

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

MARIA JACOBINA DA CRUZ BEZERRA

**A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE
PREVENÇÃO E REDUÇÃO: A NECESSÁRIA
INTERLOCUÇÃO DOS SABERES**

PORTO ALEGRE

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

MARIA JACOBINA DA CRUZ BEZERRA

**A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E REDUÇÃO: A
NECESSÁRIA INTERLOCUÇÃO DOS SABERES**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Doutorado da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social, sob orientação da Professora.Dra.

PATRÍCIA KRIEGER GROSSI

PORTO ALEGRE

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

--

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**

MARIA JACOBINA DA CRUZ BEZERRA

**A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E REDUÇÃO: A
NECESSÁRIA INTERLOCUÇÃO DOS SABERES**

Tese de Doutorado defendida em 16 de março de 2009, perante a Banca Examinadora constituída pelos professores:

Professora doutora Patrícia Krieger Grossi - Presidente - PUCRS

Professora doutora Márcia Salete Arruda Faustini
Curso de Serviço Social - PUCRS

Professor doutor Claus Dieter Stobäus - FACED

Professor doutor Luiz Augusto Passos
Curso de Filosofia - UFMT

Professora doutora Irenilda Ângela dos Santos
Curso de Serviço Social - UFMT

DEDICATÓRIA

A Maria Francisca, filha que não tive, aos meus filhos: Shuber, Elke, Edilson e Ricardo, aos meus netos Shuber Júnior, Yuri e Felipe, razões do meu existir no mundo da família, da partilha e do amor.

Ao Edilson, meu esposo, *in memoriam*, pelo companheirismo, incentivo, amor e partilha durante vinte e nove anos e dez meses do nosso vivido humano.

Aos meus pais, Olívia e Benedito, *in memoriam*, que me deram a vida e ensinaram a lutar e buscar tudo que acredito.

Às minhas irmãs, irmãos, cunhados, sobrinhas (os) e noras, por integrarem a minha família.

AGRADECIMENTOS

Não é possível agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Entretanto, desejo registrar a minha gratidão:

À professora Delma Rosa de Almeida, ex-aluna, hoje colega de trabalho no exercício docente, na UFMT, os meus agradecimentos por partilhar comigo leituras, compreensão das minhas idéias, articulações e todo o percurso que me propiciou materializar esta tese.

Às Doutoradas Maria de Sousa Rodrigues, Irenilda Ângela dos Santos, Izabel Cristina Lira, Tânia Maria e a Mestra Maria Helena Góes Campelo, pelas contribuições, apoio nos momentos e instantes, muito especiais, nesta fase do meu viver acadêmico.

À UFMT, à PROPG, ao ICBS e ao Departamento de Serviço Social, os meus agradecimentos pelo apoio financeiro e profissional, ao possibilitar-me tornar concreto mais esta capacitação *stricto sensu*.

À Luisa Soares, Dona Eunice, os meus agradecimentos pelo apoio técnico, logístico, compreensão, inesquecíveis.

A Irmã Neura Cezar, à Educadora Janaina Costa e Néio Lúcio obrigada pela amizade e contribuições bibliográficas buscadas no campo da Educação e militância no FÓRUM da Criança/Adolescente e Assistência Social, as alunas do Curso de Serviço Social (Luciana, Raffaella, Greyce Kelli, Joseane e Denise) que me auxiliaram nas oficinas, trabalhos de campo e palestras em escolas quando solicitadas no processo, a minha gratidão hoje e sempre.

À Professora Doutora Patrícia Krieger Grossi, que orientou a Tese de Doutorado pela acolhida, compreensão, paciência e estímulo à concretização deste estudo.

Aos doutores Claus Dieter Stobäus e Márcia Salete Arruda Faustini por terem aceitado participar da etapa de qualificação desta tese e agora, no momento da defesa final e muito contribuíram para a qualificação deste trabalho, o meu mais sincero obrigado.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, às colegas do Programa, especialmente, Dúnia, Mariazinha, Cônsul, Cristina, Rosângela e

Vanderléia, à Georgina, Juliana, Antonio e aos integrantes do NEPEVI: Gabriele, Cláudia, Simone, Edgar, Gisiane e Fabrício pelo apoio, amizades construídas e contribuições recebidas.

Gabriela (Gabi) e Maria Stela, juntamente com os seus familiares, tornaram-se a extensão da minha família, a partir da minha vivência na capital gaúcha - Porto Alegre - que jamais as esquecerei, obrigada por tudo que fizeram por mim no período vivido nessa cidade.

À Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade do Porto, especialmente, o Professor José Alberto Correia, por aceitar-me como orientanda no Doutorado Sandwich e demais professores(as) que me acolheram na Universidade do Porto, os meus agradecimentos sinceros.

Aos amigos(as) brasileiros(as) na Universidade do Porto - “o meu Anjo da Guarda” no Porto - Flávio Paes Filho - (UFMT), Márcia Barbosa, Suely, Cristina, Yana, Kátia, Rejane (UFPE), a minha gratidão ontem, hoje e sempre por existirem na minha vida.

A Natália (Pedagoga), colega no Curso de Doutorado Sandwich e Maria Dorinda (Assistente Social), que me brindaram com amizade e acolhida nos seus lares, o meu respeito, gratidão e amizade no decorrer do meu existir humano.

Aos diretores da Escola Secundária da Senhora da Hora e Agrupamento de Escolas Prof. Costa Matos de Vila Nova de Gaia, na cidade do Porto/Portugal, por acolher-me nestes espaços e, ao mesmo tempo, proporcionar-me conhecer as suas estruturas, propostas pedagógicas, funcionamento e o olhar sobre o fenómeno violência nessas realidades.

Às escolas, pública e privada com seus integrantes, alvo desta investigação, por terem me propiciado os conhecimentos empíricos que materializaram a presente tese.

Às Professoras Margarida pelas correções de português e Marie-Annick de francês com seus saberes específicos, necessários e muito contributivos nesta tese.

Ricardo, Edilson, meus filhos, pelo apoio, trabalho de digitação e formatação desta tese.

Às pessoas que não consegui nomear neste momento, os meus agradecimentos sinceros.

RESUMO

Experiências isoladas do Serviço Social na Educação existem várias, do mesmo modo que é ampla a literatura sobre a violência na escola, porém as atividades dos Assistentes Sociais no âmbito educacional e na formação profissional são espaços ainda a serem conquistados. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as manifestações de violência no âmbito escolar e seu entorno, e como o Serviço Social contribui para o enfrentamento dessas expressões, visando fornecer subsídios teórico-práticos para a prevenção do fenômeno e a promoção da cidadania de crianças e adolescentes. Os objetivos específicos foram: a) identificar as expressões de violência verbais e não verbais no interior da escola, em seu entorno e na família e os significados atribuídos à violência, b) analisar os efeitos da violência no meio escolar nas relações estabelecidas na escola, no entorno e na família; c) verificar que alternativas podem contribuir para a redução da violência na perspectiva da cultura de paz; d) identificar como o Serviço Social vem contribuindo no enfrentamento da violência na escola e entorno, sob a ótica dos sujeitos da pesquisa. Este estudo se fundamentou na perspectiva do *empowerment*, Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz, dentro do método dialético crítico. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo como principais instrumentais de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e o grupo focal, complementados com a análise de conteúdo de 141 redações de alunos da escola pública (2ª a 8ª série) e 41 redações de alunos (as) da escola privada, totalizando 182 redações temáticas sobre a violência na escola. Foram ministradas 11 oficinas envolvendo 220 alunos (as) da escola pública, esta última como contrapartida da realização da pesquisa, enfocando a temática da violência doméstica. As oficinas foram gravadas, fotografadas e as transcrições submetidas à análise de conteúdo, posteriormente. Foram entrevistados, também, 17 professores, 02 diretores, 02 coordenadores pedagógicos, 13 alunos, 05 representantes do pessoal técnico-administrativo, 03 Assistentes Sociais e 02 estagiárias de Serviço Social de duas escolas, sendo uma escola pública municipal, de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a outra

particular, com enfoque no Ensino Médio, ambas localizadas no Município de Cuiabá, Mato Grosso. O grupo focal foi realizado com o entorno da escola, composto por 06 representantes da comunidade geográfica e funcional, como líderes, membros do Conselho da Escola, pais ou responsáveis, seguindo critérios definidos na metodologia para cada segmento. Totalizaram-se 452 sujeitos entre todos os segmentos pesquisados. Os resultados da pesquisa apontam para o desconhecimento do papel e da própria identidade do Serviço Social nas escolas, a naturalização da violência no cotidiano escolar e a prevalência dos métodos tradicionais de resolução de conflitos na escola, via coordenação pedagógica e/ou direção. A tese reafirma que para o enfrentamento da violência no meio escolar torna-se necessária a interlocução de diferentes saberes, práticas e políticas, pois a violência possui raízes complexas que extrapolam o âmbito escolar. Entre as estratégias de prevenção, os dados apontam para ações isoladas e muitas vezes ineficazes da escola que não chegam a transformar a cultura punitiva escolar. A presença ativa dos assistentes sociais em escolas, o envolvimento da comunidade escolar, gestão democrática e práticas dialógicas constituem em caminhos para o empoderamento e emancipação de crianças e adolescentes rumos à construção de uma cultura de paz e de cidadania, como contribuição visível do Serviço Social à Educação. Resgatar a dimensão humana e ética na educação na interface com as demais políticas é o desafio para a construção da cultura de paz e de justiça social, alargando o olhar para a necessária interlocução de saberes para novos fazeres, como a articulação do Serviço Social na escola com a saúde e outros, dentro de uma perspectiva que coloque as pessoas no centro do processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Violência na escola. Estratégias de prevenção e redução. Interlocução de saberes.

RÉSUMÉ

Des expériences isolées du Service Social en Education, il en existe plusieurs, de la même façon que la littérature sur la violence à l'école est abondante; toutefois, les activités des Assistants Sociaux dans le cadre de l'Education et dans la formation de Professionnels sont des espaces qui restent à être conquis. L'objectif général de cette étude consiste à analyser les manifestations de violence dans le milieu scolaire et dans son entourage, et la façon dont le Service Social a contribué à faire opposition à ces manifestations, afin de fournir des bases théoriques et pratiques pour la prévention du phénomène et de promouvoir la citoyenneté d'enfants et d'adolescents. Les objectifs spécifiques ont été: a) d'identifier les manifestations de violence verbales et non verbales de l'élève à l'intérieur de l'école, dans son entourage et dans sa famille et les significations attribuées à la violence; b) d'analyser les effets de la violence en milieu scolaire dans les rapports établis par l'élève dans l'école, dans son entourage et dans sa famille; c) de vérifier que des alternatives peuvent contribuer à la réduction de la violence dans la perspective de la culture de paix; d) d'identifier la façon dont le Service Social contribue à l'opposition à la violence à l'école et dans l'entourage de l'élève du point de vue des sujets de la recherche. Cette étude s'est fondée sur la perspective de l'empowerment, des Droits de l'Homme et de l'Education pour la Culture de la Paix, à l'intérieur de la méthode dialectique et critique. Il s'agit d'une étude qualitative, ayant comme principaux instruments de collecte de données l'entrevue semi-structurée et le groupe focal, complétés postérieurement par l'analyse de contenu de 141 rédactions d'élèves de l'école publique (de la 2ème à la 8ème série, soit en France, les années de collège: de la 5ème à la 3ème) et 41 rédactions d'élèves de l'école privée, totalisant 182 rédactions thématiques sur la violence à l'école. On a organisé 11 ateliers concernant 220 élèves de l'école publique, ceci en contrepartie de la réalisation de cette recherche, et portant sur la thématique de la violence domestique. Les ateliers ont été enregistrés, photographiés et leurs transcriptions soumises, postérieurement à l'analyse de contenu. De plus, on a procédé aux interviews (entrevues) de 17 professeurs, 02 directeurs, 02 coordinateurs pédagogiques, 13 élèves, 05 représentants du personnel technique et administratif, 03 Assistantes Sociales et 02

Stagiaires du cours de Service Social dans deux écoles. L'une d'entre elles, est une école publique municipale d'Education Maternelle et d'Enseignement Elémentaire (ou "Ensino Fundamental") et l'autre, une école privée, spécialisée dans l'Enseignement Secondaire (ou "Ensino Médio"). Toutes les deux sont localisées sur la Commune de Cuiabá, dans l'état du Mato Grosso, au Brésil. Le groupe focal a englobé les environs de l'école et était composé de 06 représentants de la communauté géographique et fonctionnelle, tels que des leaders, des membres du Conseil de l'Ecole, des parents d'élèves ou des responsables, et a suivi les critères définis dans la méthodologie pour chaque catégorie. Il y a eu un total de 452 sujets entre toutes les catégories étudiées. Les résultats de la recherche indiquent : la méconnaissance du rôle et de l'identité même du Service Social dans les écoles, la banalisation de la violence dans le quotidien scolaire et la prépondérance des méthodes traditionnelles de résolution de conflits à l'école, qui passent par le truchement de la coordination pédagogique et/ou de la direction. La thèse affirme une fois de plus que pour faire face à la violence en milieu scolaire, l'interlocution de différents savoirs, de différentes pratiques et de différentes politiques est devenue nécessaire, car la violence possède des racines complexes qui vont bien au-delà du cadre scolaire. Parmi les stratégies de prévention, les données indiquent que les actions isolées et très souvent inefficaces de l'école ne réussissent pas à transformer la culture punitive scolaire. La présence active des assistant(e)s sociaux/socials dans les écoles, l'engagement de la communauté scolaire, la gestion démocratique et les pratiques dialogiques constituent des chemins pour l'autonomisation et l'émancipation des enfants et des adolescents vers la construction d'une culture de la paix et de la citoyenneté, en tant que contribution visible du Service Social à l'Education. Récupérer la dimension humaine et l'éthique dans l'Education dans l'interface avec les autres politiques constitue LE défi en vue de la construction d'une Culture de la Paix et de la Justice Sociale, en élargissant le regard vers l'interlocution nécessaire de savoirs pour de nouvelles tâches, telles que l'articulation du Service Social dans l'école avec la santé et d'autres programmes, dans une perspective qui mette vraiment les personnes au centre du processus de développement.

Mots-clés: Violence à l'école. Stratégies de prévention et de réduction. Interlocution de savoirs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ADPUCRS - Associação dos Docentes e Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
BNH - Banco Nacional de Habitação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS - Instituição de Cooperação Brasileira de Intercâmbio de Serviço Social
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEIA - Centro de Estudos da Infância, Adolescência e Família
CEP - Código de Endereçamento Postal
CFE - Conselho Federal de Educação
CIN - Centro Internacional de Negócios
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAB - Companhia Brasileira de Habitação
CONSUNI - Conselho Universitário
CRAS - Conselho Regional de Assistência Social
CREAS - Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CRESS - Conselho Regional de Serviço Social
CRUTAC - Centro Universitário de Trabalho e Ação Comunitária
DH - Direitos Humanos
DNAC - Departamento Nacional da Criança
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FAECC - Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis
FAEN - Faculdade de Enfermagem
FAET - Faculdade de Arquitetura, Engenharia e Tecnologia.
FAMEV - Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária

FANUT - Faculdade de Nutrição
FCM - Faculdade de Ciências Médicas
FD - Faculdade de Direito
FEBEMAT - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso
FEF - Faculdade de Educação Física
FENF - Faculdade de Engenharia Florestal
FIEMT - Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso
FUNABEM - Fundação do Bem-Estar Social
GF - Grupo Focal
IB - Instituto de Biociências
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEN - Instituto de Ciências Exatas e Naturais
ICET - Instituto de Ciências Exatas e da Terra
ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICLC - Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá
IE - Instituto de Educação
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto de Física
IL - Instituto de Linguagens
IPDU - Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano
ISC - Instituto de Saúde Coletiva
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
LOS - Lei Orgânica da Saúde
MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT - Mato Grosso
NECO - Núcleo de Estudos de Comunicação, Infância e Juventude
NEPEVI - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência
NIEVICI - Núcleo de Violência e Cidadania
ONGs - Organizações Não-Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIAPS - Plano de Integração e Acompanhamento de Programas Sociais de Prevenção à Violência
PIB - Produto Interno Bruto
PICE - Política Industrial e de Comércio Exterior
PNBM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PRODASEC - Programa de Ações Sócio-educativas e Culturais
PRONASEC - Programa nacional de Ações Sócio-Econômicas e Culturais para o Meio Rural
PROPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PROPEQ - Pró-Reitoria de Pesquisa
PUCRJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Rec. Dec. - Rec para se referir ao arquivo de Decreto
Rec. Port. - Rec para se referir ao arquivo de Portaria
Rec. Port. MEC - Rec para se referir ao arquivo de Portaria do Ministério de Educação e Cultura
Res. CONSEPE - Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa
SAM - Serviço Nacional de Assistência ao Menor
SECEX - Secretaria Especial de Comércio Exterior
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SES/UFMT - Serviço Social/Universidade Federal de Mato Grosso
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SM - Salário Mínimo
SMED - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS
SOPP - Serviço de Orientação Psicopedagógica
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
SUS - Sistema Único de Saúde
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UnB - Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Indicadores Econômicos	48
Tabela 02 - Estrutura Etária da População (%) - B. S. Sebastião	84
Tabela 03 - Estrutura Etária da População (%) - Bairro Dom Aquino	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Eixos Temáticos	66
Quadro 02 - População Entrevistada	75
Quadro 03 - Perfil dos Entrevistados das Escolas	76
Quadro 04 - Perfil dos Participantes do Grupo Focal	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - População Entrevistada	75
Gráfico 02 - Faixa Etária	85
Gráfico 03 - Tipos de Violência quanto ao gênero no Estado	142

LISTA DE ANEXOS

01 - Bibliografia - CBCISS.....	241
02 - Levantamentos Bibliográficos do Serviço Social Escolar - CBCISS e Biblioteca Zeni Miranda	243
03 - Ofício	246
04 - Relações das Instituições de Ensino de Destino do Ofício (Anexo 01).....	248
05 - (A) Levantamentos Bibliográficos do Serviço Social Escolar	251
(B) Relação de Trabalhos Existentes na Área do Serviço social Escolar	255
06 - Material Bibliográfico sobre o Serviço Social Escolar - UFF e UFMT	256
07 - Projeto de Lei da Deputada Ana Carla Muniz	260
08 - Projeto de Lei do Vereador Rinaldo Almeida	263
09 - Projeto de Lei do Vereador Enelinda Scala	266
10 - Regulamento do Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de Serviço Social	269

LISTA DE APÊNDICE

I - Protocolo de Entrevista com Famílias de Alunos(as).....	284
II - Protocolo de entrevista com Educandos(as)	287
III - Protocolo de Entrevista com Técnico Administrativo e de Apoio	290
IV - Protocolo de Entrevista com o Educador.....	292
V - Protocolo para o trabalho com o Grupo Focal	295
VI - Protocolo de Entrevista com Assistentes Sociais e Estagiárias do Curso de Serviço Social na Escola	297
VII - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (II)	300
VIII - Protocolo para a Pesquisa Documental.....	301

LISTA DE FIGURAS/FOTOS

Figura 01 - Escola Municipal Pública	90
Figura 02 - Quadra de Esporte da Escola Municipal Pública	90
Figura 03 - Escola Privada	91
Figura 04 - Quadra de Esporte da Escola Privada	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
------------------	----

CAPÍTULO I

I - SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA: TRAJETÓRIA EM BUSCA DE INTERLOCUÇÃO DE SABERES	28
1.1 Serviço Social na Escola em Diferentes Contextos: da Gênese à Contemporaneidade	28
1.2 Mato Grosso e Cuiabá: Uma Perspectiva Histórica	46
1.3 Universidade Federal de Mato Grosso: UFMT no Contexto Regional	56
1.3.1 O Curso de Serviço Social e os (des)caminhos na busca de sua Institucionalização na Escola em Cuiabá/MT	61

CAPÍTULO II

II - REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS E OS ESPAÇOS DA PESQUISA.....	69
2.1 Aportes Metodológicos	69
2.2 A Escola e o Ambiente de Pesquisa	83
2.2.1 O Entorno da Escola	83
2.2.2 Bairro São Sebastião	84
2.2.3 Bairro Dom Aquino.....	86
2.3 O Ambiente Escolar	88
2.3.1 Escola Municipal Pública	88
2.3.2 Escola Privada	90

CAPÍTULO III

III - A FAMÍLIA EM ANÁLISE.....	94
3.1 A Família em uma Análise Compreensiva	94
3.1.1 Violência nas Relações Familiares a partir da Representação dos(as) Discentes.....	100
3.2 História da Criança e Adolescente - Metamorfose de uma Questão	107
3.3 Violência: sua Dinâmica e Significado para as Famílias Pesquisadas	122

CAPÍTULO IV

IV - A VIOLÊNCIA E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA E EM SEU

ENTORNO 132

- 4.1 Violência Como Fenômeno Histórico Sob Formas Específicas e Plurais 132
- 4.2 A Violência na Escola e seus Rebatimentos na Comunidade Local 144
- 4.3 Representação da Violência a partir dos Atores Partícipes do Processo de Investigação na Escola e Entorno 151

CAPÍTULO V

V - A VIOLÊNCIA NA ESCOLA, EM SEU ENTORNO E ALTERNATIVAS À PREVENÇÃO E REDUÇÃO NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA PAZ 168

- 5.1 Representação da Violência no Entorno da Escola e a Importância do Serviço Social a partir dos Atores da Pesquisa 168
- 5.2 O Serviço Social, o “Empowerment” e a Cultura de Paz 191
- 5.3 Interlocação dos Saberes: Alternativas de Prevenção e Redução da Violência 201

CONSIDERAÇÕES FINAIS 213

BIBLIOGRAFIA 220

ANEXOS 240

APÊNDICE 283

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, testemunhamos um significativo avanço da violência no contexto internacional e brasileiro, desvelando um cenário que, ao mesmo tempo em que se manifesta nos diferentes espaços temporal e geográfico, se mostra naturalizada e enraizada nas relações que se estabelecem na sociedade. Isto posto, significa que, independente da condição de classe, a sociedade sofre os rebatimentos da violência e a reproduz com diversos contornos e características.

Assim, entre os variados lugares em que a violência é exercida temos o contexto escolar no qual esta vem tomando proporções alarmantes com recorrência cada vez mais banalizada, seja no noticiário midiático, quanto no cotidiano da maioria dos(as) brasileiros(as). Portanto, explícita ou velada, material ou simbólica, a violência vem ocupando espaços cada vez mais amplos, confluindo para a desestruturação das relações sociais em que a sociabilidade¹, enquanto processo civilizatório, se vê ameaçada.

Nesta direção, a violência no meio escolar, no seu entorno, na família e a contribuição do Serviço Social no trato da questão nesta área constituíram-se tema central de preocupação. Esta se deve, particularmente, pela nossa experiência como docente, atuando no âmbito das disciplinas afins, na realização de pesquisas acadêmicas e em Estágio Supervisionado na área da criança e adolescente, onde a violência tem-se revelado com maior expressão.

O Estado de Mato Grosso, conforme dados recentes apresenta-se no ranking, em terceiro lugar (índice de mortes violentas), em proporção ao número da população aproximada de 2.854.642 habitantes no âmbito estadual e 526.830 habitantes na capital.

O tema está configurado na área do Serviço Social aplicada à educação e como campo de investigação da violência, em sua acepção ampla. Porém o foco do estudo centrou-se em tomar a realidade investigada enquanto espaço onde a violência, na sua complexidade, apresenta-se difusa e, ao imprimir determinada

¹ **Sociabilidade** - para se referir às diversas formas de viver em sociedade.

forma específica de sociabilidade no modo peculiar de afirmação do indivíduo, produz ausência de cidadania.

A tese em tela traz como dimensão os aspectos sócio-histórico-culturais e simbólicos do fenômeno, buscando apreender a violência estrutural, no entorno da escola, na família e nas relações que se estabelecem. Contudo, sem perder de vista que os espaços geográficos em que esta se processa guardam especificidades próprias ao serem desveladas, bem como significados diversos considerando a dimensão cultural dos(as) atores(as) em questão.

Nessa mesma direção, buscamos analisar até que ponto as estratégias de prevenção e possibilidades de redução da violência nas escolas trabalhadas pelo Serviço Social, vêm produzindo impactos sobre e nas crianças, adolescentes e jovens, construindo uma nova sociabilidade, bem como identificar a representação do Serviço Social no âmbito das instituições escolares e para os sujeitos da ação profissional.

A partir das experiências com crianças e adolescentes em situação de risco e dos dados de Relatório de Pesquisa, mostram que, além de estudar e analisar os fatos, a proposta é captar a compreensão dos mesmos, as possibilidades de prevenção e redução da violência na escola e no seu entorno. E, a partir dos sujeitos da pesquisa, tentar apreender as contradições emergentes desse processo, que nos parece obstacularizar o emergir da escola de qualidade e o do exercício da cidadania.

A pesquisa traz à tona preocupações acumuladas durante mais de 30 anos de experiência docente, inclusive vinculada ao Centro de Estudos da Infância e Adolescência (CEIA/UFMT), espaço de pesquisa e extensão. Estes articulados à experiência do Serviço Social na escola a partir de 1980 possibilitaram-nos processar movimentos junto aos poderes legislativos (Estadual e Municipal), em Cuiabá/MT, quando protocolamos e reafirmamos a importância do Serviço Social na Escola.

Destacamos, ainda, os esforços envidados junto ao Conselho Regional de Serviço Social - CRESS, por diversos profissionais das várias regiões do país, entre essas a 20ª região à qual nos integramos. Este órgão de classe nos credencia a sentirmos parte do processo de articulação com o Conselho Federal de Serviço Social - CFESS para a implantação do Serviço Social nas escolas em âmbito

nacional, como também processar as investigações que culminaram na presente tese.

E ainda, os encaminhamentos processados pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá-MT, visando à criação da pós-graduação “*Stricto Sensu*” não vêm medindo esforços para a criação do primeiro mestrado, o que está a exigir a qualificação de seus recursos humanos para responder às exigências de titulações do quadro docente.

Portanto, a investigação do ponto de vista da necessidade de o curso dar respostas às demandas colocadas no âmbito das políticas públicas, particularmente na contribuição de garantias de direitos, tornando exequível o empreendimento que não partiu de um marco zero, mas de um conjunto de experiências vivenciadas no campo acadêmico e por anos de atividades com a infância e juventude.

A presente tese possui características inéditas na área do Serviço Social na escola, por se tratar de uma das primeiras publicações no âmbito da pós-graduação “*Stricto Sensu*”, Mato Grosso.

No plano da contribuição social e profissional, esta tese se mostra relevante, por abordar um tema atual e, ao mesmo tempo, por desafiar os(as) diferentes profissionais que trabalham na área educacional e se deparam com as múltiplas dimensões da violência no âmbito escolar, em seu entorno e na família.

O problema central da pesquisa configurou-se na busca pelo desvelamento das múltiplas expressões da violência no meio escolar, seu entorno e família, a cidadania, e como o Serviço Social pode contribuir para o enfrentamento da questão, a partir da perspectiva dos diferentes segmentos envolvidos (17 professores, 02 diretores, 02 coordenadores pedagógicos, 415 alunos, 07 representantes do pessoal técnico-administrativo, 06 representantes do entorno/liderança local, 03 Assistentes Sociais e 02 estagiárias de Serviço Social de duas escolas, que totalizaram o envolvimento de 452 sujeitos nesta investigação).

Têm como questões norteadoras da investigação:

- Quais as manifestações de violências verbais e não verbais no interior da escola, em seu entorno e na família, e seus significados que (re) produzem risco pessoal e social à infância e juventude?
- Que preocupações possuem os atores sociais nesta relação e qual o significado atribuído à violência?

- Quais os impactos que a violência produz nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas na escola, no entorno e na família?
- Que alternativas podem contribuir para reduzir a violência no âmbito das relações perpassadas na perspectiva de uma cultura de paz?
- Como o Serviço Social vem contribuindo no enfrentamento da violência na escola e entorno, sob a ótica dos atores da pesquisa, sujeitos da pesquisa?

Apoiando-se na teoria social crítica, sob a perspectiva do projeto societário identificado com a dignidade, justiça, liberdade e democracia, primando por uma educação para a paz, em consonância com a declaração dos Direitos Humanos e fortalecimento dos sujeitos à formação de capital social e humano, recorreremos às categorias: Serviço Social e sua inserção na escola; família como categoria fundante em que diferentes formas de sociabilidade são estabelecidas, entre elas a violência doméstica, violência e suas manifestações e Cultura de Paz e cidadania, enquanto um novo modo de empoderamento que culmina no atual meio de produção social das relações sociais.

Consubstanciada no método histórico dialético, do ponto de vista da relação sujeito-objeto, buscamos apreender o movimento do objeto e sujeitos em uma perspectiva de historicidade e totalidade materializadas pelas múltiplas manifestações da violência, mediada pela interlocução dos fundamentos científicos subsidiados pela abordagem teórica e método de referência.

Para tanto, a revisão teórica exigiu a escolha das fontes de pesquisa que enquanto fonte primária de coleta de dados permitiu selecionar textos de várias naturezas, desde os clássicos aos contemporâneos. Para análise alicerçamos-nos de textos de referência conceituais, metodológicas, informes institucionais, documentos de cunho normativos e pedagógicos, os quais articulados às fontes secundárias possibilitaram a construção da presente tese, ao mesmo tempo em que permitiram incorporar uma nova perspectiva teórico-prática no trato da violência nas escolas por parte do Serviço Social e equipe.

Para tanto, fez-se necessário re(visitar) o Serviço Social na escola a partir da reconstrução de um quadro de referência historicamente formulado por autores americanos; franceses; lusitanos e latino-americanos, os quais trouxeram contribuições significativas, acerca do fenômeno violência na escola, à medida que consideram como novo na realidade de onde falam, permitindo ampliar o nosso olhar

sobre o objeto de estudo. Isto alargou os nossos horizontes ao realizarmos algumas visitas “in loco” a escolas portuguesas, em 2006, período da realização do Doutorado “Sandwich”, na Universidade do Porto, Portugal, constatando contexto muito diverso do nosso e, ainda, sem a complexidade e dinâmica que a violência vem atingindo o Brasil e outros países do mundo.

As discussões da educação e Serviço Social na escola, não podem se desconectadas dos sujeitos de sua ação, isto é, a criança e adolescente. Buscamos, assim, como referência autores que recorrem à história social da criança, da educação e os(as) que trazem à tona discussões acerca do desenvolvimento capitalista em uma tentativa de articulação dessa tríade e complexas questões que rebatem na família e sociedade, com as respectivas legislações que culminaram com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), enquanto instrumento de garantias de direitos, enriquecidos com os fundamentos da história social da criança.

Na revisão paradigmática do Serviço Social na escola ancoramos nos fundamentos de outros(as) autores(as) brasileiros(as), órgãos da categoria profissional, na produção relativa aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), os quais subsidiaram as análises concernentes aos resultados da investigação, ao mesmo tempo, em que possibilitaram situar e caracterizar o Serviço Social em Cuiabá/MT nos diferentes contextos de sua atuação.

Buscamos articular os fundamentos conceituais e teóricos com a visão dos investigados quanto ao Serviço Social na escola, procurando no movimento dialético a interlocução entre o pensar, o agir e os reflexos deste processo, apreendido como núcleo fundante que ao mesmo tempo em que pode favorecer a construção de uma nova sociabilidade e cultura de paz, pode produzir e (re)produzir relações de violência e estranhamento. Para discussão acerca da categoria, apropriamos de autores(as) diversos nacionais e estrangeiros.

Ainda enquanto parte constitutiva à compreensão da violência na escola, seu entorno e na família, apropriou-se da subcategoria criança e adolescente, na medida em que estes são os sujeitos do processo, cujo objeto em análise se apresenta engendrado na relação sujeito-objeto, bem como a representação e significado da vida para a família.

Para refletir acerca do objeto de estudo na sua particularidade, também, nos referenciamos a autores nacionais e estrangeiros, cujas reflexões aprofundaram o

seu rebatimento no processo pedagógico, possibilitado a análise acerca da violência no entorno da escola e sobre a contribuição do Serviço Social.

A categoria cultura e cidadania articulada à subcategoria mediação e Direitos Humanos em uma interlocução com as demais categorias, permitiu a apresentação de alternativas consideradas não inéditas. E sim, na medida em que são trabalhadas por diferentes autores, mas relevantes a partir das formas estratégicas sugeridas à implementação do conjunto de ações, cuja interlocução das políticas e dos saberes constituirá uma nova conformatação na efetivação dos direitos.

No percurso de aprofundamento da análise quanto ao objeto de estudo, a categoria violência e violência na escola, possibilitaram proceder à interlocução necessária à compreensão do fenômeno enquanto manifestação da questão social.

Nessa direção, o partilhamento das categorias violência e educação com a de cidadania desvelarem, a partir da perspectiva de Direitos Humanos, como o sujeito da investigação concebe a produção e (re)produção da violência na escola, no entorno e família; tipos de violências praticadas e ou vivenciadas e mecanismos utilizados por essas instâncias quando em situação de violência.

Portanto, como partes constitutivas das categorias fundamentais, têm os resultados do estudo agrupados simultaneamente às categorias de análise. Entre elas a família, apreendida enquanto núcleo fundante no processo de mediações com o conjunto de profissionais na área de educação, Serviço Social, que articuladas àqueles(as) da assistência social e saúde poderão contribuir para a inclusão social, cultural na perspectiva do empoderamento e da cidadania.

Buscamos ainda a categoria mediação, para dar suporte às reflexões quanto ao Serviço Social na escola e alternativas de intersetorialidade das políticas educacional, assistencial, saúde, cultural, desporto e lazer, enquanto estratégias de ação planejada, condição *sine qua non* à inclusão social na perspectiva de autopromoção em um contexto de globalização e desafios sociais.

Portanto, acreditamos que a tese em tela poderá constituir-se em referência para os(as) profissionais da área da educação e de Serviço Social que, mesmo não sendo parte integrante da política educacional, aponta alternativas para interagirmos em um processo dinâmico em que a interdisciplinaridade de diferentes áreas do conhecimento, possibilita a intersetorialidade das políticas públicas.

A organização da tese encontra-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro traz conformatada a trajetória do Serviço Social na escola nos diferentes contextos históricos, quando do surgimento nos Estados Unidos e França, da experiência do mesmo em vários estados brasileiros, entre eles em Cuiabá-MT.

Para aprofundamento das reflexões do Serviço Social na escola da qual fizemos parte do processo, definimos por proceder a uma síntese do processo de ocupação e organização de Mato Grosso. Nesta foram incluídas as multifacetadas formas de expressão da questão social, que imprimem a necessidade de criação do Curso de Serviço Social do qual fazemos parte deste a criação tanto da UFMT, como do Curso e sua evolução.

Ainda como parte do primeiro capítulo, discorreremos sobre o Serviço Social na Escola em Cuiabá, com os eixos de produções que são resultados de práticas e de pesquisas (TCC), bem como a caracterização do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Buscamos no II Capítulo explicitar a metodologia trabalhada com eixo na pesquisa qualitativa, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, o grupo focal, complementada com a pesquisa documental, oficinas e redações temáticas. Ainda, neste capítulo situamos os espaços (duas escolas, uma pública municipal e a outra privada) pesquisados, procurando contextualizá-los.

No III Capítulo, a família é refletida a partir de uma análise compreensiva, quando a abordamos, em articulação com a violência doméstica nas relações familiares, enquanto suporte à apreensão desta na ótica dos(as) discentes pesquisados(as).

Neste capítulo, trabalhamos também a categoria criança e adolescente, pois sendo estes no presente, alvos das reflexões em que a violência é produzida e reproduzida pelos mesmos, nas suas diferentes formas, a história revela o quanto foi e ainda são impactados pelo fenômeno, mais o significado da violência por parte das famílias entrevistadas.

No IV capítulo buscamos situar o referencial teórico sobre a violência enquanto fenômeno histórico, as suas formas específicas e plurais, visando respaldar as nossas análises. Também procuramos explicitar as diversas manifestações da violência expressas na pesquisa, que ao ganharem novas formas, adentram nas relações institucionais e sociais, dilaceram o tecido social, dificultando

e/ou impedindo a construção de sociabilidade, bem como o fluir do processo civilizatório, de democracia e cidadania.

Neste capítulo, ainda trabalhamos os achados na investigação, a partir dos atores pesquisados (educando, família, educador, pessoal técnico administrativo e de apoio, assistentes sociais-estagiárias e representantes do entorno da escola). Fazendo parte desta discussão temos as inflexões inerentes aos rebatimentos da violência no processo pedagógico.

A violência e sua repercussão na escola e entorno é tratada no V capítulo, quando buscamos apresentar o objeto na sua historicidade, singularidade, seguida da representação da violência e da importância do Serviço Social na escola, sobre os que participaram do grupo focal, quanto à manifestação do fenômeno na escola e entorno, ou como que impactando o trabalho profissional que o(a) assistente social e estagiárias(os) vêm produzindo junto às escolas pesquisadas.

Ainda no quinto capítulo referenciamos o Serviço Social, o empoderamento e a Educação para a Cultura da Paz que embasam este estudo, seguidas das nossas contribuições a partir dos resultados da investigação.

A seguir apresentamos a conclusão, à medida que expressamos a significação e relevância desta tese, dentro de nossos limites e compreensão do objeto estudado - a violência na escola e seu entorno - como mais um momento vivido na trajetória acadêmica. Para além disso, a tese traz a bibliografia utilizada, ampliando as referências sobre o texto, congêneres, acrescidos dos apêndices e anexos.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA: TRAJETÓRIA EM BUSCA DE INTERLOCUÇÃO DE SABERES

1.1 Serviço Social na Escola em Diferentes Contextos: da Gênese à Contemporaneidade

O Serviço Social desde a sua gênese, vem buscando ampliar seus espaços sócio-ocupacionais, na medida em que traz imbricado na sua prática profissional a intervenção nas diferentes expressões da questão social. Nesse sentido, de acordo com os diversos contextos políticos, econômicos e históricos, o Serviço Social na escola vem se desenvolvendo imprimindo vários significados e concepções nos âmbitos internacional e nacional. Constitui parte deste capítulo, a retrospectiva do movimento à materialização da interlocução de saberes das várias áreas de conhecimento, conforme vertente teórico-metodológica de cada época, com recorte para o Serviço Social na escola no âmbito de Cuiabá, Mato Grosso.

Fink (1977) aponta que o Serviço Social Escolar nasceu nos Estados Unidos em 1906 e o enfoca *“como gênese do Serviço Social Escolar a verificação das causas que levaram as famílias à não matricularem seus filhos na escola, como também as razões de evasão escolar, falta de aproveitamento da criança e adaptação destas à situação da escola”*. (p. 296), sendo implantado em três diferentes cidades: Nova York, Boston e Hartford e em cada um destes espaços foi desencadeada uma direção ao trabalho.

Nova York centrou as atividades nas organizações de bairro, à medida que destinava visitadoras(es) aos distritos escolares, visando estabelecer contatos estreitos entre professoras(es) das crianças que residiam no mesmo bairro onde se localizavam as escolas.

Por sua vez, em Boston, a Associação Feminina de Educação procurou designar um(a) visitador(a) domiciliar e escolar a uma das unidades de ensino da cidade, com objetivo de promover maior vínculo entre ambas.

Já em Hartford, a iniciativa foi de uma Clínica Psicológica que, a princípio, denominou a(o) assistente social de mestre principal, que tinha como auxiliar a(o)

psicóloga(o), principalmente na complementação das histórias clínicas e somente mais tarde puderam colocar em prática os seus conhecimentos (FINK, ANDERSON e CONOVER, 1972, *apud* OPPENNHEIMER, 1924).

Destarte esclarecemos que a partir de 1917 é que o Serviço Social ganha *status* de cientificidade, com as obras “Diagnóstico Social” e “O que é o Caso Social?” cujo pensamento traduz “suas idéias sobre trabalhos com as massas, reforma social, atuação dos voluntários e formação profissional” (VIEIRA, 1984, p. 74/75), passando a conformatar o conjunto dos fundamentos teóricos da autora, trazendo como centralidade de sua atuação a dimensão para-jurídica, para-médica², configurado pelo paradigma positivista, recém-inaugurado com o processo de industrialização.

Na França (Bruxelas), De Coster (1956) desenvolveu um estudo sobre o “Serviço Social Escolar”, vindo expressar que:

o resultado da experiência, estendeu-se num período de 10 anos. Ao termo desta, parece-me que o papel da assistência social escolar precisa ser bem claro [...]. É necessário, porém, antes de sondar o aspecto conceitual do problema, definir as conceituações do Serviço Social escolar para que a assistente social saiba claramente o ela deve fazer nos estabelecimentos de ensino onde ela exerce as suas funções³ (p. 433).

Nesse sentido, buscando evidenciar aspectos conceituais, a partir de estudo de casos, revelando a intervenção de múltiplos fatores na geração de inaptações

² **Dimensão para-jurídica, para-médica** - CASTRO, Manuel Manrique. História do Serviço Social na América Latina. Tradução de Jose Paulo Netto e Balkys Villalobos. São Paulo: Cortez, 1984, p. 22/ 23.

Tomando as afirmações adicionais de Barreix, [...], na América Latina, o Serviço Social surge como subprofissão, subordinada à profissão médica, porque os médicos - especificamente Alejandro Del Rio - procuravam elevar sua eficiência e rendimento, integrando-se à série de outras profissões já existentes. Logo o mesmo ocorrerá com os advogados e, em seguida, não só os profissionais, mas as próprias instituições de beneficência, etc, passarão a estimular o desenvolvimento do Serviço Social: “... As assistentes sociais, concluído o seu curso, não ficaram restritas no trabalho com médicos e advogados, as instituições de beneficência, de caridade e de filantropia existentes entre nós... mostraram-se-lhes um excelente campo de trabalho. A tais instituições, que tinham por objetivo ‘fazer o bem por amor a Deus’, as Assistentes Sociais incorporaram o desejo de fazer bem o bem”.

³ DE COSTER, Sylvain (professeur à l'Université libre de Bruxelles, Directeur de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts de la Ville de Bruxelles). *Aspects Conceptuels et Institutionnels du Service Social Scolaire*. Bruxelles/France: Le Service Social, n.3, mai, juin, 1958, p.433.

"L'étude présente, consacrée au service social scolaire, résulte d'une expérience qui s'étend, dès maintenant, sur une période de dix ans. Au terme de celle-ci, il nous apparaît que le rôle de l'assistante sociale scolaire mérite d'être précisé, [...]. Il est nécessaire, avant d'aborder l'aspect institutionnel du problème, de définir les aspects conceptuels du service social scolaire, afin que l'assistante scolaire sache clairement ce qu'elle doit entreprendre dans les établissements d'enseignement où elle exerce ses fonctions".

ou de problemas pessoais, na medida em que, ancorado na matriz racionalista e vertente funcionalista, atuava na lógica do ajustamento social do indivíduo.

O autor afirma também, que a idéia do “Serviço Social Escolar” não era nova, reportando ao seu surgimento nos Estados Unidos, ficando demonstrado pela sua longa experiência nesse domínio, que a literatura por ele elaborada associada à americana, muito contribuíram e ainda se mostram relevantes aos que se interessam pelo Serviço Social na Escola. De acordo com os achados, à época, os encarregados das atividades na área eram denominados de técnicos. Em outros termos, formados com suas especificidades que correspondem atualmente, aos Cursos profissionalizantes de II Grau, mas com a extinção do técnico em Serviço Social, por ter sido este elevado à condição superior.

