará recursos, através de campanhas e de convênios, para a aquisição de equipamentos, material e pagamento de ajuda de custo para os oficinairos e outros possíveis prestadores de serviços. A Secretaria de Educação do Estado será o principal parceiro dos conselhos na busca desses recursos.

As dependências e equipamentos da escola precisam ser disponibilizados para a execução das atividades do Projeto, especialmente nos finais de semana. Para isto, faz-se necessário definir no planejamento os responsáveis pelas atividades de limpeza, segurança e conservação dos espaços físicos e equipamentos.

O Projeto terá início com uma experiência piloto em região administrativa de Teresina, a ser definida. A coordenação geral do Projeto acompanhará diretamente a execução desta experiência. Posteriormente, o Projeto deverá ser implementado nas demais regiões administrativas, abrangendo a todos os municípios do Estado.

#### IV. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

No período de Março a Julho de 2003 será implementada a experiência piloto do Projeto, em região administrativa de Teresina, a ser definida. No período de Agosto/2003 a Julho de 2004, o Projeto será implantado nas demais regiões administrativas de Teresina. A partir de Agosto/2004 a Novembro de 2006, o Projeto deverá ser estendido a todos os municípios do Estado.

A experiência piloto obedecerá ao seguinte cronograma de execução:

ATIVIDADES	PRAZOS
1. Reuniões para a apresentação do Projeto aos conselhos escolares da região administrativa escolhida para a experiência piloto	Março-Abril/2003
2. Encontros dos conselhos escolares com representantes das comunidades para a apresentação e planejamento do Projeto.	Maio/2003
3. Execução e avaliação das atividades sócio-educativas e culturais.	A partir da 2ª quinzena de Maio/2003

## V. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

### 1. RECURSOS HUMANOS

- COORDENAÇÃO : 01 TÉCNICO
- EQUIPE CENTRAL DE EXECUÇÃO: 06 EDUCADORES

### 2. RECURSOS MATERIAIS

- TRANSPORTE
- ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS - SEED
- MATERIAL DE EXPEDIENTE
- TELEFONE/ FAX

Para assegurar a plena execução do Projeto, a Secretaria de Educação deverá mobilizar recursos que possibilitem o atendimento das demandas que serão apresentadas pelos conselhos escolares após a definição dos planos de trabalho, elaborados nas escolas.

## **VI. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**

Para que se efetive o monitoramento e avaliação das ações do Projeto, serão elaborados relatórios por atividade realizada, além da realização dos encontros periódicos de avaliação, que reunirão a todos os executores do Projeto.

Em cada uma das escolas serão construídos indicadores, de modo a viabilizar uma avaliação que permita a verificação dos níveis de eficiência, eficácia e de efetividade do Projeto. Para isto, será proposta a utilização de indicadores de referência, tais como: indicadores de disponibilidade, de relevância, de acessibilidade, de utilização, de alcance, de qualidade, de esforço, de desempenho e de impacto.

## VII. BIBLIOGRAFIA

BUARQUE, Cristóvam. A Segunda abolição: um manifesto proposta para a erradicação da pobreza no Brasil. S. Paulo: Paz e Terra, 1999.

CADERNOS DO OBSERVATÓRIO Nº 3 – IBASE, DEZEMBRO/2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988.

ESCOLA: DIREITO DA CRIANÇA. DEVER DE TODOS – MINISTÉRIO PÚBLICO-MARANHÃO, 2000.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – LEI Nº 8.069/90.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. S. Paulo: Paz e Terra, 1996.

-----Política e educação: ensaios. 4ª ed. S. Paulo: Cortez, 2000.

GUIA DE AÇÕES COMPLEMENTARES À ESCOLA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CENPEC/ UNICEF. S. PAULO, 1995.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LEI Nº 9394/96.

MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA: UM NOVO MODELO DE GESTÃO PÚBLICA NO PODER LOCAL. PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ – SÃO PAULO.

REVISTA DE EDUCAÇÃO Nº 77 – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO – AEC DO BRASIL. DISTRITO FEDERAL, 1990.

REVISTA GESTÃO EM REDE (CONSED) - OUTUBRO, 2002.

REVISTA GESTÃO EM REDE (CONSED) – NOV- DEZ/ 2002.

ZANETTI, Lorenzo & SILVEIRA, Cléia. No caminho da organização – projetos, recursos, cooperação ( FASE/ SAAP ).

**FEIRA  
CULTURAL  
TEMA:**

**“PIAUI, TERRA DE  
MIL RIQUEZAS”**



# FEIRA CULTURAL

## 1 - JUSTIFICATIVA

É fruto do movimento dinâmico do homem, buscar o conhecimento para superar obstáculos, criar e participar do seu universo como um ser pensante que faz e desfaz sua história.

Diante dessa realidade, a Unidade Escolar Moaci Madeira Campos revê a práxis para que o ensino sistemático da escola brasileira se torne mais prazeroso, eficaz, proporcionando aos aprendizes a arte de experimentar conteúdos atrativos, estimulantes e eficazes demonstrados pelo viés da multidisciplinaridade e não conteúdos enfadonhos, estatísticos e descontextualizados do cotidiano. Com esse propósito, o projeto "Piauí, terra de mil riquezas" vem referendar o processo interdisciplinar nesta escola, resgatando o conhecimento, através de uma Feira Cultural, quebrando uma estrutura secular fundamentada no isolamento das disciplinas. Sendo assim, os sub-temas serão abordados de forma significativa, possibilitando aos alunos e professores uma inovação na aprendizagem com o uso das artes e das tecnologias.

## 2-OBJETIVO GERAL

Propiciar o processo interdisciplinar dos sub-temas desenvolvidos na FEIRA CULTURAL, conhecendo e compreendendo os benefícios que cada sub-tema traz para o enriquecimento educacional.

## 3- METODOLOGIA

A FEIRA CULTURAL será desenvolvida através do processo interdisciplinar e terá como subsídio o uso das novas tecnologias e da arte, onde aprendizes e orientadores serão de fato sujeitos que irão enfrentar desafios e conhecer os encantos e as riquezas das várias áreas do conhecimento. Serão formadas equipes, onde cada uma será responsável por um sub-tema dentro do tema "Piauí : Terra de mil riquezas". Os sub-temas serão expostos em stands no pátio e nas salas de aulas da escola. Cada sub-tema deverá ter o envolvimento de variadas disciplinas que deverão se organizar para um fim didático comum e que funcione com a devida permuta nos turnos matutino, vespertino e noturno

## AVALIAÇÃO

O projeto será avaliado a partir da:

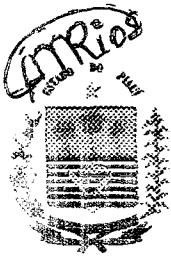
Assiduidade, pontualidade, organização, compromisso, criatividade, interação entre alunos e professores; de forma significativa e atrativa no processo ensino-aprendizagem dentro do sub-tema escolhido.

## CRONOGRAMA

ATIVIDADES	DATA
Recebimentos dos Projetos	10/11/2008
Apresentação para os alunos	11/11/2008
Inscrição dos alunos no projeto	13/11/2008
Período de desenvolvimento do sub-tema	14/11 a 03/12/2008
Organização dos Stands	04 e 05/12/2008
Culminância do evento	06/12/2008

## REGULAMENTO DA FEIRA CULTURAL

- A decoração do local será de responsabilidade das equipes que deverão unir-se para fazer o trabalho em conjunto e de forma atrativa;
- Todo material necessário para a realização dos trabalhos ficará a cargo das equipes;
- Os professores deverão entregar uma escala de alunos e professores que ficarão no stand;
- Orientação dos alunos ao receber os visitantes;
- Todas as equipes deverão usar camisetas;
- Manter a ética no stand;
- A ~~nota~~ <sup>nota</sup> terá uma escala de 0 a 10, e valerá a ~~8ª~~ <sup>7ª</sup> nota;
- A nota de cada aluno valerá para todas as disciplinas.



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEDUC**  
**4º DIRETORIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO – 4º DRE**  
**UNIDADE ESCOLAR MOACI MADEIRA CAMPOS**  
Área escolar s/ nº, bairro Saci – Teresina - Piauí – CEP: 64020-200

**PROJETO**  
**“VIVENCIADO O FOLCLORE NO MMC”**

**TERESINA / 2008**

## **PROJETO "VIVENCIANDO O FOLCLORE NO MMC"**

### **1. IDENTIFICAÇÃO:**

A U. E. Moaci Madeira Campos é uma escola mantida pelo governo estadual e está funcionando nos três turnos: manhã, tarde e noite. Está localizada na Área Escolar s/ nº, conjunto Saci (Teresina-PI). Possui como código de endereçamento postal o número 664020-200. Telefone para contato (086) 3220-2564 e 3220-5087 (orelhão). Possui como código frente ao MEC: 22027262

Esta Unidade de Ensino está interligada à Regional Sul, que por sua vez encontra-se sob a responsabilidade da 4ª GRE.

### **2. APRESENTAÇÃO:**

O projeto "Vivenciando o Folclore na Unidade Escolar Moacir Madeira Campos", acontecerá no mês de agosto a novembro de 2008. Durante este período haverá palestras, pesquisas, dramatização e danças com temas relacionados à cultura e ao folclore piauiense.

Em novembro, última etapa do projeto, será realizada a Feira Cultural, com amostras e apresentação de todas as atividades desenvolvidas.

Em função da amplitude e da demanda de atividades que exige o presente projeto, o mesmo estará sob a responsabilidade dos professores: Antonia Maria do R. S. Rios; Iranilton Gomes Leite; Luis Augusto de Araújo Costa; Maria da Conceição M. S. Mota; Francisco Costa Moura.

### **3. JUSTIFICATIVA:**

Visando o reconhecimento, a divulgação e a valorização da cultura popular piauiense, o presente projeto estimula o contato do aluno com as manifestações folclóricas, levando-o a desenvolver a imaginação e a criação e conseqüentemente, o incentivo ao gosto pela leitura, arte, música e dança etc.

### **4. OBJETIVOS:**

- ◆ Levar o aluno a tomar contato com algumas manifestações de cultura popular;

- ◆ Reconhecer e divulgar a importância do folclore;
- ◆ Estimular e desenvolver a imaginação e criação do aluno;
- ◆ Desenvolver o hábito de leitura;
- ◆ Incentivar o gosto pela leitura, arte, música e dança;
- ◆ Valorizar a cultura popular.

### 5. DESENVOLVIMENTO:

- ◆ Durante a semana haverá palestras com os temas: Teresina – Cidade Verde; Folclore Piauiense;
- ◆ Visitas aos pontos turísticos de Teresina: Praça da Bandeira, Troca-Troca, Encontro dos Rios etc;
- ◆ Pesquisa das principais lendas do folclore piauiense;
- ◆ Dramatização de lendas piauienses (Eliana / Kátia);
- ◆ Elaboração de um cardápio de comidas típicas do Piauí;
- ◆ Apresentação de danças folclóricas (quadrilha / pedrinha).

### 6. CRONOGRAMA:

DATA	MÊS	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	PROFº RESP.
08/08	A G O S T O	◆ Apresentação do projeto para a comunidade escolar.	-	-
18/08		◆ Palestra: Teresina – Cidade Verde	15 hs. -	Conceição Mota
19/08		◆ Palestra sobre o folclore piauiense	-	Antônia Rios
20/08		◆ Visita aos pontos turísticos de Teresina: Troca-Troca, Praça da Bandeira, Encontro dos Rios e Poti Velho	-	Iranilton
21/08		◆ Organização do material produzido durante a semana: painéis, maquetes, fotos, etc	O material coletado e sistematizado irá complementar outros para a feira cultural	Luis Augusto
22/08		◆ Apresentação da 1 etapa do projeto; ◆ Exposição de stands com o material coletado: painéis, fotos,	-	Moura

		maquetes, comidas típicas, danças, lendas, brincadeiras etc		
01/09 à 05/09	S E T E M B R O	◆ Pesquisa – o setor industrial de Teresina	Dia 07 (Dia da Indústria do Brasil)	Iranilton
09/09 à 12/09		◆ Palestra – índice de analfabetos do Piauí	Dia 08 (Dia Internacional da Alfabetização)	Conceição Mota
14/09 à 15/09		◆ Palestra sobre a importância das árvores para o nosso planeta, os cuidados com as árvores, etc	Dia 21/09 – Dia da Árvore	Iranilton
10/10	O U T U B R O	◆ Palestra – a situação dos deficientes físicos de Teresina	11/10 – Dia do Deficiente Físico	Moura
13/10 à 17/10		◆ Pesquisa para resgatar a história do (a) professor (a) de Teresina: - passado - presente	15/10 – Dia do Professor (resgatar a história do professor)	Luis Augusto
20/10 à 24/10		◆ Pesquisa os principais serviços de destaque no Piauí: saúde, educação, turismo, etc	19/10 – Dia do Piauí	Antônia Rios
03/11 à 07/11	N O V E M B R O	◆ Resgatar a história do cinema teresinense (pesquisa)	05/11 – Dia do Cinema Brasileiro	Iranilton
		◆ Resgatar a história da música teresinense (pesquisa)	22/11 – Dia do Músico	Antônia Rios
10/11 à 14/11			28/11 – Feira Cultural  Todas atividades desenvolvidas do mês de agosto a novembro servirão de material para a Feira Cultural que acontecerá no dia 28/11/08	Lázaro- Ze Marques. Ze Rodrigues * glova

## 7. AVALIAÇÃO:

O projeto será avaliado bimestralmente, e a continuidade das atividades do mesmo dependerá do desempenho do(s) professor(es) no desenvolvimento das atividades.

**POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ  
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
COORDENAÇÃO DE SEGURANÇA  
POLICIAMENTO ESCOLAR**

**ESTATÍSTICA  
DE OCORRÊNCIAS POLICIAIS NAS  
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DE ENSINO.**

**- 1º E 2º SEMESTRE -  
(JANEIRO A DEZEMBRO/2007)**

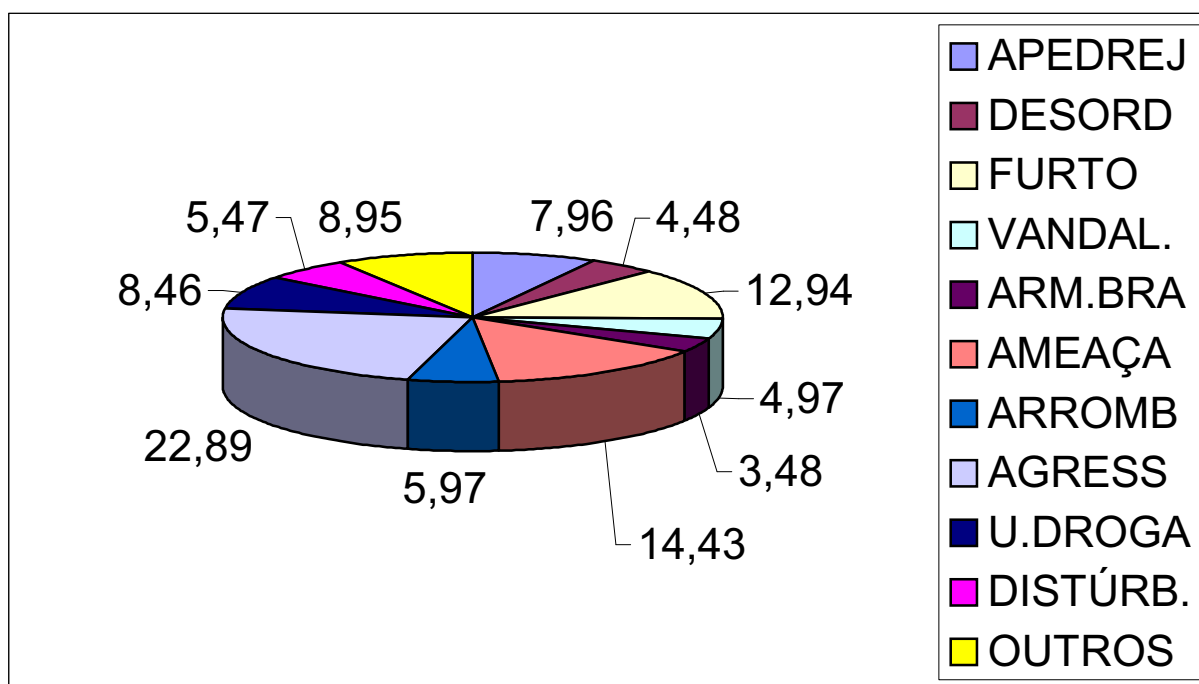
**ANO 2007**

2

**TIPOS DE OCORRÊNCIAS ATENDIDAS PELO POLICIAMENTO NAS ESCOLAS  
DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007.**