Embora o paradigma daquele contexto fosse marcado pelo positivismo, em que a sociedade era vista em desequilíbrio, e a atuação do/a profissional voltava-se às disfunções individuais, já não se admitiam discriminações decorrentes de fortuna, classe social, opinião filosófica ou religiosa, raça ou gênero. Não se aceitava, portanto a existência de oportunidades diferentes entre as famílias.

Não é, pois, de surpreender, que sempre se tenha procurado medidas destinadas a igualar as oportunidades de todas as crianças, processando levantamento destas no projeto de Serviço Social escolar, denominado Projeto De Coster-Weben, a partir do qual foram criados serviços sociais em diversos estabelecimentos escolares.

Nessa experiência, o Serviço Social na escola era embasado no modelo predominante da época, que trazia como preocupação remediar as imperfeições sociais que afligiam injustamente as crianças (DE COSTER, 1956).

Ainda (DE COSTER e HILGERS, 1956, p. 97), enfatizam que

o Serviço Social Escolar, mais do que qualquer outra instituição social, deve integrar-se nas preocupações das responsáveis pela Instrução Pública. O educador que aspira realmente educar crianças e adolescentes deseja formá-los harmoniosamente, e afastar qualquer obstáculo ao seu sucesso escolar⁴.

⁴ DE COSTER, M.S. et HILGERS, E. De la Coordination des Services Sociaux Scolaires. In Le Service Social, n.3. 34ème année, Mai-Juin, Bruxelles, 1956, p.97. *Le service social scolaire, plus que toute autre institution sociale, s'intègre dans les préoccupations des responsables de l'instruction publique. L'éducateur, pour peu qu'il aspire vraiment à élever les enfants et les adolescents, désire les former harmonieusement et écarter les obstacles à leur succès scolaire.*

Reportamos que as afirmações a que se refere De Coster estão voltadas às dificuldades encontradas por crianças e adolescentes na sua integração social, resultante de inúmeras causas tais como: médicas, sociais e pedagógicas, ressaltando o autor que uma intervenção para ser bem sucedida, torna-se necessário conhecer o aluno da forma mais completa possível, o que implicava ao Serviço Social Escolar não se restringir a uma atividade social e, sim, se utilizar da técnica moderna do “casework”, conforme a sua concepção naquele momento histórico da profissão, especialmente nos Estados Unidos e que foi exportada para outros países do mundo.

Uma outra afirmação do autor infere à contribuição do Serviço Social Escolar, que deveria, auxiliado pelas demais profissionais da educação, assegurar a “Guidance”⁵. A criança deveria ser posta numa turma que tivesse interesse, a partir da inclusão no espaço naquele momento, devendo ser acompanhada passo a passo, ou melhor, no dizer de De Coster, levada “pela mão”, visando atender as exigências de sua personalidade da melhor forma possível.

Durante a proposta experienciada pelo autor supra mencionado, foi possível identificar pelas análises processadas que este se centrava na figura do profissional técnico em Serviço Social, que trazia como escopo em seu projeto, ser necessário se ater aos aspectos psicológicos dos(as) estudantes, ampliando, assim, a visão inerente à outra área de conhecimento considerada importante na atuação junto às crianças e adolescentes na escola.

Nas reflexões do autor em análise, encontramos suas exposições referentes à complexidade do “Serviço Social Escolar”, pois se, inicialmente, a preocupação consistia em que as crianças estudassem, com o surgimento de outras variáveis, a exemplo do meio social do aluno, a organização pedagógica e a estrutura do ensino, certa espontaneidade no meio escolar e a perspectiva de futuro a que os estudos conduziam, acrescidos aos fatores psicológicos, passam também, a preocupar-se com o diretor e professor, constituindo uma plasticidade variável traduzida por duas inferências importantes.

A primeira, que demonstra a ampliação da estrutura organizacional do ensino e a segunda à preocupação com o *staff* profissional, ainda limitado enquanto

⁵ “**Guidance**” - termo de origem inglesa e de difícil tradução, mas que postula duas idéias - orientação e tutela - , segundo DE COSTER, M.S. et HILGERS.E. De la Coordination des Services Sociaux Scolaires. Le Service Social, n.3. 34ème année, Mai-Juin, Bruxelles, 1956, p. 98.

proposição junto ao corpo discente referente às problemáticas psicológicas decorrentes do paradigma que norteava, até então, os estudos, conforme anteriormente referido.

Já nos anos de 1960 a ênfase quanto à importância do “Serviço Social Escolar”, vai ser traduzida por Bisseau (1962) que, como Assistente Social da indústria, em Bruxelas/França, em pleno período de desenvolvimento industrial, discorre sobre o mesmo, suas funções e metodologia, destacando a necessidade de a escola responder aos interesses de cada geração, não se constituindo em lugar apenas de ensino e educação, como uma unidade estática, puramente técnica, mas sim dinâmica, porque *“representa uma unidade psicológica que possui suas próprias estruturas, metodológicas, antagonismos, contradições”* (BISSEAU, 1962, p. 237).⁶

Nessa mesma diretriz, ao propor uma nova forma de olhar a realidade escolar, a autora indica a importância de uma análise econômica e social do país, pois para ela *“a maioria dos educadores, sob a forma de monstruosidade filosófica, que tudo sendo desejado não lhe pareceria, senão como utopia”* (p. 233)⁷. Isto posto, significa que Bisseau ao realizar as suas análises, acerca da realidade apreendeu a dinâmica da sociedade, enquanto aqueles(as) que não coadunavam com as idéias as consideravam como proposta inviável.

Referenciamos que a utopia naquela época era compreendida como algo impossível de ser concretizado, diferentemente da atualidade quando o conceito fora ampliado, passando a ser visualizado enquanto possível de ser buscado e materializado. Contudo, Amaral e Passos (2007) trazem à tona o alerta de Sung ao dialogar com Hinklammert, esclarecendo que apesar dos nossos esforços, visando atingir estes horizontes utópicos, de plena vivência de uma realidade ao nosso alcance, torna-se impossível, mesmo sendo indispensáveis:

⁶ BISSEAU, A. Réflexions sur le rôle que peuvent jouer les Services Sociaux Scolaires dans l'école moderne. In Le Service Social, Revue Bimestrielle, 40ième Année, n.5, Septembre - Octobre, 1962, p. 237. “[...] représente une unité psychologique qui possède ses propres structures, méthodologies, antagonisme, et contradiction”.

⁷ **Utopia** - Ainda há muita controvérsia acerca do termo, conforme se seguem: MIRADOR INTERNACIONAL. *Dicionário Brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1980, p. 1788: “O que está fora da realidade, que nunca foi realizado, no passado nem poderá vir a sê-lo no futuro; plano ou sonho irrealizável, [...]; fantasia, quimera”. Contudo, a utopia deve ser vista no campo do possível, que segundo: LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 1183-1184. “[...] C. Hémon: Há, no entanto, sempre, na utopia, um elemento de crença, de esperança; sob este ponto de vista, é apenas uma questão de grau. Mas a oposição dos sentidos B e C está sempre entre o uso da palavra para designar um ideal realizável, mesmo incompletamente, e aquele destinado a estigmatizar devaneios julgados absurdos e contrários à natureza das coisas”.

[...] nenhum horizonte é alcançável. Ele sempre se distancia na medida em que nos aproximamos dele. Assim também é a utopia. A diferença é que a utopia não é um horizonte qualquer, mas sim um horizonte desejável por si mesmo e que também dá sentido às nossas lutas ou à nossa existência. Por isso é que temos tanta dificuldade em aceitar a não facticidade das nossas utopias. [...] preferimos o auto-engano e continuamos a pensar que é possível chegarmos a esta sociedade tão desejada (SUNG, 2000 apud AMARAL e PASSOS, 2007, p. 63).

Então a transformação social de acordo com Amaral e Passos (2007), ocorre devido à insistência do ser humano, teimosia em continuar sonhando com um mundo melhor (idem, ibid). Considera a transformação possível, factível é sempre menor que aquela sonhada, porém, infinitamente maior e melhor que a realidade vivida. Aponta que ao nos defrontarmos novamente no horizonte utópico, torna-se indispensável, conforme assegura Freire⁸.

Retomando, se os(as) autores(as) expoentes do Serviço Social na Escola no âmbito internacional, no Brasil temos como marco de referência Reis (1948), por tornar público seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) enquanto resultado da experiência, intitulada “Serviço Social e Evasão Escolar”, onde procura demonstrar a necessidade do Serviço Social na Escola, expressando que esta por si só, sem contato direto com o meio e o conhecimento de suas potencialidades,

não poderá realizar sua missão precípua de preparação e reajustamento; e a necessidade imprescindível do Serviço Social consiste essencialmente, em auxiliar a escola na solução de suas dificuldades e na sua aproximação com a família. Aos professores primários, pela diversidade cada vez mais complexa dos problemas da escola, seria impossível dispensar a colaboração do Serviço Social, auxiliar precioso em todos os aspectos de crescimento da educação (p. 7-8).

Ressalta ainda o autor que as escolas primárias não cumpriam integralmente o seu papel na formação da mentalidade e do caráter juvenil, porque havia fatores que impossibilitavam, muitas vezes, o trabalho dos(as) professores(as). Quando expressara *ninguém há que, por menos avisado, desconheça o grave problema da evasão, isto é, do abandono da escola por parte de crianças de todas as idades escolares* (p.11), já, à época, trazia à tona aspectos que extrapolavam o

⁸ [...] O que não é, porém, possível é sempre pensar em transformar o mundo em sonho, sem utopia e sem projeto [...] os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não, não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos [...] (FREIRE, 2000 apud AMARAL E PASSOS, 2007, p. 18). E, realmente quando se tem bom projeto, o tempo, o dinheiro, não vai para o ralo, conforme acontece com diversas obras nas suas várias esferas de governo, acrescidas da falta de monitoramento e controle social.

âmbito da escola em relação ao papel exercido pelas(os), o que concorria para o “cancro social” que era o analfabetismo.

As análises formuladas por Reis (1948) tomaram por base 100 inquéritos sociais realizados em duas escolas, tendo como públicos-alvo discentes que abandonaram a escola, deixando evidente que naquele momento histórico *“índice de analfabetismo no Brasil subia a mais de 70 %”* (p. 29).

Todas as análises, gestadas pelo autor, trazem intrínseca a vertente do Serviço Social tradicional, quando informa o resultado de sua investigação, traduzida com a apropriação da linguagem de Mary Ellen Richmond, a exemplo de “inquérito”, “caso social”, entre outros.

No que concerne ao avanço conceitual e metodológico da educação brasileira, este se constituiu uma exigência frente à complexidade das demandas por conhecimento e pressões sociais. Contudo, conforme vários autores analisados, entre eles, Silva e Souza (1997), a escola não vem garantindo a formação exigida no contexto da globalização e exercício da cidadania, portanto não respondendo ao que preconizam a LDB/96 e o respectivo projeto político pedagógico, em decorrência de vários aspectos que não constituem foco do presente capítulo.

Dito em outros termos, a educação como política pública de direito avançou no país em termos de legislações e proposições que apresentam novas configurações ao processo educativo. Nas últimas décadas, porém, com a consolidação do neoliberalismo, o Brasil, ao materializar respostas provenientes do Consenso de “Washington”, vem incorrendo em retrocesso no campo da educação, já que por um lado, apresenta estatísticas que indicam redução no índice de analfabetismo, maior índice de conclusão do Ensino Médio, assim como melhora na relação de equiparação entre idade e série.

Por outro lado, corre o risco de não responder às exigências do capitalismo contemporâneo no mundo globalizado, pois *“o desafio de incorporar as múltiplas dimensões da produção e reprodução dos seres humanos e dos múltiplos processos formadores do humano”* (FRIGOTTO, 2002, p.19). Isto implica em responder às demandas colocadas em um contexto de desemprego estrutural (ANTUNES, 1998), como também de não garantir a formação integral de crianças e adolescentes na perspectiva dos direitos e da cidadania. Desemprego estrutural que contribui para a

caracterização da violência estrutural⁹ que, de certo modo expõe a população à situação de risco¹⁰ e dificulta a mesma vivenciar a educação na escola de qualidade¹¹.

Ao buscar a gênese do Serviço Social na escola, foi possível desvelar, que no Brasil, ocorreram convergências quanto à identificação das problemáticas nos Estados Unidos e França, como também ocorrência na América Latina, especialmente na Argentina. Damoli (1963) em seus artigos revela que, até o final dos anos de 1970, os indicadores no Brasil referiam-se sobre evasão escolar, repetência, abandono, ausência da família na relação com a escola, que se constituíram em parâmetros balizadores ao reconhecimento da importância do Serviço Social na escola, como pontuados por Costa (1974) e Backhaus (1992).

As experiências, estudos e pesquisas referentes ao Serviço Social na escola, entre os anos de 1950 a 1970 contaram com a Instituição de Cooperação Brasileira de Intercâmbio de Serviço Social - CBCISS (Anexos 01 e 02), como espaço para publicações por meio de Cadernos e Revistas “Debates Sociais”.

Nas referências do CBCISS identificamos, desde a década de 1950, o Serviço de Orientação Psicopedagógica - SOPP, destinado ao trabalho com criança na esfera da escola. Profissionais como Souza, Novais e Albuquerque

⁹ **Violência estrutural e sistêmica** - “se refere às condições adversas e injustas da sociedade para com a parcela mais desfavorecida de sua população” e “se expressa pelo quadro de miséria, má distribuição de renda (salário-mínimo que não cobre as necessidades básicas), exploração dos trabalhadores, crianças nas ruas (mendigando, roubando, trabalhando indevidamente, prostituindo-se), falta de condições mínimas para a vida digna (moradia, alimentos, saneamento básico, etc.), falta de assistência em educação e saúde” (MALDONADO, 1997, p.09), repercutindo na área da educação, no âmbito do sistema de ensino.

A violência estrutural se edifica na precarização das relações de trabalho, na falta de investimento do Estado na área educacional que, obstaculiza o acesso a uma educação de qualidade nas escolas públicas, afetando diretamente as regiões periféricas da cidade. Os problemas na escola e entorno se acirram e o descaso do setor público se sobressai, ampliando as dificuldades da escola em solucionar os conflitos por falta de implementação de políticas para a juventude e favorecimento do protagonismo infanto-juvenil. Por sua vez, os professores e gestores escolares se sobrecarregam com múltiplas funções visando atender a demanda dos alunos, acrescida de poucos recursos humanos, salários reduzidos que na maioria das vezes, leva ao caos generalizado - a situação de impotência (GROSSI, 2005).

¹⁰ **Situação de risco** – Situação daqueles explorados no trabalho, no exercício profissional irregular (mendicância, tráfico de drogas, roubos, exploração sexual, etc.), coagidos a fazer das ruas seu espaço de moradia e de trabalho, mais os infratores do Código Penal e os que se encontram cumprindo medidas sócio-educativas em instituições (FALEIROS, 1995).

¹¹ **Escola de qualidade** - à medida que tenha estrutura física, recursos humanos qualificados e condições de funcionamento, que possibilite fluir a educação de qualidade, que além de ofertar a formação científica, cultural, humanista, propicie espaço à curiosidade, criatividade, aprimoramento permanente, valorização do diálogo com “os diferentes”, considerando que a diversidade é pedagógica (UNESCO, 2004).

sistematizaram a experiência de assistentes sociais, psicólogos(as) e pedagogos(as) acerca dos problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem dos discentes. Tal evento ocorreu no Rio Janeiro entre os anos de 1955 e 1965.

Posteriormente, as fontes de publicações foram ampliadas com o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria (SENAI), todos com a presença de profissionais de Serviço Social desenvolvendo experiências articuladas à escola junto à criança e adolescente filhos(as) de seus trabalhadores(a), assim como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) com suas publicações avulsas, concernentes ao Serviço Social na Escola¹².

Também, foram levantadas as produções de TCC's na Universidade Federal Fluminense (UFF), no decorrer do curso de Mestrado na PUCRJ e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), agrupados no Anexo 06.

Uma das organizações que se constituíram em importante aliada do desenvolvimento da educação foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Esta, desde novembro de 1945, vem desenvolvendo ações e parcerias com a finalidade de processar o compartilhamento entre nações, territórios e sociedades visando à criação da civilidade de uma nova cultura, redução da pobreza, igualdade de gênero, universalização da educação e desenvolvimento sustentável. Inicialmente, com preocupações relativas ao analfabetismo e à pobreza extrema e, atualmente, com enfoque na violência na escola, ficando demonstrado que a partir da década de 1990 os parâmetros e indicadores para o trabalho na área de Serviço Social na escola alteraram-se significativamente.

No decurso de mais de meio século de engajamento, a UNESCO fomenta lutas na defesa de educação para todos, lidera esforços globais, é pioneira em pesquisas que revelam realidades nas suas múltiplas dimensões, inclusive inerente à criança e adolescente, em que a violência torna-se núcleo fundante de preocupação. Estimula também a questão ambiental, o desenvolvimento sustentável, em uma perspectiva investigativa e propositiva (UNESCO, 2007), que

¹² Fontes de Consultas - Essas informações se assentam no levantamento efetuado no período do Curso de Mestrado na PUCRJ, em 1982 - 1983, quando foi encaminhada uma solicitação (Ofício - Anexo 03) a 69 Instituições de Ensino Superior (Anexo 04) sobre o Serviço Social na Escola, conforme retorno (Anexo 05A e 05B).

poderá indicar caminhos para formação integral deste segmento por meio da educação.

Constatamos ainda que Costa nos anos de 1970 e Backhaus na década de 1990 trazem reflexões que se aproximam da realidade internacional, cujo discurso nos anos de 1940 e 1960, referenciava-se “à equipe de profissionais auxiliares e técnicos”. Enquanto no Brasil, as autoras procedem a proposições que se assemelham quanto ao teor, trabalhando as categorias “equipes interpessoais” e “interdisciplinaridade”, apresentadas por Costa no I Congresso de Assistentes Sociais, realizado no Rio de Janeiro, o qual processa uma análise avaliativa da aplicabilidade do Serviço Social na escola, fruto de experiência em Alagoas/Maranhão.

Por sua vez, Backhaus (1992) publica sua experiência na Revista Serviço Social e Sociedade n. 38, resultado da prática do Serviço Social Escolar, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas/Rio Grande do Sul, demarcando um avanço conceitual, teórico-metodológico e instrumental na interlocução de saberes. Tal experiência mais tarde foi canalizada para o trabalho como assistente social na escola em Campo Grande - Mato Grosso do Sul, lugar onde a autora veio trabalhar após a sua graduação.

Procedendo a uma articulação dos contextos econômicos, políticos e sociais compreendidos entre os anos 1940 e 1970 com a educação podemos inferir que a primeira década fora marcada pelo processo de industrialização, quando a ênfase na educação recaiu no Ensino Técnico, caracterizado pela “era dos ofícios”, uma vez que o contexto econômico e político exigia qualificação para a inserção nos processos produtivos das indústrias emergentes, decorrente do deslocamento do modelo agro-exportador para o industrial.

No tocante à educação, esta, até então, não se caracterizava como obrigatória, por conseguinte, o acesso à mesma apresentava-se restrito a determinados segmentos privilegiados da sociedade. Que embora fosse uma minoria, gradativamente, passaram a fazer parte da realidade mais ampla, vez que houve alterações no modelo educacional, isto é, desloca-se a criança do regime de internato, para a escola em regime aberto.

Embora não houvesse, até a década de 1960, legislações que preconizassem a educação como direito de todas(os), no final dos anos 1950 já se vislumbrava as primeiras concessões e iniciativas por parte das empresas para o

acesso de seus trabalhadores(as) à educação, vindo ser assegurada na Lei nº 25 de 19/01/56, conforme Manacorda (2001, p. 342) *“em relação especial de trabalho, [...] o empresário é obrigado a ministrar ou a fazer ministrar na empresa ao aprendiz, o ensinamento necessário, a fim de que possa adquirir a capacidade técnica para se tornar um operário qualificado”*.

Somente em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, sob o nº 40.024, e que concebeu a educação *“como processo formativo da infância e da juventude”* (SOUZA e SILVA, 2002, p. 06), trazendo os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, com hegemonia dos processos formais e informais da educação, ficando demonstrada a direção imprimida à educação e à moral no ato de educar e de formação, independentes das áreas de conhecimento e profissões.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, é mantido o art. 1º da LDB anterior, ao referenciar a educação nacional, inspirada na compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, da família e dos grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional, assim como desenvolvimento integral da personalidade, e sua participação no bem comum; preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio de recursos científicos e tecnológicos, preservação e expansão do patrimônio cultural e condenação a qualquer tratamento desigual (SOUZA e SILVA, 2002).

De acordo com os(as) autores(as) acima, a preocupação com a humanização parece ter sido reduzida, em decorrência de ideais e valores de natureza filosófica que passaram a constituir aquisição dos(as) que formam e educam, na medida em que privilegiam o processo. Dito em outros termos, se anteriormente a ênfase da educação centrava-se na formação para a vida na perspectiva de valores humanitários, apesar da perspectiva conservadora e integradora enraizada no processo educativo e cultural, a partir de então, enfatizam a formação para a sociedade.

Frente às referências quanto às tendências da educação brasileira, cabe-nos reconhecer que enquanto marco legal formal, a LBD/96, trouxe grandes avanços, apontando para a perspectiva de uma educação cidadã¹³, estando, porém, a

¹³ Educação cidadã - à medida que promovem a inclusão, a diversidade pedagógica, libertadora, [...].

requerer esforços conjugados para que as prerrogativas da lei sejam cumpridas e efetivadas com relação à formação integral emancipatória.

Na década 1970, a proposta da interdisciplinaridade demarcou o reconhecimento da importância do Serviço Social e demais profissões, junto com a docência no campo escola, que se deveu à questão social, conforme se segue:

[...] apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 2003, p. 27).

A questão social é central no Serviço Social com suas multifacetadas expressões que, engendram desde então, a relação de ensino e aprendizagem, muito embora, os indicadores sociais de ordem estrutural não sejam superados no processo de mediação e articulação do processo educativo com as demais áreas do conhecimento.

Portanto, a proposta naquele contexto era contribuir para mudanças na esfera da vida social, cultural, econômica e política das crianças e adolescentes, a partir de estratégias à construção de um projeto de vida pessoal e profissional dos atores sociais em presença, em um cenário de eficiência do movimento de reconceituação¹⁴ do Serviço Social e ditadura militar.

Não podemos perder de vista que, ao final dos anos 70, nos grandes centros brasileiros, a problemática da criança e adolescente se fazia presente de forma bastante visível, a exemplo do abandono por parte da família, da fuga dos lares por maus tratos e ou pela condição de pobreza e exploração por meio do trabalho e mendicância, seja pela família ou por terceiros, configurando naquele contexto a condição de meninos(as) *na* e *de* rua, embora em proporções menos alarmantes que a atual.

Embora o fenômeno drogas não se fizesse presente no cenário, como atualmente, não há dúvida que a história da criança apresenta aspectos que se identificam com a história mais geral deste segmento, o que reforçou iniciativas de

¹⁴ **Movimento de reconceituação** - Movimento tipicamente da América Latina, surgido na década de 1960, [...] que perfilou-se, desde o seu nascedouro, como um movimento de denúncia - de auto-crítica e de questionamentos societários - que tinham como contraface um processo seletivo de busca da construção de um novo Serviço Social latinoamericano, saturado de historicidade, que apostasse na criação de novas formas de sociabilidade a partir do próprio protagonismo dos sujeitos coletivos (IAMAMOTO, 2003, p. 207).

institucionalização de medidas e ações voltadas para a criança e adolescente, referenciados no capítulo a seguir.

Por sua vez, com o aparecimento de requisições que se ampliam em múltiplas dimensões e elevados graus de complexidade, faz emergir em vários Estados, particularmente, nas metrópoles, iniciativas de Serviço Social na escola, independente da sua oficialização na estrutura educacional. Pois, esta ainda se constitui em uma luta pela ausência de institucionalidade de uma política de intersetorialidade de ações no âmbito escolar.

Isto posto, significa dizer que o Serviço Social na escola, está a requerer o desencadeamento de uma política interativa, que venha emergir a partir da necessidade e da lógica da educação, numa perspectiva de totalidade. Ou seja, impulsionadas pelas demais políticas públicas, a exemplo da saúde, assistência social, habitação, emprego e renda e ambiental, de forma a convergir o processo educativo às generalidades de questões curriculares e pedagógicas, articuladas às especificidades de ações no *locus* escolar. Situação que permite aproximar e proceder as interlocuções dos saberes técnicos, metodológicos e práticos na busca de soluções inovadoras e criativas requeridas na contemporaneidade.

Deparamos a partir dos anos de 1980 com alterações no cenário nacional, quando em uma rearticulação da sociedade civil, ressurgem movimentos sociais populares na luta pela redemocratização do país e o retorno do Estado Democrático de Direito, culminando com a Constituição de 1988. Esta traz no artigo 194 a Constituição do Sistema de Seguridade Social, congregadora das políticas de saúde, de previdência social e de assistência social. Os demais artigos tratam de determinar como o tripé que agrega as três políticas propõe como as mesmas devem ser estabelecidas (COUTO, 2004).

Por meio da Seguridade Social, podemos afirmar que no campo conceitual e marco legal formal, houve avanço dos direitos no Brasil. Isto se observa, particularmente, com a assistência voltada para os que se encontra em situação de vulnerabilidade social e na saúde de caráter universal, ambos organizados a partir de um novo modelo de gestão político-administrativa, em que a família, criança e adolescente, idoso e deficiente devem ser vistos como sujeitos de direitos e as políticas realizadas de forma articulada.

Como marco dos avanços, temos ainda a educação que na Constituição de 1988, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I - Da

Educação, preconiza no “Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A este artigo, se acrescentam outros e demais prerrogativas, dispostos na Constituição Brasileira vigente que, explicitam os princípios que o ensino em suas várias dimensões deve ser ministrado, o que o Estado deve garantir conteúdos, recursos e demais encaminhamentos.

A cultura e desporto são também tratados, na Constituição cidadã tendo-nos a convicção de que, a conjugação das políticas poderá sem dúvida, resultar na materialização de um sistema de proteção social mais abrangente, e que os espaços educacionais constituem possibilidades de construção de mecanismos de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens na sua plenitude.

Voltando ao fio condutor quanto ao percurso histórico em que, de um lado, o conhecimento torna-se cada vez mais exigente para responder às qualificações requeridas pelo trabalho, frente às inovações produtivas e tecnológicas. Por outro lado, a globalização, a requisição de novas competências e habilidades vem requerendo um conhecimento polivalente, porém, com requisitos de refinamento cada vez mais apurados, frente ao extraordinário avanço das tecnologias de produção, informação. E ao mesmo tempo o surgimento de novas demandas como violência, exploração sexual infanto-juvenil, trabalho infantil, gravidez precoce, “bullying”¹⁵, entre outras que ao constituir fenômenos que rebatem na população infanto-juvenil e que são por estas (re)produzidas e terminam por impactar na vida dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Identificamos que na década de 1990, Amaro, Barbiani e Oliveira (1997) desenvolveram experiências, de ações de Serviço Social na área educacional, que culminaram com a publicação do livro: Serviço Social na Escola: o Encontro da Realidade com a Educação, por meio do quais as autoras procedem à análise

¹⁵ **Bullying** - Este é um termo derivado do verbo inglês “bully” que significa explorar a superioridade física para intimidar alguém. Bullying é expressão de atitude agressiva, intencional, repetido e sem motivo explícito, na maioria das vezes adotado por um(a) ou mais estudantes outro(s), com uso do poder, caracterizando relação desigual de força, funcionando por meio do abuso psicológico ou verbal, necessariamente, sem envolvimento de criminalidade ou violência, mas deixa seqüelas porque intimida, exclui, humilha, ameaça, coloca apelidos, aterroriza, considerando que os “valentões” ou “brigãos” provocam sofrimento nas vítimas (MAFFESSIONI, Raquel Zanotto e MOLARDI, Valeska Rama, 2007, p. 2, 3, 4, 5).

reflexiva dos fundamentos teóricos e metodológicos da intervenção no âmbito da escola.

Alessandrini (2001) publiciza as ações dos profissionais de Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre/RS buscando construir um processo coletivo voltado às alternativas de trabalho, de acordo com as novas demandas cotidianas no âmbito social e institucional emergentes.

A autora ressalta ainda, o desenvolvimento do processo de intervenção profissional no campo educacional no contexto da Administração Popular, composta por vários partidos de esquerda que venceram as eleições de 1988, em Porto Alegre, efetuando uma análise crítica das experiências, mesmo considerando as suas facilidades e dificuldades no processo.

A partir da (re)construção histórica das experiências de vários(as) profissionais nas diferentes dimensões da atuação profissional, as possibilidades de prática nas relações que se estabelecem na escola e seu entorno, ficou demonstrado que a escola pode compor um espaço fundamental na ampliação da cidadania e da democracia, a partir de estratégias interventivas (SIMIONATO, 1999).

Em meados da década de 1980, há um deslocamento do foco de interesse do Serviço Social na escola que, até então, centrava suas ações nas diferentes manifestações da problemática escolar (evasão, repetência), familiar, nas relações que se estabelecem a partir da perspectiva do ajustamento e controle social, passando a emergir novas preocupações, frente às situações conjunturais e estruturais. Estas por sua vez, vão dar novo contorno à problemática desse segmento, entre elas, a violência, o que passa a requerer aprofundamento de estudos acerca da realidade da criança, adolescente, família e educação, para que a formulação e implementação de políticas públicas afiancem condições de materialização dos direitos, encaminhamento à emancipação e formação cidadã.

Neste sentido, a UNESCO vem participando ativamente do debate que traz como foco as preocupações acima inferidas. Frente à violência cada vez mais presente no interior das escolas, seu entorno e relações familiares foram instituídas o programa “Abrindo Espaços - Educação e Cultura de Paz”, objetivando estimular a interação da comunidade com a escola na busca pelo exercício da cidadania dos sujeitos nessas relações, bem como alternativas para a superação das condições de vulnerabilidade social.

Nesta diretriz, a incorporação do novo paradigma teórico-metodológico, ético político da profissão que compõe as Diretrizes Curriculares do projeto pedagógico de Serviço Social, na maioria das Universidades Federais brasileiras, traz como direção social o compromisso com a classe trabalhadora a partir da matriz marxiana. No âmbito do Serviço Social na escola, particularmente em Cuiabá, a superação do paradigma tradicional vem sendo processada a partir da cotidianidade, referenciada a posteriori na presente tese.

De acordo com os estudos efetuados, o eixo de preocupação do Serviço Social na Escola centra-se na contemporaneidade em questões como o tráfico de drogas dentro e no entorno da escola; violência que por vezes se apresenta generalizada com agressões de discentes a professores(as), entre discentes da mesma turma e/ou turmas de outras salas, como ainda de grupos rivais de diferentes escolas, conforme noticiado pelos meios de comunicação de massa.

Entre os fatores que reduziram a evasão escolar, trabalhada até recentemente nas práticas de Serviço Social no âmbito escolar, está a implementação de programas assistenciais, como Bolsa Família e Programa de Erradicação Infantil, que apesar da frágil interlocução entre as políticas públicas, e engajamento da família na implementação destas, a questão da evasão escolar tem sido superada em quase todo território nacional, conforme vários artigos publicados em congressos e também Trabalho de Conclusão de Curso, entre eles Barbieri, Ribeiro e Santos (SES/UFMT, 2004)¹⁶.

A repetência, por sua vez, mesmo não sendo a ênfase das questões presentes no âmbito escolar, insere-se nas análises a partir da problemática do analfabetismo funcional, representado pelo aumento da escolarização de acordo com dados do Ministério da Educação, porém com baixo desenvolvimento da leitura e raciocínio lógico, observado no cotidiano dos(as) profissionais de Serviço Social na Escola.

Entre as diferentes demandas estão cada vez mais presentes a complexa manifestação da questão social, como a importância de trabalhar com as crianças, adolescentes e juventude temas como cidadania, cultura, família, sexualidade, adolescência, ambiente, estando estes contidos no projeto pedagógico das escolas, como temas transversais e, ao mesmo tempo, sendo parte de enfoque de vários

¹⁶ Resultado de pesquisa denominada (Programa Bolsa Escola no município de Paranatinga/MT - estratégia de inclusão social?).

profissionais que atuam em programas institucionais no âmbito de Serviço Social. Referencia-se a questão social no que se segue:

Conforme Almeida (2000) reporta aos novos parâmetros curriculares para o ensino fundamental, médio e para a educação infantil, há dificuldades para que os temas transversais sejam incorporados ao cotidiano escolar. Por um lado, pelo fato da frágil preparação dos(as) profissionais da Educação nesta direção, como decorrente de ausência de formação permanente e ainda, devido à cultura historicamente sedimentada em que tais ações são complementares ou paralelas e não constitutivas do processo educativo.

Como forma de reconhecimento da importância do Serviço Social na Escola não se pode deixar de situar as discussões, quanto às estratégias e ações que têm sido adotadas pelo conjunto CFESS/CRESS em relação à apresentação de tramitação de Projetos de Lei sobre a inserção do Serviço Social na Educação.

A título de melhor situar o leitor sobre as lutas no âmbito nacional acerca deste espaço potencial de trabalho para o Serviço Social, existem alguns Projetos de Lei, que se encontram referenciados em estudos, artigos, livros e outros, que têm respaldo em legislações antigas na profissão como a Lei nº 3.852/57, de 1984; a Lei 8.662/06/1993, bases para o Projeto de Lei nº 09 de 1984, da Câmara Municipal de São Paulo; São Paulo. Assembléia Legislativa. Projeto de nº517, de 1987; São Paulo. Assembléia Legislativa. Projeto de Lei nº 442, de 1995; Ribeirão Preto. Câmara Municipal. Projeto de Lei nº 1.455, de 1996; Ribeirão Preto. Câmara Municipal. Lei nº 7.630, de 05 de março de 1997; Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.689, de 2000; Vitória. Câmara Municipal. Projeto de Lei nº/2003; Prefeitura Municipal de Campos dos Goitacazes. Lei nº 7.438, de 03 de julho de 2003; Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 837, de 2003 e outros encaminhamentos nesse eixo Almeida, (2005).

Não se trata, simplesmente, de um nicho de mercado potencial para o profissional de Serviço Social e sim de luta política, por constituir um movimento no interior do legislativo e câmaras municipais, que poderá tornar-se concreto com a institucionalização na área educacional como campo de atuação e mercado de trabalho. Mercado há algumas décadas, buscado pela categoria e ocupado com ações isoladas, porém importantes aos envolvidos na tarefa de educar, a exemplo das publicações em Congressos, Seminários, Observatórios de Violência e outros no âmbito nacional e internacional.

As atribuições do Serviço Social na escola¹⁷ podem ser expressas em:

- I - efetuar pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escolar;
- II - elaborar e executar programas de orientação sócio-familiar, com objetivo de prevenção à evasão escolar;
- III - desencadear um processo de articulação com as instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais, visando o encaminhamento de pais e discentes para atendimento de suas necessidades;
- IV - efetuar ações, juntamente com a Associação de pais e Mestres e ou Conselhos de Pais e Mestres e ou Conselho Escolar, eventos com finalidade assistencial;
- V - coordenar os programas assistenciais já existentes na escola, como o da merenda escolar e outros;
- VI - efetuar visitas domiciliares com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do(a) discente, possibilitando assisti-lo adequadamente;
- VII - integrar e participar à equipe multidisciplinar, da elaboração de programas, projetos e atividades no âmbito da prevenção da violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como ao esclarecimento sobre as doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde públicas, como outros temas transversais emergentes no cotidiano da escola;
- VIII - desenvolver atividades inclusivas¹⁸, entre estes, elaborar e desenvolver programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;
- IX - empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social não especificada no rol destas atribuições.

¹⁷ Informamos que estas atribuições se assentam no Projeto de Lei Nº 442, de 1995, de São Paulo, Assembléia Legislativa, que coaduna com textos de outros projetos no mesmo eixo. Este Projeto de Lei, se procedida de “uma leitura bem cuidadosa do modo de atuar previsto no texto leva invariavelmente à compreensão de que se tentou um ajuste da Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993 que regulamenta a profissão de assistente social à definição das funções dos assistentes sociais nas escolas, não casualmente, anexada ao referido texto”, ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Parecer sobre projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço Social na Educação. In CADERNO ESPECIAL Nº 26, Edição: 04 a 25 de novembro de 2005, p. 34-35.

¹⁸ Atividades inclusivas: oficinas, músicas, danças com linguagem de sinais e outras que possibilitem a inclusão social e participações que, não devam se restringir às pessoas com deficiência e sim estende-las aos grupos étnicos de modo geral e os(as) homossexuais.

Frente ao reconhecimento da importância da escola constituir-se campo de atuação de assistentes sociais é que o curso de Serviço Social da Universidade Federal Mato Grosso, em Cuiabá, se faz presente em estabelecimentos de ensino desde meados de 1970. Conforme reflexão a seguir, após situarmos o Estado mato-grossense e capital, por acreditar que possibilita uma visão mais orgânica do contexto em que ambas foi criado.

1.2 Mato Grosso e Cuiabá: Uma Perspectiva Histórica

O Estado de Mato Grosso ocupa estratégica posição geográfica em relação às Américas e como centro da América do Sul e Portal da Amazônia, localizada na Região Centro-Oeste, destaca-se pela localização privilegiada e por se constituir território fronteira internacional, com papel definido nos planos de desenvolvimento nacional e de integração sul-americana¹⁹.

Mato Grosso é o terceiro Estado brasileiro em dimensão territorial, com área de 901.420 km², representa 10,55% do território nacional. Porém, após longo período de estagnação em decorrência da ausência de infra-estrutura como rodovias e comunicação, começam a partir dos anos de 1960, a alterar seu panorama devido ao deslocamento estratégico da capital do país para a região central do planalto brasileiro, por conseguinte a estabelecer os pilares de desenvolvimento.

Tendo como destaque a diversidade de seus recursos naturais caracterizados por três ecossistemas distintos, qual seja Pantanal, Cerrado e a Amazônica, bem como as bacias hidrográficas do Paraguai, Amazônica e do Araguaia-Tocantins que banham o Estado, vimos por longos anos em lenta expansão, sob o ponto de vista de suas riquezas e potencial econômico.

Frente ao grande potencial de Mato Grosso e aos estímulos à sua ocupação e exploração, proveniente de diversos programas federal e estadual, este vem se constituindo em um dos maiores produtores agropecuários do país (MORENO e HIGA, 2005).

A ocupação territorial decorreu inicialmente pela influência do processo migratório um fenômeno presente, especialmente por dois segmentos distintos:

¹⁹ ALMEIDA, José Guaraci (org). Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso. Projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em convênio com Governo do Estado, Set/2002.

profissionais que após término do Curso Superior, buscam Mato Grosso como uma oportunidade frente ao seu potencial nas diferentes áreas. E a permanência daqueles(as) que se deslocam para a capital e que, ao ingressarem na Universidade Federal de Mato Grosso, continuam em Cuiabá ou buscam o interior que se constituiu ainda, uma alternativa de empregabilidade (ALMEIDA, 2002).

Outro fenômeno que atraiu migrante para Mato Grosso, desde a década de 1970 do século passado²⁰, foi o desemprego nos grandes centros, as problemáticas da seca no Nordeste, como também um número significativo de famílias com pouca e/ou nenhuma qualificação profissional, mínima formação educacional. Contingente, que vieram em busca de trabalho nas terras que ofereciam atividades de desmatamento e plantio, quando a tecnologia ainda permitia a absorção de considerável mão-de-obra. No entanto, com a mecanização, desenvolvimento tecnológico, famílias deslocam-se do interior do Estado e da Região Norte do país as capitais.

Os dados revelam que em 1970, anteriormente à divisão, Mato Grosso, contava com 34 municípios, cujo número foi ampliado para 139 em 2000 (IBGE, 2000). Em 2002, o número de municípios subiu para 142, com uma estimativa de 2.504.353 habitantes. Atualmente, o Estado possui 149 municípios e 2.854.642 habitantes (IBGE, 2007), com suposição de em 2010, atingirmos o índice de 3.066.046 habitantes.

Ainda de acordo com o IBGE (2002), entre os anos de 1960 e 1980 a população cresceu 90,13% e a migração quase 156%. No decurso de 1980, portanto, após a divisão do Estado, os dados do Censo Demográfico (2002), apontaram crescimento de quase 85% de pessoas que haviam migrado há menos de 10 anos.

Comparando-se à evolução do país, Mato Grosso que, em 1980, representava 0,95% da população brasileira, apresentou uma taxa média de crescimento de 6,5%, enquanto que a do Brasil ficou em 2,5%. Porém, se por um lado, a migração contribuiu para a ocupação das fronteiras do Estado, para o crescimento da economia em termos de produção, cujo agronegócio rompeu fronteiras (ALMEIDA, 2002), por outro, em vista da concentração de terras nas mãos

²⁰ Ressaltamos que nos anos de 1970 o Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul constituíam-se um único ente da Federação, tendo ocorrido a divisão em 1979, um marco que contribuiu para que a região do Norte tivesse um significativo desenvolvimento a partir do período de 1980.

de poucos proprietários, a incipiente industrialização, a tecnologia nas atividades do campo, produzem impactos na vida das famílias mato-grossenses.

Como um destes impactos, temos de forma acentuada nas últimas décadas, em Mato Grosso o movimento migratório campo-cidade, como resultado também, da substituição das pequenas lavouras por grandes plantações mecanizadas (FRAGA, 2000).

Assim, o Estado ao mesmo tempo em que recebe acelerado fluxo migratório, acentua a concentração do capital e de riquezas, com predomínio do poder político oligárquico. Simultaneamente, ocorre que os investimentos não conseguem até final dos anos de 1990, proverem Mato Grosso de infra-estrutura e equipamentos necessários para responder às demandas requeridas, havendo atualmente um percentual significativo de cidades sem condição de oferta de bens e serviços.

Desde o início da formação do Estado, este foi marcado pelo poder das elites, com fortes grupos mandatários, cuja cultura patrimonialista se manteve presente até final do século XX, quando a hegemonia tradicionalista começa a ser rompida, e grupos mais jovens da área empresarial e sem herança política passam a assumir o poder nas esferas do executivo e do legislativo.

Em uma demonstração do desenvolvimento econômico, temos os dados abaixo que revelam as significativas mudanças nas áreas de produção, exportação e balança comercial, revelando que o Estado, em 2008, contribui em 10% para com a produção de riquezas.

Tabela 01 - Indicadores Econômicos.

INDICADORES	BRASIL		
	2008	2007	Δ%
Exportação	52.748.008.888	46.448.501.078	13,56%
Importação	48.169.691.333	33.544.281.911	43,60%
Balança Comercial	4.578.317.555	12.904.219.167	-64,52%
Intercâmbio Comercial	100.917.700.221	79.992.782.989	26,16%
INDICADORES	MATO GROSSO		
	2008	2007	Δ%
Exportação	2.086.516.359	1.442.136.462	44,68%
Importação	269.576.353	202.406.438	33,19%
Balança Comercial	1.816.940.006	1.239.730.024	46,56%
Intercâmbio Comercial	2.356.092.712	1.644.542.900	43,27%

Fonte: MDIC - SECEX - Sistema ALICE, FIEMT - CIN - Centro Internacional de Negócios - dados elaborados.