TIPOS DE OCORRÊNCIAS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL	% GERAL
HOMICÍDIO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
APEDREJAMENTO	-	-	2	1	4	2	9	-	2	2	2	1	-	7	16	7,96
DESORDEM	-	1	5	-	1	-	7	-	1	-	-	-	1	2	9	4,47
PORTE ILEGAL DE ARMA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FURTO	3	2	5	2	2	2	16	2	4	2	-	2	-	10	26	12,94
EMBRIAGUEZ	-	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3	1,49
VANDALISMO	-	1	1	-	3	2	7	1	-	-	2	-	-	3	10	4,97
APREEN DE ARMA BRANCA	-	-	1	3	2	-	6	-	-	1	-	-	-	1	7	3,48
INV ESC PARA AGR DE AL.	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	0,99
LESÃO CORPORAL	-	1	-	-	1	1	3	-	-	-	-	-	-	-	3	1,49
AMEAÇA	-	2	7	1	6	7	23	-	-	1	3	2	-	6	29	14,43
ARROMBAMENTO	-	-	1	-	-	2	3	-	2	1	2	1	3	9	12	5,97
AGRESSÃO	-	1	12	5	2	6	26	-	6	6	5	2	1	20	46	22,89
ATO OBSCENO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRÁFICO DE DROGAS	-	-	-	1	2	1	4	-	-	-	-	-	-	-	4	1,99
USO DE DROGAS	-	-	6	1	5	1	13	-	1	1	2	-	-	4	17	8,46
DISTÚRBIOS	-	2	7	-	2	-	11	-	-	-	-	-	-	-	11	5,47
ASSALTO	-	1	1	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3	1,49
PICHAÇÃO	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	0,49
DANOS MATERIAIS	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	0,49
ESTELIONATO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INVASÃO A ESCOLA	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	0,49
TOTAL	3	11	52	15	32	26	139	3	16	14	16	8	5	62	201	100,00

**GRÁFICO DEMONSTRATIVO COM O PERCENTUAL DAS OCORRÊNCIAS.**

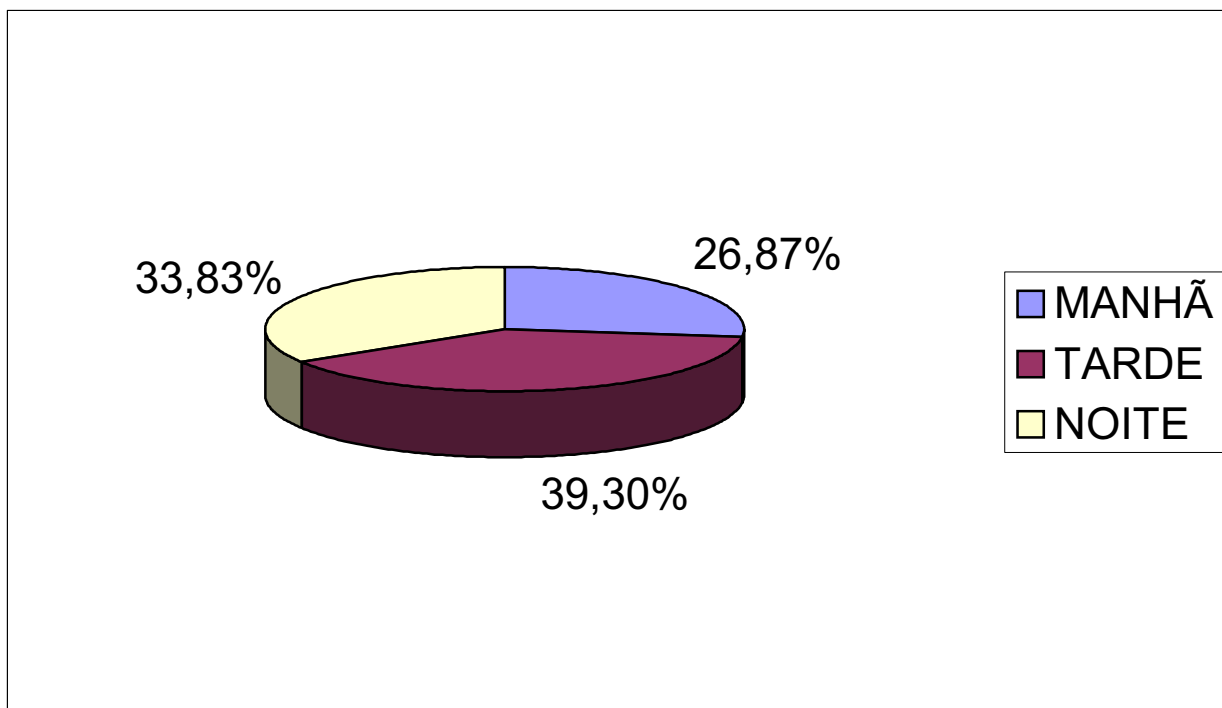




**ÍNDICE DE OCORRÊNCIA POR TURNO DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007.**

OCORRÊNCIAS POR TURNO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL	% GERAL
MANHÃ	1	3	14	4	9	6	37	-	5	3	5	3	1	17	54	26,87
TARDE	2	6	17	4	9	9	47	3	6	9	9	3	2	32	79	39,30
NOITE	-	2	21	7	14	11	55	-	5	2	2	2	2	13	68	33,03
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>139</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>62</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

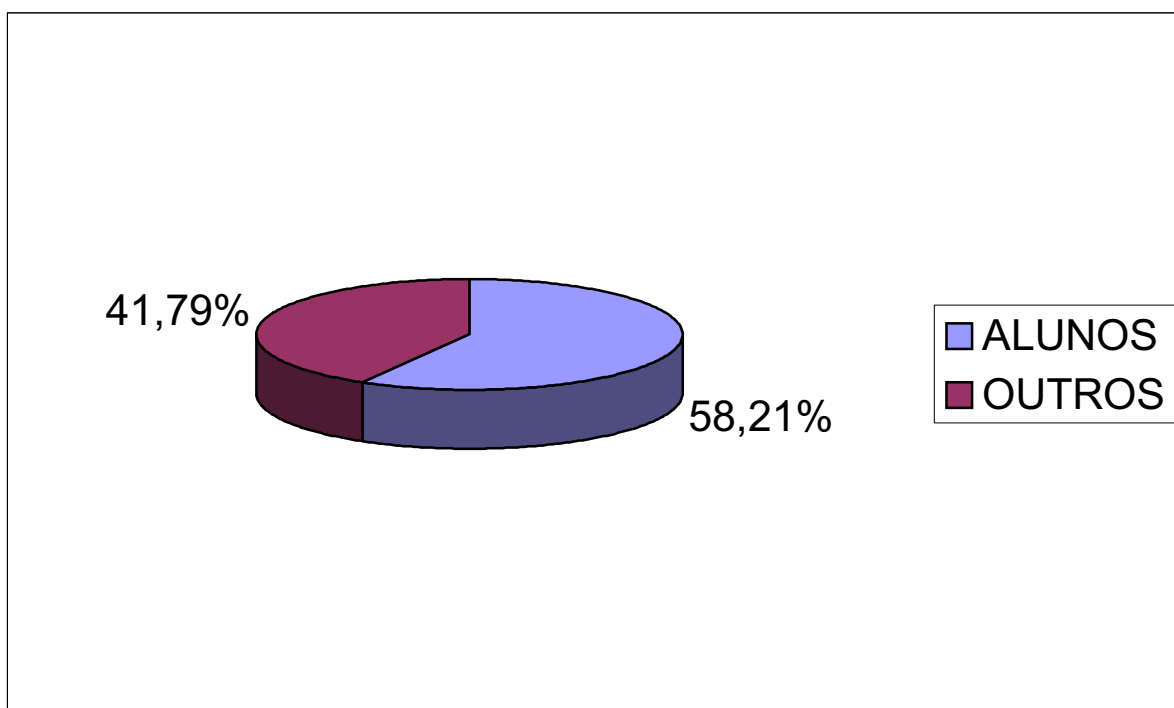
**GRÁFICO DEMONSTRATIVO COM O PERCENTUAL DAS OCORRÊNCIAS POR TURNOS.**



**ÍNDICE COM OS AUTORES DAS OCORRÊNCIAS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007.** <sup>4</sup>

RESPONSÁVEIS POR OCORRÊNCIAS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL	% GERAL
ALUNOS	-	2	36	9	20	13	80	1	11	9	11	3	2	37	117	58,21
OUTROS	3	9	16	6	12	13	59	2	5	5	5	5	3	25	84	41,79
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>139</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>62</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

**GRÁFICO DEMONSTRATIVO COM O PERCENTUAL DOS AUTORES DAS OCORRÊNCIAS.**

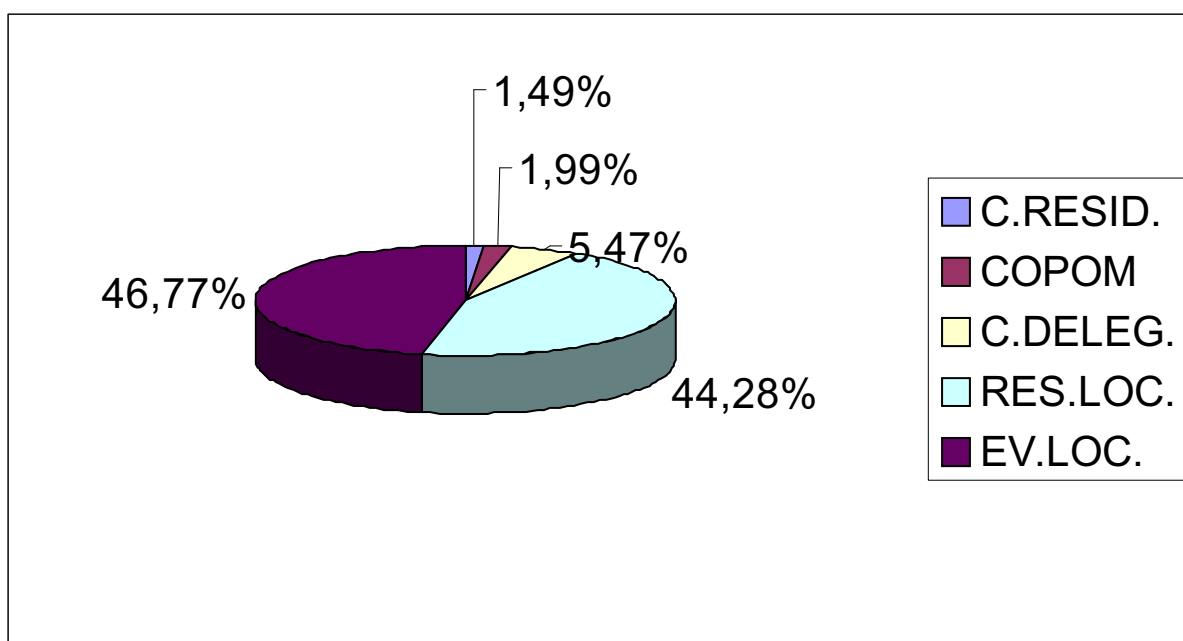


5

**ÍNDICE DOS PROCEDIMENTOS APÓS O ATENDIMENTO DAS OCORRÊNCIAS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007.**

PROCEDIMENTOS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL	% GERAL
CONDUÇÃO A DELEGACIA	-	2	2	1	1	2	8	1	-	1	-	1	-	3	11	5,47
EVASÃO DO LOCAL	3	7	24	5	13	14	66	1	8	5	8	3	3	28	94	46,77
COND. DO ALUNO A RES.	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	2	3	1,49
RESOLVIDO P/DIRETOR(A)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RESOLVIDO NO LOCAL	-	2	23	8	18	10	61	1	7	8	7	3	2	28	89	44,28
C O P O M	-	-	2	1	-	-	3	-	-	-	-	1	-	1	4	1,99
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>52</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>139</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>62</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

**GRÁFICO DEMONSTRATIVO COM O PERCENTUAL DOS PROCEDIMENTOS APÓS ATENDIMENTO DAS OCORRÊNCIAS.**

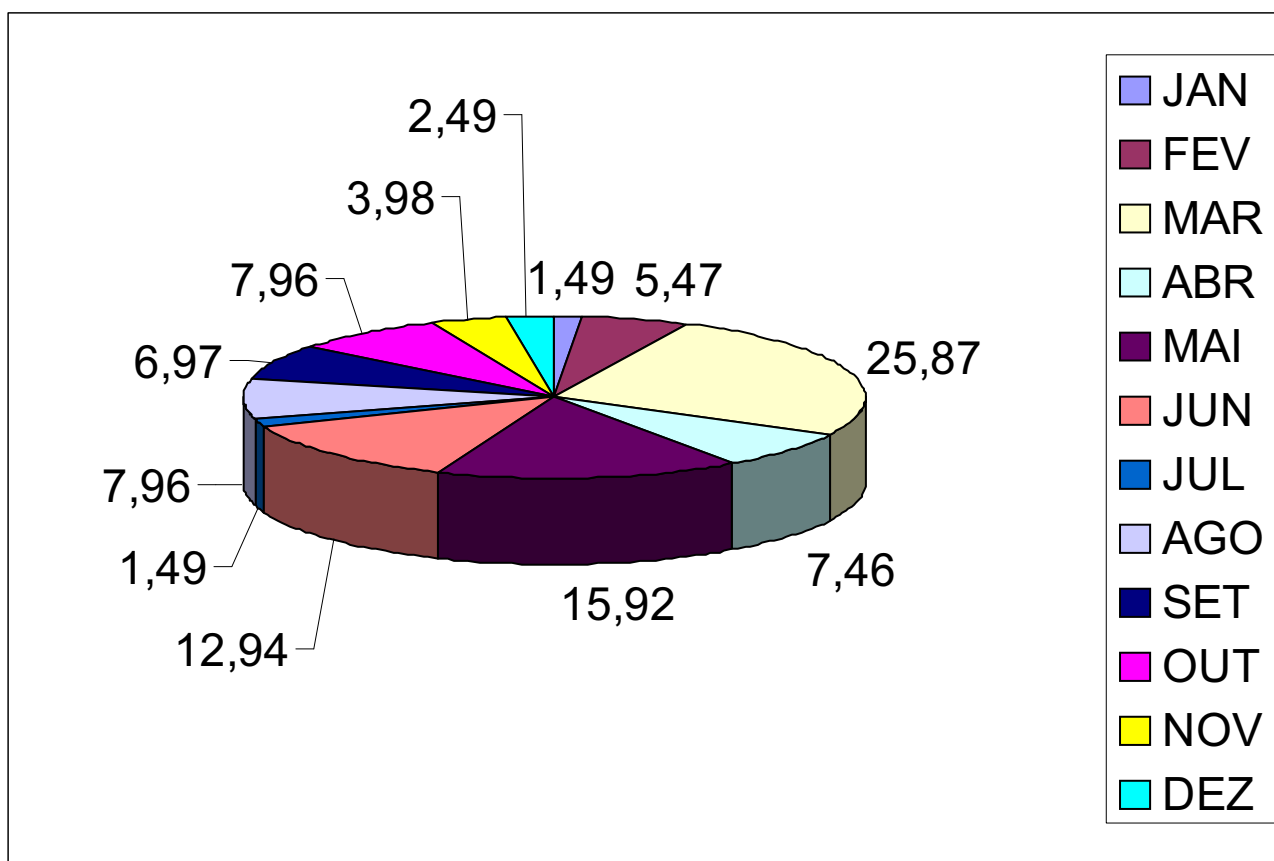


C. DEL. = Conduzido à Delegacia  
 EV.LOC. = Evadiu-se do Local  
 C. RES. = Conduzido Aluno à Residência  
 RES. LOC. = Resolvido no Local  
 COPOM = Sol. Apoio a Central de Comunicação da PMPI.

**QUANTIDADE DAS OCORRÊNCIAS ATENDIDAS PELO POLÍCIAMENTO DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007.** <sup>6</sup>

MESES	Nº DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM
JANEIRO	3	1,49
FEVEREIRO	11	5,47
MARÇO	52	25,87
ABRIL	15	7,46
MAIO	32	15,92
JUNHO	26	12,94
JULHO	3	1,49
AGOSTO	16	7,96
SETEMBRO	14	6,97
OUTUBRO	16	7,96
NOVEMBRO	8	3,98
DEZEMBRO	5	2,49
<b>TOTAL</b>	<b>201</b>	<b>100,00 %</b>

**GRÁFICO DEMONSTRATIVO COM O PERCENTUAL, POR MESES, DE OCORRÊNCIAS ATENDIDAS NO PERÍODO DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007.**