No entanto, com o aumento populacional e desenvolvimento econômico, cresceram, também, os problemas sociais decorrentes do modelo de produção, de mercado e do encaminhamento das políticas públicas, bem como de questões de ordem estrutural. Entre eles, a problemática da migração de famílias das pequenas cidades, que originárias de interesses políticos, por não apresentarem viabilidade econômica em termos de trazer garantias de políticas públicas e alternativas para geração de emprego e renda, terminam por expulsar as famílias para as cidades pólo, particularmente a capital, ocasionando um decrescente fluxo populacional em várias cidades do interior.

Confirmando tal assertiva, temos que das cinco cidades pólo, além da capital, o índice de densidade populacional varia entre 76.657 e 105.672 habitantes, enquanto as 21 cidades menores se encontram com uma densidade populacional entre 1.117 e 3.106 habitantes e quanto menor o índice populacional, menor o de Desenvolvimento Humano (IDH).

Dados sobre a estrutura de produção do Brasil (IBGE, 2000) revelam um saldo produtivo das indústrias da região Centro-Oeste, com taxas de crescimento da produção maior ou igual à média nacional. Segundo a pesquisa do órgão citado, o Centro-Oeste, região de expansão da fronteira agrícola e mineral, detendo a menor parcela da produção e, constando na penúltima posição no emprego, concentrando as mais elevadas taxas de crescimento relativo da indústria nacional, com Mato Grosso liderando.

Portanto, não há dúvida que um dos traços marcantes do desenvolvimento econômico deve-se à reestruturação produtiva com vistas ao aumento da competitividade, que resultou na diminuição da oferta de emprego e no aumento da produtividade do trabalho.

Vale destacar que esse processo se deu de maneiras uniformes em todo o país, dados que foram alterados de acordo com a evolução do Produto Interno Bruto - PIB/2005 que atingiu 5%, quando a média nacional foi de 3,2%. Por sua vez, Mato Grosso é o Estado que mais produziu emprego em 2008, principalmente na área da construção civil e no setor de serviços, tendo em fevereiro alcançado o índice de 2,16%, enquanto a média nacional foi de 0,70% (FIEMT, 2008).

Acredita-se que tais dados são resultados de uma série de medidas que vêm sendo adotadas na área da Política Industrial e Tecnológica, incluindo políticas de

promoção à pequena e média empresa, com definição da Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE). Apesar das críticas ao modelo exportador, Mato Grosso vem fazendo parte e ampliando sua inserção nesse processo, desde os anos de 1990, passando a ocupar a décima posição no ranking dos estados brasileiros (ALMEIDA, 2002), participando em 2001 com 2,65% do total exportado, com crescimento expressivo nos últimos anos, conforme dados acima.

Contudo, observa-se um intenso processo de degradação humana, ambiental, portanto, desagregação social, aspectos negativos do desenvolvimento atual, que coloca em risco as riquezas do Estado, o patrimônio cultural das populações locais e a própria continuidade de várias atividades econômicas. A questão do desenvolvimento sustentável passa pela implementação de uma política ambiental, articulada à rigidez na fiscalização e leis mais punitivas, com política de educação ambiental e cidadania.

Nos cenários mato-grossense e nacional existem conflitos que configuram contradições de interesses, desinformações frente aos antagonismos dos dados oficiais com relação ao desmatamento, quanto à materialização ou não de destruição da floresta amazônica, inclusive em áreas do Estado²¹ com alto índice de desmatamento.

Ainda como uma situação degradante, há tempos o Estado de Mato Grosso vem sendo afetado pela ampliação da corrupção, como a máfia das ambulâncias, superfaturamento na construção do Fórum Cível do Estado, e diferentes formas de corrupção no processo eleitoral. Em contrapartida, o Ministério Público Estadual lançou em 21/06/2008 o Programa de Combate à Corrupção, com a finalidade de contribuir com a formação de novos hábitos, mentalidade e cultura para que prevaleça a ética na vida, na política e relações. O programa será desenvolvido junto às escolas, desde a Educação Infantil.

Após esta breve retrospectiva podemos inferir que a forma de ocupação de Mato Grosso, mesmo com o crescimento da economia, convive com uma série de manifestações da questão social, de ordem econômica, ambiental, que vem produzindo impactos na vida de grande parte da população. Contudo, ficou demonstrado que crescimento econômico não é sinônimo de desenvolvimento social

²¹ Conflito político entre governo do Estado e Ministro do Meio Ambiente quanto à devastação de floresta em Mato Grosso e restrições de financiamento a municípios com índice de queimada fora do marco legal.

e que o modelo capitalista e de mercado adotado não contribui para a construção de uma sociedade igualitária (ALMEIDA, 2002).

Enquanto parte de um contexto marcado por profundas transformações sociais que se manifestam por fenômenos tais como a globalização, os avanços técnico-científicos e as metamorfoses no mundo do trabalho, Mato Grosso sofre as influências, os impactos das novas formas de regulação social nos diferentes setores da sociedade. Situação que vem afetando a formulação de políticas públicas, em especial aquelas voltadas para a educação, assistência e habitação, com maior choque na vida das populações que se concentram na capital, em bairros periféricos, desprovidos de infra-estrutura, resultado da reprodução desigual e da ausência de planejamento das cidades, de políticas urbanas e dos processos econômicos.

Historicamente, as cidades brasileiras foram marcadas pela presença de assentamentos informais, loteamentos clandestinos e constituição de favelas, que se encontra em espaços que caracterizam sua irregularidade não apenas quanto à área ser ou não privada. Porém, por situar-se em áreas de risco social, de preservação ambiental, vem se configurando em uma das mais graves situações de desagregação humana, qual seja ausência de condições de habitação conforme estabelecida na Constituição Federal de 1988.

Como nas demais cidades, Cuiabá/MT, por muitos anos foi palco de inúmeras invasões, inclusive, orientada por políticos que, por estarem no poder, realizaram a contraposição, criando mecanismos inibidores da continuidade do processo. Na verdade, tais mecanismos de inúmeras famílias foram resultados da ausência de uma política habitacional para o país, principalmente após a extinção do Banco Nacional de Habitação - BNH (ABRAMIDES, MAZZEO e FINGERMANN, 1980).

Com a ausência de planejamento urbano a capital contou com o primeiro Plano Diretor a partir de 1992, o que foi extremamente prejudicial à organização espacial e urbanização da cidade que associadas ao crescimento acelerado e à mobilidade capital-interior, provocou intenso crescimento de Cuiabá nos últimos anos, na mesma proporção dos problemas sociais.

Cuiabá com seus 289 anos é formada por uma área de 3.984,94 km², nasceu no ciclo da mineração, em 08 de abril de 1719. Por sua localização no Centro Geodésico da América do Sul, manteve-se praticamente isolada do restante

do país por longos anos. Os rios Paraguai e Cuiabá eram as entradas que conduziam através de vapores e chatas, o ouro, o gado, a borracha, o mate, etc, para o mercado europeu, trazendo de volta tecidos, vinhos e outros. O processo de desenvolvimento iniciou-se somente a partir da década de 20, com incentivo da agropecuária. Esse isolamento gerou o “modo de ser do cuiabano”, calmo e despreocupado.

Hoje a capital do Estado de Mato Grosso mudou muito. Sua economia é diversificada e abriga pessoas de todas as regiões do país, que chegam a Cuiabá em busca de emprego, moradia e melhores condições de vida. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE acusou, no Censo/2000, 482.498 habitantes, com uma taxa de crescimento populacional de 2,75% com relação ao Censo/1996. Esse crescimento vertiginoso tem alterado profundamente o espaço urbano do município, marcado por contrastes estruturais cada vez mais crescentes.

Atualmente (2008), com uma população estimada em 526.830 habitantes (IBGE, 2007), apresentando todas as manifestações da questão social, dentre elas a violência, Cuiabá é considerada uma das três cidades mais violentas do país, segundo dados do Plano de Integração e Acompanhamento de Programas Sociais de Prevenção à Violência - PIAPS elaborado para a região metropolitana de Cuiabá.

Outro dado preocupante registrado no relatório diagnóstico socioeconômico do Estado de Mato Grosso, refere-se à situação da educação no Estado e, conseqüentemente, na capital, em função da pirâmide etária da população que revela a expressividade do contingente jovem no Estado, registrando-se em 2000 (IBGE) que apenas 12,1% da população possuíam mais de 50 anos.

Processando uma análise destes dois fatores, ou seja, violência e quantidade de crianças e adolescentes, consideramos a emergente necessidade de políticas organicamente articuladas, a construção objetiva de alternativas à materialização do direito, pois como expressão da ausência deste e situação de violência contra o segmento em análise temos uma denúncia de esterilização de adolescentes aos 15 anos de idade²², sendo que a laqueadura é proibida para menores de 25 anos, com raras exceções.

Acontecimentos, fatos reais precipitando a violência são noticiados nos veículos de comunicação de massa, em Cuiabá, envolvendo a juventude, o que urge

²² MENINA de 15 anos faz laqueadura. **Jornal A Gazeta**. Cuiabá/MT, Edição nº 4.533, 11/02/2004.

pesquisas, resultados e medidas que propiciem a sua redução, além da prevenção na faixa etária das séries iniciais, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Casos contrários estarão fadados a continuar convivendo com a violência aqui expressa em sua gravidade e magnitude: “*Jovens de 18 a 25 anos representam 65% dos crimes do tráfico na Capital*” (A GAZETA, 24/09/2007).

E ainda:

Confrontos crescem entre alunos e pais que ignoram atos de violência (...) Este ano já foram registradas 45 ocorrências de agressões e confrontos entre estudantes de Cuiabá. Elas envolvem pelo menos 140 adolescentes, entre agressores ou vítimas, em alguns casos violentamente agredidos por colegas de escolas ou alunos de outras instituições. Mas a explosão da violência se deu nos últimos 20 dias, quando duas a três ocorrências policiais foram feitas diariamente. Durante todo o ano passado foram registrados 89 boletins, informou o chefe de operações da Delegacia Especializada do Adolescente (DEA), Wlademire Lima de Barros. Mas ele aposta na subnotificação, pois garante que o número real de confrontos é pelo menos duas vezes maior do que o registrado. [...] (A GAZETA, 23/06/2000).

Outro fato recente que chama a atenção com relação à realidade de adolescentes e jovens são informações veiculadas na mídia que estes criaram um site na internet divulgando “pacto de morte” entre eles, com objetivo de terminar com os sofrimentos vivenciados no seu meio. Como reflexo desta veiculação, em Mato Grosso, foi registrada no mês de abril, a entrada de quatro adolescentes em hospitais, sendo que destes um veio a óbito²³.

Mais recentemente foi publicada a manchete “*Praça Maria Taquara é ponto de tráfico de drogas e prostituição [...]. No local, meninas vendem o corpo em troca de papalotes de cocaína, que é consumida ali mesmo; a viatura da Polícia Militar; do outro lado da rua, não intimida os frequentadores*” (A GAZETA, 29/06/2008).

Na grande região urbana (Cuiabá e entorno) o desemprego e subemprego converteram-se em problema estrutural crescente, que coloca em risco o processo econômico (produção - circulação - distribuição), no contexto social geral mais amplo. Isso implica na manifestação de múltiplas expressões da questão social, entre elas, crianças e adolescentes de e na rua, adultos na condição de moradores de rua, famílias em condições de extrema vulnerabilidade social e conseqüente aumento da desigualdade social e violência.

²³ “MT TV 21/06/2008 e entrevista da semana: Secretário defende controle social para deter corrupção”, In: Jornal A GAZETA, de 29/06/2008.

Nesta direção, como consequência de uma sociedade desigual, em Cuiabá 40% dos(as) desempregados(as) são chefes de família, com o 1º grau de instrução; 65,6% possuem baixa qualificação profissional, trabalharam ou encontram-se no setor econômico de serviços, e não possuem carteira de trabalho assinada no último emprego (IBGE, 2000).

Ainda segundo o Censo 2000, do total de habitantes de Cuiabá, 96.669 estão na faixa etária entre 05 e 14 anos de idade, e 50.578 num espaço de 15 e 19 anos de idade, perfazendo um total de 147.427 que representam 30% da população do município. Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso em 1995, com 1.061 crianças e adolescentes da rede de serviço público de 1º e 2º graus, mostra que adolescentes pertencentes à classe social desfavorecida, estudam em sua maioria no período noturno (41,9%), com percentual significativo de 71,9% freqüentando o Ensino Fundamental e com defasagem escolar (68,1%).

Outra pesquisa de relevância foi realizada em 1996 pela Delegacia Especializada da Criança e Adolescente/MT em 103 fichas, ou seja, 10,3% das fichas de arquivos. Dentre essa amostra, 63,1% estavam na faixa etária de 16 a 18 anos quando foram detidos transportando, para uso, a cola de sapateiro (60,2%) ou a maconha (34%).

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, este foi expressivo na década de 1980, porém, havendo declínio em 1990, sobretudo daqueles que ofereciam o Ensino Fundamental. Atualmente, Cuiabá conta com 317 instituições de ensino, sendo 243 escolas públicas e 74 privadas.

Em relação ao número de professores, houve um pequeno aumento geral, porém com maior significância no nível superior e de segundo grau, permanecendo praticamente o mesmo no primeiro grau até final de 2006, quando o governo lançou concurso com vagas para mais de mil professores(as) para todo o Estado, visto que dados de 1999, revelam que o número de professores era de aproximadamente 11 professores para cada mil habitantes, enquanto nos Estados do MERCOSUL esse número era de 17 para mil, indicando a insuficiência de recursos humanos para atendimento da política educacional, assim como de infra-estrutura urbana e condições estruturais de muitas escolas.

A violência é consequência de um conjunto dinâmico de fatores decorrentes de um quadro de carência social, com indicadores inadequados nas áreas de acesso efetivo a serviços públicos essenciais Camargo (2001); como educação,

saúde, saneamento básico, prevenção ao uso de álcool e drogas, trabalho e renda, habitação, lazer, participação política e justiça, como garantidores do exercício ativo da cidadania, que na expressão de Gramsci (2001, p. 203) o reino das necessidades transforma-as no reino da liberdade, o que somente é possível com o desenvolvimento econômico, versus a sustentabilidade do desenvolvimento humano.

O uso e a ocupação do solo dos espaços urbanos não têm ocorrido de forma que todos(as) que constroem as cidades, tenham o direito de nela morar com condições propícias de habitação, já que, a ausência de uma política habitacional, associada à ausência de planejamento urbano produziu danos irreparáveis, a exemplo das favelas do Rio de Janeiro, com pessoas no fogo cruzado em espaços de alta complexidade de violência.

Significa, pois, que com o processo de urbanização decorrente do modelo de produção industrial que passa a substituir o agroexportador a partir dos anos de 1930, à medida, que crescem demograficamente as cidades, estas se formam de modo desagregador, devido, entre outros fatores, à necessidade de atrair investimentos Costa e Lima (2004).

Nas cidades de pólo industrial, as famílias quando conseguiam emprego se instalavam nas proximidades das fábricas e apenas com o passar dos anos e conseqüentemente com a ampliação de seus territórios, vão surgindo moradias em áreas de mananciais e preservação ambiental. Além dos campos de extensas áreas de espaços vazios, por aqueles que, como forma de especulação, ainda tem a prática de contribuir para com a formação de guetos afastados do centro das cidades.

Esse processo ocorrerá também em Cuiabá, que principalmente a partir dos anos de 1970, passou a receber fluxo intenso de migração, sem as condições de infra-estrutura, seja para atendimento das necessidades básicas nas instituições estatais, seja em relação à rede de esgoto, água e energia.

Contudo, pelas próprias características da formação da capital, originária das escavações, quando da exploração de pedras preciosas e abaixo do nível do mar, a parte central da cidade, a partir da década de 1970, tornou-se densa, implicando formação heterogênea dos bairros, com os espaços ocupados a partir dos anos de 1990, sendo a população de baixa renda empurrada para áreas periféricas.

No entanto, após movimento pela reforma urbana, ao obter-se a aprovação do Estatuto da Cidade em 2001, instrumento que garante a democratização do direito à cidade, Cuiabá passou a ser beneficiada pelo Programa de Aceleração do Crescimento - PAC - do Governo Federal, iniciado em 2008, com execução de ações, sob frentes diversas: saneamento, habitação, regularização fundiária e outras envolvendo áreas diversas de saberes, com a participação do Serviço Social e outros cursos da UFMT e Instituições estatais, municipais.

Uma das inovações de controle social, como estratégia de combate à corrupção tem o acompanhamento do Ministério Público, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso e Serviço Social. Também existem comissões formadas pela sociedade civil, mecanismos garantidores do planejamento urbanístico, voltado para instalação e ampliação da rede de tratamento de água e esgoto, drenagem, bacia de tratamento e pavimentação de ruas e avenidas, como ainda melhorias no sistema de transporte e iluminação pública.

Não há dúvidas de que, o momento é ímpar e que a organização popular para o acompanhamento e fiscalização das obras, tem sido imprescindível para o trato da questão urbana. Ainda, fazendo parte do PAC, temos ações educativas junto à população, que poderão contribuir para que as famílias das áreas urbanizadas permaneçam nos espaços e não se desloquem para outras áreas devido aos investimentos e conseqüentemente tributos.

Ao mesmo tempo, a implementação do Sistema Único de Assistência Social, desde 2005, com a regionalização e proposta de intersectorialização das políticas públicas, apesar dos desencontros e dispersão destas até então, conseqüência da ausência da interlocução de saberes que faça confluir ações coletivas voltadas para a construção do protagonismo das famílias, escolas, no enfrentamento da violência na e da sociedade.

Como parte constitutiva do cenário mato-grossense, é criada a Universidade Federal de Mato Grosso, sobre a qual desenvolvemos uma incursão panorâmica, da sua origem à atualidade.

1.3 Universidade Federal de Mato Grosso: UFMT no Contexto Regional

Desde a década de 1960 os problemas educacionais passaram a se constituir preocupação da sociedade política e civil da época, na medida em que o

Estado possuía, até então, uma única instituição de ensino superior criada em 1954, Faculdade de Direito de Mato Grosso, denominada posteriormente, de Faculdade Federal de Cuiabá e inaugurada em 1957 (MARCÍLIO, *apud* MEDEIROS, 1984).

Por outro lado, frente ao processo migratório iniciado nos anos de 1960, quando o sistema educacional passa a não atender as demandas, particularmente, em relação à formação profissional dos recursos humanos para ministrar o então Ensino Primário, razões que levaram à realização do 1º Congresso Mato-grossense de Educação e Saúde, em agosto de 1963 (MARCÍLIO *apud* MEDEIROS, 1984).

No encontro, a realidade educacional e de saúde revelou-se precária, em que 60% de professores(as) efetivos(as) eram leigos, quando propuseram a criação do Centro de Aperfeiçoamento e Treinamento do Magistério.

Os dados históricos informam que anterior a esse contexto, Mato Grosso era formado por grandes proprietários, e, em proporção menor, por outros pequenos e médios. Até, então, a cidade de Cuiabá era composta por funcionários(as) públicos(as), professores(as), escrivãos(ãs), capatazes, comerciários, contando com pequenas indústrias ainda muito embrionárias e inúmeros comércios de varejo.

A população em sua maioria de baixo poder aquisitivo, quando o custo de vida era extremamente alto em vista da distância dos grandes centros, de meios de comunicação (rádios amadores e telégrafos) e transportes escassos e deficitários. À época predominava transporte marítimo, e a própria especulação comercial, caracterizando desde então, nítida desigualdade entre as famílias de coronéis, canavieiros, donos de engenho e políticos, das famílias dos trabalhadores em geral (MENDONÇA, 1997).

O mesmo autor informa que em 1962, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a partir da Lei nº 1754 e a Faculdade de Ciências Econômicas em 1965, sob nº 2413, que foram incorporadas ao Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá - ICLC, célula básica que deu origem à Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, estruturada em 1966 por meio da Lei nº 2629.

A iniciativa para a criação da UFMT deve-se ao progresso da região, e dos interesses nacionais que começaram a se voltar à ocupação dos espaços vazios do território brasileiro quando da colonização e desenvolvimento do Centro Oeste, ainda, como estratégia de segurança das fronteiras nacionais.

O movimento para tanto ocorrera em meio a conflitos de interesses uma vez que políticos da cidade de Campo Grande, que já empreendiam esforços para a

divisão do Estado, lutavam para que a Universidade Federal fosse instalada naquele município, contudo, as forças em presença à época no Estado se apresentaram mais fortalecidas.

Anterior à instalação da Universidade Federal de Mato Grosso foi criada a Faculdade de Educação, com a incorporação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, tendo ainda sido criado os cursos de Matemática, Geografia, História Natural, Química, Física, Pedagogia e Letras no ano de 1966.

Posteriormente, foram criadas mais duas faculdades, Engenharia Civil e Serviço Social, que integrou o conjunto (Faculdade de: Educação, Filosofia, Ciências e Letras, Engenharia Civil e Serviço Social) que propiciou a materialização da UFMT, conforme preconizava a LDB, à época, que para a criação de uma universidade deveriam existir cinco cursos procurando manter um equilíbrio nos seus custos, razão pela qual dois destes não implicavam investimentos elevados.

Para tanto, em 1968 foi dado início à construção do *campus* universitário na entrada da capital, região do Coxipó, com inauguração em 1970 e organização nos moldes da Universidade de Brasília - UnB, isto é, composto pelo ciclo básico e profissional, vindo incorporar ainda à Faculdade de Direito.

No contexto em que é criada a IES (MENDONÇA, 1997), começou no Estado o atendimento social às pessoas/famílias frente aos problemas que se acentuavam. Para justificar a criação do Curso de Serviço Social, com apoio de assistentes sociais vindas do Rio de Janeiro para implantar núcleo habitacional da COHAB, Mato Grosso, foi elaborado um diagnóstico, conforme Lei N. 408 de 21/06/1965, constituída pela Assembléia Geral de 29/11/1965, sociedade de economia mista, regida pelas Leis das Sociedades Anônimas, tendo o Estado como principal acionista.

Mesmo com o funcionamento da UFMT, durante muitos anos Mato Grosso permaneceu com grande número de professores(as) leigos(as), ao mesmo tempo em que era insuficiente o número de escolas secundárias, ausência de atrativo salarial, que ainda se faz presente até os dias atuais para os profissionais da educação, apesar de o progresso da região com migrações externas mas também internas, passar a exigir formação de recursos humanos para o desempenho técnico científico, em diferentes áreas.

Com relação às problemáticas da época, para Medeiros (1984), destacava-se entre os anos de 1960 e 1970, o grande contingente de jovens, na maioria,

improdutivo, dispersão geográfica e população flutuante, o que dificultava o atendimento aos problemas enfrentados pela população, bem como elevada concentração de renda por parte de uma minoria, reprodução típica do reflexo do modelo capitalista em consolidação.

Por sua vez, significativo índice populacional na condição de migrante, precárias condições de consumo e alta demanda por serviços públicos (MORENO, 1982) revelando a precariedade das condições de vida e incipiente assistência social, educação e saúde. Particularmente, a situação do “menor”, que em menor proporção com relação aos grandes centros, mas significativo para o Estado, configura o início das manifestações da questão social traduzida pelo êxodo rural, prostituição, mendicância e pequenos delitos.

Frente aos problemas que vão apresentando novos contornos, em Mato Grosso é realizado diagnóstico acerca da realidade do “menor”, solicitado pela Secretaria do Interior e Justiça do Estado, em 1974. Coube à UFMT realizá-lo por meio de um convênio, que resultou no estudo contributivo para a criação da Fundação do Bem Estar do Menor, quando passam a se efetivar trabalhos de cunho “preventivo” e “curativo”, inclusive de internação, amparado pelo Código de Menor da época.

Mato Grosso já contava com a Legião Brasileira de Assistência Social - LBA desde os anos de 1950, também com o Sistema Social do Comércio - SESC em 1947 e Ação Social realizada pela Prefeitura Municipal de Cuiabá, vinculada ao gabinete do prefeito.

Estas, entre outras, constituíram-se nas primeiras institucionais que absorveram profissionais de Serviço Social, havendo ampliado significativamente os espaços de prática profissional, mesmo em tempos de desemprego estrutural (ANTUNES, 2000), Mato Grosso tem revelado grandes perspectivas para a área, especificamente no campo da saúde, da assistência e habitacional.

Se na gênese das práticas assistenciais em Mato Grosso e Cuiabá, os parâmetros que norteavam as ações institucionais traziam enraizado o paradigma tradicional, próprio das características tayloristas, cuja ênfase recaía no controle e ajustamento, apesar dos avanços teóricos metodológicos em proporção, não correspondiam ao processo interventivo. Mas, não há dúvida de que as alterações curriculares na trajetória da instituição de ensino superior e do curso de Serviço

Social têm revelado na prática profissional, alterações significativas no trato da questão social e encaminhamento das políticas públicas.

Neste sentido, embora a UFMT não se constitua em centro de excelência, devido às características que lhe são peculiar, entre elas, distância dos pólos de desenvolvimento, constitui-se em uma jovem instituição em relação à maioria, apresentando atualmente expressiva oferta de cursos organizados por faculdades, institutos e estrategicamente distribuídos em diversos *campi* em todo o Estado.

A partir deste panorama, procuramos resgatar um pouco da história da UFMT e sua realidade no contexto regional, sendo que atualmente o Estado criou a Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT, também distribuída em 06 pólos, enquanto a rede privada de ensino superior cresce vertiginosamente.

Em uma análise mais geral, pode-se inferir que a UFMT a partir de meados de 1990 afastou-se da identidade que lhe deu origem, ou seja, criada com a missão de produzir conhecimento para o desenvolvimento regional a partir de pesquisas, formação de recursos humanos que influenciassem de forma decisiva para o desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões. Portanto, afastando-se de uma atuação mais incisiva nas questões que afetam o desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, no início do século XXI, retoma as discussões de sua identidade por ocasião das análises concernentes à reforma universitária, que articulada às controvérsias sobre a exploração indiscriminada de madeira, desmatamento com alto índice de corrupção na área em todos os processos, desde a extração até a fiscalização pelos órgãos competentes, vem levando a IES a rever sua posição frente à realidade posta, criando estratégias de reposicionamento, entre estes cursos, mestrados na área ambiental, encontros, pesquisas, buscando resgatar sua missão pois,

as universidades podem ser fundadas por príncipes, cardeais, presidentes, alunos e professores, mas elas só podem ser inventadas ao longo do tempo pela própria comunidade acadêmica, em sua convivência com o mundo inteiro e com a sociedade onde se situa [...], pois, nenhuma instituição sobrevive muito tempo, se não for capaz de reformar-se, adaptar-se a cada instante às exigências de seu tempo, mantendo-se fiel ao seu papel histórico (BUARQUE, 1994).

Nesta perspectiva, a universidade deve estar em sintonia com seu tempo e com a sociedade que a criou e a mantém, assumindo um papel de relevância política e social à construção de um mundo novo, no qual cada cidadão(ã) possa usufruir do

direito à segurança humana, sendo estes portanto, os parâmetros que balizam o curso de Serviço Social, sobre o qual apresentamos uma síntese histórica.

1.3.1 O Curso de Serviço Social e os (des)caminhos na busca de sua Institucionalização na Escola em Cuiabá/MT

Como inferido anteriormente, o Serviço Social como profissão surgiu em Cuiabá nos anos de 1960, como parte constitutiva de mais um dos cursos que deram a conformatação exigida à criação da UFMT por parte do MEC. Entretanto, ocorreu em uma conjuntura nas quais os problemas sociais provocados pelas fortes alterações do fluxo migratório e formas de exploração (desmatamento e garimpo), enquanto processo inicial do modelo de produção capitalista na região.

No quadro conjuntural em que foi criado o curso de Serviço Social, seu objetivo principal era atender as necessidades do mercado ocupacional, por meio da formação de mão-de-obra qualificada para ajudar os denominados à época de *“situação de disfunção social, com fins na participação e integração de grupos marginais”* (AMANN, 1980, p. 150).

Nessa direção, a formação profissional em Serviço Social respaldava-se na matriz positivista, cujo método de caso, grupo e comunidade consistiam em núcleos fundantes das disciplinas, quanto ao aconselhamento, orientação, encaminhamentos, a principal forma de intervenção de caráter individual e de grupo, junto aos diferentes segmentos das comunidades carentes da capital.

Portanto, mesmo quando os conflitos e contradições processados na e pela sociedade decorriam de questões estruturais, a prática profissional engendradora de burocracia, assistencialismo e de caráter compensatório na forma de aparato governamental, desvinculada da interlocução do campo econômico, social e político (SPOSATI, 1988) não traduzindo em impactos para os segmentos pauperizados, realidade que perdurou até meados dos anos 1980.

Assim, o curso de Serviço Social coaduna-se com a política educacional brasileira, naquele momento histórico, cuja direção voltava-se para a preparação técnica, muito embora no contexto nacional o movimento de reconceituação que emerge nos anos 60, trouxesse como resultado uma nova proposta de currículo do curso de Serviço Social.

Embora nos primeiros anos da década de 1970 docentes e profissionais das instituições do Estado não tenha engajado no movimento supracitado, ficando caracterizada a ausência de comunicação, pois a distância decorrente da deficiência de transporte, rodovias e telefonia, entre outros, vieram produzir um distanciamento dos “intelectuais” do Serviço Social de Mato Grosso dos demais Estados e países. Para além deste panorama, inclusive com ausência de discussões acerca do contexto econômico, político e social nacional e global, prevalecendo o caráter conservador da profissão nos processos pedagógicos, sendo difícil o acesso a livros e revistas, obstáculo, decorrente das poucas produções até então.

O currículo mínimo do Serviço Social da UFMT foi aprovado por meio do parecer nº 242/70, respaldado no estabelecido para os cursos de Serviço Social no Brasil pela Lei 5.540/68 e o primeiro currículo pleno do curso foi elaborado a partir das orientações do Conselho Federal de Educação - CFE, de acordo com a reforma universitária para todo o país.

Somente a partir de 1982, um grupo de docentes do curso de Serviço Social, entre eles assistentes sociais, psicólogos e sociólogos, formaram comissão para estudos e organização de um projeto pedagógico de acordo com as orientações da então Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS.

De acordo com dados de Medeiros (1984), a dificuldade existente nos anos de implantação e em meados de 1980, consistia em acervo bibliográfico reduzido. Este por sua vez, especificamente, fundamentado em apostilas e artigos também em número reduzido, visto que a produção científica da profissão só se expandiu a partir dos mestrados na área, com o isolamento quase total na participação de eventos em âmbito nacional e internacional.

Outro aspecto caracterizado como emblemático refere-se aos estágios que, quando do primeiro currículo, restringia-se ao trabalho com casos individualizados. Situação vindo, a posteriori, exercitar experiências na dimensão grupal e comunitária, de forma incipiente, a partir de trabalhos denominados de organização e desenvolvimento e/ou desenvolvimento de comunidade, vinculados ao Projeto Rondon e, Centro Universitário de Trabalho e Ação Comunitária (CRUTAC) realizados nos finais de semana, ou seja, nos sábado e domingo.

Por sua vez, a escassez de instituições/campus para concretização do Estágio Supervisionado trouxe dificuldade ao atendimento das necessidades de vagas, principalmente no início da década de 70, realidade que foi sendo superada

com a formação das primeiras turmas e conseqüente ampliação do mercado de trabalho e criação de instituições públicas no Estado para atendimento às demandas sociais.

Assim, as primeiras instituições que constituíram campo de Estágio Supervisionado foram: Companhia Habitacional de Mato Grosso (COHAB), Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEMAT), Projeto Rondon, CRUTAC, Serviço Social do Comércio (SESC), Presídio Estadual de Palmeiras, Campo da própria Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Técnica Federal de Mato Grosso, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Escolas Municipais e Estaduais sobre a quais falaremos posteriormente.

No final dos anos de 1980, em diante, foram ampliados os campos de estágio, estendendo-se às associações comunitárias e de moradores, aos programas federais: Programa Nacional de Ações Sócio-econômicas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), o Programa de Ações Sócio-educativas e Culturais (PRODASEC), sendo estes últimos, resultado de parceria entre o Ministério do Interior, Secretaria Estadual de Educação e UFMT.

Em síntese, o Serviço Social, na atualidade, vem implementando o novo Projeto Político Pedagógico com base nas orientações da ABEPSS e respectivas Diretrizes Curriculares (ABEPSS nº 07), acompanhando o movimento e as questões que perpassam no contexto mais amplo, registrando, nas últimas décadas, significativo desenvolvimento concernente ao conhecimento, sua sistematização, quando a partir da titulação do seu quadro de professoras(es) amplia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como redimensiona seu marco teórico-metodológico e ético-político, consubstanciado no projeto de formação profissional (IAMAMOTO, 2003).

Para termos uma visão geral do quadro de recursos humanos do curso de Serviço Social este conta com: 22 docentes integrantes do quadro permanente e mais 03 professoras substitutas. Quanto à qualificação, temos: especialistas 03; mestras(es) 13, dentre estas 03 cursando doutorado; doutoras 10, totalizado 25 docentes.

No âmbito da Pós-Graduação, já ofertamos à comunidade de interesse, seis (06) capacitações "*Lato Sensu*", sendo que no momento o último encontra-se em fase final de conclusão. Entre os anos 1999 e 2001 tivemos um Curso de Mestrado

Interinstitucional em Política Social com a Universidade Federal de Brasília - UnB e posteriormente um outro com a Universidade do Maranhão, quando duas professoras concluíram o doutorado.

No momento, temos o Curso de Mestrado em Serviço Social, em andamento, considerando que na atualidade, o quadro de recursos humanos, linhas e grupos de pesquisa e produção científica, constituíram as bases necessárias e condições favoráveis à sua materialização, vindo ao encontro dos anseios da categoria profissional neste vasto Estado em dimensões territoriais e de problemas sociais.

Retomando o fio condutor, discorreremos acerca do Serviço Social na Escola em Cuiabá, procurando situá-lo desde a sua gênese, por meio do Estágio Supervisionado, em instituições/ espaços e contextos diversos.

O Serviço Social na Escola na capital de Mato Grosso vem se processando desde os anos de 1970 por meio do Estágio Supervisionado, com nuances de avanços e retrocessos. Significa dizer em número de escolas com oferta de campos de prática na área, decorrente da descontinuidade pelo fato de não se constituir em campo institucionalizado, bem como não ser área de interesse para expressivo número de docentes.

As primeiras instituições educacionais nas quais o Serviço Social da UFMT desenvolveu experiências foram: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Escola Técnica Federal de Mato Grosso atual Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Escola Estadual de 1º Grau Souza Bandeira e Escola Estadual de 1º e 2º Graus Raimundo Pinheiro, quando a partir de 1984 o Estágio Supervisionado na área escolar ganhou novo impulso, particularmente com a implantação do Centro de Estudos da Infância, Adolescência e Família (CEIA).

Nesse sentido, foi ampliados o número de escolas com a prática do Serviço Social por meio do Estágio, em que a partir de projetos de extensão universitária vimos analisando nas manifestações da questão social, que afetam as crianças, adolescentes e jovens, bem como por meio de pesquisas vem-se refletindo como a violência se manifesta nas instituições de ensino, onde nos inserimos como orientadoras(es) teórico-práticos no âmbito do estágio.

Desde os anos de 1980, buscamos a institucionalização do Serviço Social na escola no município de Cuiabá, na tentativa de se obter ganhos qualitativos, pois este é exercido por bacharéis assistentes sociais que nos figura com princípios,

estrutura, técnica e métodos de atuação. Portanto, são profissionais capazes de preencher esta lacuna, hoje existente em todas as escolas, não só da rede oficial, mas também da rede privada²⁴.

Nesse sentido, vários projetos de Lei foram aprovados na Assembléia Legislativa e Câmara de Vereadores, porém não sancionados pelos diferentes governos do Estado²⁵ e Município²⁶, nas diferentes épocas, fruto de movimentos da categoria, principalmente de assistentes sociais que fizeram o curso após o ingresso no magistério, apoiados pelo Departamento de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social.

Ressaltamos que na ausência da institucionalização do SES na escola, o mecanismo foi realizar os estágios por meio de projetos de extensão, para não ferir a Lei de Regulamentação da Profissão, que traz em sua essência impeditivos da realização de Estágio Supervisionado em espaços institucionais, onde não exista o profissional de Serviço Social.

Em uma análise acerca das experiências e pesquisas realizadas no campo educacional pelo SES da UFMT, verificamos que, assim, como no âmbito nacional, foram alterados os eixos de preocupação no trato da questão social inerente à criança, adolescentes e jovens, pois se inicialmente era trabalhada a problemática da evasão, repetência, ausência desse segmento na escola, abandono e/ou negligência familiar, lazer e cultura, entre outras, na atualidade a violência nas suas múltiplas formas de expressão tem sido foco principal das discussões, tanto dos(as) docentes que atuam na área, como de organizações governamentais, não-governamentais e sociedade civil.

Fazendo parte das preocupações têm-se desenvolvido experiências em algumas escolas acerca de uma educação de gênero sem discriminação, violência na escola, educação e cidadania da cultura da paz para enfrentamento dos preconceitos e machismos socialmente construídos que se constituem em

²⁴ In: Proposta do Projeto de Lei nº 59/69. Assembléia Legislativa de São Paulo.

²⁵ Projeto de Lei do Deputado Luis Soares, início de 1980 com extravio de cópia. Em 2003, projeto de Lei 183/03, (Anexo 07), de autoria da Deputada Ana Carla Muniz, para implantação por parte do Poder Executivo do Serviço Social nas escolas públicas do Estado.

²⁶ Proposta de Projeto de Lei da Vereadora Enelinda Scala, de 13/09/2001 sob nº 4423 de 30 de agosto de 2003 (Anexo 08) e proposta de Projeto de Lei de autoria do Vereador Rinaldo Almeida, (Anexo 09).

indicadores para instalação de processo de violência nos diferentes espaços, públicos e/ou privados, isto é, no âmbito da família, da escola e da rua.

As perspectivas acima referidas são trabalhadas pelos Núcleos de Estudo, Pesquisa e Organização da Mulher (NUEPOM), vinculada ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), no qual o Serviço Social encontra-se inserido, tendo sido substituído pela Resolução nº 003/99 de 13/01/99 do Conselho Superior Universitário (CONSUNI) e o CEIA, criado em dezembro de 1993, porém não instituído de fato, muito embora nos primeiros anos da LOAS, suas integrantes, junto com as do NUEPOM tenham sido representadas no Conselho Estadual de Assistência Social. Atualmente, o CEIA, como outros núcleos em igual condição passam por discussões e encaminham-se para serem transformados em grupos de pesquisa.

Foi também, instituído na UFMT o Núcleo de Estudos da Violência e Cidadania (NIEVICI) na área da Educação e Direitos Humanos com ações diversificadas, entre estas o Projeto de Extensão: Violência nas escolas segundo crianças e adolescentes coordenados por duas docentes, sendo uma Psicóloga e outra Assistente Social com a colaboração de duas alunas, com bolsa da UFMT e parceria estabelecida entre o referido núcleo e o Ministério da Educação e Cultura, realizado no período 11/2005 a 06/2006.

Levantamos, também, Atividades de Iniciação Científica, e encontramos alguns trabalhos em escolas tematizando a violência, que estão disponíveis no meio digital, através dos endereços eletrônicos da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMT (PROPEQ), Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Após a contextualização acima, apresentamos um quadro síntese das produções de Trabalhos de Conclusão de Curso, na escola/educação, do SES/UFMT em, Cuiabá, por período.

Quadro 01 - Eixos Temáticos de Trabalhos de Conclusão de Curso - SES/UFMT.

EIXOS TEMÁTICOS	PERÍODO
<ul style="list-style-type: none"> - Evasão escolar; - Repetência; - SES de caso e de grupo; - Organização do Centro Cívico; - Serviço Social de Comunidade; - Organização de Monitores de Alunos; 	<p>Década de 70</p>

EIXOS TEMÁTICOS	PERIODO
<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de Moradores e lideranças; - Educação, integração familiar e escola; 	Década de 80
<ul style="list-style-type: none"> - Evasão e repetência - Escola e família - Temas Transversais: drogas, sexualidade, gravidez na adolescência, Violência doméstica e sexual, erradicação do trabalho infantil e o ECA. 	Década de 90
<ul style="list-style-type: none"> - ECA e Direitos da Criança e adolescentes; temas transversais e políticas públicas. 	2000 a 2008
<ul style="list-style-type: none"> - Programas assistenciais e inclusão, permanência e retenção. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Temas Transversais - Educação e gênero: educar sem discriminar; - Gênero e identidade, - Cultura, lazer e o ECA no Ensino Fundamental, - Educação ambiental. 	

Fonte: Pesquisa documental em TCC's da Biblioteca Central e Setorial da UFMT.

O Estágio Supervisionado, com base no seu regulamento (Anexo 10) busca responder as novas demandas mesmo sem ser institucionalizado na escola continuam, sendo realizado através de Termos de Acordo e Projetos de Extensão Universitária nas unidades de ensino interessadas com o profissional fazendo parte dos recursos humanos no âmbito estadual e municipal.

Frente ao exposto, o Serviço Social na escola carece ser materializado, haja vista, constituir uma das grandes aspirações da categoria dos assistentes sociais, com ações significativas, que vêm sendo construídas desde o final da década de 1940 (REIS, 1948) no Brasil, ainda de forma isolada e sem a devida base legal, mas sob perspectivas firmes.

Frente ao exposto até aqui, passaremos ao segundo capítulo, que explicita as bases metodológicas, bem como os espaços, onde estão inseridas as duas escolas alvo desta investigação, caracterização e população investigada.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS E OS ESPAÇOS DA PESQUISA

2.1 Aportes Metodológicos

Este estudo se classifica como pesquisa aplicada, considerando que pretendemos com o seu conhecimento o uso prático, soluções de problemas específicos, no caso - a violência -, as contribuições do Serviço Social, voltadas a sua prevenção e redução.

Para a concretização do desafio a que nos propomos, utilizamos a pesquisa aplicada tendo como pretensão o desvelamento e a socialização dos resultados e, ao mesmo tempo, contribuir para a diminuição do distanciamento das políticas públicas, cuja proposta possa contribuir para redução de problemáticas circunscritas ao objeto, entre elas a violência que se manifesta nos diferentes espaços, particularmente no âmbito escolar e seu entorno, envolvendo 452 (quatrocentos e cinquenta e dois) sujeitos na coleta de material para a presente investigação.

Foram utilizados procedimentos qualitativos, ao se recorrer ao método histórico por responder aos propósitos da pesquisa que, à luz do referencial teórico, possibilitou a interconexão da história, à prática do Serviço Social na Escola e produções acadêmicas, em que os objetivos do estudo e as questões norteadoras, se aplicam ao *“estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo”* (MINAYO, 2007, p. 57).

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Em outros termos, a investigação se propôs atribuir o sentido que as pessoas dão à violência, seus significados, tipologias, formas de enfrentamento, considerando que, enquanto tipologia:

os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem as transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos reduzem muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim, a pesquisa realizada trouxe à tona questões particulares dos diferentes espaços onde a violência ocorre e, embora o universo se constitua das escolas de Cuiabá/MT, delimitamos duas escolas da capital, sendo uma pública municipal, na qual há anos se desenvolve a prática de Estágio Supervisionado em Serviço Social sob a modalidade de extensão. O outro estabelecimento de ensino particular possui assistente social no seu quadro técnico, sendo nele ministrado o Ensino Fundamental e Médio. O critério utilizado para a seleção das escolas baseou-se no fato de serem campos de estágio a discentes do Curso de Serviço Social da UFMT, bem como pela aceitação das unidades escolares em participar da pesquisa.