**ÍNDICE DAS OCORRÊNCIAS, POR ESCOLAS ATENDIDAS PELO  
POLICIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2007**

7

NOME DA ESCOLA	Nº DE OCORRÊNCIAS
U. E. PE JOAQUIM NONATO GOMES	5
INST. EDUC. ANT. FREIRE	3
U.E. MODESTINA BEZERRA	2
U.E. ANT.º MARIA MADEIRA	-
U.E LICEU PIAUIENSE	4
U. E. ARTUR FURTADO	-
U.E. JOSÉ CAMILO DA SILVEIRA FILHO	3
U.E. DOM SEVERINO	2
U E JOÃO HENRIQUE SOUSA	-
U.E. CRISTINO CASTELO BRANCO	2
U.E. HELÍ SOBRAL	-
CAIC – PROMORAR	5
U.E. CIPRIANO LEITE	-
U.E. CONCEIÇÃO SALOMÉ	2
U.E. BEZERRA DE MENEZES	-
U.E. ANGELINA M. LEAL	1
U.E HELENA AQUINO	4
CEB DA PIÇARREIRA	1
U.E. AGRIPINO OLIVEIRA	-
U.E. DIDÁCIO SILVA	-
U.E BARÃO DE GURGUÉIA	-
U.E. AGNELO P. DA SILVA	4
U.E. PEDRO CONDE	1
U.E. PEQUENA RUBIM	7
U.E. JOÃO COSTA	-
U.E. SIGEFREDO PACHECO	1
U.E. JULIA NUNES ALVES	1
U.E. ANTº DE ALMENDRA FREITAS	-
U.E. DOM PEDRO II	1
U.E. GAIOSO E ALMENDRA	-
U.E. ALBERTO SILVA	1
CAIC – RENASCENÇA II	3
U.E. DINA SOARES	-
U.E. LÉLIA AVELINO	3
U.E. BARTOLOMEU V. FILHO	1
U.E. BENJAMIN BAPTISTA	2
U.E. ÁUREA FREIRE	2
U.E. GODOFRÉDO FREIRE	-
U.E DOMÍCIO MAGALHÃES	3
U.E. JOÃO EMÍLIO FALCÃO COSTA	3
U.E. MARTINS NAPOLEÃO	5
U.E. ROBERT CARVALHO	1
U.E. JOCA VIEIRA	2
U.E. FELISMINO FREITAS	-
U.E. MONS. RAIMUNDO N. MELO	-
U.E. VAZ DA COSTA	1
U.E. JOEL MENDES	5
U.E. ENG. SAMPAIO	2
U.E. LOURIVAL PARENTE	2
U.E. Pe. ANTÔNIO JOSÉ DO REGO	1
U.E. Mª DE LOURDES REBELO	1
U.E. JOSÉ AMÁVEL	-
U.E ODYLO DE BRITO RAMOS	2

U.E ALBERTO MONTEIRO	2
U.E. HELENA CARVALHO	4
U.E FONTES IBIAPINA	3
U.E. ANITA GAIOSO	-
U.E FREI HELIODORO	-
U.E NAIR GONÇALVES	-
U.E F <sup>co</sup> CÉSAR DE ARAÚJO	-
U.E M <sup>a</sup> DO CARMO REVERDOSA	4
U.E PIRES DE CASTRO	8
U.E PREMEN-NORTE	4
U.E. WALL FERRAZ	3
U.E. EDGAR NOGUEIRA	2
U.E. ÁLVARO FERREIRA	-
U.E. GABRIEL FERREIRA	3
CAIC DA V. BANDEIRANTE	-
U.E. N.S. PERPÉTUO SOCORRO	5
U.E. PINHEIRO MACHADO	-
U.E. SOLANGE VIANA	1
U.E. FREITAS NETO	2
U.E. ANICOTA BURLAMAQUE	4
U.E. HELVÍDIO NUNES	1
U.E. DARCY ARAÚJO	1
U.E. TOMAZ DE ÁREA LEÃO FILHO	-
U.E. MELVIN JONES	1
U.E. ESTADO DE SÃO PAULO	1
U.E. CECEM DE OLIVEIRA	2
U. E. MARIA MELO	1
U.E. CICERO PORTELA	2
U.E. PAULO FERRAZ	2
U.E. LUCIDIO PORTELA	-
U.E. RALDIR C. BASTOS	-
U.E. FIRMINA SOBREIRA	6
CEB ALTO ALEGRE	3
U. E. PROF <sup>a</sup> OSMARINA	1
U.E. ÁTILA LIRA	-
U.E. ANTONIO TÁRCISO P. DA SILVA	2
U.E. LUÍS GONZAGA PIRES	-
U.E. ANÍSIO TEIXEIRA	-
U.E. DUQUE DE CAXIAS	2
U.E. AURISTELA SOARES	2
U.E. ODILON NUNES	2
U.E. JOEL RIBEIRO	1
U.E. CALUZINHA FREIRE	3
U.E. FLORIZA SILVA	-
U.E. ANA BERNARDES	1
U.E. ANÍSIO DE ABREU	-
U.E. MILTON AGUIAR	1
U.E. MATIAS OLÍMPIO	1
U.E. IRMANI VELOSO	-
U.E. MIGUEL ROSA	1
U.E. CELSO PINHEIRO	-
U.E. JOAQUIM GOMES CALADO	1
U.E. TERESINHA NUNES	1
U.E. JOÃO CLIMACO D'ALMEIDA	-
U.E. EDGAR TITO	4
U.E. SEVERIANO SOUSA	1
U.E. PETRÔNIO PORTELA	1
U.E. ADAMIR LEAL	4
U.E. MUNDIM FERRAZ	-

U.E. PRESIDENTE VARGAS	1
U. E. MOACIR MADEIRA CAMPOS	4
CENTRO DE HAB. ANA CORDEIRO	1
U. E. HENRIQUE COUTO	1
U. E. JOSE DE ANCHIETA	-
U.E. GERVÁSIO COSTA	2
CRECHE REINO ENCANTADO	1
CENTRO INTEGRADO ANGELIM	3
U.E. FLORESTAN FERNANDES	1
U.E. SANTA FILOMENA(POVOADO)	1
U.E. SÃO GERALDO-PI 112(POVOADO)	1
U.E. MILTON BRANDÃO	1
U.E. ESTADO DO AMAZONAS	1
<b>TOTAL</b>	<b>201</b>

**POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ  
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
POLICIAMENTO ESCOLAR**

# **ESTATÍSTICA 2008**

**ANO 2008**



**OCORRÊNCIAS NAS ESCOLAS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2008.**

2

TIPOS DE OCORRÊNCIAS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL
HOMICÍDIO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
APEDREJAMENTO	-	-	1	2	-	3	6	-	-	3	3	2	1	9	15
DESORDEM	1	-	2	4	-	-	7	-	-	-	-	2	1	3	10
PORTE ILEGAL DE ARMA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FURTO	2	2	3	4	-	3	14	5	5	2	-	-	1	13	27
EMBRIAGUEZ	-	-	1	2	-	-	3	-	-	1	-	1	-	2	5
VANDALISMO	-	1	-	2	-	4	7	-	1	1	2	1	-	5	12
APREEN DE ARMA BRANCA	-	-	1	2	-	1	4	-	-	1	-	-	-	1	5
INV. A ESC. P/AGRAD.ALUNO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LESÃO CORPORAL	-	-	2	1	1	1	5	2	1	-	-	1	-	4	9
AMEAÇA	-	2	2	7	-	5	16	1	-	2	-	1	1	5	21
ARROMBAMENTO	1	2	1	4	-	-	8	1	-	2	2	-	2	7	15
AGRESSÃO	1	1	1	10	2	6	21	2	6	6	5	3	1	23	44
ATO OBSCENO	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
USO DE DROGAS	-	1	5	-	2	-	8	1	2	1	2	-	1	7	15
TRÁFICO DE DROGAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DISTÚRBIOS	-	-	6	-	5	-	11	-	1	-	2	-	-	3	14
PICHAÇÃO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
DANOS MATERIAIS	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
ESTELIONATO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INVASÃO A ESCOLA	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
ASSALTO	-	2	1	6	-	2	11	3	1	-	-	2	-	6	17
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>215</b>

3

**ÍNDICE DE OCORRÊNCIA POR TURNO, OS RESPONSÁVEIS E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2008.**

**TURNO**

OCORRÊNCIAS POR TURNO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL
MANHÃ	1	1	8	13	2	8	33	4	8	6	6	4	3	31	64
TARDE	-	4	10	17	4	13	48	4	8	6	9	5	3	35	83
NOITE	4	6	10	16	4	5	45	7	1	7	2	4	2	23	68
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>215</b>

**RESPONSÁVEIS DAS OCORRÊNCIAS**

RESPONSÁVEIS POR OCORRÊNCIAS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL
ALUNOS	1	2	12	19	5	15	54	8	13	13	11	6	1	52	106
OUTROS	4	9	16	27	5	11	72	7	4	6	6	7	7	37	109
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>215</b>

**PROCEDIMENTOS ADOTADOS APÓS O ATENDIMENTO DAS OCORRÊNCIAS**

PROCEDIMENTOS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL
CONDUÇÃO A DELEGACIA	-	-	-	4	-	-	4	-	1	1	1	1	1	5	9
EVASÃO DO LOCAL	2	8	11	24	3	12	60	10	8	9	6	8	5	46	106
COND. DO ALUNO A RES.	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
RESOLVIDO P/DIRETOR(A)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RESOLVIDO NO LOCAL	2	3	13	17	4	14	53	5	8	9	10	4	2	38	91
C O P O M	1	-	4	1	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	6
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>215</b>

**ÍNDICE DAS OCORRÊNCIAS, POR ESCOLAS, ATENDIDAS PELO  
POLICIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2008.**

LOCAIS DE OCORRÊNCIAS	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	TOTAL 1º SEM.	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL 2º SEM.	TOTAL GERAL
U. E. PE JOAQUIM NONATO GOMES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	-	4	4
INST. EDUC. ANT. FREIRE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. MODESTINA BEZERRA	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U.E. ANT.º MARIA MADEIRA	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2	-	-	-	2	3
U.E LICEU PIAUIENSE	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	3	5	6
U. E. ARTUR FURTADO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. JOSÉ CAMILO DA SILVEIRA	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	2	3
U.E. DOM SEVERINO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U E JOÃO HENRIQUE SOUSA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. CRISTINO CASTELO BRANCO	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	2	3
U.E. HELÍ SOBRAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAIC – PROMORAR	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	2	-	-	2	3
U.E. CIPRIANO LEITE	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U.E. CONCEIÇÃO SALOMÉ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2	2
U.E. BEZERRA DE MENEZES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. ANGELINA M. LEAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E HELENA AQUINO	-	-	2	-	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	3
CEB DA PIÇARREIRA	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. AGRIPINO OLIVEIRA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. DIDÁCIO SILVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E BARÃO DE GURGUÉIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. AGNELO P. DA SILVA	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U.E. PEDRO CONDE	-	-	1	-	-	1	2	-	2	1	-	-	-	3	5
U.E. PEQUENA RUBIM	-	1	1	-	-	1	3	1	-	-	1	-	-	2	5
U.E. JOÃO COSTA	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U.E. SIGEFREDO PACHECO	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	1	2	1	4	6
U.E. JULIA NUNES ALVES	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	2
U.E. ANTº DE ALMENDRA FREITAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. DOM PEDRO II	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. GAIOSO E ALMENDRA	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. ALBERTO SILVA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAIC – RENASCENÇA II	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	2
U.E. DINA SOARES	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. LÉLIA AVELINO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. BARTOLOMEU V. FILHO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. BENJAMIN BAPTISTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1
U.E. ÁUREA FREIRE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
U.E. GODOFRÉDO FREIRE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. DOMÍCIO MAGALHÃES	-	-	2	-	-	-	2	-	-	1	2	-	-	3	5
U.E. JOÃO EMÍLIO FALCÃO COSTA	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. MARTINS NAPOLEÃO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. ROBERT CARVALHO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. JOCA VIEIRA	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U.E. FELISMINO FREITAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. MONS. RAIMUNDO N. MELO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. VAZ DA COSTA	-	1	1	-	-	1	3	1	-	-	1	1	-	3	6
U.E. JOEL MENDES	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	2
U.E. ENG. SAMPAIO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. LOURIVAL PARENTE	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	2
U.E. Pe. ANTÔNIO JOSÉ DO REGO	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. Mª DE LOURDES REBELO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1
U.E. JOSÉ AMÁVEL	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E ODYLO DE BRITO RAMOS	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	2
U.E ALBERTO MONTEIRO	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. HELENA CARVALHO	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U.E FONTES IBIAPINA	-	-	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-	-	2	3



U.E. MUNDIM FERRAZ	1	-	-	-	1	-	2	-	1	-	-	-	-	1	3
U.E. PRESIDENTE VARGAS	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U. E. MOACIR MADEIRA CAMPOS	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	2
CENT. DE HAB. ANA CORDEIRO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U. E. HENRIQUE COUTO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E.GERVÁSIO COSTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CRECHE REINO ENCANTADO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CENTRO INTEGRADO ANGELIM	-	-	1	1	-	-	2	-	-	1	-	-	-	1	3
U.E. FLORESTAN FERNANDES	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
U.E. SANTA FILOMENA-POV.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U.E. SÃO GERALDO-PI 112	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U. E. SINVAL DE CASTRO	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
U. E. CACIMBA VELHA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>215</b>

**PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS, POR ESCOLAS ATENDIDAS PELO  
POLICIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2008.**

NOME DA ESCOLA	Nº DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM
U. E. PE JOAQUIM NONATO GOMES	4	1,86
INST. EDUC. ANT. FREIRE	-	-
U.E. MODESTINA BEZERRA	2	0,93
U.E. ANT.º MARIA MADEIRA	3	1,39
U.E LICEU PIAUIENSE	6	2,79
U. E. ARTUR FURTADO	-	-
U.E. JOSÉ CAMILO DA SILVEIRA FILHO	3	1,39
U.E. DOM SEVERINO	-	-
U E JOÃO HENRIQUE SOUSA	-	-
U.E. CRISTINO CASTELO BRANCO	3	1,39
U.E. HELÍ SOBRAL	-	-
CAIC – PROMORAR	3	1,39
U.E. CIPRIANO LEITE	2	0,93
U.E. CONCEIÇÃO SALOMÉ	2	-
U.E. BEZERRA DE MENEZES	-	-
U.E. ANGELINA M. LEAL	-	-
U.E HELENA AQUINO	3	1,39
CEB DA PIÇARREIRA	1	0,46
U.E. AGRIPINO OLIVEIRA	-	-
U.E. DIDÁCIO SILVA	-	-
U.E BARÃO DE GURGUÉIA	-	-
U.E. AGNELO P. DA SILVA	2	0,93
U.E. PEDRO CONDE	5	2,33
U.E. PEQUENA RUBIM	5	2,33
U.E. JOÃO COSTA	2	0,93
U.E. SIGEFREDO PACHECO	6	2,79
U.E. JULIA NUNES ALVES	2	0,93
U.E. ANTº DE ALMENDRA FREITAS	-	-
U.E. DOM PEDRO II	-	-
U.E. GAIOSO E ALMENDRA	1	0,46
U.E. ALBERTO SILVA	-	-
CAIC – RENASCENÇA II	2	0,93
U.E. DINA SOARES	1	0,46
U.E. LÉLIA AVELINO	-	-
U.E. BARTOLOMEU V. FILHO	-	-
U.E. BENJAMIN BAPTISTA	1	0,46
U.E. ÁUREA FREIRE	1	0,46
U.E. GODOFRÉDO FREIRE	-	-
U.E DOMÍCIO MAGALHÃES	5	2,33
U.E. JOÃO EMÍLIO FALCÃO COSTA	1	0,46
U.E. MARTINS NAPOLEÃO	-	-
U.E. ROBERT CARVALHO	-	-
U.E. JOCA VIEIRA	2	0,93
U.E. FELISMINO FREITAS	-	-
U.E. MONS. RAIMUNDO N. MELO	-	-
U.E. VAZ DA COSTA	6	2,79
U.E. JOEL MENDES	2	0,93
U.E. ENG. SAMPAIO	-	-
U.E. LOURIVAL PARENTE	2	0,93
U.E. Pe. ANTÔNIO JOSÉ DO REGO	1	0,46
U.E. Mª DE LOURDES REBELO	1	0,46

U.E. JOSÉ AMÁVEL	1	0,46
U.E ODYLO DE BRITO RAMOS	2	0,93
U.E ALBERTO MONTEIRO	1	0,46
U.E. HELENA CARVALHO	2	0,93
U.E FONTES IBIAPINA	3	1,39
U.E. ANITA GAIOSO	1	0,46
U.E FREI HELIODORO	1	-0,46
U.E NAIR GONÇALVES	7	3,25
U.E F <sup>co</sup> CÉSAR DE ARAÚJO	-	-
U.E M <sup>a</sup> DO CARMO REVERDOSA	5	2,33
U.E PIRES DE CASTRO	6	2,79
U.E PREMEN-NORTE	3	1,39
U. E. IMACULADA CONCEIÇÃO	1	0,46
U. E. SINVAL DE CASTRO	2	0,93
U.E. WALL FERRAZ	4	1,86
U.E. EDGAR NOGUEIRA	3	1,39
U.E. ÁLVARO FERREIRA	1	0,46
U.E. GABRIEL FERREIRA	2	0,93
CAIC DA V. BANDEIRANTE	2	0,93
U.E. N.S. PERPÉTUO SOCORRO	6	2,79
U.E. PINHEIRO MACHADO	5	2,33
U.E. SOLANGE VIANA	-	-
U.E. FREITAS NETO	1	0,46
U.E. ANICOTA BURLAMAQUE	2	0,93
U.E. HELVÍDIO NUNES	1	0,46
U.E. DARCY ARAÚJO	-	-
U.E. TOMAZ DE ÁREA LEÃO FILHO	1	0,46
U.E. MELVIN JONES	5	2,33
U.E. ESTADO DE SÃO PAULO	1	0,46
U.E. CECM DE OLIVEIRA	-	-
U. E. MARIA MELO	4	1,86
U.E. CICERO PORTELA	3	1,39
U.E. PAULO FERRAZ	-	-
U.E. LUCIDIO PORTELA	1	0,46
U.E. RALDIR C. BASTOS	-	-
U.E. FIRMINA SOBREIRA	1	0,46
CEB ALTO ALEGRE	6	2,79
U. E. PROF <sup>a</sup> OSMARINA	1	0,46
U.E. ÁTILA LIRA	-	-
U.E. ANTONIO TÁRCISO P. DA SILVA	-	-
U.E. LUÍS GONZAGA PIRES	-	-
U.E. ANÍSIO TEIXEIRA	1	0,46
U.E. DUQUE DE CAXIAS	1	0,46
U.E. AURISTELA SOARES	4	1,86
U.E. ODILON NUNES	1	0,46
U.E. JOEL RIBEIRO	2	0,93
U.E. CALUZINHA FREIRE	1	0,46
U.E. FLORIZA SILVA	2	0,93
U.E. ANA BERNARDES	-	-
U.E. ANÍSIO DE ABREU	1	0,46
U.E. MILTON AGUIAR	1	0,46
U.E. MATIAS OLÍMPIO	3	1,39
U.E. IRMANI VELOSO	-	-
U.E. MIGUEL ROSA	-	-
U.E. CELSO PINHEIRO	-	-
U.E. JOAQUIM GOMES CALADO	2	0,93
U.E. TERESINHA NUNES	2	0,93
U.E. JOÃO CLIMACO D'ALMEIDA	1	0,46
U.E. EDGAR TITO	7	3,25