Das escolas selecionadas, a de caráter público, localizada na periferia de Cuiabá, trabalha com o Ensino Fundamental e conta com, aproximadamente, 500 alunos (as) matriculados (as), distribuídos (as) em dois períodos de funcionamento: matutino e vespertino. A outra escola, privada, de Ensino Fundamental e Médio registra um total de 5.800 alunos (as) matriculados (as) funcionando nos três períodos: matutino, vespertino e noturno e se localiza no centro de Cuiabá.

Os critérios adotados para a seleção dos discentes basearam-se na elaboração de redação, a partir das salas de aula da 2^a a 8^a séries do Ensino Fundamental na escola pública e, no âmbito da escola privada, todas as salas do Ensino Médio, por serem essas as indicadas pela direção da unidade escolar.

Para a estratificação dos (as) alunos (as) na participação (entrevistas semi-estruturadas) da pesquisa realizamos sorteio aleatório por sala junto aos(as) discentes que elaboraram as redações, agrupando-os(as) por gênero, ficando um casal por sala como representante de turma na pesquisa. Foram realizadas 41 (quarenta e uma) redações na escola particular e 141 (cento e quarenta e uma) na unidade pública investigada, que totalizaram 182 (cento e oitenta e duas redações).

Assim, a partir da 2ª Série do Ensino Fundamental tivemos representação por sala, enquanto que na escola particular a pesquisa ocorreu apenas com alunos(as) do Ensino Médio, pois apesar de na instituição existir o Ensino Fundamental, este foi o critério definido pela instituição.

Em relação aos (às) professores(as) e pessoal técnico administrativo das escolas selecionadas, foi adotado como critério de seleção a vinculação contratual, ou seja, ser do quadro das respectivas escolas. Desta feita, foram entrevistados (as) 02 (dois) diretores; 02 (dois) coordenadores; 05 (cinco) funcionárias (os) integrantes dos recursos humanos técnicos administrativos e de apoio; 17 (dezesete) professores(as); 13 (treze) alunos(as);

O método de abordagem exigiu entrevistas semi-estruturadas concebidas por Lakatos E Marconi (2003), como aquelas que proporcionam ao entrevistador obter informação necessária de maneira verbal, enquanto que por grupo focal (BASCH, 1997 *apud* CHIESA, 1999), define como técnica de pesquisa qualitativa para se obter dados sobre segmentos e opiniões de pequenos grupos de participantes sobre determinado problema, experiência ou fenômeno.

Entrevista Semi-Estruturada - Entendida como aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas direcionadas ao indivíduo são pré-determinadas, proporcionando ao entrevistador obter a informação necessária, de maneira verbal (LAKATOS e MARCONI, 2003).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com as pessoas envolvidas na tarefa de educar na escola, pais e ou responsáveis, alunas(os) das duas escolas selecionadas para o estudo.

A participação na pesquisa dos representantes dos Conselhos de Classe, liderança comunitária do entorno dos estabelecimentos de ensino, ou seja, do comércio, igrejas e direção de Associações de Moradores, se deu por meio de Grupo Focal.

O grupo focal tem como finalidade duas dimensões: (a) a aprendizagem, que resulta da reflexão sobre assuntos vivenciados pelos integrantes, cotidianamente, ao produzir mudança nos mesmos, permitindo a expressão das angústias e ansiedades vinculadas à temática de análise; e (b) Conserva-se a centralidade temática da análise típica do Grupo Focal (GF), sendo parte integrante deste, na instituição escolar, a representação constituída de professor, pessoal técnico, pais de alunos, funcionários administrativos.

Assim, sendo o grupo focal específico, voltado para uma das questões norteadora desta investigação, resultados que ofereceram informações da escola, as transformações que ocorreram no decorrer do estágio, resultados de sua própria dinâmica. Vale dizer que os sujeitos comprometidos com os processos de violência, no grupo, trouxeram à tona as emoções que contribuíram para novas reflexões.

Quanto à seleção dos participantes do Grupo Focal foi definido nesta investigação o entorno das escolas, por meio de representantes da comunidade geográfica (comerciante; da Associação de Moradores; da polícia comunitária; entre outros, concebidos enquanto liderança local. Para tanto, os tópicos que convergiram para o objeto da pesquisa trouxeram, intrínsecas, reflexões quanto à concepção de violência e violência na escola; alternativas para redução desta ou formas de prevenção, bem como a compreensão acerca do Serviço Social e o papel do(a) profissional Assistente Social.

À guisa de esclarecimento seguem-se algumas informações relativas ao Grupo Focal (GF), que se insere no grupo de documentação direta, que Basch (1997 *apud* CHIESA, 1999) define como técnica de pesquisa qualitativa para se obter dados sobre sentimentos e opiniões de pequenos grupos de participantes em relação a determinado problema, experiência, serviço ou outro fenômeno. Salienta, também, que tal instrumento destaca-se nos campos da educação, da saúde e do planejamento de programas de alcance nacional ou local, onde carece de maior compreensão dos comportamentos ou valores de certos grupos populacionais.

Na composição do grupo focal, estima-se que o número ideal de participantes deva oscilar entre um mínimo de 06 (seis) e um máximo de 12 (doze) pessoas, parâmetros que serviram para balizar quanto ao emprego da técnica.

Os trabalhos consultados indicaram que o êxito da aplicação da técnica de grupo focal dependeu, principalmente, da atuação do coordenador, o que requereu algumas habilidades para o desenvolvimento, tais como:

- a) Manutenção da centralidade no tema, resumindo a discussão sempre que possível, visando auxiliar o grupo na reflexão conjunta;
- b) Condução do processo de discussão sem perder de vista a observação da comunicação verbal do grupo, com o fito de evidenciar maior diversidade de opiniões ou sentimentos relacionados ao assunto em voga;

- c) Registro de todos os acontecimentos no campo grupal, incluindo os aspectos não verbais presentes na comunicação dos participantes do início ao final das reuniões e;
- d) Exposição clara da finalidade das discussões e o que se esperava dos integrantes.

Portanto, em cada encontro foi trabalhado um tópico de estudo formulado pela pesquisadora, a partir de vários indicadores, que possibilitaram processar todas as fases da dinâmica concernente à técnica centrada nas discussões sobre conflito; violência; violência da escola e na escola; suas percepções e resoluções; o que poderia ser feito para enfrentar, reduzir prevenir e contribuir com a educação e cultura de paz na escola. E também se conhecia o trabalho do(a) Assistente Social na escola e a percepção de ações deste(a) à prevenção da violência na escola.

Contudo, sem perder de vista a articulação necessária ao esquema referencial de reflexão, junto aos grupos com os quais desenvolvemos a técnica e a criação de uma ambiência propícia ao trabalho, ocorreu, portanto, de forma processual o desenvolvimento das ações em três sessões: abertura, desenvolvimento e encerramento.

Destarte, a escolha em trabalharmos com o grupo focal, se deu pelo fato deste possibilitar emergir as subjetividades valorativas dos representantes das comunidades, onde estão inseridas as escolas-alvo da investigação e dos seus entornos, onde vivem, moram e/ou trabalham.

O planejamento interventivo coube ao(a) coordenador(a) e o(a) observador(a), com a assimilação, a interpretação e demais aspectos do processo. Também, sob o ponto de vista didático, foi considerada a divisão do processo de trabalho com o grupo focal, conforme apontado anteriormente, em três etapas: a **abertura**, que se iniciou com o tema básico, seguido da dinâmica da primeira sessão, buscando registrar o mais fielmente possível toda a reunião; o **desenvolvimento**, demarcado com as primeiras reações relativas ao tema em voga, e o **encerramento**, quando foi elaborada a síntese dos acontecimentos trazidos à tona na sessão grupal.

Para trabalhar o grupo focal levamos em consideração, além da definição de Basch (1997 *apud* CHIESA, 1999), outras que se seguem:

Rodrigues (1980), grupo focal “é uma forma rápida, fácil de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar”, Gomes Barbosa (1999) acrescenta que “o grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”; por sua vez, Kruger (1996) descreve-o como “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada” (NETO, MOREIRA e SUCENA, 1988, p.163),

que possibilitaram o emergir das subjetividades valorativas dos(as) representantes do entorno da comunidade funcional e geográfica, onde estão inseridas as escolas-alvo da investigação, onde moram, vivem e/ou trabalham.

Assim como o número ideal de participantes, para Neto, Moreira e Sucena (1988) deve ser no mínimo de 06 e o máximo 12 pessoas, em sessões que variam entre uma hora e trinta minutos e duas horas de duração. Portanto, as sessões foram desenvolvidas com a participação de 06 representantes, utilizando o tempo previsto pelos estudiosos para cada tema intrínseco ao objeto de estudo, conforme o Apêndice 07.

Ainda, no sentido de identificar as falas dos participantes do grupo focal, buscamos codificar cada segmento por letra conforme a seguir: professor = P; Diretor(a) = D; Coordenador(a) = C;; pai, mãe ou responsável = F²⁷ e os demais representantes do entorno = RE. Nesta pesquisa interessa destacar as contribuições por segmento representado no grupo focal, independente do número por categoria profissional.

O número de entrevistas realizadas foi de 55 e distribuídas da seguinte forma: 13 abordagens com um dos responsáveis pela criança e adolescente (Apêndice 01); 13 com discentes (Apêndice 02); 07 entrevistas com pessoal técnico administrativo e de apoio (Apêndice 03); 18 entrevistas com educadores(as) (Apêndice 04) e 05 abordagens com assistentes sociais e estagiárias de Serviço Social (Apêndice 05). Para a realização das entrevistas com as crianças e adolescentes elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autorização dos pais e ou responsáveis) apêndice 06, aprovado pelo Comitê de Ética da PUCRS.

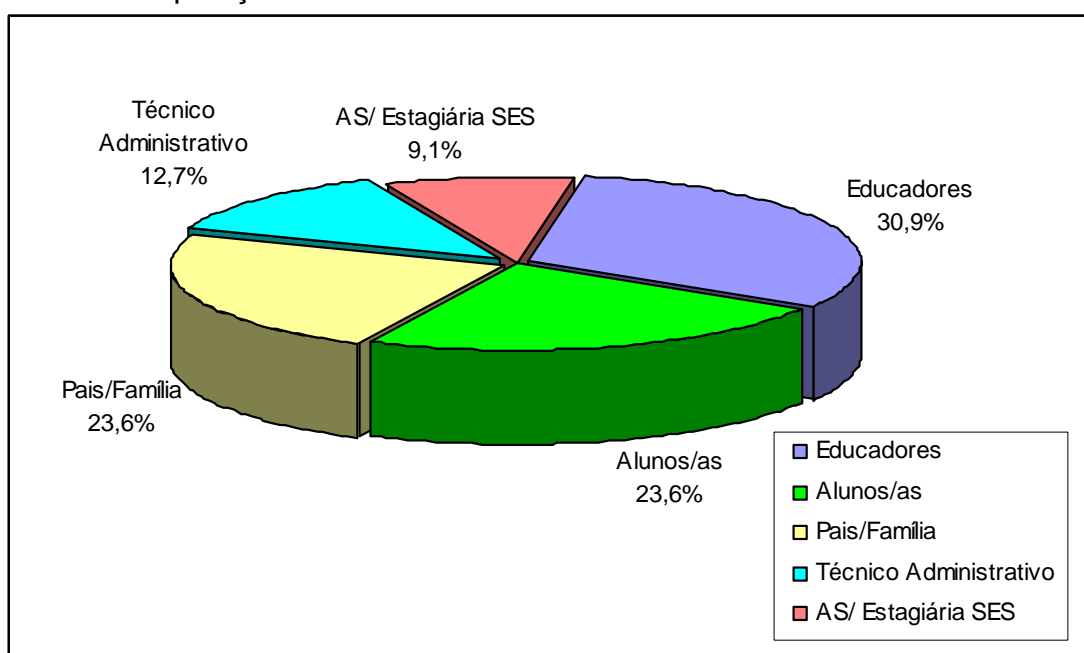
Na perspectiva de se caracterizar a população pesquisada, a situamos no gráfico e quadro seguintes:

²⁷ F - Familiar para identificar o pai, mãe ou responsável do(a) aluno(a) representado no grupo focal.

Quadro 02 - População Entrevistada.

POPULAÇÃO ENTREVISTADA	FREQ	%
Educadores	17	30,9%
Alunos/as	13	23,6%
Pais/Família	13	23,6%
Técnico Administrativo	07	12,7%
Assistente Social/ Estagiária SES	05	9,1%
TOTAL	55	100,0%

Gráfico 01 - População Entrevistada.



A população total pesquisada, se constituiu de 55 entrevistados (as), sendo 17 educadores/professores(as), que representam 30,9% desse total; 13 alunos(as) correspondendo a 23,6% e respectivamente, o total de pais/responsáveis/família, também em número de 13 entrevistados(as), equivalente a 23,6%; 07 entrevistas com pessoal técnico administrativo e de apoio, que perfazem 12,7% e finalmente, 05 assistentes sociais/estagiárias de Serviço Social, que constituíram 9,1% das 55 pessoas entrevistadas, delineadas no quadro 03 a seguir:

Quadro 03 - Perfil dos entrevistados das Escolas

Sujeito	Gênero	Faixa Etária	Profissão/ Função	Tempo de Trabalho
P	M/F	21 a 45 anos	Professor	8 a 27 anos
D	M	30 a 45	Diretor	2 mandatos
C	M/F	30 a 55 anos	Coordenador/a	1 e 2 mandatos
F	M/F	20 a 72 anos	Pais/mães/responsáveis	1 e e mandatos
SES	F	20 a 55 anos	Assistente Social/Estagiárias de Serviço Social	1 a 8 semestres letivos
A,EF	M/F	08 a 17 anos	Alunos/as	1 a 5 anos letivos
A,EM	M/F	12 a 18 anos	Alunos/as	1 a 11anos letivos

Quanto ao Grupo Focal, este foi integrado por 06 pessoas do entorno, representando: Associação de Moradores, Conselho Escolar, Igrejas, comércio local/Liga Esportiva, corpo docente e famílias no Conselho das Escolas, conforme o quadro 04 abaixo.

Tais representantes participaram das 03 sessões realizadas, com duração de 1h30 cada uma, sendo efetivadas uma vez por semana, na escola, visando discutir as questões contidas no apêndice 05, com os seus resultados distribuídos, nos demais capítulos desta tese.

Quadro 04 - Perfil dos Participantes do Grupo Focal

Representação	Sujeito	Gênero	Profissão/Função	Tempo de Representação
Associação de Moradores	Voluntário	M	Professore de Capoeira	3 anos
Conselho Escolar	Docente e Dona de Casa	F	Professora e Mãe	2 anos
Igreja/Pastoral da Criança	Donas de Casa	F	Voluntária	3 anos
Comércio Local/Liga Esportiva	Voluntário	M	Comerciante e Professora de Educação Física	5 anos
Saúde	Voluntário	F	Agente de Saúde	2 anos
Direção/Coordenação	M/F	M	Prof. de História/Pedagoga	1º e 2º Mandato

Para identificar as entrevistas, buscamos codificar cada segmento por letra conforme a seguir: professor = P; Diretor(a) = D; Coordenador(a) = C; Aluno = A, EF²⁸ e A, EM ; pai, mãe ou responsável = F²⁹, Técnico Administrativo e de Apoio=TA e Estagiárias de Serviço Social e Assistentes Sociais=SES. Cabe informar que, neste estudo cada pessoa entrevistada por segmento é fundamental, razão de se destacar as contribuições expressas por cada entrevistado do segmento, como por exemplo: professor=P e não P1; P2 e assim sucessivamente.

Cabe ressaltarmos que a finalidade de abordar diferentes segmentos quanto à violência nas escolas, entorno e família decorre da importância para o Serviço Social de apreender como esta categoria se revela significativa na representação da sociedade. Assim, lançamos mão de mais de um formulário dirigido aos diversos segmentos da pesquisa, porém sem a pretensão de apresentarmos dados em separado ou processar comparações, mas justificável frente aos diferentes níveis de conhecimento e escolaridade dos sujeitos da investigação.

O estudo não tem objetivo de comparar os dados obtidos nas duas escolas pesquisadas e, sim, de explicitar a evidência do fenômeno, independente de sua

²⁸ A, EF - Para designar a fala do(a) aluno(a) no Ensino Fundamental e A,EM para referenciar este mesmo segmento no Ensino Médio.

²⁹ F - Familiar para identificar o pai, mãe ou responsável do(a) aluno(a) representado no grupo focal.

vinculação - pública ou privada, etnia, classe social e ou credo religioso, culminando com formas e ou alternativas de enfrentamento, prevenção e redução na escola e entorno. Enfatiza a necessidade de maior atenção da família, entorno da escola, lideranças locais, articulações institucionais, Estado e políticas públicas efetivas e de qualidade, que possibilitem a permanência, a inclusão, o exercício da cidadania e construção de uma cultura de paz à criança e juventude.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, à medida que buscamos analisar as manifestações da violência no interior e entorno da escola, por meio da população eleita para a investigação (professores/as, alunos/as e pessoal técnico-administrativo das duas escolas selecionadas - uma pública e outra particular, no município de Cuiabá/MT e representantes do entorno).

A pesquisa teve como método de análise o materialismo histórico priorizando o método dialético entendido como movimento presente nos fundamentos deste estudo, à medida que se percebeu a complexidade dos fenômenos, o que deixou implícito reconhecer, de modo dialético, a necessidade de ver, de olhar diferente um mesmo objeto, sem perder a sua essência.

O método dialético se assenta em bases concretas, em categorias históricas (contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia), considerando que a realidade é muito dinâmica, e o conhecimento mutável. Pois, o processo é infinito e permite, no entender desta pesquisadora, melhor trabalhar a realidade e os dados qualitativos, que constituem o eixo da pesquisa, por meio da sua categoria central - a violência na escola e no seu entorno.

A revisão bibliográfica foi utilizada neste estudo, considerando fontes primárias e secundárias, ao se voltar aos conteúdos teóricos, como os com enfoque empírico, a saber: pesquisas, artigos técnicos, livros, teses e dissertações sobre a violência na escola e no seu entorno.

Destacamos também a literatura nacional sobre a violência na escola nas publicações da UNESCO, de certo modo vasta, com conexão internacional, o que nos permitiu avançar em nossos estudos que, a princípio, se centraram nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) produzidos no Curso de Serviço Social da UFMT.

Neste mesmo eixo pudemos destacar outras escolas, em alguns estados brasileiros, a exemplo do texto de Reis (1948). Produção que, à época (1947), ressaltava a necessidade do Serviço Social na escola, enfatizando com relatos de

sua pesquisa os dados sobre evasão, num universo de 100 visitas, em que selecionou 10 para escrever o seu TCC.

No relato de Reis (1948), selecionamos o caso de uma adolescente que entrou no processo de evasão escolar porque era acometida por uma doença, caracterizada por “acessos” durante os quais se debatia, se alucinava, falava palavrões e queria agredir fisicamente os pais. Em seguida, dormia e quando acordava, voltava ao seu “estado de normalidade”, mas devido às manifestações comportamentais decorrentes da doença, teve que abandonar a Escola.

Contudo, um dia essa “menina” de 13 anos teve que ficar em casa sozinha, e estava passando roupa, enquanto a mãe, lavadeira, foi à cidade. Neste intervalo de tempo, a menina foi vítima do “ataque traiçoeiro” e caiu. Quando a mãe retornou à casa, encontrou-a com o ferro colado sobre a parte direita do rosto, por sobre o olho (REIS, 1948, p. 50-51).

Buscou-se tratamento em Pronto Socorro, onde foi internada e sem acompanhante e por mais que a enfermeira tivesse atenção com ela, não podia estar ali permanentemente ao seu lado. E por algumas vezes, caía da cama, batendo com força no assoalho o rosto queimado. Resumindo: disso resultou que hoje (à época, 1947) a pobre menina está com o rosto transfigurado, com a pele retorcida e com olho direito esbugalhado, isto é, saltado fora das órbitas (REIS, 1948, p.51), à espera de uma cirurgia plástica.

“Eis a sorte de uma menina que não tinha e continua não tendo, velando por si, a orientação segura e certa de qualquer pessoa” (REIS, idem, ibid).

Acreditamos que a atuação do Serviço Social na escola, desde os primórdios, como na contemporaneidade, seja fundamental em situações diversas, a exemplo da articulação da rede de serviços para a garantia de direitos da infância e da juventude, na promoção de estratégias para combater a evasão escolar, como as visitas domiciliares às famílias para conhecer o contexto em que o aluno vive e favorecer o acesso às políticas públicas para o atendimento das demandas. O caso da menina de 13 anos relatado por um assistente social da década de 1940 reforça a importância dos avanços que tivemos com a doutrina de proteção integral assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que garante o acompanhamento dessa mãe no hospital como direito, a prioridade do atendimento da saúde com tratamento especializado para a doença e o direito à educação. No mundo globalizado e contemporâneo, a violência é plural e multifacetada,

requerendo ações interdisciplinares e transdisciplinares com urgência, somadas a outros aspectos também fundamentais (políticas educacionais efetivas, recursos humanos melhor qualificados e mais compromissados com os educandos).

Soma-se a esta trajetória de levantamento de literatura e sua revisão, outros trabalhos na própria UFMT (Curso de Serviço Social e Seminários de Educação), Congressos de Serviço Social e outros eventos, que trabalhamos através da pesquisa documental.

A pesquisa documental entendida como fonte de coleta de dados, denominada fonte primária, registrada em documentos escritos ou não, dados contemporâneos compilados em documentos de arquivos públicos (leis, relatórios, anuários, planos pedagógicos, [...]), fontes estatísticas (censo e opiniões, IBGE, IBOPE e outros); publicações parlamentares (projetos de leis, impressos, [...]); documentos em arquivos particulares (instituições de ordem privada; sindicatos, escolas, igrejas, associações, [...]) e outros).

Catalogamos algumas informações básicas, tais como: mapas das áreas onde se localizam as escolas, históricos das mesmas, de modo a permitir caracterizar o mais próximo possível a realidade, porém apenas como complementação à investigação.

Quanto às técnicas utilizadas, partimos de sua compreensão como um conjunto de preceitos ou processos de que serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática Lakatos e Marconi (2003, p. 174) que garantirão o sucesso ou insucesso das mesmas, se bem pensadas e selecionadas, pois, são utilizadas pela ciência para atingir os seus propósitos.

O primeiro passo para realização uma pesquisa científica é o levantamento de dados, este pode ser efetuado de dois modos: pesquisa documental ou de fontes primárias e a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, sendo ambas consideradas para a feitura deste estudo. Portanto, os instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa são: a pesquisa documental, as entrevistas semi-estruturadas, a pesquisa piloto (considerando a necessidade de se testar os protocolos das entrevistas) e o grupo operativo focalizado.

Ressaltamos a realização de oficinas, como contrapartida para a escola, portanto, não constituíram instrumentais selecionados de pesquisa, mas nos aproximou da realidade cotidiana do alunado, num período de três meses nas escolas, o que contribuiu significativamente para realizarmos as entrevistas. Outro

instrumental importante foi o Grupo Focal que nos propiciou olhar o entorno da escola através dos representantes que participaram do mesmo.

As oficinas, enquanto primeiras estratégias de abordagem do fenômeno pesquisadas constituem um método muito popular, porém, comumente mal empregado. As grandes reuniões bem planejadas têm sido denominadas, oficinas, mas não passam, em grande parte, de preleções. Pois, para ser caracterizada como uma oficina torna-se necessário que todas as pessoas presentes, se insiram nas suas várias sessões, desde o início, assegurando uma sessão final de síntese e de avaliação. As sessões práticas devem ter um tempo amplo, de modo a permitir que todas as pessoas trabalhem em comum, nos problemas que lhes são importantes (BEAL, 1988).

Este instrumental foi utilizado como contrapartida para as escolas, obedecendo a um planejamento prévio e com a participação do alunado no seu processo, e de certo modo as Escolas como um todo, considerando que os temas, os sujeitos envolvidos, foram demandados pelo corpo docente e discente. Portanto, a oficina não constituiu instrumental direto nesta pesquisa, por ter sido desenvolvida como contrapartida, porém nos propiciou maior aproximação e integração do alunado ampliou a nossa visão acerca da realidade escolar e corroborou com os estudos ao fornecer dados, que denominamos de periféricos.

O planejamento e a avaliação são sessões de trabalho, que constituem a coluna dorsal das oficinas. Há uma duração mínima para o grupo planejar, trabalhar, sintetizar e avaliar as sessões de trabalho. As chamadas “oficinas de um dia” reservam muito pouco tempo às sessões de trabalho, se em seus programas incluídas as sessões de planejamento e de avaliação. Considera-se geralmente de dois dias a duração mínima das oficinas.

Cada oficina foi trabalhada em dois ou três momentos, o que significa dizer, nos períodos: matutino, vespertino e noturno, realizadas apenas na escola pública com os(as) alunos(as) de 2ª a 8ª série do Ensino Fundamental, tendo como eixo temático a Violência Doméstica.

O local de realização das oficinas é considerado fundamental. Visando assegurar maior rendimento, estas devem ser ministradas em lugares afastados das distrações, como nos locais distantes dos centros urbanos. Quando realizadas, em hotéis de grandes cidades, a experiência nos tem apontado que a participação fica prejudicada e conseqüentemente o resultado da oficina. As pessoas vão tratar de

negócios, fazer compras, chegam atrasadas, não permanecem do começo ao final dos trabalhos. Todos (as) os membros das oficinas são necessários para o planejamento, trabalho e avaliação, sendo de bom alvitre incentivar as pessoas a assistirem a toda a oficina e desencorajar a freqüência irregular.

Em síntese, eis alguns pontos que devem ser observados ao se planejar uma oficina:

- 1) O planejamento prévio deve ser o suficiente para atrair as pessoas e dar início ao trabalho.
- 2) Realizar as reuniões em local afastado das distrações em que os seus participantes não sejam interrompidos,
- 3) Basear o programa nos problemas das pessoas que freqüentam a oficina.
- 4) Evitar discursos de pessoas não pertencentes à oficina.
- 5) O sucesso da oficina depende do interesse, entusiasmo, energia, originalidade e espírito criador dos seus integrantes.
- 6) Conseguir peritos que tenham capacidade para auxiliar as pessoas nas discussões, contudo, sem muitas delongas.

Esta é uma técnica de aprendizado e de solução de problemas, útil a profissionais e leigos. A maioria das pessoas aprende com eficiência quando assume a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. As sessões de trabalho costumam constituir um processo de ensino mais objetivo do que as técnicas convencionais, especialmente quando as pessoas têm valor e contribuem para o programa geral.

Quanto à análise e interpretação dos dados, o procedimento escolhido para este tópico foi análise de conteúdo, a serem obtidos nos documentos oficiais, entrevistas, oficinas, redações, grupos operativos focalizados e demais instrumentais que complementam a presente investigação e seus resultados.

Quanto à análise de conteúdo a definimos como:

“Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. “[...] a análise de conteúdo pode ser uma dos ‘significados’ (exemplo: a análise temática) embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise léxica, análise dos procedimentos)”. (BARDIN, 2000, p.9:34).

Desta feita através da análise de conteúdos, buscamos a partir das entrevistas e demais achados da investigação, os significados que os(as) atores atribuíram às questões submetidas pelas pesquisadoras.

Foi utilizado um software que nos permitiu auxiliar na codificação, agrupamento de categorias e subcategorias, e mesmo tabelas. Contudo, devido às dificuldades na operacionalização de programas para análise qualitativa, nos limitamos a apenas um programa (EPI-INFO) para análise quantitativa, de natureza pública, em português, portanto com custo operacional viável em todas as dimensões, para ilustração quantitativa e melhor compreensão do leitor.

Com os resultados da tese objetivamos contribuir, como fonte de referência aos(as) profissionais de áreas afins, que trabalham em escolas, envolvendo o aprimoramento de processos na resolução de conflitos, prevenção e redução da violência no meio escolar e no seu entorno.

Enquanto método de procedimento foi utilizado o descritivo próprio da pesquisa qualitativa, consubstanciado na presente tese, que não esgota a discussão pela sua complexidade. Porém, contribui para o seu desvelamento e concomitante elaboração de parâmetros que possam subsidiar, pedagógica e politicamente, o planejamento interativo à prevenção e redução da violência a partir de ações prepositivas de uma Cultura de Paz, em que crianças e adolescentes venham exercer a sua cidadania.

A presente tese requereu levantamento de literaturas, concomitante a sua revisão e estudos pertinentes ao objeto da pesquisa “a violência na escola”. Pois, o termo violência é polissêmico e imbricado de diferentes significados, exigiu uma complexa e abrangente fonte de literatura, trabalhada nos capítulos à medida que discorreremos sobre cada categoria, sem necessariamente construir um capítulo para tal, passando a seguir, a referenciar os espaços da investigação.

2.2 A Escola e o Ambiente de Pesquisa

2.2.1 O Entorno da Escola

As escolas alvo de investigação neste estudo apresentam realidades diversas, sendo que a instituição pública municipal se localiza na periferia de Cuiabá,

portanto, afastada do centro, num bairro periférico, de pequeno porte, se comparado à escola privada pesquisada.

2.2.2 Bairro São Sebastião

A escola pública se situa no bairro em pauta que se localiza na região sul, em uma área de 200 ha, IPDU (2007). A população residente no seu entorno possui idade entre 25 e 59 anos, seguida de jovens na faixa etárias de 20 e 24 e adolescentes nos intervalos 10 e 14 e 15 e 19 anos. Também, são expressivas as faixas etárias para a Educação Infantil que se mostra de 5 a 9 anos, acrescidos das demais em menor escala.

Tabela 02 - Estrutura Etária da População (%).

Faixa Etária (anos)	Valor Absoluto			%		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	1.461	729	732	100,00	49,90	50,10
menos de 1	41	18	23	2,81	1,13	1,57
de 1 a 4	122	64	58	8,35	4,38	3,97
de 5 a 9	150	77	73	10,27	5,27	5,00
de 10 a 14	174	78	96	11,91	5,34	6,57
de 15 a 19	169	82	87	11,57	5,61	5,95
de 20 a 24	178	88	90	12,18	6,02	6,16
de 25 a 59	552	282	270	37,78	19,30	18,48
de 60 a 64	28	16	12	1,92	1,10	0,82
de 65 a 69	16	6	10	1,10	0,41	0,68
70 a 74	13	7	6	0,89	0,48	0,41
+ de 75	18	11	7	1,23	0,75	0,48

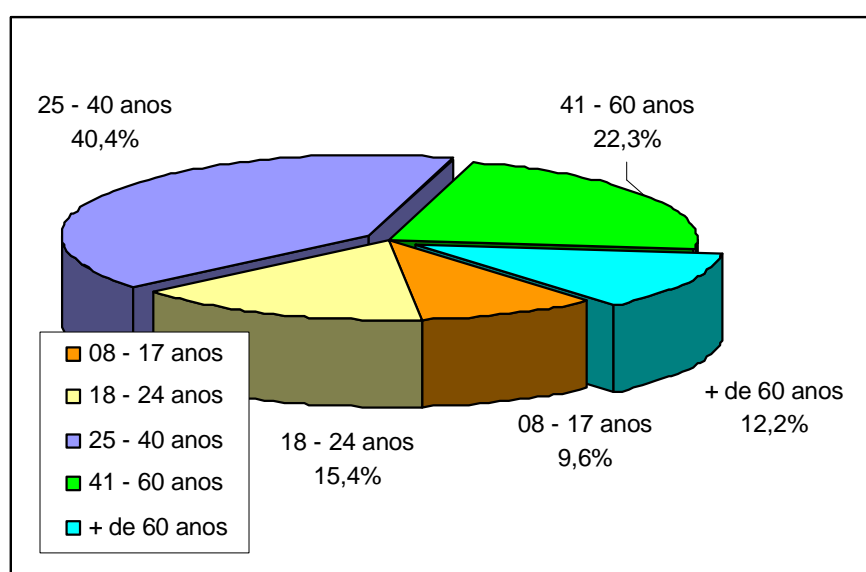
Fonte: IPDU, 2007.

Portanto, a população que habita o bairro São Sebastião, surgiu há aproximadamente 28 anos, pode ser caracterizada como uma população jovem, que reside num bairro pequeno, desprovido das condições básicas de comunidade (praças, quadras esportivas, biblioteca, associações, clubes recreativos, igrejas, farmácia e outros) que propiciem aos mesmos ocupar o tempo livre com atividades prazerosas e necessárias ao seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e ocupacional que contribuam para a permanência e ao empoderamento dos mesmos(as) para a vida e exercício da cidadania sem violência, rumo à cultura de paz.

Esta situação pode ser complementada com os dados que levantamos no entorno, ao final de 2007, por meio de 188 visitas domiciliares, que resultaram no gráfico 01, que corrobora os dados do IPDU (2007), no âmbito das faixas etárias mais evidenciadas das pessoas que habitam o bairro, com significativa população jovem, com idade entre 25 e 40 anos, representando 40,4% das 188 visitas realizadas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Gráfico 02: Faixa Etária



Fonte: Trabalho de Campo complementar para caracterização do entorno.

ESCOLARIDADE

Quanto à escolaridade dos responsáveis pelos domicílios, predomina o grupo que possui de 4 a 7 anos de estudo, sendo que 18,39% não possuem instrução, 20,69% possuem de 1 a 3 anos de estudo, 37,64% de 4 a 7, 14,37% de 8 a 10, 8,62% de 11 a 14 e 29% 15 ou mais.

RENDA

A média da renda dos responsáveis é de 2,41 salários mínimos. O bairro apresenta predominância de pessoas com rendimentos na faixa de até 2 salários mínimos (SM) e segundo a seguinte distribuição: 11,20% não possuem rendimentos, 60,69% recebem até 2 SM, 10,79% recebem de 2 a 3, 10,52% de 3 a 5, 5,70% na faixa de 5 a 10, 0,61% de 10 a 20 e 0,48% recebem mais de 20 SM.

HABITAÇÃO

Domicílios particulares permanentes por condição de ocupação: No bairro existiam 348 domicílios, dos quais 286 eram próprios já quitados, 11 em aquisição, 31 alugados, 18 cedidos e 2 em outra condição de ocupação. De 1461 moradores, segundo a espécie de domicílio, 1449 moravam em casas, 1 em apartamento, 5 em cômodos e 6 em domicílios improvisados.

SANEAMENTO

Água: Dos 348 domicílios, 330 eram abastecidos pela rede geral, dos quais 217 tinham canalização em pelo menos um cômodo e 113 eram canalizados apenas na propriedade ou terreno, 16 domicílios eram abastecidos por poço ou nascente e 2 de outra forma.

Esgotamento Sanitário: 341 domicílios possuíam banheiro ou sanitário, dos quais, 21 eram ligados à rede geral de esgoto ou rede pluvial, 287 utilizavam fossas sépticas, 28 fossas rudimentares, 2 utilizavam para escoamento a vala e 3 outro escoadouro.

Destino do Lixo: Do total de domicílios, 297 tinham o lixo coletado, sendo que 296 utilizavam o serviço público de limpeza e 1 utilizava caçamba, os 51 restantes, queimavam, enterravam, jogavam em terreno baldio, em rio ou lago ou tinham outro destino.

2.2.3 Bairro Dom Aquino

Neste espaço, se situa a escola privada localizada na Região Leste, em uma área de 179,53 (ha) IPDU (2007), que se comparada ao local onde está situada a escola pública pesquisada, é menor, porém, com densidade populacional dez vezes maior, conforme disposta na tabela 11 abaixo. Apresenta em comum concentração etária na mesma faixa, ou seja, entre 25 e 59 anos, significando dizer que 5.666 pessoas habitam o bairro neste período da vida; ainda conta com adolescentes de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos, seguidos das demais faixas etárias com menor expressão. Entretanto, o bairro conta com infra-estrutura e condições aparentemente favoráveis ao desenvolvimento da população que o habita.

Tabela 03 - Estrutura Etária da População (%) - Bairro Dom Aquino.

Faixa Etária (anos)	Valor Absoluto			%		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	13.067	6.192	6.875	100,00	47,39	52,61
menos de 1	212	105	107	1,62	0,80	0,82
de 1 a 4	823	410	413	6,30	3,14	3,16
de 5 a 9	1.166	597	569	8,92	4,57	4,35
de 10 a 14	1.237	604	633	9,47	4,62	4,84
de 15 a 19	1.379	678	701	10,55	5,19	5,36
de 20 a 24	1.383	667	716	10,58	5,10	5,48
de 25 a 59	5.666	2.644	3.022	43,36	20,23	23,13
de 60 a 64	430	174	256	3,29	1,33	1,96
de 65 a 69	293	114	179	2,24	0,87	1,37
70 a 74	209	86	123	1,60	0,66	0,94
+ de 75	269	113	156	2,06	0,86	1,19

Fonte: IPDU, 2007.

ESCOLARIDADE

Quanto à escolaridade dos responsáveis pelos domicílios, predomina o grupo que tem de 4 a 7 anos de estudo, sendo que 7,17% não possuem instrução, 13,49% possuem de 1 a 3 anos de estudo, 28,38% possuem de 4 a 7, 16,17% de 8 a 10, 25,55% de 11 a 14 e 9,15% 15 anos ou mais.

RENDA

Os moradores do bairro têm renda média em torno de 5,73 salários mínimos. Conforme o rendimento mensal do responsável pelo domicílio, o bairro apresenta predominância de pessoas com rendimentos na faixa de até 2 salários mínimos (SM) e segundo a seguinte distribuição: 7,23% não possuem rendimentos, 32,05% recebem até 2 SM, 13,55% recebem de 2 a 3, 18,12% de 3 a 5, 16,90% na faixa de 5 a 10, 8,42% de 10 a 20 e 3,73% recebem mais de 20 SM.

HABITAÇÃO

Domicílios particulares permanentes por condição de ocupação: no bairro existiam 3291 domicílios, dos quais 2256 eram próprios já quitados e 40 em aquisição, 637 eram alugados, 309 eram cedidos e 13 de outra condição de ocupação.

Moradores segundo a espécie do domicílio: do total de 13067 pessoas, 12405 moravam em casas, 375 em apartamentos, 272 em cômodos, 6 em domicílios improvisados e 9 em domicílios coletivos.

SANEAMENTO

Água: dos 3291 domicílios, 3231 eram abastecidos pela rede geral, dos quais 3100 tinham canalização em, pelo menos, um cômodo e 131 eram canalizados apenas na propriedade ou terreno, 48 domicílios eram abastecidos por poço ou nascente e 12 de outra forma.

Esgotamento Sanitário: 3281 domicílios possuíam banheiro ou sanitário, dos quais, 2355 eram ligados à rede geral de esgoto ou rede pluvial, 692 utilizavam fossas sépticas, 218 fossas rudimentares, 2 utilizavam para escoamento a vala, 2 o rio ou lago e 12 informaram outro tipo de escoadouro.

Destino do Lixo: do total de domicílios, 3254 tinham o lixo coletado, sendo que 3226 utilizavam o serviço público de limpeza e 28 utilizavam caçamba, os 37 restantes queimavam, enterravam, jogavam em terreno baldio, em rio ou lago ou tinham outro destino.

2.3 O Ambiente Escolar

2.3.1 Escola Municipal Pública

INSTALAÇÕES FÍSICAS

A escola pública municipal pesquisada conta uma sala para diretoria; uma secretaria; um salão tipo multiuso, que acomoda a biblioteca, as reuniões e sala para professores(as), cozinha com equipamentos básicos, oito salas de aula, banheiros para os gêneros masculino e feminino, bebedouros, três amplos espaços cobertos e com as suas laterais abertas, quadra de esporte coberta, pequeno parque infantil, horta, espaço livre, com algumas árvores frutíferas (mangueiras, jaqueiras, cajueiros, goiabeiras e outras, cercada por muro).

Figura 01 - Escola Municipal Pública.



Fonte: Brandão Serviços Fotográficos.

Esta escola funciona nos dois períodos (matutino e vespertino), propiciando Educação Infantil e Ensino Fundamental, com um corpo docente composto por 11 professores.

Figura 02 - Quadra de Esporte da Escola Municipal Pública.



Fonte: Brandão Serviços Fotográficos.

2.3.2 Escola Privada

Figura 03 - Escola Privada.



Fonte: site Escola Privada (foto aérea).

INSTALAÇÕES FÍSICAS

A Escola Privada localiza-se na área central da cidade e tem como limites a Rua Dom Aquino, a Avenida Tenente Coronel Duarte (ou prainha) e a Avenida Dom Bosco onde se encontram a entrada principal. Com toda essa área construída oferece aos pais e aos alunos o conforto e seguranças necessários para o desempenho das atividades escolares.

Atualmente a Escola conta com:

- Um ginásio poliesportivo com capacidade para aproximadamente 3.000 pessoas sentadas, ginásio esse com recurso de climatização para melhor conforto durante as aulas de educação física em dias quentes.
- Um campo de futebol de tamanho razoável para a prática esportiva dos alunos.
- Quatro quadras cobertas e quatro descobertas onde também se pratica educação física.
- Duas cantinas situadas em pontos estratégicos para melhor atender os alunos evitando, assim aglomeração e tumulto na hora do lanche.

- Um amplo anfiteatro para apresentações de teatro, música e atividades culturais diversas.
- Salas de descanso onde os alunos do Ensino Médio podem, com todo conforto, descansar enquanto esperam pela próxima aula do outro período.
- Biblioteca com um excelente acervo de livros e periódicos, de computadores com acesso banda larga para os alunos fazerem pesquisa e navegar na internet em seus momentos de folga ou de estudo.
- Um parque aquático composto por uma piscina para os alunos maiores e outra menor para as crianças menores. As águas dessas piscinas são constantemente analisadas por laboratório externo para que nossos alunos tenham certeza de estarem nadando em um ambiente saudável e higienizado corretamente.
- Uma capela denominada Santuário Nossa Senhora Auxiliadora com ambiente climatizado onde são celebradas missas não só para os alunos, mas também para a comunidade.
- Salas de aula climatizadas, bem iluminadas e limpas, proporcionando um ambiente agradável e acolhedor para o aprendizado.
- Um prédio totalmente voltado para os menores (Educação Infantil) com uma estrutura que supre suas necessidades: banheiros adequados às crianças, área de lazer bastante convidativa e agradável, uma cantina exclusiva para eles, assim como laboratório de informática próprio e exclusivo.
- Além do laboratório de informática voltado à Educação Infantil a escola conta com três outros laboratórios para atender os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde o conteúdo das aulas é complementado pelos professores. Todos os laboratórios contam com atendentes próprios e exclusivos que auxiliam os professores durante as aulas.
- Laboratórios de Física, Química e Biologia que também são utilizados para experiências, reforçando o aprendizado da teoria ministrada em sala de aula.

Figura 04 - Quadra de Esporte da Escola Privada.



Fonte: site Escola Privada (foto aérea).