U.E. SEVERIANO SOUSA	-	-
U.E. PETRÔNIO PORTELA	4	1,86
U.E. ADAMIR LEAL	-	-
U.E. MUNDIM FERRAZ	3	1,39
U.E. PRESIDENTE VARGAS	1	0,46
U. E. MOACIR MADEIRA CAMPOS	2	0,93
CENTRO DE HAB. ANA CORDEIRO	-	-
U. E. HENRIQUE COUTO	-	-
U. E. JOSE DE ANCHIETA	1	0,46
U.E. GERVÁSIO COSTA	-	-
CRECHE REINO ENCANTADO	-	-
CENTRO INTEGRADO ANGELIM	3	1,39
U.E. FLORESTAN FERNANDES	1	0,46
U.E. SANTA FILOMENA(POVOADO)	-	-
U.E. SÃO GERALDO-PI 112(POVOADO)	-	-
U.E. MILTON BRANDÃO	1	0,46
U.E. ESTADO DO AMAZONAS	2	0,93
U. E. CACIMBA VELHA	1	0,46
U. E. AREOLINO LEÔNCIO	2	0,93
<b>TOTAL</b>	<b>215</b>	<b>100%</b>





LESÃO CORPORAL	-	-	2	1	1	1	5	2	1	-	-	1	-	4	9	4,19
AMEAÇA	-	2	2	7	-	5	16	1	-	2	-	1	1	5	21	9,76
ARROMBAMENTO	1	2	1	4	-	-	8	1	-	2	2	-	2	7	15	6,98
AGRESSÃO	1	1	1	10	2	6	21	2	6	6	5	3	1	23	44	20,46
ATO OBSCENO	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
USO DE DROGAS	-	1	5	-	2	-	8	1	2	1	2	-	1	7	15	6,98
TRÁFICO DE DROGAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DISTÚRBIOS	-	-	6	-	5	-	11	-	1	-	2	-	-	3	14	6,51
PICHAÇÃO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DANOS MATERIAIS	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
ESTELIONATO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INVASÃO A ESCOLA	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	0,46
ASSALTO	-	2	1	6	-	2	11	3	1	-	-	2	-	6	17	7,90
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>26</b>	<b>126</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>89</b>	<b>215</b>	<b>100,00</b>

**GRÁFICO DEMONSTRATIVO DO ÍNDICE DE OCORRÊNCIAS POR BAIRRO,  
NAS ESCOLAS ATENDIDAS PELO POLICIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A  
DEZEMBRO DE 2008.**

<b>BAIRRO</b>	<b>Nº DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>PERCENTAGEM</b>
SACY	06	2,79
VERMELHA	05	2,32
DIRCEU ARCOVERDE	25	11,63
PROMORAR	10	4,65
NOVO HORIZONTE	02	0,93
PARQUE PIAUI	10	4,65
CENTRO	06	2,79
VILA OPERARIA	05	2,32
MORADA NOVA	-	-
RENASCENÇA	07	3,25
ANGELIN	04	1,86
MATADOURO	03	1,39
PARQUE JUREMA	-	-
ÁGUA MINERAL	-	-
SÃO JOÃO	08	3,72
BELA VISTA	11	5,12
DEUS-QUER	01	0,46
LOURIVAL PARENTE	02	0,93
MORADA DO SOL	-	-
PIÇARREIRA	01	0,46
MOCAMBINHO	11	5,12
POTY VELHO	05	2,32
PLANALTO ININGA	04	1,86
AEROPORTO	01	0,46
SÃO PEDRO	07	3,25
BUENOS AIRES	15	6,98
PIÇARRA	01	0,46
MACAÚBA	03	1,39
MARQUÊS	03	1,39
VILA BANDEIRANTE	02	0,93
REDENÇÃO	06	2,79
ALTO ALEGRE	15	6,98
TRÊS ANDARES	02	0,93
ILHOTAS	-	-
CRISTO REI	02	0,93
CIDADE NOVA	01	0,46
PORENQUANTO	01	0,46
ACARAPE	01	0,46
MONTE CASTELO	-	-
SATÉLITE	03	1,39
SANTO ANTONIO	03	1,39
SÃO CRISTOVÃO	01	0,46
TODOS OS SANTOS	02	0,93
PORTO ALEGRE	04	1,86
MAFRENSE	-	-
TABULETA	-	-
PEDRA MOLE	-	-
SANTA MARIA DA CODIPI	03	1,39
CABRAL	05	2,32
CACIMBA VELHA	01	0,46
MATINHA	06	2,79
PIO XII	01	0,46
<b>TOTAL</b>	<b>215</b>	<b>100%</b>

**PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS, POR REGIÃO ADMINISTRATIVA, ATENDIDAS PELO POLÍCIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2008.**

REGIÃO ADMINISTRATIVA	Nº DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM %
CENTRO	06	2,79%
NORTE	74	34,42%
SUL	77	35,81%
SUDESTE	34	15,81%
NORDESTE	24	11,17%
<b>TOTAL</b>	<b>215</b>	<b>100,00%</b>

**POLÍCIA MILITAR DO PIAUÍ  
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
POLICIAMENTO ESCOLAR**

# **ESTATÍSTICA 2009**

**ANO 2009**













**PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS, POR ESCOLAS ATENDIDAS PELO  
POLICIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A JUNHO DE 2009.**

NOME DA ESCOLA	Nº DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM %
U. E. PE JOAQUIM NONATO GOMES	-	-
INST. EDUC. ANT. FREIRE	-	-
U.E. MODESTINA BEZERRA	2	2,60
U.E. ANT.º MARIA MADEIRA	2	2,60
U.E LICEU PIAUIENSE	-	-
U. E. ARTUR FURTADO	-	-
U.E. JOSÉ CAMILO DA SILVEIRA FILHO	-	-
U.E. DOM SEVERINO	2	2,60
U E JOÃO HENRIQUE SOUSA	-	-
U.E. CRISTINO CASTELO BRANCO	-	-
U.E. HELÍ SOBRAL	-	-
CAIC – PROMORAR	1	1,30
U.E. CIPRIANO LEITE	-	-
U.E. CONCEIÇÃO SALOMÉ	4	5,19
U.E. BEZERRA DE MENEZES	-	-
U.E. ANGELINA M. LEAL	-	-
U.E HELENA AQUINO	-	-
CEB DA PIÇARREIRA	2	2,60
U.E. AGRIPINO OLIVEIRA	1	1,30
U.E. DIDÁCIO SILVA	1	1,30
U.E BARÃO DE GURGUÉIA	-	-
U.E. AGNELO P. DA SILVA	-	-
U.E. PEDRO CONDE	1	1,30
U.E. PEQUENA RUBIM	3	3,90
U.E. JOÃO COSTA	-	-
U.E. SIGEFREDO PACHECO	-	-
U.E. JULIA NUNES ALVES	-	-
U.E. ANTº DE ALMENDRA FREITAS	-	-
U.E. DOM PEDRO II	-	-
U.E. GAIOSO E ALMENDRA	-	-
U.E. ALBERTO SILVA	-	-
CAIC – RENASCENÇA II	3	3,90
U.E. DINA SOARES	-	-
U.E. LÉLIA AVELINO	2	2,60
U.E. BARTOLOMEU V. FILHO	-	-
U.E. BENJAMIN BAPTISTA	-	-
U.E. ÁUREA FREIRE	-	-
U.E. GODOFRÉDO FREIRE	1	1,30
U.E DOMÍCIO MAGALHÃES	1	1,30
U.E. JOÃO EMÍLIO FALCÃO COSTA	1	1,30
U.E. MARTINS NAPOLEÃO	1	1,30
U.E. ROBERT CARVALHO	-	-
U.E. JOCA VIEIRA	2	2,60
U.E. FELISMINO FREITAS	1	1,30
U.E. MONS. RAIMUNDO N. MELO	1	1,30
U.E. VAZ DA COSTA	1	1,30
U.E. JOEL MENDES	-	-
U.E. ENG. SAMPAIO	-	-
U.E. LOURIVAL PARENTE	-	-
U.E. Pe. ANTÔNIO JOSÉ DO REGO	-	-
U.E. Mª DE LOURDES REBELO	-	-

U.E. JOSÉ AMÁVEL	-	-
U.E ODYLO DE BRITO RAMOS	1	1,30
U.E ALBERTO MONTEIRO	2	2,60
U.E. HELENA CARVALHO	-	-
U.E FONTES IBIAPINA	1	1,30
U.E. ANITA GAIOSO	-	-
U.E FREI HELIODORO	-	-
U.E NAIR GONÇALVES	-	-
U.E F <sup>co</sup> CÉSAR DE ARAÚJO	-	-
U.E M <sup>a</sup> DO CARMO REVERDOSA	3	3,90
U.E PIRES DE CASTRO	1	1,30
U.E PREMEN-NORTE	-	-
U. E. IMACULADA CONCEIÇÃO	-	-
U. E. SINVAL DE CASTRO	-	-
U.E. WALL FERRAZ	-	-
U.E. EDGAR NOGUEIRA	1	1,30
U.E. ÁLVARO FERREIRA	-	-
U.E. GABRIEL FERREIRA	-	-
CAIC DA V. BANDEIRANTE	2	2,60
U.E. N.S. PERPÉTUO SOCORRO	2	2,60
U.E. PINHEIRO MACHADO	-	-
U.E. SOLANGE VIANA	-	-
U.E. FREITAS NETO	-	-
U.E. ANICOTA BURLAMAQUE	1	1,30
U.E. HELVÍDIO NUNES	2	2,60
U.E. DARCY ARAÚJO	-	-
U.E. TOMAZ DE ÁREA LEÃO FILHO	-	-
U.E. MELVIN JONES	1	1,30
U.E. ESTADO DE SÃO PAULO	-	-
U.E. CECM DE OLIVEIRA	-	-
U. E. MARIA MELO	-	-
U.E. CICERO PORTELA	2	2,60
U.E. PAULO FERRAZ	-	-
U.E. LUCIDIO PORTELA	-	-
U.E. RALDIR C. BASTOS	-	-
U.E. FIRMINA SOBREIRA	-	-
CEB ALTO ALEGRE	-	-
U. E. PROF <sup>a</sup> OSMARINA	-	-
U.E. ÁTILA LIRA	-	-
U.E. ANTONIO TÁRCISO P. DA SILVA	-	-
U.E. LUÍS GONZAGA PIRES	-	-
U.E. ANÍSIO TEIXEIRA	-	-
U.E. DUQUE DE CAXIAS	1	1,30
U.E. AURISTELA SOARES	2	2,60
U.E. ODILON NUNES	-	-
U.E. JOEL RIBEIRO	1	1,30
U.E. CALUZINHA FREIRE	1	1,30
U.E. FLORIZA SILVA	-	-
U.E. ANA BERNARDES	1	1,30
U.E. ANÍSIO DE ABREU	1	1,30
U.E. MILTON AGUIAR	-	-
U.E. MATIAS OLÍMPIO	2	2,60
U.E. IRMANI VELOSO	-	-
U.E. MIGUEL ROSA	-	-
U.E. CELSO PINHEIRO	1	1,30
U.E. JOAQUIM GOMES CALADO	1	1,30
U.E. TERESINHA NUNES	1	1,30
U.E. JOÃO CLIMACO D'ALMEIDA	3	3,90
U.E. EDGAR TITO	2	2,60

U.E. SEVERIANO SOUSA	1	1,30
U.E. PETRÔNIO PORTELA	1	1,30
U.E. ADAMIR LEAL	-	-
U.E. MUNDIM FERRAZ	1	1,30
U.E. PRESIDENTE VARGAS	-	-
U. E. MOACIR MADEIRA CAMPOS	1	1,30
REGIONAL SUL	1	1,30
U. E. HENRIQUE COUTO	-	-
U. E. JOSE DE ANCHIETA	-	-
U.E. GERVÁSIO COSTA	1	1,30
CRECHE REINO ENCANTADO	-	-
CENTRO INTEGRADO ANGELIM	-	-
U.E. FLORESTAN FERNANDES	1	1,30
U.E. SANTA FILOMENA(POVOADO)	-	-
U.E. SÃO GERALDO-PI 112(POVOADO)	-	-
U.E. MILTON BRANDÃO	-	-
U.E. ESTADO DO AMAZONAS	-	-
U. E. CACIMBA VELHA	-	-
U. E. PEDRA MOLE	1	1,30
U. E. PRES. CASTELO BRANCO	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>100 %</b>



AGRESSÃO	-	-	4	3	1	3	<b>11</b>	14,28%								
ATO OBSCENO	-	-	-	-	-	-	-	-								
USO DE DROGAS	-	1	2	1	2	2	<b>8</b>	10,39%								
TRÁFICO DE DROGAS	-	-	1	-	-	-	<b>1</b>	1,30%								
DISTÚRBIOS	1	1	1	-	-	-	<b>3</b>	3,90%								
PICHAÇÃO	-	-	-	-	-	-	-	-								
DANOS MATERIAIS	-	-	-	-	-	-	-	-								
ESTELIONATO	-	-	-	-	-	-	-	-								
INVASÃO A ESCOLA	1	-	-	-	-	-	<b>1</b>	1,30%								
ASSALTO	-	1	1	4	1	2	<b>9</b>	11,69%								
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>77</b>	<b>100%</b>								

**GRÁFICO DEMONSTRATIVO DO ÍNDICE DE OCORRÊNCIAS POR BAIRRO,  
NAS ESCOLAS ATENDIDAS PELO POLICIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A  
JUNHO DE 2009.**

BAIRRO	Nº DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM
SACY	02	2,60
VERMELHA	01	1,30
DIRCEU ARCOVERDE I	06	7,79
PROMORAR	04	5,19
NOVO HORIZONTE	02	2,60
PARQUE PIAUI	05	6,49
CENTRO	03	3,90
VILA OPERARIA	02	2,60
MORADA NOVA	-	-
RENASCENÇA	08	10,39
ANGELIN	-	-
MATADOURO	02	2,60
PARQUE JUREMA	-	-
ÁGUA MINERAL	-	-
SÃO JOÃO	03	3,90
BELA VISTA	02	2,60
DEUS-QUER	01	1,30
LOURIVAL PARENTE	-	-
MORADA DO SOL	-	-
PIÇARREIRA	03	3,90
MOCAMBINHO	06	7,79
POTY VELHO	01	1,30
PLANALTO ININGA	01	1,30
AEROPORTO	02	2,60
SÃO PEDRO	-	-
BUENOS AIRES	01	1,30
PIÇARRA	01	1,30
MACAÚBA	01	1,30
MARQUÊS	02	2,60
VILA BANDEIRANTE	02	2,60
REDENÇÃO	02	2,60
ALTO ALEGRE	02	2,60
TRÊS ANDARES	-	-
ILHOTAS	-	-
PRIMAVERA	01	1,30
CRISTO REI	01	1,30
CIDADE NOVA	-	-
PORENQUANTO	01	1,30
ACARAPE	-	-
MONTE CASTELO	-	-
SATÉLITE	02	2,60
SANTO ANTONIO	-	-
PARQUE ALVORADA	-	-
SÃO CRISTOVÃO	01	1,30
SANTA BARBARA	-	-
PORTO ALEGRE	02	2,60
MAFRENSE	-	-
PIRAJÁ	-	-
TABULETA	-	-
PEDRA MOLE	01	1,30
SANTA MARIA DA CODIPI	01	1,30
CABRAL	02	2,60



<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>100%</b>	13
--------------	-----------	-------------	----

**PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS, POR REGIÃO ADMINISTRATIVA, ATENDIDAS PELO POLÍCIAMENTO ESCOLAR DE JANEIRO A JUNHO DE 2009.**

REGIÃO ADMINISTRATIVA	Nº DE OCORRÊNCIAS	PERCENTAGEM %
CENTRO	03	3,90%
NORTE	23	29,87%
SUL	21	27,27%
SUDESTE	19	24,68%
NORDESTE	11	14,28%
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>	<b>100,00%</b>