Frente ao exposto, esperamos passar ao leitor uma visão geral das escolas pesquisadas, contextualizando-as, ao mesmo tempo em que as imagens selecionadas, por si se expressem, neste canto do Brasil repleto de contrastes, diversidades, vividas cotidianamente, com problemáticas variadas e entre estas, a violência nas escolas e seu entorno, sem fronteiras, à medida que os resultados da pesquisa mostram as suas modulações, nas expressões dos entrevistados, sob formas diferentes.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

A FAMÍLIA EM ANÁLISE

3.1 A Família em uma Análise Compreensiva

Para processar análise acerca da família na atualidade e as formas de violências que se manifestam torna-se necessário entender as mudanças ocorridas historicamente nesta instituição, situando a problemática por ela vivenciada no contexto das transformações socioeconômicas.

Partindo da premissa de que é no desenvolvimento das relações sociais que a família toma forma e que se estrutura por meio dessas relações, sua história encontra-se engendrada pelas transformações socioeconômicas, ocorrendo alterações nestas, a partir da produção e reprodução da existência humana, as quais determinam as relações que homens e mulheres mantêm entre si nas diferentes instâncias da vida.

Assim, a perspectiva histórico-social constituiu a mais adequada para apreendermos o comportamento humano e a estrutura familiar com seus conflitos na contemporaneidade, pois as heranças dos séculos passados são determinantes ao movimento do processo civilizatório, estando às mudanças na estrutura familiar vinculada ao modo de produção vigente, que corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas.

Nesta direção se pode pontuar que um dos marcos importante às mudanças sociais que originaram a atual estrutura familiar ocorreu a partir da segunda metade do século XVIII, quando se torna hegemônica a nova forma de pensamento e da transmissão do conhecimento científico na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, em que a família começou a manter a sociedade à distância, passou a se organizar cada vez mais em espaço limitado, remodelando-se no âmbito privado (ARIÈS,1986).

No século XIX, as transformações econômicas e sociais tornaram-se mais evidentes, quando se instaura a era da civilização burguesa, que ganha força, ocorrendo modificações na relação do homem com os meios de produção, com o surgimento do acúmulo da propriedade e riquezas que levaram à busca incessante do lucro (ENGELS, 1982).

A família, como modelo de instituição sofreu a influência do tempo da nova ordem capitalista que ao afetar a dinâmica da vida societária, repercutiu na vida familiar, porém conforme expressa Prado (1985, p. 08), *“as famílias apesar de todos os seus momentos de crise e evolução, manifestam até hoje, uma grande capacidade de sobrevivência e também porque ela subsiste sob múltiplas formas”*.

No decorrer da história a família, ao mesmo tempo, em que se mostra mola mestra de construção da sociedade, é também por meio desta que adquire corpo, onde são expressas normas, cultura e ideologia, estando sujeita ao conjunto de valores de uma dada sociedade.

Do ponto de vista histórico, a violência explícita ou simbólica ocorre na sociedade frente ao poder exercido pela figura masculina sobre a mulher e sua prole, pois, segundo Hollanda (1994), ao homem foi reservado o direito do sustento da família e à mulher na condição de fêmea coube a obediência e ocupação do espaço privado.

Historicamente as famílias, vão incorporando certos valores de uma dada realidade, de forma que estes passam a ser regra geral, que de certo modo influenciam a forma de vida, o *“modus vivendi”* destas, que são particularizadas dentro de um mesmo contexto.

Por sua vez, como parte da história, a dominação do homem sobre a mulher, está introjetada à cultura de posse por meio da qual a violência se manifesta nas suas multifacetadas expressões, à medida que ao naturalizar o machismo, por muito tempo atos de violência são presenciados sem a capacidade de indignação por parte da sociedade.

Isto posto, significa que a reprodução dos tipos da violência, entre as quais a doméstica, tanto em relação à mulher, quanto à prole, por constituir uma cultura de subordinação, imprimiu na sociedade por vários séculos a naturalização da violência, resultado da cultura de subordinação.

As primeiras formas de inserção das mulheres nos espaços públicos se deram na condição de voluntárias em instituições filantrópicas e de caridade, no campo da sociedade e da assistência social.

Com o desenvolvimento do processo de urbanização, as primeiras formas de expressão da questão social, e a industrialização as mulheres passam, paulatinamente a ocupar áreas do mercado de trabalho, em decorrência do engajamento dos homens nas guerras, que imprimiu a necessidade da força de

trabalho feminina nos postos de trabalho, até então ocupados pelos homens, seja pela realização pessoal ou profissional.

Concomitante ao avanço das forças produtivas, divisão sociotécnica do trabalho e diversificação das profissões, as mulheres, processam a dupla relação entre espaço privado e público, respondendo às necessidades e exigências econômicas de consumo em suas múltiplas dimensões.

Portanto, a instituição família vem se recompondo, moldando de acordo com as mudanças em processo na e pela sociedade, sendo que o patriarcado constituiu-se de sistema característico da era primitiva, quando as formas de produção e de relações eram comunitárias, cuja identificação ocorrera pela origem materna. Mais tarde, este modelo é substituído pelo patriarcado, em que as características básicas constituíam-se do direito da propriedade sobre as(s) filhas(a) e esposa.

Tais mudanças decorrem segundo Engels (1982), das novas formas e modo de produção, à época impulsionada pelas inovações tecnológicas que substituíram a agricultura cultivada, em pequenos lotes de terra próxima à comunidade familiar. Significa, pois, que a princípio, o monopólio dos lotes de terras era das mulheres, enquanto os homens se dedicavam às atividades de caça, de pesca, vindo a posteriori ser alterado o modelo, à medida que o sistema econômico e os meios de produção vão sendo desenvolvidos.

Neste sentido, com o surgimento das cidades e o desenvolvimento econômico, o Estado vai se fortalecendo e surge a propriedade privada, ao mesmo tempo em que as relações de parentesco (casamento e família) são conformatados e os desenvolvimentos das forças produtivas reconfigurados.

Nesse raciocínio Engels (1995, p. 72) afirma que:

[...] a família patriarcal e individual moderna promove o desenvolvimento da propriedade privada por um lado, e, por outro, faz com que se perca o caráter público da família antiga. É a premissa para a cisão histórica, própria da era burguesa, entre esfera pública e privada; essa última se desenvolve simultaneamente com a propriedade e a família.

Com as alterações de modelo de família, a nuclear traz consigo fortes características da composição familiar burguesa, no que se refere à forma de casamento e educação dos(a) filhos(a), sendo os valores e hábitos predominantes do modo de viver de nossa sociedade, originários na burguesia e repassados às famílias nas diferentes épocas.

Em uma retrospectiva dos aspectos até então pontuados, Ariès (1986) deixa evidente que as mudanças da família medieval para a do século XVII e a moderna se restringiam às classes abastadas, porém, a partir do século XVIII, tais mudanças atingiram todas as camadas sociais. *“A compreensão de família moderna, de modo geral, é subentendida com a separação entre o público e o privado, com ênfase na intimidade familiar, privacidade individual na própria família, inclusive com a separação de cômodos objetivando garantir a sua privacidade”* (GUEIROS, 2002).

O processo de modernização e o movimento feminista foram responsáveis por outras mudanças na família e o modelo patriarcal, na segunda metade do século XIX, passou a ser alvo de questionamento, o que contribuiu para a convivência de diferentes modelos de família na atualidade.

Como família patriarcal, genericamente, denomina-se a família na qual o papel masculino e feminino e as fronteiras entre público e privado são rigidamente definidos; o amor e o sexo são vividos em ordens separadas, até com tolerância do adultério por parte do homem, cabendo a este último, exclusivamente, a atribuição de chefe de família (GUEIROS, 2002).

A família é considerada hoje, como fato cultural, historicamente condicionada, que não se constitui, a priori, como um “lugar de felicidade” [...] desta forma, a família pode ser definida como um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consangüíneos. Ele tem como tarefa primordial o cuidado e a proteção dos seus membros, e se encontra dialeticamente articulada com a estrutura na qual está inserida” (MIOTO, p. 115-120).

Até o século XX, perduram os traços da família patriarcal a família moderna, respaldada na legislação, considerando que no Brasil, somente na Constituição de 1988 passa a ser assegurado à mulher e ao homem igualdade de direito e deveres na sociedade conjugal e a partir de então, a família conjugal moderna se desenvolve, com primazia do casamento.

Por sua vez, apesar do reconhecimento da não distinção entre gênero, a violência contra a mulher evidencia-se como fenômeno generalizado, independente da condição étnico-racial, de classe social ou religião, muito embora as leis que asseguram os direitos femininos tenham sido demarcadas por profundas mudanças desde a Constituição Brasileira de 1988, resultado de amplo movimento feminista iniciado nos anos 1970.

Convém salientar que o processo de modernização do modelo de família ocorre de forma não-linear, sem preocupação de um modelo superar o outro, pois

patriarcal e conjugal permanecem atuais na contemporaneidade, com predomínio de um ou de outro, conforme o extrato social a que pertence a família (idem, *ibid*). Entre as mudanças processadas no âmbito da família, que contribui significativamente com o desenvolvimento da condição de igualdade entre homem e mulher no que diz respeito aos direitos e deveres na sociedade, além das prerrogativas da Constituição de 1988, temos os avanços no campo jurídico, entre eles a Lei Maria da Penha³⁰ e as alterações no Código Civil Brasileiro de 2002.

No âmbito institucional, portanto, temos a criação de redes de proteção à mulher, com a institucionalização da Delegacia da Mulher, na década de 1980, e legislações que regulamentam os direitos atinentes à isonomia de gênero. Assim, a Lei Maria da Penha citada, constitui um dos principais instrumentos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a qual estabelece medidas de prevenção contra a violência, bem como de proteção e assistência integral à mulher, além de ajudar na proibição da aplicação de penas alternativas, no caso, com o pagamento de cestas básicas.

Em uma análise crítica, podemos inferir que esta Lei não vem para libertar de imediato as mulheres da opressão, mas vem para ensinar os homens e mulheres que ainda vivem em sociedade desigual e que precisam caminhar na direção de uma relação familiar mais justa, harmoniosa, fraterna e humanizada.

Apesar dos avanços no marco legal formal e da incorporação de diferentes arranjos familiares, estas não se processam sem conflitos, preconceitos e estereótipos. Pois como informam Calderón e Guimarães (1977), há uma forte tendência em idealizar um tipo ideal de família, pois devemos a partir da materialidade do real, apreender as novas formas de família em suas diferentes maneiras, entre elas as recombinações, recompostas, arranjos familiares, entre outras.

Nesta direção tem-se Prado (1985, p. 61) que expõe *“não há transformação e uma só direção”*, ou seja, os interesses socioeconômicos de uma determinada sociedade vão se modificando e se moldando em busca da manutenção econômica e emocional da instituição familiar. Nesta perspectiva, a organização das Nações Unidas (ONU), em 1994, o ano da família, a concebeu como sendo duas ou mais

³⁰ Lei Maria da Penha Nº 11.340 de 07/08/2006.

peças que partilham recursos e responsabilidades e têm o compromisso recíproco e duradouro, independente de laços de sangue, adoção ou casamento.

Neste sentido, a construção da história da família e sua forma instituída denominada de moderna, trazem imbricada uma cultura que se altera com a capacidade dos homens/mulheres ao fazerem suas escolhas, pois ao escolher (livre arbítrio), ele/ela atribui um significado às mesmas, como expresso: *“A família não é mais vista como organizada por normas dadas, mas, fruto de contínuas negociações e acordos, entre seus membros e nesse sentido sua duração de tempo depende da duração dos acordos”* (GOLDANI *apud* BILAC, 2003, p. 91).

Ainda, de acordo com Levi-Strauss (1995), a família é a estrutura que contém em si a esfera da cultura e a esfera da nobreza, tendo como cultura a atividade criadora determinada pelos homens e mulheres em seu significado antropológico, por meio do conjunto de valores e experiências partilhadas. Em outros termos, representa o conjunto explícito e implícito dos modos de pensar, sentir e agir da sociedade.

No contexto estrutural familiar nas suas particularidades e singularidades, possui cada qual a sua subjetividade que para Court (2005, p. 20), quando o direito e a igreja expressam que a família é a “célula básica da sociedade”, significa dizer composta por fatores de ordem extra-individual (sistemas econômicos, sociais, tecnológicos entre outros) e de ordem intrapessoal, representado pelo afeto, desejos e outros sentimentos.

A partir desta referência, podemos apontar que os dados empíricos decorrentes da aproximação do objeto de práxis social³¹ no processo investigativo por meio de atividades junto às escolas, nas redações, entrevistas e grupo focal, tornaram possível apreender as relações estabelecidas entre pais e mães, entre filhos(a), caracterizados como violência, no contexto da família, conforme veremos a seguir.

³¹ **Práxis social** - Práxis concebida como uma atividade humana, real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical, concretiza-se na revolução. Portanto, “[...] a revolução radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (VASQUEZ, 1977, p. 128).

3.1.1 Violência nas Relações Familiares a partir da Representação dos(as) Discentes

A violência nas relações familiares é praticada, de modo geral, por aquele que possui maior poder em uma relação. Poder resultado da superioridade masculina própria da cultura sexista da sociedade, que emprega estereótipos através de um conjunto de manifestações que ultrapassam as agressões físicas e fragilidades, apresentando-se mais complexa do que a violência doméstica, sendo direcionada sua ação para o gênero feminino.

As relações de gênero, historicamente foram marcadas pelo machismo na medida em que os homens, segundo Saffioti e Almeida (1995, p. 33) são “*detentores do monopólio e do uso legítimo da força física*”, imprimem ao domínio um espaço extremamente violento. Pois as quatro paredes guardam segredos de sevícias, humilhações e atos libidinosos, graças à posição subalterna da mulher e da criança face ao homem e da ampla legitimação social da supremacia masculina.

Enquanto um instrumento de coibição, a Lei Maria da Penha não representa a extirpação da violência, mas a tipifica na categoria de crime contra a mulher, o que significa grande avanço, pois conforme Azevedo e Guerra (1995) as pessoas vítimas da violência quando crianças, ao atingirem a idade adulta a (re)produzem, que pode ser ilustrada sob duas dimensões:

[...] A demora de um processo chegar à mesa da magistrada ou ser marcada uma audiência, muitas mulheres acabam sendo novamente vítimas de seus agressores. Outras têm a carga de violência - desta vez prevalecendo a psicológica - dobrada como vingança à denúncia e muitas, em meio à fragilidade e uma situação de explícita desproteção do poder público, terminam por desistir de levar para frente as ações.

A outra dimensão corrobora com as autoras, conforme a seguir:

[...] É preciso lembrar que um lar desestruturado, afetado pela violência, tem efeito multiplicador para filhos e filhas que poderão se tornar potencialmente agressores ou bandidos diante do que presenciaram na infância. Estudos confirmam que atrás da história de um grande bandido, há sempre registros de maus-filhos em casa, pais alcoólatras e mães escravas de tortura física e mental (A GAZETA, 04/08/2008).

Somente no final do século XIX, as leis passam a reconhecer este tipo de violência, como comportamento criminoso sujeito de punição. O reconhecimento do direito de corretivo aos homens que violentassem suas esposas, companheiras ou

congêneres demorou, mas na atualidade representa uma vitória das lutas para igualdade de gênero.

Para caracterizar a violência doméstica nas relações de gênero, pode-se apontar a fala de uma adolescente que assim se expressa: *“a violência hoje em dia cresce cada vez mais. O meu pai sai para beber, aí chega bêbado e bateu na minha mãe”*, A, EF. Outra expressão da violência física é de que: *“é um terror para as pessoas, muitas vezes os homens agredem as mulheres e crianças, alguns as maltratam e acabam parando no hospital. Temos que acabar com isso. A violência doméstica tem que acabar”*,. A, EF.

Nesta mesma direção, temos uma fala que revela compreensão sobre a violência doméstica ao dizer que: *“a violência doméstica começa quando o marido bebe umas pinga. Ele começa bater na mulher, quebra copo e muitas coisas, ele chuta a geladeira ou o fogão, derruba o prato, joga a panela, garrafa e muitas coisas. Eu acho que isso é violência doméstica”* (Aluno, 8ª Série).

A expressão acima, assim como outras correlatas, possibilitam apreender que estão se referindo à realidade da família do outro, mas pelos detalhes e particularidades da narrativa, possivelmente são de si próprio que está falando, a exemplo da que se segue:

Eu tenho uma tia que tem um marido que bebe e, depois que vai no bar ele chega todo maludo³², não pode nem olhar duro para ele, que ele já pega o cinto para bater na minha tia. Todos falam para ela dar parte, mas ela fala não. Ele não bate em mim. Ele só fica brabo, porque eu não faço janta para ele. Mas, é tudo mentira. Ele bate nela e depois ele fala, desculpa amor. Isso não vai mais acontecer. Mas é tudo lorota dele, é um dia sim, e outro não. Mas eu acho que ela gosta de apanhar dele (Aluna, 6ª Série).

Por outro lado, a investigação trouxe dados sobre a violência doméstica, que envolvem toda a família, narrados com desenvoltura e simplicidade, conforme se segue: *“O meu pai briga comigo, a minha mãe jogou a panela em meu pai e meu pai deu um murro na barriga da minha mãe e doeu e ela ficou com dor de barriga que doeu dois dias. Depois parou a dor e meu pai falou que nunca ia brigar”* (Aluno, 3ª Série A).

A partir das narrativas das crianças, adolescentes e jovens, fica caracterizado o convívio desgastado em que as subjetividades das pessoas encontram-se fragilizadas, dada a estrutura da sociedade produtora de várias formas

³² Maludo: significa valente no linguajar cuiabano.

de desigualdades sociais, culturais e econômicas, que se manifestam no estabelecimento de relações assimétricas de poder baseadas no gênero, etnia e gerações, produzindo impactos na vida material e imaterial das pessoas e nos relacionamentos interpessoais (FALEIROS, 2000).

Entre os tipos de violência doméstica, uma das narrativas caracteriza objetivamente a violência sexual:

[...] uma menina que ficava sozinha em casa e um dia o vizinho dela foi na casa pedir um copo de água e perguntou se ele estava sozinha e ela respondeu, estou. Ele perguntou porque você está sozinha. Porque minha mãe foi no mercado e levou ela para o quarto e a menina gritava muito e falava por favor não faça isso. E ele manteve relação sexual com ela. Quando a mãe chegou a filha estava no chão toda ensanguentada. A mãe deu parte dele na Delegacia (Aluna, 8ª Série).

Um adolescente ao relatar uma história de sua vizinha, o fez com detalhes reveladores:

[...] o marido dela tinha um problema com bebida e ela não agüentava mais, porque bebia e saía para vagabundar. O problema é que ele falava para ela que traía ela, desse jeito ela foi ficando com raiva, com raiva, e depois de dois anos de planejamento, ela foi embora com os netos, a filha, os pais, os sobrinhos, toda família (Aluna, 8ª Série).

Também ficou evidenciada em muitas oficinas e redações a violência de pais e mães para com os(as) filhos(as), apresentando entre estas a que menciona:

hoje em dia o pai e a mãe diz que espancam os filhos porque os filhos não têm educação, em vez do pai ou da mãe dar exemplo, eles espancam. Muitas vezes não é bem assim que educam os filhos, os filhos também erram. Todo mundo na vida erra, por isto que os pais não podem sempre espancar. Tem que dar carinho, para seus filhos para ser respeitado (Aluno, 8ª Série).

Outra redação expressando a violência doméstica traz a narrativa:

Este caso é baseado em fatos reais.

Uma família pobre, que morava em uma casa de tábuas e tinha 5 filhos e uma vez, o marido da mulher dessa família, chegou em casa embriagado e na hora de almoçar o homem viu que a comida estava sem carne e agrediu a mulher, jogou o prato de comida no rosto da mulher, bateu nas crianças e fez a menina de 8anos carpir quintal.

Por isso que vira revolta das crianças na violência em casa.

Denuncie (Aluno, 8ª Série).

A cena narrada pelo aluno é comum, pois muitos dos pais desempregados, outros sem uma atividade fixa, saem cedo de casa e nem sempre deixam provisão alimentar para a família e na maioria das vezes, retornam no horário do almoço e alcoolizados. Então, a mulher serve o que há para comer e se não tem carne, ou como muitos dizem “mistura”, brigam, espancam a mulher, os(as) filhos(as), os castigam e até quebram tudo que tem em casa. O lar torna-se um espaço aterrorizador, precedido da revolta dos seus integrantes, que no caso da criança e adolescente, o reproduzem na escola sob manifestações diversificadas.

Ficaram evidentes nas redações das crianças do Ensino Fundamental, conteúdos que as diferenciam das crianças e adolescentes com nível maior de escolaridade, tanto pela objetividade e simplicidade com que relatam os fatos, como pelo nível de compreensão e grau de consciência, pela importância de denunciar a violência: *“quando o marido bate na mulher ela tem que denunciar. Já vi vários casos pela TV e conversas, também. Não podemos deixar de denunciar”*.

Por outro lado, a categoria família a partir dos autores estudados, especialmente, para Miotto, na atualidade é considerada um fato cultural, historicamente condicionada, o que não significa dizer prevalência de um espaço harmonioso, sem conflito, apesar do elo consanguíneo, do cuidado, da proteção, entram em cena a necessidade de socialização e demais ações cotidianas, que alteram, profundamente, os valores, as relações sociais e articulações dialéticas no contexto estrutural onde vivem.

A família, via de regra, não é culpabilizada pela violência que circula no espaço doméstico, considerando que existem fatores diversos que contribuem para alterar as relações sociais, como cultura, política, econômica, o social e outros.

Na seqüência das falas que demonstram conhecimentos está a que se segue: *“a nova lei da legislação também traz uma série de medidas para proteger a mulher agredida que está em situação de agressão ou corre risco de vida”*.

Entre tantas manifestações sobre violência doméstica, há uma de um estudante, que chamou a atenção pela rede de violência por ele expressa: *“pai contra filho; filho contra pai; bandidos; ladrão; estupro; tráfico de drogas; mortes; filho mata mãe e pai; filho mata pai e mãe, pai mata mãe, mãe mata pai, pai bate no filho”* (Aluno, 4ª série do Ensino Fundamental).

Outra expressão de violência demonstra como esta se processa em dimensões de total estranhamento.

A violência doméstica é causada por brigas, discussões, etc. Em frente de minha casa morava um pessoal muito esquisito, a mulher que morava lá, vivia roxa e toda machucada um dia ela entrou em casa e começou a gritar. Os vizinhos correram para casa dela e viram o marido batendo nela que se o homem não matou ela e os vizinhos falaram para ela separar do marido (Aluno, 7ª série).

A violência termina por destruir a sensibilidade humana e desqualificar as relações direcionando-as ao dilaceramento social, como expresso: *“A violência doméstica não acontece apenas com crianças mais sim com pessoas maiores de idade, com o marido que bate em mulher e pais que maltratam seus filhos”* (Aluno, 8ª série).

[...] quantas mulheres neste momento não estão apanhando do marido; quantas pessoas não estão mortas agora, quantas crianças são vítimas de abuso sexual e quantas pessoas não estão sofrendo agressões verbais. Se as pessoas tivessem um pouco de respeito com a vida. Quantas pessoas ficam indignadas com isso (Aluna, 7ª Série).

Na vida cotidiana está tão presente a violência doméstica que, agregada às demais formas e particularidades, é expressa por crianças e adolescentes como a história do outro, não de sua família. *“Tem homens que gostam de bater na mulher, só que ele não tem direito de bater na mulher porque senão ele vai preso. Tem mulheres que bebem e espancam os filhos, esquentam a colher para colocar nos filhos, deixam os filhos trancados e sai para beber”* (Aluna, 5ª Série).

O homem bateu na sua mulher, porque ele encontrou ela conversando com o seu colega de serviço. Ele bateu nela por ciúme, isso aconteceu por volta das 8 horas da noite, a mulher ficou roxa, inchada e muito dolorida. O homem fugiu da polícia e estava escondido numa chácara da sua vó, ela era idosa e aposentada, ele como não tinha onde se esconder, ele roubou a sua própria vó e fugiu para São Paulo. [...]. Portanto, não se deve bater em mulher, porque elas têm seus direitos e tem que ser respeitada (Aluna, 5ª Série).

Na mesma direção temos o depoimento que traz uma reflexão concreta: *“Ontem eu fui à casa da minha amiga e encontrei um casal brigando. O pai estava brigando com a sua esposa e isso não deve acontecer. A família tem que ser mais unidos e sem violência”* (Aluna, 5ª Série).

Assim como nos demais estudos e pesquisas, nesta investigação a violência contra a mulher ocorre, sobretudo, no espaço doméstico familiar, não ocorrendo apenas entre homem/mulher, mas os(as) filhos(as) também são acometidos por violências assustadoras como revelado:

Um menino que mora bem perto da minha casa, ele foi violentado pela mãe dele, com cabo de pau, fio de luz e murro, e ele saiu com vários ematomas por todo o corpo. E os vizinhos ligaram para oeci, oeci³³, e eles foi levados a mãe dele e ele, Lá os policiais falou que quem bate nele, ela vai para a cadeia, e ela vai pegar 5 anos de prisão, e ela nunca mais bateu nele. Violência doméstica é crime, denuncie (Aluno, 5ª Série).

Nesta fala tem-se expresso o conhecimento referente ao ECA, ao referir-se ao crime e ao ato de denunciar, porém a realidade vivenciada demonstra que mesmo com os instrumentos punitivos à dominação do adulto sobre a criança e adolescente, estes vêm sendo desrespeitados.

O meu primo apanha de chicote. Meu primo apanha só porque ele xinga meu tio, minha tia e se ela não reagir, meu primo bate nela. Ela pega uma vara ou chicote e bate nele. Ele sai quebrando tudo. Quando o meu tio chega, vê aquela bagunça. Meu primo apanha de novo e a noite quando ela vai dormir, ele liga o som e fica aumentando o volume e meu tio vai lá e bate nele e meu primo fica xingando e respondendo meu tio (Aluno, 5ª Série).

A fala que se segue, aponta a violência do pai sobre o filho, se apresenta de tal monta, que termina por ser naturalizada.

Eu tenho um tio que um filho e ele não pode nem brincar, ele apanha, ele não pode sair na frente de sua casa para falar com alguém, ele apanha do pai dele é apelidado José do mal porque ele, não pode olhar para ninguém, ele já resmungo e o filho dele é meu colega de escola. Ele tem que ir na escola e ir direto para casa. Está todo rocho de tanto apanhar do pai dele, ela já está até acostumado de tanto apanhar (Aluno, 5ª Série).

Verifica-se, pois, que a vivência desta e de outras crianças e adolescentes não tem garantido os direitos de liberdade e de ser diverso e singular para viver sua condição de pessoa em forma peculiar de desenvolvimento.

Por outro lado, há falas que expressam diretamente a violência no lar, conforme se segue: *“Eu briguei com o meu irmão de pedra, de cabo de vasora, dei uma pedrada nele. Ele deu uma vassourada nas minhas costas e eu dei um murro nele e ele deu um chute em mim e a minha chegou e separou a briga”* (Aluno, 5ª Série).

Em uma das redações a violência no âmbito da família foi registrada de maneira estarrecedora:

um dia meu pai separou da minha mãe. Ele me levou e minha mãe não gostou e separou. Só eu que não gostei disto. Primeiro ela vai morar perto e ele estava e quando ela foi embora, passou a sair com outro cara, ele viu e

³³ “oeci, oeci” - para se referir ao SOS Criança, que constituiu um espaço de denúncia de violência doméstica.

veio na casa dele e pegou o facão e falou, meteu 2 e correu para o bar. Ficou internado. Fim (Aluno, 5ª Série).

As diferentes formas de violência doméstica apontadas pelos(as) discentes revelam que a desagregação familiar por um complexo de variáveis de ordem estrutural e conjuntural vem contribuindo para a naturalização da violência, que engendrada na vida cotidiana, terminam por levar famílias à perda da identidade e conseqüente desqualificação social, portanto ao estranhamento do outro e de si mesmo.

Cada vez mais convivemos com a violência em seu sentido abrangente, fazendo esta parte da vida cotidiana das pessoas, acontecendo em todos os segmentos, ocorrendo sua vulgarização nas relações sociais, reproduzindo uma total ausência de pertencimento.

A seguir uma redação em que a aluna deixa claro no texto a sua compreensão relativa à violência doméstica:

Vou começar contando um pouco de uma história real de violência contra uma criança. Bom! Começa tudo quando um casal se mudou para frente da casa de minha tia. Pela aparência eles pareciam ser um casal muito feliz, mais era ao contrário. Minha tia via a mulher batendo e espancando a criança todos os dias, não tinha um dia que ela não batesse na criança, teve um dia que a mãe da criança ficou com tanta raiva que resolveu colocar a criança de castigo dentro de um cesto de lixo no sol o dia inteiro sem comer e beber nada. Foi então que os vizinhos resolveram tomar uma providência denunciaram para o Conselho Tutelar, depois eles se mudaram e ninguém os viu. Esse é um exemplo de violência doméstica (Aluna, 8ª Série).

No âmbito da escola privada foi possível descortinar que os(as) estudantes, ao elaborarem as redações e participarem das oficinas, pouco inferiram acerca da violência doméstica, porém a ênfase centrou-se na esfera escolar onde ocorrem as agressões verbais, conforme apresentadas no próximo capítulo.

Portanto, reservamos o direito de participação dos(as) discentes dentro dos parâmetros que eles(as) definiram para se expressarem, que certamente tem os seus fundamentos.

Quando citada a violência, esta foi expressa em relação ao outro como: *“tem homens que espanca mulher, pais e mães que espanca, queima seus filhos. Há violência de todos os tipos, preconceitos, xingamento, seqüestros, estupro, desrespeito. Violência é crime grave”* (Aluna, 6ª Série). A forma expressa demonstra que a discente se encontra informada sobre os tipos de violência e que sua prática é crime. Entre as falas acerca da violência doméstica no âmbito familiar tem-se que:

“Hoje não, mas já teve mais quando meu pai morava aqui. Meus pais sempre esperavam eu e minha irmã dormir, aí eles vinham e discutiam pra cá, no caso pra evita, que agente escutasse, no caso agente ouvia e na hora que nos chegávamos no ambiente que eles tavam brigando, eles paravam” (Aluno, 6ª Série).

Nesta mesma linha de argumentação, temos a fala que produz negação da situação de violência como: *“não, na minha casa a maior parte dos problemas é resolvida de forma pacífica, a gente tenta resolver com diálogo”* (Aluna, 7ª Série).

Observa-se pelas entrevistas junto aos(as) discentes da escola privada quando referencia à violência doméstica, que estas não são descortinadas na mesma proporção que foram expressas pelos(as) discentes da escola pública, o que é extremamente positivo, mas podendo também, haver ocorrido ocultamento. Exemplificando, tem-se o que se segue: *“Não, na minha casa a maior parte dos problemas é resolvida de forma pacífica, a gente tenta resolver com diálogo. Entrevista/Educando. Só eu e minha prima que briga aqui. Quem vê é minha mãe e meu tio”* (Aluno, 7ª Série).

Tomando como parâmetro que a família constitui a célula que dá início à formação da sociedade civil é o âmbito fundamental onde se exercita, individualmente, a sociabilidade humana, Costa (2003) refere que esta traz engendradas necessidades de ordem afetiva, psicológica, social como também: econômica, política e cultural. Porém os primeiros, por vezes, foram suplantados pelas relações, assim como estas se modificaram, nos diferentes contextos de acordo com a história social da criança e adolescente explicitada no tópico seguinte.

3.2 História da Criança e Adolescente - Metamorfose de uma Questão

Mas, afinal, quem são os sujeitos neste processo de reflexão?

São seres humanos que em diferentes momentos tiveram ora seus direitos negados, ora ampliados, dependendo da correlação de forças da sociedade civil, classe ou forças de classe e contextos políticos. As referências aqui pesadas trazem a história social da criança como breve incursão, para que articulada à história da educação, seja possível trazer à tona a complexa problemática que rebate na criança, adolescente e juventude na atualidade, estando, pois, a exigir posicionamento dos poderes constituídos.

Na realidade, com suas múltiplas expressões da questão social, especificamente nesta tese, a violência requer dos poderes executivo, legislativo e judiciário não apenas legislação de proteção social, mas a implantação de políticas públicas voltadas à família e à garantia de direitos à efetivação e proteção a segmentos específicos respaldados em parâmetros de totalidade.

Por sua vez, a capacidade técnico-científica e operacional dos recursos humanos deve romper com a cultura de fragmentação das ações, de forma que haja permanente interlocução entre as políticas. Dentre estas, especialmente com a educação e assistência em se tratando do trabalho com crianças/adolescentes e jovens e no âmbito da família, ampliar tal interação para as políticas de qualificação, emprego, renda e habitação, que não constituem aqui foco das reflexões.

Nesta direção, cabe-nos inferir que o Estado, mesmo formatado sob modelo neoliberal, não pode lograr dos compromissos legalmente assegurados nas diferentes legislações, de forma que *“não haja incongruências entre as normas legais e as normas práticas”* (BEHRING e BOSCHETTI, 2007, p.36). Em contrapartida, as políticas públicas orientadas pela ótica da materialização dos direitos legalmente reconhecidos, precisam ser amplamente difundidas para que sejam internalizadas pela população.

Retomando o fio condutor de nossa reflexão, não há dúvidas que a história da criança e adolescente se apresenta imbricada à educação, sendo ambas engendradas por complexos fenômenos de caráter cultural, econômico e político, que contribuíram para o postergamento do reconhecimento de direitos à educação e, por conseguinte, desta constituir-se política pública.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XVII, entretanto sua evolução pode ser acompanhada através da história da arte e da iconografia, desde os séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1986).

Estudiosos do assunto descobriram que, desde os tempos mais remotos pelo menos no mundo ocidental, já havia evidências que em todas as grandes civilizações da Antigüidade, a criança era tida como um ser inferior e de pouca valia para o mundo dos adultos. São várias as iconografias que relatam casos de abandono, a criança como símbolo de sacrifícios e outros tipos de discriminação.

Antes mesmo de Cristo, a criança já era citada no código babilônico de Hamurabi, *“Se um homem tomou uma criança para adotar com o seu próprio nome e a educou, esse filho adotivo não pode ser reclamado”*. No velho Testamento é relatado o caso de Ismael, que qual é expulso pelo pai Abraão e abandonado pela mãe, Agar, para não vê-lo morrer. Aristóteles aprova o abandono como uma forma e controle da família e da população. Na Grécia, o pai tinha poder absoluto sobre sua prole, podendo matar, vender ou expor os filhos recém-nascidos. Em Roma, esses costumes também eram praticados e os pais costumavam deixar sinais de identificação, com a intenção de recuperá-los mais tarde. São vários os casos e motivos de abandono de filhos nas antigas civilizações, destacando as questões morais e econômicas.

No início da Idade Média, crianças continuaram a ser abandonadas em grande número e a pobreza dos pais era aceita como a principal justificativa para enjeitar os filhos. Nessa época, criaram-se instituições como *“fosterage”*, onde os monges assumiam o papel de pais de criança ou pais espirituais, e a *“oblata”*, onde crianças de qualquer sexo, com até doze anos de idade podiam ser doadas à igreja, como uma forma de obter felicidade na Terra e no Céu para a família que doasse um filho a Deus.

Na sociedade cristã ocidental, a psicologia da exposição de crianças era, sem dúvida, mantida muito próxima da herdada da Antigüidade, ou seja, deixar a sorte dos inocentes não desejados nas mãos de Deus - responsável por seu nascimento - e, assim não sujar as suas próprias mãos com o sangue de seus filhos.

Já na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia o que não significa que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, pois sentimento não significava o mesmo que afeição pelas crianças, mas sim, a consciência da particularidade infantil, que distinguia a criança do adulto. Segundo Áries (1986), *“a transmissão dos valores e dos sentimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto nem asseguradas nem controladas pela família”*.

Mas assim que a criança superava o período, de alto nível de mortalidade, se misturava aos adultos assumindo, toda responsabilidade pela sua sobrevivência. A família cumpria a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e os nomes - mas não penetrava muito longe na sensibilidade.

A noção de idade firmou-se, conforme o autor citado, à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram para aqueles mais instruídos que passavam pelos colégios, sendo que a cada degrau da idade vestiam suas personagens, segundo a moda da época. *“Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderia uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ era a idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’ do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX”* (1981, p. 63).

A identidade civil nos séculos XV a XVII era insignificante, somente na Idade Média é que o primeiro nome foi considerado uma designação imprecisa, tornando-se necessário completá-lo com o sobrenome da família. Acredita-se que foi somente no século XVIII que os párocos passaram a manter seus registros com a exatidão mais precisa, pois com a instauração do Estado moderno passa a ser exigido dos funcionários o registro civil.

Sob o ponto de vista dos historiadores acerca da condição da criança, Ariès (1986) formulou duas abordagens, expressando que uma primeira era a que substituíam a escola pela aprendizagem como meio de educação, sendo que, anteriormente, as crianças eram misturadas aos adultos com o fito de com eles aprenderem algo, ou uma profissão. Mas, nessa abordagem ficavam isolados, mantidos à distância da família e sociedade, numa espécie de quarentena, antes de serem lançados ao mundo. Passavam então, por um longo processo de enclausuramento em escolas e colégios existentes naquele momento histórico, cujo modelo trazia como princípios que a criança devia se desenvolver sob o controle da consciência adulta (SODRÉ, 1992).

Esse modelo perdurou por séculos, quando entra em declínio, vindo no período da escolástica (século XVII) ocorrer o que Ariès (1986, p.11) denominou “chamada à razão”, que se constituiu em uma das fases do grande movimento moral dos homens, deflagrado pelos reformadores católicos ou protestantes, ligados às leis do Estado.

A segunda abordagem do fenômeno foi caracterizada por Ariès como de cumplicidade das famílias para com a infância, tornando essas o espaço de carinho e afeição entre casais, entre pais e filhos, jamais vistos anteriormente, sendo que esta relação imprimiu um caráter de importância fundamental à educação, ocorrendo a superação das relações baseadas na honra e perpetuação de bens materiais.

A mudança de sentimentos em relação à infância no século XVIII pode ser comprovada através das artes dos pintores ao retratar o aspecto fugaz da infância, nos quadros de criança, que passou a ser vista independente da família, representada sozinha e por ela mesma, tornando a grande novidade do século. Cada família queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume que nasceu no século XVII nunca mais desapareceu.

Surge então a partir do século XVIII, um sentimento novo dos pais em relação aos filhos como pela vida escolar destes à medida que procuravam acompanhá-los com solicitude habitual como nunca visto antes, que para Ariès (1986) representa o ingresso na modernidade e conseqüentemente a captação das exigências de conhecimento à preparação para a vida, assegurado por meio da educação escolar, vindo a escola, que era privilégio de poucos, a se constituir-se em instituição transformadora, instrumento de disciplina, severa e protegida pela justiça e pela política.

Podemos inferir que até o século XVIII a criança era tratada como adulto, isto é, ingressava cedo no universo social das pessoas mais velhas por meio do aprendizado de um ofício, em geral em outra família, conforme reporta Sodré (1992, p. 66) *“sob a tutela de um mestre”*. Porém, com a transferência das funções educativas para a escola decorrente do processo da Revolução Industrial, democratização da educação e ainda extensão da função educacional à família, a criança e adolescente passaram a serem vistos como um universo à parte, alvo de sentimentos afetivos por parte dos mais velhos.

Com a redefinição social da criança implicou em um novo modelo de controle constituído pelos instrumentos da pedagogia denominada por Sodré (idem, p.67) *“suavização operada pela sentimentalização parental”*, vindo a partir da nova organização da família e da escola em torno da criança, fazer com que essa saísse do anonimato e ao mesmo tempo em que lhe fossem garantidos maiores cuidados.

Entre os séculos XVIII e XIX, a criança e o adolescente vão ganhando lentamente importância, tornando sujeitos de preocupações, vindo a saúde e a educação da infância ser consideradas como prioridades das políticas públicas.

Portanto, o prolongamento da escolaridade é considerado uma conquista dos tempos modernos, tanto no plano internacional, como brasileiro, vindo a educação ser configurada, de acordo com os contextos e interesses de cada época.

Com a revolução francesa e a industrialização, o desenvolvimento da criança e adolescente passou a constituir uma preocupação, na medida em que as transformações decorrentes da substituição do modelo econômico, a superação do processo de produção artesanal e de ofícios, pois *“a revolução industrial mudou as condições e as exigências da formação humana”* (MANACORDA, 2001, p. 275).

Entre os defensores da universalidade da instrução, assim denominada à época, encontramos Capponi (*apud* MANACORDA, 2001, p. 275) *“a educação, que antes era um privilégio de poucos, dos prediletos da fortuna, foi enfim reconhecida (e graças a Deus) como um direito, uma necessidade, uma obrigação da humanidade”*.

Assim como nos diferentes países a educação brasileira no decorrer de sua história, se apresentou de forma diferenciada quanto a sua destinação, pois desde o início esteve voltada para interesses de exploração e enriquecimento de uma minoria representada pela elite.

O processo educacional no Brasil contou com iniciativas dos jesuítas e inicialmente se destinava à catequização e instrução dos índios, tendo sido criadas as primeiras escolas, para formação de jovens ao ingresso no sacerdócio, bem como àqueles que não buscavam a vida religiosa.

Porém, apesar das iniciativas de alguns teóricos desde o período do império, a educação brasileira caminhava muito lentamente e com pouca evolução enquanto política educacional, sendo transferida para a República uma imensa tarefa a ser cumprida no setor da instrução pública. Já no campo privado, desde o final do Império, foram originadas condições de expansão de rede privada, que segundo algumas fontes referenciam ser esta a forma encontrada para suprir as graves lacunas do ensino público provincial.

No entanto, a expressão de Gadotti (1981, p. 05) *“[...] em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e anti-popular”* nos permite pontuar que desde o início da educação no país este se apresentava engendrado de antagonismo, à medida que para as elites planejavam o ensino propedêutico, sendo muitos(as) dos(as) filhos(as) encaminhados para a Europa para o curso do ensino superior, enquanto os(as) filhos(as) de classe pobre eram encaminhados para o ensino profissional.

O certo é que a vida comunitária vivida cotidianamente pelas “gentes comuns”, separada com variações de graus, recebeu o nome de educação que, gradativamente, foi sendo construída como um sistema de trocas negociadas de

frações limitadas do saber, por meio do ofício profissional de especialistas em saber ensinar, mergulhado nas atividades de trabalho produtivo ou simbólico de artesãos ou sacerdotes, que mais tarde chegou às ruas e ao mercado como “loja de primeiras letras”, sendo que a educação agenciada tomou parte de um processo de inversão do sentido original das trocas solidárias de conhecimentos.

Então, a educação como prática em si mesma e a escola como espaço físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário, Brandão (2006), discutido pelo mesmo autor:

[...] um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio erudito”; [...]. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de [...] formas de poder [...] enquanto o outro “popular” restou difuso - não centralizado [...] no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p. 30-31).

Assim, nesse contexto, o saber popular estabelece contraste com o conhecimento produzido no interior acadêmico e científico, difundido e posto por uma estrutura, com normas que oprimem e, criam estabelecimentos educacionais, através das quais expande sua ideologia, com uma reserva de conhecimentos por ela produzida, como verdadeiro e sem precedente (AMARAL, 2007).

Ainda em Amaral (2007) também, essa posição é defendida por Vorraber (2002):

[...] saberes populares [...] não se engendram nos critérios lógicos e de racionalidades estabelecidos pelo pensamento racional ocidental de origem européia e de tradição judaico-cristã. E, segundo essa lógica [...] que os saberes de grupos, povos e culturas posicionadas fora desse eixo foram sendo adjetivados como “outros”, “alternativos”, “marginais”, “irracionais”, “exóticos”, “excêntricos”, etc, etc. [...]. Não concordo por isso, que ela seja aquele lugar privilegiado [...] capaz de distinguir o certo e o errado, a veracidade e a falsidade. A ciência é um lugar de produção de verdades como qualquer outro e é parcial, incompleta sujeita a incertezas e incorreções (AMARAL, 2007 apud COSTA, 2001, p. 46).

Com o passar do tempo, a dicotomia permaneceu, a exemplo do Colégio Pedro II criado em 1937, o único mantido pela administração federal até 1930. Os demais foram praticamente entregues à iniciativa particular.

Portanto, a instrução primária, a profissional, o ensino normal, ficaram inteiramente subordinados à iniciativa particular e possibilidades econômicas dos estados, da mesma forma que se subordinavam às províncias no Império acrescidas da necessidade de instalação do ensino técnico, comercial, agrícola e industrial que praticamente inexistia no país. Constituiu-se então, em um marco relevante o Decreto Federal nº 7.566/1909 que determinava o ensino industrial, portanto a criação de uma escola de aprendizes artífices destinada a ministrar o ensino profissional, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em cada capital.

Enquanto no século XIX, especificamente entre as décadas de 1920 e 1930 expande-se a escola pública e com esta a exigência de uma política educacional. Então, o poder central passou a exercer o papel de coordenador e orientador no incremento do ensino em âmbito nacional, com expansão também da educação privada religiosa, pois temos desde a época da Colônia a assistência e proteção à infância desvalida que para Marcílio (1998) constituiu-se de três fases.

A primeira fase formada pelas câmaras municipais que eram oficialmente responsáveis pela legislação portuguesa, por prover assistência aos pequenos enjeitados. Como segundo sistema de proteção formal desta fase, o autor infere sobre a instituição da roda e a Casa dos Expostos, assim como o recolhimento das meninas pobres que ocorria, na maioria das vezes, por meio de convênio entre as municipalidades e as Santas Casas de Misericórdia.

O terceiro sistema de proteção à infância desvalida constituída foi o informal que está presente até os dias atuais. Na segunda fase caracterizada pela filantropia científica, criada para amenizar os problemas estruturais gerados mundialmente pelo grande avanço industrial e tecnológico em consequência da urbanização, mudança do padrão de acumulação capitalista, a informatização produziu o agravamento da pobreza e, portanto múltiplas expressões da questão social (IAMAMOTO, 1998) que historicamente vêm rebatendo nas crianças.

Para Marcílio (1998) nesta fase de filantropia, as primeiras propostas de políticas sociais em favor da infância desvalida vinham sendo ensaiadas desde os fins da década de 1830. Começou intervindo no trabalho das misericórdias procurando transformá-las em institutos de proteção à infância desvalida a serviço do poder público. Em outras palavras, procurou-se esvaziar o caráter caritativo na forma de sua assistência.

As legiões de crianças órfãs após a Segunda Guerra Mundial, passaram a constituir uma problemática internacional, levando a Liga das Nações Unidas, a proclamar, em 1942, a primeira Carta de Direitos Universais da Criança. E esta foi ampliada em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança - ONU, quando se inaugura a terceira fase de proteção à criança, que ganha status de sujeito de direito, garantido na Constituição Brasileira de 1988, assegurado na Lei nº 8.069 de 13/06/90 ECA, tendo como marco a Convenção sobre os direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações unidas de 20/11/89.

Del Priore (1992) sintetiza a história social da criança e adolescente, destacando que no Brasil Colônia as crianças eram domesticadas e exploradas; no Império alvo de escravidão; na República com o advento da industrialização exploradas como mão-de-obra barata e na contemporaneidade continuam sendo exploradas ou exterminadas.

Com a abolição da escravatura na denominada Velha República os problemas em relação à criança e adolescente abandonado ampliaram, levando os médicos nos anos de 1830, a preocupar com a mortalidade infantil, amamentação, inspeção escolar, creche para substituir as rodas e criar condições aos pais de manutenção da prole.

Por sua vez, no final do século XVIII, o trabalho escravo passa a ser substituído pelo trabalho nas fábricas e lavouras de café, de forma a alocar mão-de-obra infantil das crianças negras, mas também filhos de migrantes, especialmente italianos e japoneses. De acordo com os autores consultados, entre Del Priore, Marcílio e outros citados, desde a colonização o Brasil se diferenciou dos países vizinhos (ROSA e SOUZA, 2001), em relação à instalação dos sistemas nacionais de educação, configurando grande atraso educacional com altas taxas de analfabetismo de crianças, jovens e adultos com recorrência na atualidade.

Brandão (2006) ao tratar do saber “erudito” e o “difuso”, explicitado anteriormente, nos permite fazer a inferência da razão que a escola não conseguiu ser um fator de integração ou cidadania das crianças empobrecidas e sim fator de confirmação de sua condição de subsistência. Como exemplo tem a rede de escolas do tempo de Vargas, em 1954 ao estabelecer a educação profissional, posteriormente, denominada, escolas técnicas e agro-técnico, ofertadas à infância desvalida, que substituíram as Escolas de Artes e Ofícios.

Interessa-nos destacar que com o deslocamento do eixo de produção e conseqüente alteração do modelo agrícola para o industrial, o ensino técnico ganha mais relevância, vindo, a partir de 1909, na gestão do presidente Nilo Peçanha, a ver a expressão de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes estados da federação (BENATOUICHE, 2004). Portanto, sendo longa a história do ensino técnico no Brasil expressa por vários estudiosos como ensino “para pobres” por ser voltado para aqueles que não estão inseridos nos sistemas tradicionais de formação.

Para confirmar tal assertiva temos Martins (2004, p.104) que afirma “o Decreto nº 2.208/97 não tem como dificuldade a construção da cidadania. Essa atual regulamentação do ensino profissional e técnico foi jogada e tem como implicação condições que não satisfazem os pressupostos de cidadania e nem as condições necessárias para que uma atitude seja considerada cidadã”, pois para o autor o objetivo da educação profissionalizante procura responder, prioritariamente às exigências do mundo do capital.

A crítica dirigida à educação, historicamente formulada traz imbricadas as contradições próprias da formação das classes fundantes como expresso por Kuenzer (1999, p.135):

Essa proposta é conservadora porque retorna a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorização por não ser prático e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir.

Reiterando essa análise, temos Neves (2000, p. 198) que ao criticar o ensino técnico profissional afirma:

[...] a atual legislação escolar, reforça a história e injusta separação entre a educação para as massas trabalhadoras e a educação para frações das classes média e classes dominantes [...] ou seja, essa escolarização tecnológica de caráter instrumental, do ponto de vista técnico, cativa e submissa, do ponto de vista ético-político, para um contingente importante da força de trabalho atual (potencial ou efetiva) e futura.

Em contrapartida, Depresbiteris (1999) esclarece que se a LDB atual tem partes criticáveis, ela também apresenta aspectos que comportam elogios, entre elas, a possibilidade de ampliação da rede de atores. Pois, das instituições responsáveis pela educação profissional, ponderando que “talvez seja essa a

chance para a educação profissional firmar-se como verdadeira educação e não como mera formação para o posto de trabalho específico” (p. 11).

Retrocedendo ao início do século XIX, quando ocorreu a ampliação de escolas técnicas, vamos identificar que, em 1902, o Congresso Nacional discutia uma política de “assistência e proteção aos menores abandonados e delinqüentes”, que eram assim denominados, porém sem dúvida que a situação revelada à época não se compara com a realidade da criança e adolescente na atualidade.

Em 1903, foi criada a Escola Correccional e, em 1923, o governo autoriza a instalação do Juizado de Menores, primeira instituição voltada ao atendimento desse segmento, o qual nas condições que hoje é denominada de situação de risco pessoal ou vulnerabilidade social.

Desde 1916 o Brasil contou com um Código Civil que regulava os direitos: individuais, da propriedade privada e da família que trazia enquanto parte constitutiva das obrigações de pais em relação aos filhos desde o nascimento até aos 21 anos, vindo o Estado a se ver obrigado a criar um mecanismo de intervenção, conseqüência do modelo capitalista de produção e reprodução da vida material e social. Há que se ressaltar a Lei do Ventre Livre que, muito antes, já delegava a responsabilidade da família à mulher, portanto, delegava à mãe, efetivamente, arcar com o ônus de criar e educar, do ponto de vista da igualdade vigente no período.

Em face de grandes alterações ocorridas no final do século XVIII, configurando a família moderna, no Brasil, as mudanças mais importantes que ocorreram foram os questionamentos quanto ao modelo patriarcal. Isto ocorreu, com o surgimento da separação entre público e privado o que possibilitou a emergência de novo modelo de família, categoria enfocada anteriormente, bem como os primeiros impactos do processo de industrialização do país, o que resultou na primeira Lei do Código de Menores de 1927, sob nº 17.943-A.

A premissa básica que deu sustentação à criação da primeira legislação jurídico-assistencial veio das lutas engendradas à época por juristas, higienistas, doutrinadores oficiais e a igreja que passaram a denominar de “problema do menor”. Na contemporaneidade inferimos como uma das múltiplas expressões da questão

social, decorrente de um complexo de variáveis superestruturais³⁴ e conjunturais³⁵ e se materializando na base do confronto capital-trabalho que, ao produzir um modelo econômico excludente e político em base tutelada, ao invés de construir conforme expressa Mézaros (2002, p. 51) “*espaço de emancipação humana, termina por reproduzir o sistema*”.

Assim, decorrente da organização e das relações de produção social fundada na família e propriedade, foram outorgadas à família as funções: educação, criação dos filhos, alimentação, cuidado, proteção, educação para o trabalho, entre outras. Mas, estas ao se mostrarem inacessíveis a uma maioria significativa das famílias brasileiras, levaram a maioria de crianças a encontrar no âmbito familiar a ausência de condições para satisfazer suas necessidades, recorrendo a práticas de sobrevivências, que gestaram reações naquele contexto.

Frente à atitude de insubordinação, mendicância, e ainda delinqüência infanto-juvenil, o Estado culmina por intervir adotando severas formas de repressão. A família, como instituição fundamental ao modo de produção, ao não garantir os cuidados aos filhos passou a ter o Estado como interventor com a função supletiva de orientação e reordenamento das relações.

Mas, a sua institucionalização não foi direcionada à proteção da criança, pois segundo Foucault (1992), à medida que se criam instituições tais como prisões, escolas correcionais, asilos para idosos, para loucos (hospícios) com vistas a defender a sociedade, terminaram por utilizar forma repressiva uma disciplina vindicatória chamada de sociedade escópica, o que Foucault denomina de sociedades de controle.

Nesta direção passa a editar regras específicas a toda situação de abandono e delinqüência de crianças que frente à ausência de tutela, passa este a

³⁴ Variáveis superestruturais - Para se referir às variações no interior da superestrutura do bloco histórico ou seja: ideologia e Estado, sociedade civil e sociedade política, que constituem um conjunto complexo e orgânico, na concepção de Gramsci (CARVALHO, 1983).

³⁵ Variáveis conjunturais - Entendendo-as como as variações no âmbito conjuntural. Conjuntura para se referir aos acontecimentos, os dados, os atores sociais, que geram uma situação, que definem uma conjuntura, que não ocorre num vazio. Há relação com a história, com o passado, com as relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo, como por exemplo: uma greve geral que demarca uma conjuntura, na busca do novo numa certa estrutura industrial; uma invasão de terra que pode marcar uma conjuntura social grave, e estar relacionada à estrutura fundiária que, de algum modo, altera a forma de organização populacional num espaço (SOUZA, 2004). A essas variações, que chamamos viáveis conjunturais.

criar mecanismos de apropriação institucional com acentuada orientação diretiva e repressiva conforme afirma.

Para Manacorda (2001), o primeiro Código do Menor consagrou-se por um sistema dual na medida em que atuavam nos chamados efeitos da ausência da família em que o Estado se tornava tutor de órfãos e abandonados, enquanto as crianças inseridas na família padrão em modelos socialmente aceitam, continuava merecendo a proteção prescrita no Código de Ética de 1916.

Entre a criação do Código de 1927 e 1979 foram criados pelo governo vários instituições, entre elas escolas de ensino profissional, conforme mencionado anteriormente especialmente, no governo de Getúlio Vargas, com o SENAI, SENAC. Porém como proposta republicana de escola para todos, tais princípios não se concretizaram, principalmente para a população infantil da área rural com inviabilização do acesso ao ensino público.

Também neste longo período foi criado o Serviço Nacional de Assistência ao Menor - SAM, órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que além da preocupação de proteção tinha a finalidade de afastar da sociedade meninos “perigosos e suspeitos” de acordo com Manacorda (2001), predominando ação repressiva e de descaso, ao invés de educativa ao segmento na condição de interno.

Criaram ainda o Departamento Nacional da Criança - DNAC, com a função de estimular a instalação de creches em decorrência da ausência de cuidados e condição de higiene para com as crianças. Também, teve origem a Legião Brasileira de Assistência Social, em 1942, que se consolidou por um longo período, sendo extinta apenas em 1993 com a regulamentação da Lei Orgânica da Assistência Social, enquanto as demais citadas acima foram desativadas em pouco tempo.

Com a extinção do SAM, o governo criou a Fundação do Bem-Estar Social - FUNABEM que independente do Ministério da Justiça trazia como proposta evitar a internação de crianças e adolescentes, o que não passou de proposta anunciada, pois sua organização, estrutura e funcionamento não garantiram a ressocialização.

Uma análise acerca da interlocução da história da criança e educação nos permite pontuar que o modelo econômico e político, a longa ditadura militar produziu grandes desigualdades sociais, ao mesmo tempo e uma política de submissão no plano educacional, com manutenção de baixos níveis salariais, produzindo o que

Frigotto (1986) denominou de construir mais uma desqualificação que qualificação do ensino.

Na medida em que a família se revela sem condições de responsabilização pela condução da criança e adolescente, agravada com a questão da inimputabilidade, desenvolve-se um processo que consiste na passagem da responsabilidade desta para o Estado. Assim, foi desencadeado, a partir da década de 1980, um movimento de substituição do Código de Menor de 1979, culminando com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, sob a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Na década de 1980 que apesar de considerada “década perdida”, devido ao novo ordenamento político e econômico que gestaram mudanças significativas na forma e gestão da força de trabalho, valorização do capital, hiperinflação e conformatação do capitalismo mundial, denominado de globalização, emergiram lutas pela redemocratização do país e retorno do Estado de Direito. Panorama que constituiu esse período como um marco em termos de avanços no plano dos direitos humanos e da democracia, materializadas nas políticas públicas, regulamentadas em leis e normatizações.

Contudo, as questões econômicas e internacionais que exigem formalidades de atenção no país se sobrepõem, independentes das políticas sociais existentes, ganhando força frente às pressões internacionais do Banco Mundial para conceder financiamentos. O financiamento e a gestão dos serviços são transferidos às ONGs e à iniciativa privada ou cria-se o pacto ambíguo do terceiro setor, onde todos se responsabilizam, que objetivamente, não fica materializado a quem cabe, na verdade, tais tarefas.

Fazendo parte das lutas empreendidas ocorrera grande mobilização nacional que repercutiu internacionalmente, tendo como bandeira a defesa dos direitos da criança e adolescente e da Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBM - por não mais responder às exigências da sociedade, em que a democracia e o direito tornaram imperativos.

Assim, na lógica de uma nova instrumentalidade, com mecanismos de promoção e proteção de direitos humanos cria-se o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente que dá a conformatação e a implementação de políticas públicas de direitos materializados, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sistema, conforme expressa Neto (2005, p. 14) “*se operacionaliza mais como um sistema estratégico do que propriamente como um sistema de atendimento direto*”, podendo ser apreendido como um conjunto de legislações: a Lei Orgânica de Assistência Social/93 - LOAS, Lei Orgânica da Saúde/96 - LOS, Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 - LDB que trazem parâmetros e princípios à configuração de uma nova institucionalidade política administrativa, com criação de novos espaços de interlocução e deliberações sociopolíticas.

O autor acima mencionado esclarece os tipos de função estratégica do sistema referenciado como promoção *de* direitos e sua defesa e controle institucional e social da promoção dos mesmos, sendo que o primeiro trata-se do desenvolvimento de uma “*política de atendimento dos direitos da criança e adolescente*” (art. 86). Sistema consubstanciado por uma abrangência maior que abarca os direitos humanos e políticas públicas que na conjugação da sua intersectorialidade deve responder ao conjunto de necessidades e direitos.

A defesa de direitos segundo o mesmo autor citado refere-se à garantia de acesso à justiça, como mecanismos de proteção social de crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados a partir de espaços públicos institucionais e mecanismos jurídicos de proteção legal e quanto ao controle refere-se aos mecanismos de acompanhamento, avaliação e monitoramento sob suas diferentes formas, como fóruns, comitês, ONGs, representadas pela sociedade civil e ainda, os Conselhos de Direitos da Criança e Adolescente, Tribunais de Contas, Parlamento, Ministério Público e outros, de âmbito institucional.

Como vemos a questão da criança, adolescente na contemporaneidade abarcando o jovem, vem se constituindo foco de preocupação, inclusive com acúmulo de consideráveis informações sobre a problemática na histografia internacional. A questão da juventude constitui hoje foco de preocupação e debates, seja pelos desafios, em particular daqueles provenientes dos setores populares, que encontram dificuldades para continuar os estudos, inserir no mercado de trabalho, pelo longo período de desemprego, mudanças de grade histórica com o aumento da expectativa de vida, que surgem a categoria juventude e respectivas políticas públicas de direito.

Como revela a incursão histórica acerca da criança, adolescente e jovem, a lógica do direito à promoção e proteção conquistadas apenas a partir da Constituição de 1988, trouxe, sem dúvidas, avanços tanto no âmbito legal formal,

quanto da possibilidade de construção de uma nova sociabilidade, porém não se pode perder de vista que com a consolidação do neoliberalismo surge entre outros aspectos a nova representação da liberdade, expressa por Gentilli *et al* (2004, p. 53-54):

[...] marcada pela lógica do sujeito consumidor, alimentada pela propaganda e pela publicidade, sobrepuja a identidade do sujeito cidadão [...] A vantagem tornou-se o grande diferencial das práticas competitivas da vida cotidiana [...], atingiu a família, as relações sociais de amizade e vizinhança.

Isto posto, significa que as novas formas de relações sociais também atingiram a produção da subjetividade, emergindo de forma exacerbada outras modalidades de violência, seja aquelas que acabam interferindo no comprometimento dos direitos de cidadania, seja na e pelas crianças, adolescentes e jovens, cujos comportamentos distanciam daqueles de quando se criaram as primeiras medidas protetivas/punitivas a este segmento. Posterior à busca da compreensão da história da criança e adolescente, os processos de lutas e a constituição de seus direitos, passam a discorrer sobre a representação da violência para as famílias.

3.3 Violência: sua Dinâmica e Significado para as Famílias Pesquisadas

A violência pela sua complexidade abarca diferentes dimensões e está presente com maior especificidade nas relações de gênero no âmbito privado, embora esta se apresente também nas relações geracionais, em vista da dinâmica e características atuais que conformam a família brasileira, particularmente os extratos das camadas populares e médias.

É comum encontrar residindo em uma mesma habitação, famílias extensas como as tradicionais, porém, decorrente de outros fatores, tais como: necessidade de economizar no aluguel, pela falta de moradia, garantir os cuidados dos/as filhos/as por parte de um dos familiares, pois o número de creches em período integral ainda é bastante reduzido no país e Cuiabá não se mostra diferente.

Neste aspecto, dados revelam que 2,3 milhões de crianças de 0 a 6 anos em 2000 (IBGE) se encontravam sob os cuidados de brasileiras, entre elas avó, irmã, tia, na medida em que tanto familiares do sexo feminino como masculino estão se reorganizando em um mesmo espaço e/ou retomando este. Situação, que ocorre

após a separação decorrente de problemas econômicos, ou ainda ausência de condições para coadunar trabalho e cuidado com a prole.

De acordo com pesquisas e dados empíricos na trajetória profissional e experiência no âmbito da escola, foi revelada ainda a existência de idosos/as viúvos/as que passam a morar com um(a) dos(as) filhos(as) exatamente para que sejam cuidados. Porém é comum o retorno da prole para a casa dos pais/mães idosos/as, inclusive para serem mantidos pela aposentadoria destes/as, em consequência de vários fatores entre eles, separações, desempregos temporários ou estruturais.

Neste rearranjo familiar ocorre um movimento de estranhamento que, ao ser expresso dá significados às relações, emergindo daí o chamado “sentimento de família” (DAUSTER, 1997), muitas vezes conflitivas que culminam em violências, como declarados pelos/as filhos(as) nas reflexões anteriores.

Porém, ressaltamos que os fenômenos de violência não são exclusivos de famílias extensas e/ou fragmentadas, isto é, com agregação de parentes, ou chefiadas por mulheres e/ou ainda mãe com filhos(as) frutos de um só parceiro ou de mais de uma união. Também, não ocorre apenas entre homens e mulheres, mas entre pais/mães e filhos(as), irmãos(ãs) e entre parentes consangüíneos e afins.

Por sua vez, faz-se necessário apreender que na dinâmica o esgotamento das relações no âmbito privado perpassa a dimensão econômica, que aliada a fatores culturais e psicológicos termina por inferir na sociabilidade relacional. Dito de outro modo, a dimensão econômica termina por materializar a insegurança, na medida em que o não atendimento à família nas suas necessidades básicas, pode desencadear atitudes de violência especialmente dos homens como expressam os/as discentes no processo de investigação.

Temos ainda, a questão do desemprego, as condições de moradia a que é submetida grande parcela da classe trabalhadora, ausência de qualificação para responder as exigências do mercado, que culmina por imprimir um total estranhamento, insegurança e medo, vindo a desenvolver diferentes formas de externalidade da violência.

Podemos captar que há uma violência externa que gira em torno do consumo, como aquela voltada para o crime, corrupção, drogas, e a violência intra-familiar, por vezes decorrente da ausência de possibilidade do consumo, resultante

da carência de necessidades econômicas, que por si já representa violência por não ter atendido as necessidades humanas, conforme expressa Pereira (2000).

Após as reflexões acima e com respaldo nas entrevistas feitas com um dos familiares (pai/mãe ou responsável), quando da visita e a partir dos indicadores: o que compreende como violência, formas de redução da violência, e como tratam a violência.

Nessa mesma direção, uma das falas trouxe a visão de um familiar de aluno da escola pública que, explicita a sua compreensão sobre o objeto pesquisado e manifestação, evidenciando a discriminação como preponderante, e fortemente pontuado nas redações elaboradas por alunos(as) da escola privada. Ressalta, também, na fala que se segue, conduta do(a) professor(a) na escola:

Violência eu compreendo como discriminação pela cor? E as pessoas chegarem e começar a falar que você é aquilo, é isso sem saber o que é? Sem conhecer a pessoa? Ou agressão “mesmo também, com palavras.” [...] “Dentro da escola, muitos conflitos. Às vezes até o professor mesmo não tem respeito com o aluno, já fala um pouco mais alto, já começa a querer falar coisas... aí complica bastante. Mas tirando isso[...]” (F).

“Ah, o preconceito. É, igual no caso se tiver um aluno com deficiência e outros coleguinhas pegar e judiar, maltratar. Aí fica uma situação bem difícil” (Entrevista/Familiar).

Na mesma direção veio a fala de outro familiar que expressa o fenômeno violência manifestado por diversas pessoas na escola (funcionários, professor, diretor, alunos(as), sob variadas formas como a seguir:

O que eu compreendo, aí, às vezes a gente vê tanta coisa. Vamos ver assim, eu acho que isso aí vem, como é que se diz da escola toda, tanto os funcionários, professor, diretor, eu acredito muito assim às vezes a gente vê tanta indiferença dum aluno pra o outro. De uma professora por ela gostar mais daquele, que aquele sabe mais, é você que não faz isso, se aquele que fazendo ela não fala pra aquele que fazendo. Sempre tendo diferença entre alunos é essa questão de ser, porque você mais limpa, você ta mais arrumado, pra mim isso é muito comum, eu aqui falo não só, como mãe, porque eu também me sinto educadora, num tenho esse tipo de discriminação, só que a gente vê muitos casos disso tem professores muito agressivos, tem aluno, também muito agressivo, que já traz isso da rua por eles ter passado um dia na vida, dentro de casa, então eles chegam aqui querem descarregar naqueles menores ou até mesmo professor que teve alguma coisa dentro de casa e eu acredito que se ele vindo pra escola do portão pra fora ele deixa pra lá, não mais às vezes sempre tem uns que traz pra dentro, até mesmo uma funcionária da cozinha, ou da limpeza aconteceu alguma coisa sempre trazendo. Isso pra mim é um ato assim, eu acho assim que eles não tem nada a ver com o que ta acontecendo ou que deixou de acontecer, então respeito em primeiro lugar, e eles não tão aqui

pra ser tratado desse jeito, eles tão aqui pra aprender, esse é meu jeito de pensar (F).

É... agressão física, é[...] as diferenças que as pessoas acham que é diferente, pela cor, é pelo, também do racismo também na escola por parte dos alunos, não do professor, mas eu entendo como violência também isso, porque eles xingam muito, maltrata as pessoas com palavras , então isso machuca bastante o aluno na escola (F).

Em vista da fala expressa pela entrevista abaixo observamos que comportamentos, ações e interações vivenciadas no cotidiano familiar, que influencia no âmbito escolar e, portanto, se o primeiro é marcado pela violência o processo de ensino aprendizagem será influenciado, como expresso:

Por causa que isso daí induz muito o aluno na sala de aula também. Se eles tem um problema em casa já fica difícil o acompanhamento na escola né? Agora se não tem problema nenhum já facilita muita coisa pra ele. Pois ele vai tranqüilo pra escola, já vai consciente de que ele ta indo pra estudar e não fica preocupado com as outras coisas de casa (F).

Seguindo o raciocínio da entrevistada acima quanto à violência, mais uma vez evidencia-se que o ambiente familiar é determinante no que concerne a atitude de crianças, adolescentes e jovens na escola, como visualizado nas entrevistas seguintes:

É importante. Considera importante, por causa que ajuda bastante eles também, na aprendizagem do aluno, fica mais fácil pra eles começa entende o aluno e como agir com esse aluno, então já fica tudo mais fácil pra ela, fica mais fácil quando na família as coisas são resolvidas sem briga (F).

Às vezes, as experiências negativas que os alunos têm em casa, servem como ponto de reflexão, e ao refletir sobre elas, em geral, o educando não quer repeti-la (F).

Contudo, nos parece uma questão de olhar, de interpretação desse real, mais a influência cultural e educacional, na maioria das vezes, calcados em horizontes estreitos de conhecimentos, com base na reprodução, carecendo ser ultrapassado, especialmente com uma educação, em que todos(as) envolvidos(as) na tarefa de educar estejam comprometidos com a questão, trabalhando desde as “pequenas atitudes” como: “por favor”, “bom dia”, “com licença” e similares que consideramos incivildades, com magnitude no processo da vida humana.

Observamos ainda pela entrevista que o diálogo é valorizado na relação de conflito, porém constitui de uma proposição que não tem prevalência no cotidiano da

escola, uma vez que a ênfase recai sobre o uso de regulamentos e normas, conforme entrevista a seguir:

Ah. Assim que às vezes o pessoal tá querendo caçar briga um ameaçando o outro, assim agente vai chega pede pra acalmar, esperar sair da escola pra num brigar, ou então às vezes até com conversa agente consegue chegar num consenso e as pessoas num... briga (F).

Assim como em entrevista com educandos foi apontado o discente trabalhando em grupo como estratégia para sua socialização, a fala de familiar evidencia que a troca de experiência e a colaboração entre os mesmos podem ajudar na redução da violência. Entretanto, a interlocução de saberes torna-se fundamental, de conhecimentos diversificados, tais como Serviço Social, Psicologia, Saúde e outros, visando complementar o saber cotidiano vivenciado na escola, para poder fazer a diferença.

“O aluno sente-se valorizado quando ele contribui para o aprendizado de seus colegas e busca participar mais” (F).

Em algumas das entrevistas encontramos caracterizada a importância da experiência dos discentes, como abaixo informado.

É importante, porque sabendo de todas as experiências é que a gente vai aprofundar muito mais o conhecimento dessas crianças para poder ajudá-las (F).

Importante. Porque muitas das vezes, nem tudo que eles relatam lá é importante pro aluno também tem que ser questionado (F).

Quando da verificação de como tratar a violência no âmbito da escola onde se estabelecem as relações pedagógicas e entorno, foi verificado que parte das famílias entrevistadas compreendem o valor do estabelecimento de relações menos hierárquicas entre direção e educandos(as), aspecto fundamental para que o papel socializador e formador de práticas democráticas venham a ser internalizadas. Nesta direção temos, em relação ao trato da violência, o seguinte depoimento de um(a) familiar.

É importante assim, a escola saber tratar os alunos, no jeito que trata, os alunos, e até uma forma de envolver o aluno, é, ele ser bem tratado. Eles devem tipo assim, reunir os alunos e conversar sobre o assunto, é, falar para eles o caso como é que é, cada turma colocar uma pessoa, assim, para orientar o aluno sobre esses casos. Acho que tem que dar nome, porque, eu acho que assim, tem que ser aberto, sobre a discussão que vai discutir, se é violência em casa ou qualquer outro tema, tem que ser discutido. Um exemplo assim, de que vários alunos sofrem, isso em casa, a violência,

presenciam os próprios, pois com violência, então na escola eles tem o tipo de orientação e sabe como fazer em casa pra poder resolver. (F).

A proposição acima se encontra revestida da importância do diálogo, da integração entre os(as) alunos(as), docentes e demais recursos humanos, quando da reflexão acerca do tema violência, ficando evidenciado o papel político-educativo da escola, mesmo que com uma visão empírica de sua função.

Observamos que nesta fala fica evidenciada a transferência de responsabilidades para a escola e a ausência de posicionamento sobre esta no âmbito familiar. A fala expressa ainda o encaminhamento das situações envolvendo violência como restrita ao espaço escolar e não demonstra encaminhamentos de proposições no espaço da família.

Portanto, não deve perder de vista que a criança e adolescente que convivem com famílias que praticam atitudes de agressividade ou de violência, acabam por naturalizá-las, vindo a reproduzir no espaço público o mesmo comportamento, como no depoimento que se segue.

“Houve reclamação muitas vezes da maneira de tratar as crianças e professor na escola. Mas eu disse a ele, que na escola tem que comportar, ele não está na casa dele” (F).

Ocorre que o núcleo familiar representa a primeira instância de interações onde a criança, em processo de desenvolvimento, condiciona atitudes, valores e comportamentos que ao serem incorporados são produzidos nos demais espaços em que se estabelecem as relações sociais.

Também, nas entrevistas tivemos falas de familiar trazendo o olhar sobre a violência na escola manifesta sob dimensões variadas, entre estas a presença da droga: *“São alunos que brigam, droga que rola na escola ou ofensa entre professores e alunos”* (F).

Ao mesmo tempo, a vivência nos espaços públicos, em particular na escola, também fornece elementos e conteúdos que possibilitam desenvolver e criar novas formas de sociabilidade na direção da solidariedade ou reproduzir no espaço privado, comportamentos e atitudes apreendidas no convívio escolar. A caracterização da dominação-exploração nas relações de gênero e a discriminação nas suas diferentes formas de manifestação são referenciadas por Saffioti e Almeida (1995, p. 03): *“não se pode admitir a violência de gênero, da mesma forma como*

não se pode ser conivente com a violência de raça, etnia e de classe social, os três pilares da sociedade brasileira”.

Também verificamos nas entrevistas, relações em que são compartilhadas as situações consideradas “sérias” em busca de soluções, inclusive com a presença dos/as filhos/as, o que para Seve (*apud AZEVEDO, 1998*) ao abordar a teoria da personalidade, evidencia: “*no desenvolvimento das capacidades individuais [...] as personalidades se manifestam em direção a uma estagnação e ossificação, outros que, ao contrário, caminham para o desenvolvimento total das potencialidades*” (p. 122), sendo este último o que se pode inferir acerca da família que se expressa, conforme abaixo:

“Nós fomos assim, eu e ele, se tem alguma coisa, não colocamos as crianças à parte dos acontecimentos, só se for alguma coisa muito séria, que depois de resolvida eu e ele sentamos com as crianças, e graças a Deus sempre tivemos esse tipo de comunicação em casa” (F).

Em uma outra entrevista sobre o significado da violência foi expresso, “*muito triste, é importante falar com os filhos, mostrar o que está ocorrendo, ter conhecimento de como está se portando para ajudá-lo*” (F).

Nesta mesma direção foi exposto que “*importante saber o que é, porque nem tudo que dizem que elas estão fazendo é violência, às vezes é só bagunça mesmo*” (F).

Por sua vez, a fala abaixo quanto à forma de tratar a violência revela que a realidade da escola traz engendradas outras micro-realidades, as quais terminam por determinar a dinâmica social desta e o “clima” da instituição. Pois, ocorre uma relação de reprodução de comportamentos egoístas, individualistas ao invés de relações pedagógicas e suas interações à formação para a cidadania, não se realizando a reconstrução da vida de cada sujeito no dia a dia da prática escolar.

Eu acho que é muito importante sim. Eu creio que não só em casa, pra mim a escola é a segunda casa, não só por ser mãe da aluna, eu também sou funcionária em outro horário e a gente tem muitas crianças com muitos problemas. E eu creio que a escola tem que estar envolvida em todos os casos que dizem respeito às crianças, sobre esse tipo de violência em casa ou na rua, e sempre é bom estar sabendo e ciente para tentar ajudar de um jeito ou de outro (F).

Em outra entrevista, quando verificado o significado da violência e como a trata, após um longo silêncio foi respondido:

[...] por causa da educação? Que os pais dão em casa, aí os alunos levam para escola. Também [...] por causa, que isso daí induz muito o aluno na sala de aula também. Se eles têm um problema em casa já fica difícil o acompanhamento na escola? Agora se não tem problema nenhum já facilita muita coisa pra lê. Pois ele vai tranquilo pra escola, já com problemas em casa chega na escola de outro jeito (F).

Em todos os depoimentos, observamos que a violência foi abordada como fenômeno externo à família, tal como quando expresso pelos/as discentes, ou seja, mencionado como parte constitutiva dos espaços de parentes, vizinhos, mas não de si mesmo.

Não, acredito que não, na minha família não graças a Deus. Discussões existem, mas violência ou uma outra coisa assim mais grave não. Quando acontece esse tipo de discussão ou alguma coisa, são resolvidos só entre eu e meu esposo mesmo, as crianças, já preferimos discutir toda vez que tem uma coisa mais séria, preferimos depois que as crianças todas estão dormindo, a gente senta e conversa, às vezes pode ter algo a mais e prejudica muito as crianças, então graças a Deus toda vida nos fomos assim, eu e ele, se tem alguma coisa, não colocamos as crianças à parte dos acontecimentos, só se for alguma coisa séria, que depois de resolvida eu e ele sentamos com as crianças, e graças a Deus sempre tivemos esse tipo de comunicação em casa (F).

“Conflitos é só briga assim discussão ali, pronto e acabou. Depois acalma. (risos)” (F).

Além da ausência de falas que caracterizassem a violência doméstica, ao referenciar o significado da mesma e como tratá-la de forma geral, tem-se que: *“Eu sou responsável pela minha sobrinha, mas nunca fui chamada para resolver problemas de briga, nada, nunca ela se envolveu com isso, graças a Deus”.* (F).

Outra constatação que emergiu da análise das entrevistas refere-se a algumas respostas que apresentam total desconexão entre a indagação e as respostas obtidas, o que pode inferir dificuldades de compreensão, por mais que as questões enunciadas fossem bastante simplificadas. Assim temos:

“Considera importante, por causa que ajuda bastante eles também, na aprendizagem do aluno, fica mais fácil pra eles começa entende o aluno e como agir com esse aluno, então já fica tudo mais fácil pra ela” (F).

“Se ela sabe da violência vai consciente de que ele ta indo pra estudar e não fica preocupado com as outras coisas de casa” (F).

Na seqüência das organizações das entrevistas junto às famílias, foi expresso que *“quando há evidência na casa, presenciaram os próprios pais com*

violência, então na escola eles têm o tipo de orientação e sabe como fazer em casa pra poder resolver” (F).

Embora fique demonstrado que a violência na escola constitui-se uma realidade em ambas as instituições de ensino pesquisadas, em que a violência doméstica apresenta-se materializada no âmbito da escola pública, não detectamos trabalho sócio-educativo em ambas as escolas, sendo que na pública, as experiências limitam-se, embora com médio alcance nas ações de estagiárias do Serviço Social, sob orientações de docentes supervisores(as) da UFMT.

Por sua vez, a violência na esfera familiar e escolar rebate no entorno das instituições de ensino, e vice-versa, constituindo-se uma dinâmica endógena e exógena, conforme explicitado no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E SUAS MANIFESTAÇÕES A PARTIR DOS ATORES DA PESQUISA

4.1 Violência como Fenômeno Histórico sob Formas Específicas e Plurais

Somos adeptas do pensamento de que existem contradições nas formas de conceber a violência e que esta, em maior ou menor grau, se manifesta em toda a sociedade produzindo efeitos que requerem ser estudados, entendidos e de algum modo controlados. O referencial que embasa essa análise parte do reconhecimento das contradições que engendram na sociedade as quais fazem emergir as manifestações da violência nas diferentes formas e complexidades, desde a submissão da classe trabalhadora que, mediatizada pelos (re)arranjos das forças produtivas e pelas novas determinações sociais e econômicas, acaba por produzir impactos no âmbito individual e social, até as formas mais modernas, como a intolerância nas suas diferentes matizes, as antigas e sempre atuais crenças e práticas que definem um mundo e excluem todos os outros (LOPES, 1994).

As novas formas de relações ganham contornos cada vez mais complexos, na medida em que o poder se mostra abusivo, quer seja na configuração política e institucional, quer seja no campo das relações interpessoais e das relações interclasses, que nas discussões de Chauí acerca do fenômeno tem-se: *“a violência deseja a sujeição construtiva ou a supressão imediatizada pela vontade do outro que consente [...] a violência perfeita é aquela que resulta em alienação, identificação da vontade e da ação de alguém com a vontade e a ação contrária que domina”* (CHAUÍ, 1984, p.37).

Ao tomar novas formas, a violência engendra as relações institucionais e sociais esgarçando todo o tecido social, rompendo ou impedindo a construção de sociabilidade, colocando em risco todo o patrimônio civilizatório construído à luz de preceitos relacionados à justiça, aos direitos e à democracia.

Neste sentido, o processo de dominação instaurado na relação econômica e instituições sociais termina por produzir o desigual, cria-se uma hierarquia,

desqualifica a relação, produzindo a “coisificação do ser humano” (PAUEZ e OLIVEIRA, 2002, p. 85).

Entre os(as) diferentes autores(as) temos Odália (1993) que conceitua a violência como sendo uma forma de privação. “[...] *privar significa tirar, destituir, despojar alguém de alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso. Ele nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadão*” (ODÁLIA, 1993, p. 86).

Outra forma de olhar a violência simbólica, expressa com freqüência em contextos e formas diversas na vida cotidiana, particularmente em prédios residenciais, nos costumes, nas escolas, nas universidades, na mídia, nas legislações e outras, é a partir do que se segue:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. [...] o ato violento se insinua, freqüentemente, como um ato natural cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODALIA, 1993, p. 22-23)

Numa outra forma de apreensão da violência Dadoun (1998, p. 09-10) expressa que, na medida do possível, evitar os julgamentos relacionados à religião ou à patologia e aponta:

[...] incluindo de imediato a noção extraordinariamente de violência, os conceitos de mal, pecado, sofrimento, raiva, irracionalidade, loucura, etc, uma vez que todos supõem uma relação com a violência. Esta, por outro lado, e como é esperado, cobrirá tudo o que tem relação com força, potência, energia, poder - sem que seja necessário detalhar distinções sutis. Tal será para nós, em última instância, a extensão do conceito de violência, sobre o qual sustentamos não haver qualquer aspecto da realidade humana que lhe seja de maneira determinante, associado (p. 10).

Esse autor expressa a violência no plano material e transcendental, ao relacioná-la ao pecado (a exemplo de Adão e Eva no Paraíso, ao comer o fruto proibido, a maçã) e a demais relações que estabelecem, colocando-a como *vis* - expressão latina que significa violência, força, vigor, potência -, *vis* designa, mais precisamente, “o emprego da força”, as “vias de fato”, como a força das armas, conforme segue:

Muito esclarecedor para nós é o fato de que vis serve para o “caráter essencial”, a “essência” de um ser - o que solidifica nossa hipótese da violência como essência do homem (essência bem singular, na verdade, posto que “autodestrutiva” por vocação). Uma outra indicação sugestiva fornecida por Gaffiot reside na acepção de vis como “quantidade”, “aglomeração” - o que anuncia uma perturbadora interrogação: multidão, teu

nome é violência? Certamente, uma etimologia por mais eloqüente que seja não demonstra, embora devesse, ante as licenciosidades semânticas que freqüentemente autoriza, suscitar nossa desconfiança. Da mesma forma, nossa hipótese de uma função estruturante da violência no ser humano retratado em homo violens só será justificada através das descrições, análises, referências e interpretações que formos capazes de fornecer (DADOUN, 1998, p. 10-11).

Em contrapartida Guimarães (1985, 1996), Maffesoli (1987a, 1987b); Dadoun (1998); Arendt (1994) apresentam aspectos conceituais que convergem entre si, uma vez que o núcleo central de discussão traz como um dos aspectos a violência como força, potência, poder, aspectos confirmados pelos autores acima mencionados.

Santos (1999) processa as discussões acerca da violência na escola sem se preocupar em conceituar como os(as) demais autores(as) analisados, mas busca demonstrar como se desenvolvem as diferentes modalidades da violência, demarcando os traços de sua conformação. A violência por ele inferida é a que constituiu âncora às análises pertinentes ao objeto de estudo, violência, na escola, estratégias de prevenção e redução na escola, seu entorno e família, em uma perspectiva de Cultura de Paz.

Contudo, o autor acima reporta em seus estudos à questão da violência escolar nos diferentes cenários, nacional e internacional, apontando que uma das origens e causas dos atos de violência praticados por crianças e adolescentes na escola está na condição de pobreza, desemprego e demais determinantes estruturais da sociedade capitalista. Porém, divergimos quanto ao indicador pobreza por ele pontuada, na medida em que acreditamos ser um dos aspectos, mas não determinante, pois se faz presente nos diferentes extratos sociais.

Por sua vez, Odália (1993) não concorda com a tese de Santos, sendo que apenas nas inflexões sobre a violência simbólica, ambos convergem o pensamento, em relação sua manifestação de forma visível ou invisível, que na maioria das vezes se mostra oculta, sutil, sempre se apresentando com significações legítimas, portanto revestida de complexidade, aspectos também que confluem com as nossas proposições.

Também, Zaluar (1992) expressa que a pobreza não determina a violência como preconiza Santos, e neste contraponto informa que esta consiste inclusive em uma das expressões de violência, por meio das quais as demais formas se desencadeiam.

Quanto à violência simbólica temos também, Bordieu (1972, p. 18), que afirma “*que todo poder que tenta impor significações e as impo como legítimas, dissimulando o aporte da força e que é fundamento da força*”, caracteriza-se como violência.

Apoiando-se em Bourdieu, Charlot (1997) dialoga com este processando maior explicitação quanto à questão da violência escolar ou na escola, decodificando-a em três níveis: (a) violência (golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos); (b) incivildades (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) e (c) violência simbólica ou institucional priorizando este último nível:

Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 1997 apud ABRAMOWAY, 2004).

Barreto (1992), ao desenvolver reflexões no tocante à violência na escola questiona a autoridade no contexto escolar, informando como conseqüência a sua ineficiência enquanto agente de:

*Socialização e a rejeição à razão. O aluno é **duplamente** sacrificado, pois em primeiro lugar a sua exclusão é o resultado da violência feita contra a educação, o que lhe possibilita interiorizar racionalmente valores morais, políticos e culturais; em segundo lugar porque, não aprendendo estes valores, torna-se excluído da sociedade humana, livre plural e democrática. Parte da idéia de que o domínio moral não é abstração. Situa-se na ordem da razão, da qual a educação é o instrumento na sociedade democrática. Quando essa ordem de valores éticos é interrompida ou não é transmitida às novas gerações, instala-se a violência, tornando-se inevitável à vida social, política e cultural (BARRETO, 1992, p. 08-09),*

A violência no seu real sentido não se curva à análise por ser polissêmica, instintiva, consciente, voluntariosa, programada (MAFFESOLI, 1987a) e quando os valores considerados éticos não são transmitidos às crianças, ao jovem, pela família, escola e meio cultural. Como informa Barreto (1992), tornando impossível a vida social, política e cultural, dentro de padrões de civilidade, identidade, consciência política e perspectiva tornando-o um ser alienado embora sem discernimento de sua condição.

Esta forma de o autor olhar o fenômeno é partilhada e defendida pela pesquisadora. Mas, nos parece que suas análises na incorporação da gênese da questão social, reportam aos aspectos valorativo e comportamental, importante ao convívio em sociedade, porém o estabelecimento da dinâmica conjuntural-estrutural permite avançar na análise sobre as raízes da violência, a exemplo de Ianni (In: CAMACHO, 2003).

[...] a forma como a violência aparece nas atuais relações entre Estado e sociedade tem levado as implicações teóricas e práticas complexas, como ao dismantelamento de um projeto nacional, à desarticulação da sociedade civil consigo mesmo; a despolitização de questões centrais para a vida de indivíduos e coletividade [...].

Portanto, pode-se apreender que a produção da violência, historicamente, teve origem no Estado e seus processos de expansão das desigualdades sociais surgiram, particularmente, com o advento da era moderna, tendo papel decisivo na organização do capitalismo nascente, que articulado às organizações produzidas alterou as relações sociais tradicionais radicalmente.

Nesta direção, a violência como parte constitutiva do processo histórico da sociedade, em que a cada contexto adquire formas distintas, torna-se mais complexa no cenário atual, podendo ser apreendida como “*forma de dilaceramento do ser social*” (FRAGA, 2002, p. 56), pois a partir de condições concretas, tem um lugar no bojo das contradições sociais, e apresentam imbricadas de novas expressões da velha questão social.

Chauí (1984, p. 35) nesta linha de pensamento informa que “*coisificam o ser humano, tirando-lhe a condição de sujeito*”, ao mesmo tempo em que expressa a violência como uma relação de força, no campo das relações interpessoais e relações interclasses sociais, portanto em diferentes dimensões, entre elas a escola e seu entorno.

O aspecto da socialização é trabalhado por Paiva (1992) quando aponta a necessidade da abordagem sócio-psicológica, vez que há relação entre as estruturas psíquicas e sociais. Ao proceder análise do sistema educacional brasileiro, a partir da imagem da população quanto ao papel da escola, reporta às falhas do sistema, à compreensão da violência e aos impactos das transformações ocorridas na vida urbana nos últimos vinte anos.

As perspectivas do autor citado vêm de encontro às por nós adotados, na medida em que compartilhamos com os fundamentos de que se faz necessária a

integração de valores éticos e culturais à formação integral do ser em desenvolvimento, vez que a ausência destes fatores possibilita o distanciamento dos(as) alunos(as) do saber escolar e ausência do aperfeiçoamento de comportamentos, atitudes e valores éticos culturais, sendo substituídos por aproximação das diversas formas de violência postas na sociedade contemporânea.

Nesta direção:

[...] os valores da violência já internalizados pelos alunos alteram o quadro de atitudes diante da educação, retirando a autoridade à instituição e seus representantes, embora assinale a situação paradoxal: a de que o próprio crime organizado exija de seus membros níveis de escolaridade mais altos para ascender dentro da organização. A destrutividade dos alunos sobre o prédio escolar é vinculada ao conflito entre as várias quadrilhas, para as quais já prestaram serviços. E a manutenção da segurança do pessoal administrativo parece estar cada vez mais nas mãos dos chefes de quadrilhas locais, com as quais aqueles têm que negociar quando ameaçadas. Esse quadro chocante termina em perplexidade e num chamamento ao esforço conjunto das diversas ciências humanas. O problema da escola já não é apenas escolar, nem sua solução um desafio para educadores somente (PAIVA e GUIMARÃES, 1992, p. 09-10).

Nesta mesma linha de reflexão de Paiva e Guimarães (1992), Fukui (1992) desenvolve estudos abordando situações de depredação e invasões da realidade comum no espaço brasileiro, vindo a violência, enquanto agressividade com fins destrutivos, constituir necessidade premente, ao invés de ser tratada como uma questão de segurança. As(os) autoras(es) têm como proposição resolver os conflitos reconhecendo a complexidade das diferenças, passíveis de negociações e ações pedagógicas, na medida em que trabalham as mediações de conflito por meio do projeto pedagógico.

Ainda, Paiva e Guimarães (1992) remetem à necessidade de um trabalho conjunto na área educacional, que ultrapassa a ação pedagógica e multidisciplinar, enfocando a importância da interação das diversas ciências humanas, em que a interdisciplinaridade³⁶ e a transdisciplinaridade³⁷ representam formas alternativas de

³⁶ Interdisciplinaridade, que Rodrigues (2000, p. 127) refere no sentido de que esta “[...] promove a troca de informações e de conhecimentos entre disciplinas, mas, fundamentalmente, transfere métodos de uma disciplina para outra”. A direciona como uma ação potencializadora, expressando-a: “[...] aquele que potencializa a idéia de caminhar, ultrapassar as fronteiras das disciplinas e de ousar por elas [...]”.

³⁷ Transdisciplinaridade: “Vamos acolher a transdisciplinaridade, como propõe Basarab Nicolescu, no movimento que se estabelece ‘entre’, ‘através’ e para ‘além’ das disciplinas cuja dinâmica consolida-se na ‘coerência’ de saberes que se desdobram de seu difícil exercício. [...] no exercício crítico em que concorrem: pensamento, ação, experiência, diferença, valores, [...] uma consciência nova da realidade, contrapondo urgente a certos perigos da época (NICOLESCU In : RANDON, 1996, p. 62) [...] instala-se, portanto, na interação entre o sujeito e o objeto, na compreensão de

trabalho na educação, tese defendida pela pesquisadora, porém como estratégia à prevenção e redução da violência. Ao considerar tal estratégia como investimento sócio-cultural, acredita ser fundamental que esta ocorra na educação infantil e ensino fundamental, enquanto processo pedagógico e prático educativa à formação de uma nova sociabilidade, corroborada por esta tese que defendemos como investimento na prevenção da violência na escola.

Tais reflexões e proposições reforçam os fundamentos desta tese, pois o Serviço Social na Escola ao reportar à socialidade desde a sua origem, vem evoluindo para a dimensão da interlocução de saberes, a partir da superação de paradigmas tradicionais.

Guimarães (1985 e 1996), autora de duas obras sobre a violência na escola contribui significativamente para apontar os nexos de articulação entre as nossas inquietações com o objeto de estudo, sendo estas ancoradas no eixo teórico da Sociologia Compreensiva de Michel Maffesoli, a qual reforça a idéia do Serviço Social na Escola ao reportar à socialidade deste fim de século caracterizada pelo vaivém constante entre a massificação e o desenvolvimento de micro grupos - que o autor denomina de “tribos”,³⁸ entre a subjetividade e o coletivo. Este vaivém pode ser até ambíguo e conflituoso, mas é esta circulação que favorece o florescimento mais livre possível dos indivíduos no interior da socialidade, impedindo o totalitarismo de um conjunto que esquece, ou nega, aqueles que o constituem.

Maffesoli (1987a) define a violência como força, compreendendo-a como uma das formas que movem as relações humanas, força esta vista como elemento da “potência”, que, ao ser reconhecido e integrado simbolicamente, se situa no jogo do dinamismo social. Compara-a com a “lógica do poder”, com a “potência”, ao evidenciar a primeira como dominação, reduzindo-a ao uno, e a segunda, a uma pulsão voltada às disposições, aos interesses pessoais, impulsionando-as a agirem e a se comunicarem em todos os níveis do existir humano e social.

Concebe, pois, a violência não como um fator de desequilíbrio na sociedade, mas como elemento estruturador do fato social, estrutura constante do fenômeno humano, presente em toda e qualquer civilização. Para Maffesoli (1981): “[...] *reduzir a coisa política ao poder ou à luta pelo poder, é ater-se a um campo fechado*”

que a realidade é multidimensional e na compreensão do que chamo um jogo exclusão-inclusão” (RODRIGUES, 2000, p. 129).

³⁸ MAFFESOLI (1987b, p. 35-36).

(GUIMARÃES, 1996 *apud* MAFFESOLI, 1981b, p. 36) idéia que partilhamos nesta investigação.

Assim sendo, (GUIMARÃES, 1996, p. 08) explicita que para Maffesoli:

[...] a potência conduz ao pluralismo, à diversidade do real que constitui a vida social em sua labilidade. Este pluralismo ordenado capta as rupturas contínuas que tecem a vida cotidiana. É virtude deste vivido imprevisível que a potência existencial não pode ser reduzida à uniformização, pois esta é própria do poder instituído que a todo o momento tenta negar aquilo que é fonte do social.

Vale ressaltar que Maffesoli (1987b) teve como intenção reconhecer os elementos que compõem a violência e não inventar uma teoria sobre esta, salientando três formas de violência: totalitária/institucional, anômica e banal.

A Violência totalitária, concebida como institucional ou dos poderes instituídos refere-se à violência dos órgãos burocráticos, dos Estados, do Serviço Público, a partir da planificação e controle racional da existência cotidiana, tendo estes como principais objetivos da burocracia. Por sua vez, o mecanismo da burocratização conduz à centralização acerca de tudo que é de ordem: do policial, do fiscal e do militar que, resulta na criação de um aparelho administrativo responsável pela garantia da gestão dos meios centralizados.

Por sua vez, como a burocracia tem como *lócus* a lógica da homogeneização por meio da qual é responsável pelo bloqueio que imprime aos antagonismos que emergem das relações sociais com a saturação do princípio da homogeneidade, tem lugar o totalitarismo ou ainda a sociedade de controle e de dominação (MAFFESOLI, 1987b), ainda corrente no âmbito escolar.

Outra forma de violência específica é a anônima, expressa por meio do cotidiano cultural, familiar, nos meios de comunicação de massa, no trabalho, na educação, no teatro e no lazer, na medida em que o controle sobre a vida é exercido sobre os mínimos gestos, ficando o oposto com o individualismo. É um vivido fora dos padrões socialmente aceitos, já que a ênfase nesse processo de individualização é a planificação, a imposição, a representação, a assepsia da existência cotidiana (MAFFESOLI, 1981).

Com muita propriedade Crozier (1981) apreende por administração burocrática a constituída por um grupo social que se separou da sociedade e se impõe a ela, dominando-a. Portanto, mesmo com a Constituição de 1988 e a LDB/96 que trazem como parâmetro a ética, a participação e gestão da educação centrada

na perspectiva democrática, não se pode perder de vista que a dominação nos diferentes aspectos ainda se reproduz na educação, com rebatimentos na escola.

Cabe reforçar que a burocracia brasileira ainda se faz presente nos poderes funcional e político, decorrentes de uma cultura cujas raízes históricas remetem ao coronelismo, com poder centralizado, hierárquico, por meios de diferentes formas instituídas, entre elas aquela que se impõe pela subordinação, materializada por atitudes que se caracterizam como violência simbólica.

Então, o Estado assume a tutela desse indivíduo isolado, estabelecendo como garantia a promessa de segurança frente ao acaso de um futuro incerto, onde cada indivíduo pode ser o outro indiferentemente, como algo objetalizado, tendo como parâmetro de exigência o nivelamento do existir social.

Ainda de acordo com Maffesoli (1981), o controle do indivíduo per si provém da dominação, por meio do processo educacional, onde a vida pulsional é aprendida. O indivíduo visto como disfuncional, desadaptado, desajustado aos padrões e normas sociais, cria hábitos tais como: recalcar impulsos, emoções, imaginação e individualismo se tornam supremos, priorizado por um órgão estatal totalitário, o que se explica pelo crescente processo de atomização da nossa sociedade, que provoca uma generalizada indiferenciação, ao mesmo tempo em que no cotidiano se explode a violência sanguinária, uma das formas mais agressivas da violência.

Infere-se que, à medida que os graus de padronização, uniformização aumentam, maior será o furor da violência, pois a coesão do social desaparece com o processo de homogeneização, retira a força, a potência da socialidade, permitindo os sobressaltos violentos.

Por sua vez, a violência anômica consiste em uma modalidade que para Maffesoli tem uma função construtiva por mostrar o potencial que uma sociedade tem de identificar consigo mesma, de estruturar-se enquanto coletivo, ao assumir e controlar a sua própria violência.

Nesta direção, a violência como um fenômeno ambivalente e as razões que a tornam assim, envolve *“um misto de aceitação e de revolta, de espetáculo e de autenticidade, de banalidade e de aventura”* (MAFFESOLI, 1987b). A destruição sempre vista como agressão intolerável, porém, apreendida como base da estruturação social onde os comportamentos destrutivos (perda, morte, desgaste,

revoltas) são mais vitais do que os que representam oficialmente a vida (ordem, planificação, acordo).

Por conseguinte, a necessidade irreprimível que o ser humano tem de viver inteiramente aqui e agora nada mais é que o excesso que o protege da dominação, sendo reafirmado por Maffesoli (1987a, p. 53) que: *“é sempre por um ato de violência que se inicia um novo sistema social, pois a violência fundadora torna passageiro tudo o que existe de ordem no mundo, com a manifestação do excesso”*.

O nivelamento das diferenças, na maioria das vezes, resulta na pior das tiranias, porque se assenta no individualismo e coletivização, considerando que viver a diferença possibilita reconhecer a desigualdade essencial que debilita uma unidade geral. E o consenso, quando ameaçado por tensões das indiferenças individuais e coletivas, dá lugar a uma socialidade flexível e durável, sem negar ou esquecer os indivíduos constitutivos do conjunto social (MAFFESOLI, 1987a).

Maffesoli (1985) aponta, ainda, a violência banal, expressa pelas resistências (rebeliões, revoltas, greves, festas, banalidade cotidiana, [...]) possibilitando o sentimento partilhado a partir da existência social desvia da ordem racional instrumentalizada, para fundar o que ele denomina de “centralidade subterrânea”, ou traduzindo - “saber-viver-popular”, visível só em algumas situações de excessos, à medida que organiza e mantém a perduração da “socialidade”.

Ao impormos a unidimensionalidade, damos lugar às tendências de violências mais cruéis possíveis, em que as mortíferas se destacam e dão origem aos furores urbanos, aos descomedimentos, em direção ao múltiplo³⁹, visando presidir a “sociabilidade”. Essa “sociabilidade” se define como uma forma análoga repleta de múltiplas possibilidades, tendo, como dominação, o insignificante, o banal. A “socialidade” não quer dizer unanimidade, sua base de orientação é para os vividos coletivos, específicos das experiências compartilhadas pela multiplicidade das redes construídas por pequenos grupos. Já o “social” é a forma de ver o mundo, reduzida às determinações: econômica e política (MAFFESOLI, 1985).

Maffesoli (1985, 1987b) faz diferenças ao utilizar os termos “societal” e “socialidade”. Emprega “societal” ao evidenciar o “ser junto-com” para superar a simples associação racional, mecânica dos indivíduos em si. E a “socialidade”, ao expressar o “societal em ato”, portanto é ação, agir. Considera, pois, a “sociedade”

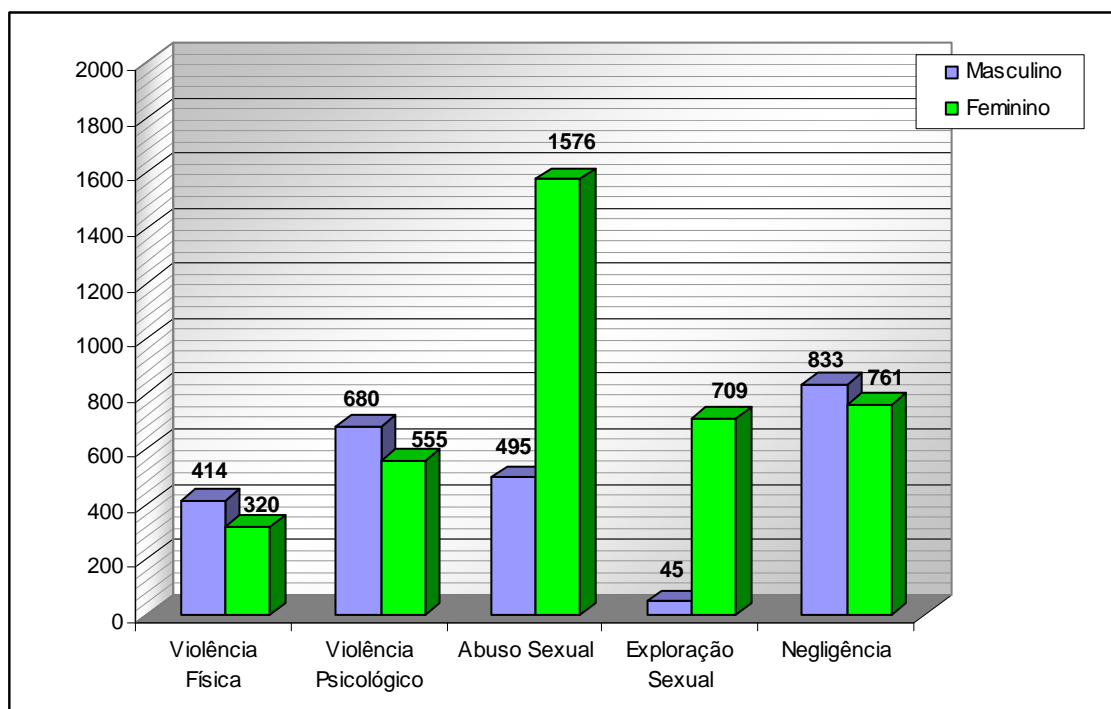
³⁹ Múltiplo para se referir às formas diversas de violências, às possibilidades que se abrem.

como o motor da vida humana, evidente com o jogo da diferença e o dinamismo social que existe na sociedade de base, compreendida como partilha do mesmo espaço pelos habitantes, permitindo uma estruturação comunitária alicerçada na afetividade, nos conflitos e nas paixões dos seus elementos constitutivos.

Entretanto, o panorama da violência no Estado de Mato Grosso, se apresenta de forma plural, mas neste estudo interessa destacar os segmentos criança, adolescente e jovem, razão de trazer ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), com registro em 2007, de 6.387 atendimentos a algum tipo de violência, praticada contra estes segmentos. Evidenciam que deste total, 2.070 são casos de abuso sexual, com destaque ao abuso sexual feminino, com 1.573 casos registrados no CREAS.

A Secretaria Adjunta de Assistência Social no Relatório fornecido ao Núcleo de Estudos de Comunicação, Infância e Juventude (NECO)⁴⁰ aponta cinco (5) modulações de violência e gêneros abaixo demonstrados:

Gráfico 03 - Tipos de Violência quanto ao gênero no Estado.



Fonte: Relatório Secretaria Adjunta de Assistência Social, 2007.

O gráfico mostra as variações numéricas das cinco tipologias de violência⁴¹, nos dois gêneros, sendo que sofreram violência física 412 (masculino) e 320

⁴⁰ NECO, Ano 1 Nº junho - julho/2008, p. 06-07.

(feminino); violência psicológica 680 (masculino) e 555 (feminino); abuso sexual 495 (masculino) e 1.576 (feminino); exploração sexual 45 (masculino) e 709 (feminino) e a negligência 833 (masculino) e 761 (feminino).

Dos 141 municípios de Mato Grosso, estes dados são de somente 29 municípios, onde existe o CREAS. Também, este Relatório aponta que 69 % dos jovens atendidos se encontravam na faixa etária entre 07 (sete) e quatorze (14) anos, sendo que 61% dos casos chegaram ao CREAS encaminhados pelo Conselho Tutelar. No âmbito racial, 40% disseram ser da cor parda; brancos 34 % e negros 19%.

Na atualidade, a escola passa a ser entendida como esse espaço de acesso dos diferentes segmentos da sociedade, onde se compartilha a democratização do conhecimento, da formação cidadã e de direitos. Por sua vez, sendo a escola o espaço onde fluem e confluem as relações sociais, passa esta a sofrer todos os rebatimentos das complexas e multifacetadas expressões da questão social, entre elas, a violência nas suas diferentes formas de manifestações, que sem dúvida contribuem para aprisionar a qualidade do ensino Foucault (1992), na medida em que dificulta o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Neste sentido, a violência escolar não só desencadeia a destituição da ambiência, da qualidade e, por conseguinte, da formação para a vida, mas ainda, a falta da qualidade do ensino, a desqualificação dos recursos humanos, as condições objetivas do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

⁴¹ As tipologias de violências aqui apontadas, de acordo com Azevedo e Guerra (1996), de modo geral entendida como violência doméstica, praticadas por uma pessoa contra uma outra, que podem ser definidas: (a) violência física - aquela processada por meio de agressões e toda ordem de maus-tratos (espancamentos, queimaduras, e outras) ou negligência, relativa a omissão de cuidados básicos tais como: alimentação, agasalho, segurança e outras; (b) violência psicológica que impera na coação que ocorre por meio de ameaças, humilhações, privação emocional, tortura moral. O mundo contemporâneo, no olhar desta pesquisadora, vem denominando de fenômeno bullying, também, tratado nesta tese, considerando que foi evidente nas duas escolas investigadas, porém, com maior ênfase na escola privada; (c) abuso sexual compreendido como coação que se exerce a fim de obter a participação em práticas eróticas que vão desde as mais sutis bolinações à prática da relação sexual no seu real sentido, passando por toda ordem de manobras eróticas; (d) exploração sexual - Azevedo e Guerra, não tratam diretamente desta modalidade de violência e sim da violência sexual, porém pode se referir que a exploração sexual é exercida por uma pessoa (de modo geral, pessoa adulta) com objetivo de se obter vantagens (econômicas, prazer, erótica), utilizando-se de abuso do poder do maior sobre o menor em todas as dimensões e (e) negligência - esta pode ser caracterizada como sinônimo dos termos descuido, incúria, descuido, desleixo, desmazelo ou até mesmo preguiça, conforme referida na primeira tipologia aqui tratada.

4.2 A Violência na Escola e seus Rebatimentos na Comunidade Local

Como explicitado na metodologia os critérios adotados junto as/os discentes para constituir-se sujeitos da pesquisa foram a elaboração de redações, as quais são analisadas sob a ótica dos fundamentos concernentes aos rebatimentos que a violência imprime ao processo pedagógico, sendo esta tema norteador da construção e formatação das idéias dos discentes sorteados.

A violência nas escolas não deve ser apreendida apenas como questão de disciplina, pois pela sua complexidade esta se situa na dinâmica do processo de reificação das relações humanas e sociais, conseqüência da produção e reprodução do capitalismo que penetra no âmago, tanto econômico quanto como no pensamento e afetividade (GOLDMANN, 1979).

Assim, à medida que o econômico apresenta-se de forma autônoma, apodera-se de todas as manifestações da vida e como afirma Lukács (1972, p. 102) “fragmenta a alma de seu produtor”.

Neste sentido, as relações entre as pessoas destituem-se de seu verdadeiro sentido emergido como coisas, atravessadas pelo caráter desmoralizante, pois a religião, a moral, a arte, a literatura ao ser autônomo da vida econômica, terminam por esgarçar-se, estendendo-se às diferentes dimensões da vida, que rebatem nas instituições e sociedade.

Portanto, a conjugação dos elementos estruturais e conjunturais produz o engendramento de fatores multifacetados, que conjugados às diferenças históricas e socialmente construídas, terminam por produzir o estranhamento dos atores sociais no campo educacional (GENTILLI, 1995), materializado pelas múltiplas expressões da questão social como violências, drogas, gravidez precoce, sexualidade de crianças e adolescentes, gênero, etnia-raça, entre outras.

Se por um lado a educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, traz como finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua qualificação para o trabalho e o preparo para a cidadania, por outro, a escola não é algo pronto ou uma instituição imutável. Ao contrário, foi instituída conforme os interesses determinados e com características próprias, portanto, a escola, *“enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má a escola não existe. Enquanto espaço social em que a*

educação formal, que não é toda a educação, se dá a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente” (FREIRE, 2003, p. 07), de acordo com cada contexto histórico-social, econômico, político que engendram a realidade.

Sob esta ótica, a violência, na atualidade, encontra-se imbricada de características que produzem processos de estigmatização com e entre crianças, adolescentes e jovens, entre eles/as os/as com algum tipo de deficiência física ou mental, que as caracterizam com necessidades especiais, tais como: distúrbios comportamentais, dificuldades de aprendizagem e hiper-atividade em que os(as) discentes, por sua vez, se vêem com sua cidadania esfacelada.

A revisão de literatura nos apontou formas diversas de violências que, vão desde as incivildades, conforme Bourdieu, Charlot (1997), Charlot, (1997 apud Abramoway, 2004) ao evidenciarem a manifestação da violência simbólica na escola, Odália (1993), autor que define a violência como privação, despojamento, destituição da pessoa sobre algo, independente do seja, ferindo-a especialmente na área do direito enquanto cidadão(ã) a outras manifestações como a simbólica o institucional, esta marcante nas relações de poder entre docentes e discentes, mostrados nos achados desta investigação por meio dos sujeitos pesquisados.

Temos ainda os sistemas educacionais que continuam, deliberadamente, estratificando seus(as) discentes, seja por meio da classificação público, privado, acadêmico-técnicos, protestante-católicos, seja pela legitimação da ideologia de que crianças de família com boa situação econômica se desenvolvem melhor.

Daí a importância de uma análise histórica da função e surgimento da instituição escolar, para superar a função ideológica que permaneceu subordinada e controlada para responder ao capital (FREIRE, 2003). Constitui imperativo, pois conforme Gryzy-Bowski (apud FRIGOTTO 1999, p. 26):

[...] a educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitem uma melhor compreensão da realidade e envolve a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Para tanto, a escola precisa superar a concepção de que os(as) discentes devem ter um comportamento disciplinado e não crítico na escola, o(a) professor(a) considerado(a) como detentor(a) da verdade e discentes simples receptores desse conhecimento, realidade que constitui uma das formas de violência.

Nesta direção, os achados quando da elaboração de redações por parte de discentes enquanto estratégia à estratificação da amostra para constituir-se sujeito da pesquisa, a violência expressa por estes(as) traz imbricado que tal fenômeno é prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem como afirmado por um adolescente em uma das redações:

as brigas e intrigas acabam prejudicando nos estudos, não só o aluno agredido ou agressor, mas também alunos que não tem nada a ver com a briga, isso gera desorganização, falta de disciplina e falta de ética, prejudicando assim alunos, professores e coordenadores em seu trabalho pedagógico (A, EM).

Ao mesmo tempo em que parte significativa de alunos(as) demonstra consciência crítica em relação ao tema violência, fica evidenciado aqueles(as) que se apresentam desprovidos(as) de uma sociabilidade, conforme aferido a seguir:

na idade em que nós estamos passando a maior parte de nosso tempo no colégio, onde temos com os nossos colegas são suficientes para gerar intrigas por qualquer coisa, às vezes até por causa de uma borracha, todos os momentos que estamos dentro da sala de aula sofremos agressões, que às vezes são físicas, verbais e até mesmo gestuais (A, EM).

Assim, ao invés de a educação estar “desempenhando o papel de reforço dos laços sociais na medida em que for capaz de sistematizar a tendência de inovação, solicitando deliberadamente o poder criador do homem. [...] que só poderá fazer isso se voltando para as formas de convivência que desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais, estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles, a partir dos elos que, embora tênues, os unem entre si num mesmo todo social” (SAVIANI, 1978, p. 61), termina por produzir uma educação com ausência de cidadania e processo civilizatório.

Nesta mesma direção, temos manifestações nas redações elaboradas por alunos(as) da escola pública pesquisada, conforme se mostra: “[...] é assim, muitas pessoas tem medo, muitas ficam ameaçadas sem jeito de sair. Eles corriam na polícia, mas a polícia às vezes não dá conta da violência e acaba violentado” (A, EF).

A escrita acima, reporta a fatos que ocorrem no interior da escola e que são deslocados para o seu entorno, na medida em que alunos temem sair do estabelecimento por estarem ameaçados e se a polícia aparece normalmente os grupos se dispersam.

A violência enquanto fenômeno que acontece no interior das escolas pesquisadas pode ser considerado conforme expressa Peralva (1997 apud ARAÚJO, 2002, p. 44) *“como questão de incivilidade”*, que mesmo se tornando cada vez mais freqüente no interior das unidades escolares, não se configura ainda como comportamento delinqüente.

Significa, pois, que mesmo não tendo chegado a níveis extremados, como nos últimos tempos foram noticiados espancamentos, crimes em outras escolas, as situações de agressões, indisciplinas dentro das salas de aula, têm produzido queixas da degradação de seu ambiente de trabalho, que são improdutivo ao bom desempenho educacional.

As reflexões anteriores acerca da educação e escola, mais a da apreensão do processo de gestão desta e da importância do projeto pedagógico, têm como parâmetro que, a mesma torna-se democrática não apenas pela prática administrativa, mas acima de tudo, por sua ação pedagógica e essencialmente educativa, pois mecanismos de controle social podem estar ocultos no discurso de gestão democrática.

Um dos discentes ressalta: *“diga não à violência em seu presente e adquira um futuro mais decente para as nossas gerações”* (A, EM).

Nesse eixo, temos outras redações nesta mesma dimensão:

a violência na escola é a maior consequência da falta de disciplina. Elas podem ser evitadas de várias maneiras, mas a principal é o direcionamento e ensinamento nas fases escolares, seguindo assim o padrão disciplinar. Mas isto é uma regularidade não presente nas escolas de hoje. Por isso a irresponsabilidade está aumentando, juntamente com a ineficiência do professor (A, EM).

Verificamos, portanto, que há idéias divergentes quanto às alternativas de combater a violência, transitando da conscientização à rígida disciplina, enquanto que para Gramsci (2001, p. 237) *“práticas pedagógicas modernas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, em que, portanto, todo professor é sempre aluno, e todo aluno professor”*.

Por outro lado, a aqueles(as) que vêem possibilidades de alterar a situação de violência como a redação a seguir,

[...] Elas podem ser evitadas de várias maneiras, mas o principal é o direcionamento e ensinamento nas primeiras fases escolares, seguindo assim o padrão disciplinar. Mas isto é uma regularidade não presente nas escolas de hoje. A irresponsabilidade dessas pessoas que fazem o ato está aumentando, juntamente com a ineficiência do nível escolar e desencanto do professor. Enfim, é preciso mudar a maneira e a forma de educar e de ensinar os alunos e incentivar os professores e coordenadores que mais integram e sofrem a violência na escola (A, EM).

Os conteúdos da redação acima contemplam a tese que defendemos - investir na prevenção, fundamentalmente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no sentido de salto qualitativo no âmbito do novo em termos de cultura, de hábitos, padrões na escola e família rumo ao exercício da cidadania e cultura de paz.

A redação traz aspectos que merecem análise, na medida em que invoca “mudar a maneira e a forma de educar”, “ensinar os alunos e incentivar professores e coordenadores”, pois os conteúdos trazem críticos explícitos, à condução do processo pedagógico na escola, mas ao mesmo tempo pontuam a necessidade de incentivar docentes e direção, o que nos parece estar implícito na exigência de inovação pedagógica, superação da burocracia e valorização docente, com implicações no âmbito econômico como de condições de trabalho.

A perspectiva implícita na redação em análise traz a assertiva de que,

Uma educação libertária, geradora de conscientização exige que a função educativa seja exercida sem o exercício da opressão, coação e tirania por parte do educador, haja vista que a reprodução de atos de violência por parte dos docentes pode estar vinculada a sua reprodução no âmbito familiar e com atitudes por parte de docentes pode contribuir para que o âmbito da escola se estabeleça a violência da educação que se refere à ação pedagógica (ARAÚJO, 2002, p. 19).

Pelas redações foi possível elucidar que parte significativa dos que a elaboraram tem consciência de seus rebatimentos no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido inferido em uma delas que:

“Educação, aprendizagem, conhecimento, amizade, [...] esses deveriam ser características encontradas em todas as escolas” (A, EM).

Verifica-se que os(as) entrevistados(as) apontam a necessidade de o diálogo se fazer presente, demonstrando os(as) educandos(as) uma das alternativas fundamentais do processo educativo. Entretanto, são os mecanismos de controle

mais utilizados pelas escolas, entre eles, o conjunto de portarias, regulamentos, leis que trazem características autoritárias tanto na forma de organização interna, como de socializar o conhecimento, o que revela de modo explícito ou implícito tipos e manifestações de violência, porém que não contribuem para superar as problemáticas afetas às relações, conforme ilustra o entrevistado:

Para julgar uma violência tanto física como ambiental, existem situações e situações. Uma violência física só é justificável se for feita por legítima defesa, do contrário o melhor jeito é o diálogo. Essas regras de violência, regras contra a violência e regras para a sua devida punição só funcionam bem no CSSG. Muitas coisas têm sido feitas para a conscientização dos alunos, mas eu me ponho no lugar deles. Sempre que acontecer qualquer tipo de violência física os responsáveis para a punição do caso devem se colocar no lugar de ambas as partes e puni-las de uma maneira justa. As duas partes devem ser punidas, pois se não forem, aquela parte que não foi cometerá outro ato de violência com o seguinte pensamento: 'não me pegaram da primeira então não me pegarão na segunda' (A, EM).

Como a escola expressa as contradições da sociedade, nesta se produz e reproduz atitudes e comportamentos que vão desde a reprodução ideológica de padrões que discriminam e estigmatizam, a exemplo do preconceito conforme mencionados de forma contundente, principalmente, por parte dos discentes que sofrem tais agressões: *“a maior violência que ocorre em uma escola pública ou privada é a agressão verbal ou gestual. O que mais agride um aluno é ser chamado de burro e a utilização de gestos obscenos, ofendem muito que acabam crescendo com algum trauma”* (A, EM).

Enquanto aqueles que expressam serem as palavras e os gestos marcantes aos receptores, há os que dizem: *“mexeu comigo levou pau. Não há só briga física, mas também verbalmente. Tem muita gente racista que fica provocando pessoas da minha cor”* (A, EM).

Nesta mesma lógica em que o racismo se expressa, evidenciamos a expressão:

A maior parte da violência aqui no colégio é contra pobres e negros. Os pobres que estudam aqui, que ganham bolsas são tratados de outra maneira pelos alunos e alguns até mentem dizendo que é filho de pessoa rica só para ficar com os riquinhos. Eu, por exemplo, sou negro com muito orgulho, mas piadas chatas que eles fazem eu volto na mesma hora, mas muitas vezes eu nem ligo porque é perda de tempo (A, EM).

Evidenciamos que além das questões estruturais e conjunturais que rebatem nas crianças/adolescentes das classes populares decorrentes das contradições, a violência como processo socialmente produzido nas suas diferentes manifestações,

entre elas de gênero, étnico-racial, entre outras, devem e vêm constituindo foco de preocupação. Situação que vem exigindo olhar o fenômeno como produzido em diferentes espaços da vida social, por conseguinte, no âmbito público e privado, que requerem alternativas no sentido da prevenção e redução.

E em outra entrevista ficou demonstrado que

“[...] A única maneira de reverter essa história, mal contada é a conscientização principalmente dos alunos, tendo o conhecimento do que é certo e do que é errado, de que a educação se diferencia da violência” (A, EM).

“Até onde chegaremos com esses ‘novos’ métodos de aprendizagem? Bons modos estão sendo substituídos por brigas em quase todas as escolas e gangues são vistas por todas as partes esperando a qualquer momento para exercer sua função” (A, EM).

“[...] escola é um lugar de estudo, de respeito um com outro, que vamos apenas para aprender e sairmos inteligentes e não para matar [...]” (A, EM).

Nesta mesma diretriz temos ainda:

vindo a enfatizar a necessidade de disciplina na escola, mas também afirmando: fazendo campanhas, dando formação, informando os alunos sobre os perigos que eles podem correr e as consequências que a violência pode causar a eles”, as expressões como: “organizar comissões para aprofundar discussões sobre a violência e a segurança, ouvir todos em que neles estão envolvidos, democratizando a escola e explicando as contradições existentes, porque o que não pode acontecer, é deixar que a violência tome conta e desvie os alunos do seu principal objetivo que é a aprendizagem formal que constituirá bons cidadãos (A, EM).

Nesta mesma linha de raciocínio ao ser mencionado:

Que a violência no Colégio é um problema que deve ser contido através de uma boa conversa e uma interação entre o Colégio e os pais dos(as) alunos(as) para se ter um controle sobre os(as) alunos(as). Aparece ainda a expressão: ‘que poderia ser feito não é mais uma daquelas palestras super-chatas e irritantes que os(as) alunos(as) já estão cheios(as) de escutar, pois elas não ajudam em nada’ (A, EM).

Se a violência atualmente agravada nos espaços urbanos rebata na vida das pessoas, levando famílias a constantes processos de insegurança, medo e por vezes, acometimento de doenças do pânico, na escola há a reprodução desta por parte de crianças, adolescentes e jovens para com o corpo docente e técnico, quando em demonstração de incivilidade como mostrado a seguir:

Invadir o espaço do (a) colega ou uma pessoa qualquer sem pedir licença, pegar objetos do outro sem permissão, aluno (a) que adentra ou retira da sala de aula, das oficinas, como se estivesse sozinho, a falta de respeito, de solidariedade manifesta em pequenos atos como exemplo: as conversas paralelas; desenvolvimento de atividades que não condizem com os conteúdos da aula ou atividade em sala e assim sucessivamente (A EM).

Verificamos que há compreensão por parte de discentes a respeito da agressividade, como dados da redação que se segue.

4.3 Representação da Violência a partir dos Atores Partícipes da Investigação na Escola e Entorno

A forma de redução da violência na escola, explicitada por educandos(as), educadores(as), dos(as) técnicos(as) administrativos e pessoal de apoio, na abordagem quando da realização das entrevistas, chamou-nos a atenção foi o pequeno número que se dispôs a participar das mesmas, principalmente os adolescentes e jovens, o que é pertinente por temerem serem associados à mesma.

A partir da premissa de que se deve esperar para que o (a) jovem se torne adulto para então intervir ou escutar, termina por não levar em conta os aspectos psicológicos, biológicos que infere na construção de suas identidades. No entanto, na modernidade com a instituição da infância não como uma categoria, mas como maneira de ser, subjetividade voltada para o amanhã, e também a associação do jovem ao futuro (SPOSITO, 2001), fases que caracterizam pela passagem, desconsiderando por vezes, suas características específicas, correndo o risco de entendê-la como momento não importante de ouvi-lo.

Na construção destas identidades infanto-juvenis, a violência vivenciada na família e nos espaços sociais, influi na sua formação, contribuindo para a reprodução desta nos espaços em que crianças, adolescentes e jovens transitam, particularmente, na escola e no seu entorno.

Nesse sentido, a pesquisa traz aspectos que possibilitam visualizar a produção e reprodução da violência, primeiros achados nas redações anteriormente analisadas, que articuladas às entrevistas e ao grupo focal permitiram descortinar os aspectos que engendram o fenômeno objeto de estudo.

Ressaltamos que por uma questão didática, agrupamos as informações advindas das entrevistas e conseqüente análise por segmentos, sendo parte constitutiva neste primeiro momento as falas dos educandos, entre elas de que esta

se constitui a *“violência tem sido uma imposição constante na escola”* (A, EM). Posteriormente analisamos as entrevistas dos(as) educadores(as), técnico-administrativo e de apoio, bem como as famílias, tendo como eixo de análise o que compreende como violência, formas de redução da violência, e como tratam a violência nas suas complexas dimensões e âmbitos.

A partir das entrevistas obtivemos informações que nos possibilitaram aproximar da realidade da violência e de como esta é apreendida pelos sujeitos que convivem no âmbito escolar, e realizam as mediações pedagógicas.

Aparece evidenciado em uma das falas quando reflete o que compreende por violência o sentido de reprodução da mesma, como abaixo descrito.

Eu acho que isso começa em casa, “eu acho que a família tem que ter uma boa estrutura para o aluno ir à escola e não descontar tudo que ele recebe em casa” (A, EM).

Por sua vez, a entrevista acima traz para a família o compromisso com a formação da criança, adolescente, pontuando com clareza a importância da sociabilidade e civilidade familiar na educação dos(as) filhos(as).

Nesta mesma linha de raciocínio temos uma referência que traz implícito que a violência não ocorre apenas nas relações discentes, pois como informa o entrevistado:

Acho que tinham que partir primeiro dos professores, serem, os que cometem violência com o aluno primeiro, eles teriam que advertir essas coisas, chamado a atenção pra poder ser trabalhado isso com o aluno pra que ele não venha repetir, o mesmo fato usando de violência com o próprio professor (A, EM).

Quando da verificação de como evitar a violência, as contribuições foram diversas, entre elas:

Ué resolvendo, um ficando na sua, não mexendo com o outro, você vai e fica na sua, ele fica na dele, assim não fica briga nenhuma. Ele falou isso, você vai pergunta se ele fez mesmo, se ele não fez, pra poder resolver, porque senão ele já não pode chegar batendo na pessoa, ele tem que perguntar primeiro, sentar e conversar, porque senão quem vai ser prejudicado é ele, que não perguntou pra pessoa se ela fez ou não (A, EF).

Outro ponto de vista quanto a alternativas para não violência foi expresso:

“Mais segurança, câmara dentro do colégio” (A, EM).

“A escola deve fazer algo, mas eu não sei o quê” (A, EF).

Entre as entrevistas acima, uma demonstra que a violência deve ser controlada por meios tecnológicos, instrumento de coação e inibição da mesma, sendo bastante utilizado atualmente em escolas dos grandes centros, particularmente para inibir o “bullying” tão presente no meio escolar, enquanto a outra indica ausência de posicionamento concernente à questão.

Em relação à construção das identidades da criança, adolescente e jovem, não se pode perder de vista o quanto o episódico de violência interferem em suas formações, pois a ambiência é parte constitutiva em que as relações se estabelecem e são estas que contribuem na formação da personalidade do indivíduo.

Outros entrevistados ao serem indagados sobre as formas de redução da violência, têm:

[...] tem que ter bastante [...] conversar bastante com os alunos, explicar. Acho que tem que começar desde o pré, tem que vir de todas as séries, porque começar depois que a criança já ta grande não adianta não porque ela já ta com a cabeça formada, não vai mudar muita coisa (A, EM).

Deveria acabar com isso, mas não sei como não (EF).

Conversando para diminuir [...] o respeito, da gente falar, não xingar, brigar essas coisas (EM).

Na abordagem junto aos(as) educadores(as), quando da verificação acerca da compreensão da violência, obteve-se que a mesma deve ser tratada:

“Com autoridade” (P).

“Através do diálogo e instrução” (P).

“Retiros, palestras para alunos e professores” (P) .

“De forma positiva” (P).

Pelas falas constatam-se inúmeras formas de conceber como tratar a violência, ficando mais explícito aspectos discordantes na fala de um dos educadores, conforme abaixo:

A escola tem tentado trabalhar, dar conselho, às vezes deixando o aluno ali de castigo, castigo entre aspas, sentado num cantinho pra ele refletir aquilo que aconteceu. Tem chamado, buscado os pais pra vir participar, o que é muito difícil essa parceria da escola com os pais, porque os pais hoje em dia, empurram o filho pra escola e quer que a escola dê conta (P).

Percebemos que há uma tendência em minimizar a forma como a violência é tratada no âmbito da escola, pois a nossa experiência no interior da mesma nos permite inferir que de um lado nem sempre ocorre o diálogo tão requerido pelos(as)

educandos(as) é mencionado por educadores(as). A nossa vivência tem demonstrado que a ausência das mães e dos pais na escola constitui uma realidade, o que torna a violência dentro da escola mais complexa, embora exista o chamamento para que os(as) mesmos(as) se façam presentes na vida escolar do (a) filho (a), particularmente nas situações de violências, como expresso abaixo.

“Geralmente a gente conversa com o aluno, tenta resolver tudo no diálogo, mas quando o problema é mais grave falamos com o diretor para estar entrando em contato com os pais do aluno para que eles tomem uma providência” (P).

Não há dúvidas de que a violência presente nas escolas tem sido um dos problemas sérios enfrentados pela educação e as formas de redução pelas falas apresentadas são contraditórias, havendo um discurso incoerente entre a forma que concebe o como reduzir a violência e os encaminhamentos no cotidiano escolar, como se verifica abaixo:

“O aluno é encaminhado para a coordenação disciplinar para uma conversa. Alguns casos são chamados os pais para tomarem conhecimentos do ocorrido. Mas na maioria das vezes, o aluno volta a fazer a mesma coisa e não se toma mais providência” (P).

Em outra direção, tem o que informa:

“Eles fazem mais trabalho assim, grupal, pra ver se eles se aglomeram mais, se eles conversam mais. Palestra também, traz o pastor, pra orientar eles, porque se não orientar essas crianças [...] Mesmo assim eles eram mais violentos, esse ano está mais calmo, muito mais calmo” (P).

Em relação à forma de resolver conflitos e violência na escola os educadores se apresentam quase que unânimes em uma mesma direção, a ideologia de coerção e controle como formas utilizadas pela escola no manejo dos problemas disciplinares e ou violência, como se pode constatar pelas propostas abaixo:

“Tenta cumprir as regras. O conselho disciplinar resolve com a família o que está no regulamento escolar, punições de acordo com a situação” (P).

“Existem orientadores em todas as séries e quando o problema é muito grave, é encaminhado à orientação disciplinar” (P).

“Os alunos são encaminhados à orientação disciplinar, onde são ouvidos e orientados e caso haja reincidência será advertido e a família comunicada” (P).

Podemos inferir que os esquemas encontrados pelas escolas para lidar com a violência, estão circunscritos nas formulações legais e não como parte constitutiva de um projeto pedagógico, ancorado em projetos pedagógicos emancipatórios.

Isto posto, tem-se nessa mesma direção, a fala de um entrevistado:

“O departamento disciplinar (advertências preventivas, suspensões e às vezes quando muito grave a violência, até a transferência do aluno)” (P).

“Quem resolve é a coordenação disciplinar. A punição ou conversa depende da gravidade da agressão” (Entrevista/Educador).

“O aluno é encaminhado à coordenação disciplinar, conversa sobre o que aconteceu, assina um termo de responsabilidade e quando é muito grave, chamam-se os responsáveis” (P),

“Os conflitos são resolvidos com conversas entre educadores e coordenadores. Em geral, também, é solicitada a presença dos pais, e dependendo da questão, o aluno fica ausente do convívio com os outros alunos durante um período” (P).

A educação ao invés de ser mediada por um processo pedagógico em que sejam parte constitutiva do ensino-aprendizagem, projetos que articulem formação, cidadania e cultura, o que ampliaria as possibilidades do engajamento de todos(as) envolvidos no processo, observamos que esta ocorre de forma fragmentada com reprodução e controle de normas que não corroboram com a interatividade entre discentes, bem como para a adesão destes na construção de um novo modelo de escola.

Essa assertiva respalda-se nas falas anteriores e nas subseqüentes, como:

“Temos no colégio a coordenação disciplinar, que preza pela ordem, e a orientação educacional que trabalha diretamente no problema e procura envolver a família nesse processo” (P).

“Tudo é resolvido com a coordenação disciplinar” (P).

“Temos o serviço de orientação educacional, depois o serviço disciplinado e após, a coordenação pedagógica” (P).

“Quem resolve essas questões na maioria das vezes, manda-se para o diretor, que resolve através da conversa, e às vezes, em caso extremo, ocorre uma suspensão, mas na maioria das vezes é conversa” (P).

Se nos remetermos às novas Diretrizes da LDB de 1996, vamos detectar que esta traz intrínseca a democratização da gestão, ficando evidenciado que a

educação é eminentemente política, ao mesmo tempo em que deve articular outras dimensões como a educação como transmissora de modelos sociais. A educação enquanto formadora de personalidades educa e difunde idéias políticas, e é realizada por instituição social, porém as referências acerca do como se trabalha a violência em ambas as escolas não evidenciam a presença de estratégias democráticas e participativas, em que os sujeitos da violência façam parte do processo de discussão e encaminhamentos.

Articulando os encaminhamentos que são dados, as falas nas entrevistas dos educadores evidenciam que os pais/mães não comparecem à escola, que transferem para esta a responsabilidade pelos atos e comportamentos dos(as) filhos(as); se evidencia que os procedimentos adotados pela escola não contribuem para resolução da violência e conflitos; bem como o sistema de normas, regras e controles, que são impostos aos(as) educandos(as) e aos(as) próprios(as) educadores(as), pois as normas e regulamentos ao serem instituídos terminam estabelecendo um círculo de pressão hierárquica.

Assim, o (a) diretor (a) exerce pressão e poder institucionais sobre os(as) educadores(as) e estes, conseqüentemente, fazem o mesmo sobre os(as) educandos(as) e estes reproduzem entre si no processo relacional estabelecido, em um círculo de reprodução da violência.

Nesta linha de raciocínio, ficou evidenciado na fala de um(a) educador(a) que, em se tratando de violência, inclusive os(as) funcionários(as) fazem parte da situação para evitar ou resolver os conflitos, como nesta formulação:

Muitas vezes é a maioria dos funcionários, a (...) entra lá, conversa, aí traz aqui pra coordenação. Aí quando eu pego levo para o diretor, é professor, é funcionário, é coordenação, é direção. Quando é muito excessivo, aí tem que chamar o pai, ou então chamar o Conselho Tutelar. Pra conversar com eles, quando é muito violento (P).

Com base na expressão formulada por um (a) dos(as) educadores(as) e observação in loco, verificamos que cada qual, dependendo dos espaços onde que as ações de violência acontecem (sala de aula, pátio, banheiro), um ou mais sujeitos do ambiente educacional entra em cena. Por sua vez, não ficaram demonstradas discussões coletivas entre estes, destes com os(as) discentes com atitudes de violência para proceder as reflexões, inclusive sugeridos por educadores(as) e encaminhar alternativas conjuntas.

O comportamento agressivo dos(as) alunos(as) não ocorre apenas entre os(as) colegas, mas também para com os(as) docentes e demais trabalhadores(as) da educação. As conjecturas por tais atitudes têm-se que, o comportamento agressivo do corpo discente advém da falta de apoio por parte da família, muito omissa em relação ao cotidiano da prole na escola.

Por sua vez, a omissão da família em relação à educação dos(as) filhos(as) gera por parte deste uma visão equivocada de impunibilidade, chegando a casos graves de agressão verbal de grande proporção. Nas entrevistas com educadores(as) estes(as) demonstraram clareza quanto à problemática social da violência, no entanto, é perceptível a dificuldade do corpo docente quanto ao enfrentamento das situações desta natureza, provocadas pelos(as) discentes no âmbito escolar.

Delimita-se no quadro de violência na escola situações diversas que, provocam desconforto, também, ao corpo docente, panorama de certo modo tem sido alvo de preocupações de pesquisadores da área, contemplado em textos como “Solidão e Solidariedade” de CORREIA e MATOS (2001), à medida que tratam da dimensão “pública” e “privada” nas vivências profissionais; a lógica do descrédito profissional; do individualismo ao sofrimento e conflito profissional e outros aspectos presentes na vida cotidiana do(a) docente.

Outro texto significativo no mesmo eixo, “O Mal-estar Docente perante o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação” de SOTOBÄUS, MOAQUERA e AZEVEDO trazem à tona dados semelhantes, discrepantes e de satisfação com uso das Tecnologias de Informações (TIC's) que, alteraram significativamente a clássica forma de transmissão de informações e cultura por docentes, e implica na capacitação profissional, necessária no mundo contemporâneo e global, caso contrário o fracasso será inevitável, presente, mas ainda deficitário nas escolas públicas mato-grossense.

Também, no mesmo texto apontam outros fatores que causam o mal-estar docente tais como: carência de tempo, atividades burocráticas, aulas numerosas, descrédito no ensino e outros expressos neste estudo em conflitos e violências vividos no cotidiano escolar e entorno, deixando explícito outras facetas do mal-estar docente.

Obtivemos também conteúdos que expressaram a valoração das experiências de educandos(as), o que é altamente positivo na relação pedagógica, como se segue.

Então o aluno traz uma série de experiências, muitas experiências e assim nem sempre isso é aproveitado, nós temos salas superlotadas que não dá pra você dar atenção específica pra cada aluno, direcionar, alguns casos específicos que você evidencia mais essa coisa que elas trazem de casa, algo que ele tá trazendo de diferente, a gente tenta trabalhar sim, mas é eu acho que não é muito bem explorado esse lado da criança, exatamente por termos salas muito lotadas, então não dá pra você, é difícil, no início do ano a gente faz um trabalho que é a gente fala assim de sondagem, tentar verificar o que esse aluno traz o que esse aluno tem de aprendizagem, enfim de tudo, e que fica mais nesse início do ano, depois a gente tem de fazer uma forma geral, não dá pra você dar atenção específica, se eu tivesse uma sala com menor número de aluno, aí você tenta trabalhar. O que nós fizemos uma vez foi ir à casa do aluno, e aí a gente descobriu uma série de coisas do comportamento do aluno o porquê era desse comportamento, eu acho que essa época foi um trabalho mais voltado pra isso, pra você estar trabalhando mais a questão do que o aluno traz pra sala de aula (P).

Assim, tanto as experiências positivas, como as negativas, podem ser utilizadas no processo de reflexão, na medida em que as possibilidades de repensar a realidade cotidiana e colocar-se diante dela permitem que esta seja transformada, como se observa na fala a seguir.

É aquilo que eu já falei pra você, coloquei, eles trazem sim experiências, de violência também, então toda experiência que eles trazem, todas as vivências deles a gente procura, sempre no momento da rodinha tá conversando e eles contam o que aconteceu, se o pai bateu na mãe, se brigaram, contam mesmo a verdade é essa, eles são muito sinceros, então a gente procura partir disso, fazer um trabalho entre eles de reflexão, mesmo na idade, no caso deles lá que é bem pouca idade, são bem tenros ainda, mas a gente procura fazer um trabalho, se isto tá certo, se eles gostam, se eles gostariam, se eles acham que é interessante que, é legal ou se não é, então pra eles irem refletindo é, devagarzinho pra eles irem refletindo nas ações, de repente a gente não consegue muita coisa, mas, pelo menos o papel da gente a gente fez (P).

As experiências de trabalhar em grupo e socializar os recursos e materiais nas tarefas coletivas, foram explicitadas como importantes para a redução da violência e modificar as relações estabelecidas, como informa a entrevista seguinte.

Muitas vezes assim, se eu trago um material aí eles dizem assim: 'professora nós não vamos usar esse material, vamos usar tal coisa.' 'Vamos!' Eles ensinam sabe? A gente aprende com eles. Aí empresta pra um, empresta pra outro assim, eles vão sendo um pouquinho mais aconchegante com o outro, quando de primeiro eu chegava aqui menina, eles não podiam nem olhar um pro outro. Se olhava pro outra já tava

xingando, 'que você tá olhando? O que, que eu tenho? Eu tô mijado?' Assim que eles eram (P).

Eu acho que, lá na escola, por exemplo - se tem um aluno que vai lá, à escola e traz uma experiência, se for uma experiência boa, otimista, eu acho que sim, eles tentam prevenir e auxiliar (P).

Após as inferências e análises em relação às entrevistas com os(as) discentes, educadores(as) foi possível ter uma visão da dinâmica da realidade social e escolar a qual articulada à questão da violência expressa pelos(as) discentes nas redações, a centralidade das reflexões tiveram como núcleo a violência familiar, ficando demonstrada a interferência na dinâmica escolar da violência instituída no âmbito familiar.

Quando das entrevistas junto aos(as) técnico-administrativos e pessoal de apoio, foi possível constatar que estes observam como ocorre o fenômeno, tendo apresentado formulações que permitem analisar com maior profundidade a questão da violência no interior da escola.

Dentre as entrevistas observamos que estes “*mantém um ciclo de amizade com todos, sem fazer distinção*” (TA), ficando evidenciado na fala a busca de empatia por parte dos(as) alunos(as) para com o sujeito da pesquisa.

Uma das trabalhadoras, recém ingressa no âmbito da educação demonstrou estar atenta aos acontecimentos, a partir da observação aos movimentos na escola que ultrapassavam o processo de aprendizagem, isto é, visualizou-se a prática do Serviço Social com o estágio, embora sem muita clareza quanto ao mesmo:

Eu acho que,... tem, pouco tempo assim que eu, agora que eu tô... comecei trabalhar esses dias aqui, eu tava vendo as reuniões que eles estão fazendo? É... já presenciei isso umas duas vezes que eles estão fazendo reunião junto com a comunidade, Igreja e tudo... Para pegar e fazerem um projeto assim, alguma coisa assim. Eu acho que é.. Pra conscientizar pra não ocorrer esse tipo de briga, essas coisas assim (TA).

A fala acima, embora carregada de simplicidade aponta para a compreensão de que uma educação geradora de conscientização requer o envolvimento de todos na luta pelas mudanças, isto é, a escola, a comunidade. Fica caracterizado que o estabelecimento em que essa prática ocorre, possui uma administração democrática e que, apesar das dificuldades para implantar ações pro - ativas ao combate e redução da violência, esta se tem constituído numa preocupação e, portanto, percebe-se a viabilidade do Serviço Social na escola, mesmo que ainda incipiente, os atores em presença, já perceberam a sua importância.

Nesta mesma direção, confirmando o reconhecimento do Serviço Social na escola, tem-se como uma das formas de superação da violência, o projeto Serviço Social citado na fala que se segue.

É... O projeto? Sábado, que eles fazem aqui, eles falam muito sobre isso. eu já vim algumas vezes, meus filhos vêm. Eles aprendem muito sobre isso, que não devem ter preconceito, sobre violência. Então, o projeto ajuda. Só que é só no sábado e nem todos alunos vêm, é muito pouco aluno. Então, é por isso que eu to falando, se a assistente social viesse dia da semana, passasse nas salas, eu acho que melhoraria... Menos violência (TA).

Sendo a educação responsável pela elaboração de uma nova cultura, depois de formada e sedimentada constitui instrumento de uma nova sociabilidade, e conseqüentemente a relação pedagógica traz intrínseca uma cultura que estabelece uma nova hegemonia Fonseca (*apud* JESUS, 1989), em que a formação da consciência imprime aos(às) educadores(as) o valor histórico da sua condição de classe, sua função na vida em sociedade e seus direitos e deveres.

Por outro lado, os(as) educadores(as) devem estar convencidos(as) da necessidade do trabalho educativo em nível individual articulado ao coletivo, pois favorece para que cada educando(a) desenvolva suas habilidades e capacidades intelectuais, por outro, este(a) mesmo(a) educando(a) deve saber que seu conhecimento (intelectual, moral, cultural), somente será eficiente realmente, se colocado em relação ao social.

Significa, pois, que o princípio da educação individual de caráter formal por meio da escola, informal via outros instrumentos permite a formação de valores em que o respeito à individualidade e às diferenças, contribuem para o desenvolvimento da personalidade, pois o(a) educando(a) em sua relação dialética com a sociedade humana, deve ter as possibilidades de realizar-se e de se reconhecer no ambiente, para transformar a história e para modificar as relações existentes.

As reflexões permitem verificar pelas entrevistas abaixo, o desenvolvimento do processo educativo e a construção de formas para redução da violência que constitui um desafio para todos(as).

“Eles resolvem na conversa. Houve um caso onde o diretor chegou a suspender uma sala inteira, mas hoje em dia só conversam” (TA).

No ponto de vista dos(as) entrevistados(as), observamos pela fala no contexto da entrevista que ocorreram mudanças em relação ao comportamento das crianças e adolescentes. Isso ocorre, quando informa que houve época que toda

uma sala foi suspensa e embora não especifique o “caso”, mas que a ação da administração demonstra ter sido grave, assim como pontua que se houvesse o trabalho contínuo do profissional de Serviço Social, este corroboraria para a redução da violência.

Outro aspecto que chama a atenção no processo educativo e que não se pode ignorar é a visão de mundo que ele(a) já possui, o que é muito importante para um trabalho individual e a conformatação de valores que vão se formando no decorrer do processo educativo, podendo ser percebido seus reflexos nas relações estabelecidas no âmbito escolar e externo ao mesmo.

Confirmando tais conjecturas, tem-se a fala que se segue.

... a escola em si que é a base.. Da comunidade que está ali pra resolver sérias situações que nos aparece. A escola procura da melhor maneira possível estar contornando... as situações de violências, apesar de algumas vezes fugir um pouco da nossa competência. São situações que não depende só de nós, mas na medida do possível a escola tem tomado essas determinações pra coibir a violência (TA).

Quando a escola não se envolve, trata a violência e outras questões que surgem no cotidiano como situações que não lhe dizem respeito, são percebidas conforme a entrevista de um dos técnicos quando referencia como a escola trata a violência.

A escola, em algumas situações, ela se mantém arredia, longe. Muitas vezes a gente percebe que é mais conveniente deixar a coisa como esta do que tomar certas providências e em outras ela se precipita. A direção num todo, ela toma [...] medidas que deveriam ser repensadas (TA).

A fala acima demonstra que, por vezes, o trato da violência transita entre ignorá-la a atitudes precipitadas em relação a ela, ocorrendo, pois, ausência de reflexão para a compreensão que paradoxalmente é condicionante e condicionada no contexto das relações sociais.

Portanto, torna-se importante a atenção e educação individual, na medida em que, as diversidades das carências sociais, a transgressão da ordem, que compromete os níveis de reconhecimento do outro. Panorama esse que promove a desqualificação do sujeito, a ausência de mobilidade, a impunidade e corrupção, componentes que, agregados, se inserem nas múltiplas lógicas da organização social, imprimem a ausência de valores coletivos, interferindo no estilo de vida, tipos

de comportamentos, forças de aglutinações, de ações reativas e passivas (ARENDT, 1995).

O olhar ampliado de alguns(as) profissionais, entre eles os assistentes sociais, demonstra uma análise mais aguçada pelo que expressa os conteúdos das entrevistas, corroborando para a compreensão de que a violência é prejudicial ao ensino e aprendizagem:

[...] o alunado que convive com a violência doméstica vai manifestar situações de violência na escola, pois este (a) cresce pensando que isso é normal, influencia no relacionamento com as pessoas do seu cotidiano tornando uma pessoa agressiva, e uma grande perda no rendimento escolar (TA).

A entrevista acima deixa caracterizada que o processo ensino aprendizagem nas escolas pesquisadas encontra-se permeado por manifestações de violência, o que obstaculiza a sociabilidade entre os sujeitos que fazem parte do espaço em que deve se processar a formação e o desenvolvimento intelectual, ao invés de produzir o desinteresse pela educação, a apatia e ausência do aprendizado.

Dando continuidade às narrativas das entrevistas, temos a que menciona:

Quando há conflito na escola o diretor e a nossa orientadora, eles entram e tentam resolver esses conflitos, dialogando e mostrando que isso não é certo (TA).

Quando têm as brigas os orientadores, os fiscais de pátio que sempre vão separa a briga. E é sempre com advertência. É resolvido com advertência ou suspensão pra quem tivesse (TA).

Em outra entrevista aparece reforçada a forma de coibir as brigas, a regra geral consiste na advertência ou suspensão, inclusive para os(as) que estão próximos(as). Debarbieux (1998) ao discutir a violência destaca a desorganização do mundo da escola, quando associa a incivilidade no tocante à desorganização da ordem, evidenciando os desafios da escola em desenvolver a capacidade de promover a interação não apenas de adolescentes e jovens entre si, mas deles com os adultos e colegas de seu entorno.

Processando uma articulação das falas, as quais trazem intrínsecas a hegemonia entre os segmentos pesquisados, inclusive em relação à presença dos(as) pais/mães que, na maioria das vezes, é requerida, sobre como tratar a violência ou forma de reduzi-la.

Com pais, geralmente é com os pais, dependendo do aluno os pais vão e resolvem com o coordenador disciplinar ou o próprio diretor, mas nem chega quase no diretor, fica no disciplinar (TA).

É resolvido com suspensão, quem resolve é o Diretor e a Coordenadora (TA).

O Diretor resolve conversando (TA).

Resolve na advertência. O (...) quem resolve (TA).

A centralidade na figura do (a) diretor(a), coordenador(a) e ou Conselho Disciplinar expressa por todos(as) atores que participaram das entrevistas, demonstra que há uma designação e referência em relação aos papéis de controle no campo da disciplina, bem mais evidente do que os relacionados aos de educador(a), o que acreditamos dificultar a passagem do momento “egoístico-passional-individual ao momento ético-social-político, pela ausência de tais conteúdos, como se observa:

É, é resolvido pelo diretor, mas a maioria das vezes é funcionário/a que separa a briga e leva para o diretor, na maioria das vezes dá suspensão (TA).

Eles conversam com o aluno [...] só, mas não adianta nada (TA).

O diretor, a coordenadora, a professora [...] conversa com os outros, aqueles que brigam (TA).

Significa, pois, que a apreensão de papéis dos diferentes atores do processo educativo não se encontra introjetado nos(as) educandos(as) enquanto ato de responsabilidade pedagógica e que nesse processo eles(as) devem exercer liberdade dentro de parâmetros éticos e responsáveis, em uma relação que é ao mesmo tempo individual e coletiva, sendo todos(as) responsáveis pelo processo educativo e a convivência, condições que exigem envolvimento e compromisso por parte dos(as) educandos(as).

Implica mediações dos diferentes sujeitos à contribuição do desenvolvimento da personalidade e consciência crítica da realidade, a partir da compreensão de que a educação não termina no indivíduo. Isto, porque seu aperfeiçoar-se está condicionado à “interiorização” que este conseguir fazer dos valores coletivos, portanto, é fundamental vislumbrar uma cultura de inter-relações e processos de reflexão, discussões e decisões coletivas no plano cultural-pedagógico, inclusive quanto às formas de redução da violência.

Após análise das redações, entrevistas com os diferentes segmentos que fazem parte do contexto educacional, e tendo apreendido quanto à percepção dos(as) mesmos(as) acerca da compreensão que se tem da violência, as formas de sua redução e como esta é tratada, constatamos que há um padrão de homogeneidade em relação a esta, principalmente quanto aos mecanismos e instrumentos para sua coerção, bem como ausência de um projeto alternativo que conjugue esforços e ações na direção de sua redução, a não ser a experiência isolada do Serviço Social.

Por sua vez, em relação à percepção das famílias entrevistadas sobre o significado e formas de redução da violência, obtivemos o que se segue.

Eu sou responsável pela minha sobrinha, mas nunca fui chamada pra resolver problema de briga, nada, nunca ela se envolveu com isso, graças a Deus (F).

Outro familiar informa que: “Sempre é chamado pela coordenação, e se ela não consegue [...] é [...] administrá-lo, aí sim vai até o diretor” (F).

Assim como os demais segmentos, os familiares também expressam que os(as) filhos(as) são levados a coordenação e/ou direção, caracterizando a centralidade na autoridade escolar. Em se tratando de qual a forma de tratar a violência, tem-se familiar que diz:

Com o consenso do Diretor, com o pai do aluno ou o aluno, e quem resolve esse problema mesmo é a direção do colégio, e graças a Deus toda vez foi muito bem resolvido (F).

No que diz respeito à forma de tratar a violência na concepção da família, foi percebido que a relação educando (a) e direção é permeada por tensões, pois se trata de um campo complicado frente ao papel disciplinador que lhe é atribuído e exercido, pois sua presença é constantemente acionada para assuntos que os(as) afasta da função principal - educação na dimensão mais ampla.

Confirmando a proposição acima, tem-se:

Ah, o diretor dá uma suspensão. Que eu acho que é o certo e aí convoca os pais pra conversar. Aí na conversa com os alunos, a gente conversa com o filho da gente. Pra poder resolver. Aí fica tudo 'nota dez' (Entrevista Familiar).

Quando da abordagem na compreensão da violência, foi informado:

Brigas. É quando há brigas, discussões dentro da escola [...] como que a escola faz para resolver essas brigas [...] E quem que resolve esses problemas? [...] O diretor com reuniões com os pais e alunos (F).

Ficaram evidenciadas pelas entrevistas que foram poucas as famílias que mencionaram a proximidade dos pais/mães ou responsáveis com o âmbito escolar. Parte significativa informa que são chamados, mas essa aproximação é mínima. É também observável que os(as) discentes nas manifestações de violência nas escolas, certamente, interferem nos procedimentos programáticos das disciplinas, demandando construção de outras estratégias agregadas à política educacional.

Confirmando a centralidade de solução a cada situação apresentada na direção, ou no máximo na figura da autoridade escolar temos:

A escola procura chamar o pai e os alunos que brigaram. Para sentar e conversar, e ver como que pode se resolver a situação, quem que resolve esse problema na escola é o diretor da escola. (F).

Na escola, quando sempre tem conflito, briga lá na escola, o professor manda chamar os pais, comparece na escola e vai conversar com o aluno, com todos que brigaram e aí até fica querendo sabe por que brigou, como foi pra tenta é [...] entra em entendimento entre os dois. Sempre, sempre é professora. (F).

Podemos inferir que a escola e, principalmente, as salas de aulas são espaços onde se deve processar a política educacional, sendo o cotidiano escolar o elo de uma complexa cadeia que dá concretude à política.

Portanto, por meio desta complexidade é que as relações de poder e normatizações vêm se estabelecendo, ao invés de relações pedagógicas que deveriam materializar por mediações que priorizassem os processos participativos, a partir de uma prática de gestão na perspectiva da cidadania ativa, pois o engajamento dos educandos(as) na prática de gestão participativa, bem como responsabilização e envolvimento em projetos culturais, ambientais, entre outros, possibilitam não apenas o comprometimento, mas a auto-estima e, conseqüentemente, o empoderamento.

Nesta linha de raciocínio em uma das entrevistas foi mencionado como superar a violência, conforme se segue:

Utilizando o conhecimento de Paulo Freire, que é estudando o vivido das crianças em contraponto aplicando nossa teoria, o mesmo que a gente aprende da academia com o que as crianças trazem pra dentro da escola, pra dentro do projeto, pra dentro dos trabalhos. (SES).

Em outra entrevista, quando informado sobre como tratar a violência ficou demonstrado que o Serviço Social deve ser informado sobre os acontecimentos de conflito na escola, haja vista que este se encontra na escola apenas em determinados dias e horários, uma vez que o mesmo não é institucionalizado na escola, como se segue:

Colaborando nas atividades que são desenvolvidas, comunicar á coordenação escola e estagiárias de Serviço Social, sobre possíveis incidências de conflitos tanto na escola quando na sua família, aprenderem a se relacionar umas com as outras e respeitando as diferenças. (SES).

Com as análises das entrevistas obtidas junto ao pessoal técnico e pessoal de apoio das escolas investigadas, ficaram evidenciadas convergências e divergências em relação às formas de relacionar-se com a violência. Porém, prevaleceram procedimentos ancorados na instrumentalidade formal, hierárquica em detrimento de proposições e encaminhamentos pedagógicos e democráticos, com engajamento de discentes na construção de alternativas e tomadas de decisão acerca da questão.

A seguir passaremos ao V Capítulo evidenciando as análises do Grupo Focal com as devidas contribuições relativas às questões em foco, uma reflexão sobre o Serviço Social Crítico, “Empowerment” visando à Cultura da Paz, finalizando-o com as possibilidades de articulações de saberes, a prevenção e redução da violência na escola e entorno.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA, EM SEU ENTORNO E ALTERNATIVAS À PREVENÇÃO E REDUÇÃO NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA PAZ

5.1 Representação da Violência no Entorno da Escola e a Importância do Serviço Social a partir dos Atores da Pesquisa

O entorno educacional pode ser apreendido como espaço externo da instituição de ensino, mas que mantém com o *lócus* uma inter-relação direta de forma a influenciar e ser influenciado por ela. Portanto, a demarcação dos muros e outros mecanismos que superam os estabelecimentos de ensino da ambiência que lhes circunda, não a isola das teias invisíveis que introjetam nas relações e todos os aspectos da vida imaterial das crianças, adolescentes e jovens.

Assim, no âmbito individual ou coletivo, o entorno do urbano traz engendrado o conjunto de fatores imbricados na objetividade e subjetividade de cada ser humano, que articulado ao espaço pessoal, privacidade, territorialidade, aglomeração, conservação ambiental, estresse urbano e vida urbana (BASSANI, 2002), produz implicações que podem deteriorar a qualidade de vida nos centros urbanos. E, as conseqüências recaem principalmente, naqueles(as) que vivem situações de pobreza, e conseqüentemente, expostos com maior intensidade à violência, insegurança, restrições de moradias, entre outros.

Nesta direção, Moser (1998) esclarece que a inter-relação implica nos efeitos do ambiente físico, particular sobre as condutas humanas e vice-versa, ou seja, caracterizada pela reciprocidade entre pessoa e ambiente. Para o autor, a inter-relação é dinâmica tanto nos ambientes naturais quanto nos construídos, haja vista que os indivíduos agem sobre o ambiente construindo-o, mas esse ambiente também se modifica e influencia as condutas humanas.

Para Moser (1998), os modos como que as pessoas se relacionam com o ambiente contribuem para o seu bem-estar. Para este autor, o bem-estar depende de uma ancoragem territorial e dos processos de identidade.

A realidade configurada pela ambiência em que as relações se estabelecem, tem introjetado nas suas diferentes formas a violência, atingindo desde a falta de

cordialidade e civilidade. Situação vista por alguns(as) pesquisadores(as) como decorrência da impunidade que permeia a sociedade brasileira, enquanto outros(as) podem ser decorrentes da denominação Lei de Gerson⁴², traduzida na atualidade como uma questão complexa. Pois, em se tratando de comportamentos manifestos por crianças, adolescentes e jovens, em um contexto que retrata inseguranças e incertezas, afetando a formação destes nos limites da sua subjetividade.

Em outros termos, pode comprometer a integridade do ser em formação inferindo em seu comportamento que, associado à violência social e urbana, constrói um ciclo da violência que passa a ser banalizada.

O grupo focal foi respaldado em Basch (1997 *apud* CHIESA, 1999), e das definições conforme a seguir:

Rodrigues (1980), “[...] é uma forma rápida, fácil de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar”.

Por sua vez *por sua vez*, Kruger (1996) descreve-o como “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada” (NETO, MOREIRA e SUCENA, 1988, p. 163).

São os resultados das discussões que possibilitaram o emergir das subjetividades valorativas dos(as) representantes do entorno da comunidade geográfica e funcional, onde estão inseridas as escolas-alvo da investigação, onde moram, vivem e/ou trabalham.

Durante a pesquisa e o nosso convívio nas escolas pesquisadas pôde-se constatar que os casos mais freqüentes de violência tem sua origem nas agressões entre os(as) alunos(as), sendo estas de diferentes formas entre elas o “bullying” com maior índice na escola privada, em que os(as) estudantes bolsistas são os alvos mais freqüentes.

a) Dando seqüência à pesquisa, buscamos responder às questões norteadoras: a)
Quais as manifestações de violências verbais e não verbais no interior da escola,

⁴² A Lei de Gerson foi perpetuada na década de 1970, quando o jogador de futebol da seleção brasileira Gerson de Oliveira Nunes, simplesmente Gerson ou “canhotinha de ouro”, afirmava em comercial publicitária que escolhia a marca de cigarros Vila Rica por querer levar vantagem em tudo. A propaganda não tinha interpretação pejorativa à época, período ditatorial e de megalomania nacional, porém, na atualidade reflete um sentido negativo e individualista de se aproveitar das situações sem se importar com outras pessoas e com os aspectos éticos envolvidos.

- em seu entorno e na família, e seus significados que (re)produzem risco pessoal e social à infância e juventude?
- b) Que preocupações possuem os atores sociais nesta relação e qual o significado atribuído à violência?
 - c) Quais os impactos que a violência produz nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas na escola, no entorno e na família?
 - d) Que alternativas podem contribuir para reduzir a violência no âmbito das relações perpassadas na perspectiva de uma cultura de paz?
 - e) Como o Serviço Social vem contribuindo no enfrentamento da violência na escola e entorno, sob a ótica dos atores/sujeitos da pesquisa?

Utilizamos o grupo focal em que na primeira sessão as reflexões se deram a partir dos temas conflito, violência, violência da escola e na escola em que os representantes dos estabelecimentos escolares e do entorno expressaram sua percepção sobre os conceitos que fazem parte do cotidiano dos mesmos.

No que concerne à compreensão de conflito, foi apresentada a relação entre adolescentes e jovens moradores com os demais, procedentes de outras regiões, ficando demonstrado que as agressões eram contundentes, pois os adultos/direção eram atingidos por extensão como mencionado.

[...] No bairro, aqui com os alunos que vinham de fora,... eu era conhecido como aquele que apartava as brigas, brigas principalmente de meninas, que não aceitavam as moçinhas, as moças de fora que vinham e ao menor deslize, tipo assim, arrumar um namoradinho do bairro, as meninas batiam mesmo... levei unhada, tamancada...essa relação é conflituosa das crianças aqui neste bairro, com relação a outros que vem de fora (D).

Constata-se nas atitudes dos jovens e adolescentes uma característica de “poder” sobre o espaço e os adolescentes e jovens da área em que moram, ao mesmo tempo em que demonstram rejeição para com os que passam a estudar ou morar no entorno da escola.

É, ocupando aqui o espaço deles. Hoje não, hoje parece como se diz, a coisa foi se assentando e nós temos alunos de vários bairros que tão freqüentando aqui. Daí, não tem mais isso, acho que o Idalécio que mexe com esporte, que recebe equipes de bairros circunvizinhos aqui para disputar o campeonato e não percebe mais isso, não temos brigas nos jogos (P).

Os conflitos pelas disputas apresentam uma relação de domínio dos lugares e ao mesmo tempo de entrosamento para com o(a) outro(a), que com o

passar dos dias, meses, à medida em que as relações interpessoais vão se estabelecendo, inclusive por meio de atividades esportivas, conforme expresso acima, ocorre o processo de identificação entre os(as) adolescentes e jovens.

O processo de não reconhecimento por parte dos que entram a mais tempo em determinado ambiente, independente do perfil e características dos bairros de onde vem o(a) outro(a), de início há uma resistência, um alheamento do(a) diferente que até então não fazia parte do círculo de relações.

Porém, no grupo focal foi possível vislumbrar o conflito e a violência na escola, que por meio do esporte tem reduzido, ao menos em relação à redoma antes formatada.

Com certeza, acho que quando comecei a mexer com campeonato, ah lá no São Sebastião, lá saía briga, isso e aquilo, [...]. Eu estava fazendo um campeonato, só inter-ruas, e o pessoal tinha medo de vir. Aí eu comecei a pegar espaço, conversar com as pessoas do Pascoal Ramos, São Sebastião, Pedra, CPA, e começaram a vir jogar. E hoje, você diz, oh não param com isso, temos regras e tendo regras, oh se fazer isso a gente trata desse jeito, se fazer aquilo, vai ser eliminado, e graças a Deus hoje tem um espaço bom aí, o pessoal vem e participa e com menos brigas, graças a Deus (RE).

Nesta mesma direção, os profissionais da educação, assim como a representante da comunidade considera que a partir das ações esportivas os conflitos e violências reduziram.

Há dois anos que estou aqui na escola e quando comecei a dar aula de capoeira, se via a criançada muito rebelde. A criançada queria, porque queria aprender a capoeira em si, mas para poder brigar. Hoje não, está diferente. Na semana passada, aconteceu um fato curioso comigo na escola, na hora do recreio. Às vezes venho até merendar aqui na escola e eu cheguei, soltou o recreio e fiquei ali sentado. Então, vinham duas meninas que treinam capoeira comigo, pequeninhas, sentaram perto de mim e uma, disse ah! 'Eu tô zangada'. Eu perguntei por que você está zangada? 'Ah, eu tô zangada com fulano, porque fulano esta com amizade com uma outra menina e largou de mim'. Aí fui conversar com ela, e a outra foi lá e comprou chiclete, lá na cantina e não ofereceu para ela. Porque é de costume as duas estarem sempre dividindo o lanche, lanchavam e sempre dividiam. Eu cheguei e conversei com ela, falei você não pode fazer assim, por causa são colegas, estudam na mesma sala, [...]. São meninas, acho que não tem nem quatro, cinco anos [...] (P).

O tempo e o espaço da escola se apresentam não apenas como tempo e espaço da instituição reproduzir o conhecimento, a aprendizagem nos moldes clássicos, mas a temporalidade em que os sujeitos, na sua imediata realidade, processam impulsos materializados em indisciplina, agressões, violência, mas que outros atores, ao se transformar em autores e utilizar seu poder de mobilização de

energias e capacidades de criar redes (MATOS, 2003) de relações, possibilitam o pensar dos(as) estudantes.

É, porque, fica de um lado, eles vem para cá na sala, na hora do recreio, aí ficam lá e você escuta barbaridade, barbaridade. Você vai falar com um, não é para falar, porque eles vêm... Você vai abrir a boca para falar com alguém, o outro já está jogando pedra por detrás, e diz que você é isso, é aquilo, não é pai, não é mãe dele, e começa qualquer briguinha ali. E só param se disser eu vou chamar o Diretor ou a Coordenadora, aí param. Tem um parque, aí no fundo e na hora que chegam na escola, estão todos os grandes e não os pequenos. Os grandes estão todos brincando no parque e você fala, crianças saiam daí,... Ah! você não manda em mim, [...] E ao dizer, eu vou chamar o Diretor ou a Coordenadora, aí eles saem todos correndo, mas ao perceberem que você não foi chamar, eles voltam todos de novo. Aí os pequenininhos querem brincar, vão lá e eles batem nos pequenininhos, zangados com os pequenininhos e afrontam. Como eu falei para a senhora, conflito, nós temos conflitos no nosso grupo de capoeira, entre alunos com alunos, que estavam na porrada, que brigam, mas ali e depois acabou. Está no círculo da roda, acabou, todo mundo sai dali amigo, todo mundo é amigo. A mesma coisa a gente tem conflito com outro pessoal do grupo de capoeira, acabou, somos todo mundo amigo. Na semana passada morreu um guri lá no Pedra 90, foi meu aluno, treinou capoeira comigo um tempão, morava no Poção, morreu lá no Pedra 90, aí fui falar lá. Fui lá na casa dele, faz muito tempo que não o via e vi na televisão. Fui lá na casa da mãe dele, conversar com a mãe e esta disse, meu filho tava perdido já no mundo das drogas, roubando dos outros,... Mas, quando estava com a gente na capoeira, não acontecia nada disso, porque a gente batia duro em cima, pessoal o negócio não é assim [...] (C).

A tendência de comportamentos agressivos, geradores de conflitos se ampliam com prevalência de estilo de vida desviante, tornam-se cada vez mais freqüente. Ao mesmo tempo, há esforços na implementação de ações preventivas, de menor abrangência nas escolas pesquisadas que não fazem parte do projeto pedagógico, mas é desenvolvido como atividades isoladas, como anteriormente relatadas, a exemplo do futebol, a capoeira vem sendo suficiente para redução da violência, conforme relato acima.

Na medida em que como facilitadora íamos inferindo acerca dos depoimentos, foi possível verificar que não é um trabalho em que o processo pedagógico-esportivo e família se articulam, pois o depoimento anterior e posterior ratificam tal proposição.

“Entendeu, a gente batia duro, olha pessoal o negócio não é assim. A capoeira é um esporte, tem que ir por aqui, esse negócio de droga isso não leva ninguém a nada” (C).

Observa-se que por um lado, o professor reflete que o “bater duro” por parte da família não significa a solução para mudança de comportamentos desviantes e

que a alternativa é o esporte, no caso específico a capoeira, mas que os espaços para o mesmo são limitados.

Porque, é muita coisa para uma pessoa fazer, se tivesse mais espaço para a gente, principalmente o pessoal da capoeira, não sou só eu que sou professor de capoeira aqui em Cuiabá, tem muitos educadíssimos, mas muitos não têm espaço (P).

Entendemos que o esporte e a cultura representam não apenas diversão e lazer, mas traduzem na busca de sociabilidade, de relação com o(a) outro(a), de criação de laços menos superficiais e mais duradouros, além de que contribuem para a constituição de identidades, cujos sujeitos estejam mais antenados com o seu tempo, desenvolvendo ainda, o respeito às diferenças e à tolerância.

A exemplo da capoeira, enquanto o grupo executa os movimentos e a arte/jogo da capoeira, chama-se a atenção dos que assistem, além de passarem a apreciar, deixam de estar em lugares em que podem correr risco pessoal ou social.

Tem outro caso de um rapaz, que treinou capoeira comigo aqui, tinha um pessoal aqui da escola, todo mundo tinha medo dele. Todo mundo aqui da escola tinha medo dele, quando ele vinha aqui na escola. Tinha o braço todo cheio de tatuagem, usava brinco, o cabelo dele era todo cheio quando soltava ficava imenso. Cheguei um dia, vim aqui na escola e tinha um compromisso, foi então que eu falei, Juninho vai lá e eu não sabia de nada, segura o treino de capoeira aqui na escola, que eu tenho outro compromisso. Ele veio, chegou aqui e não tinha ninguém para a aula. Todo mundo tinha ido embora, o pessoal que treinava capoeira já tinha ido embora, aí depois o pessoal veio falar para mim, que tinha medo dele. Aí ele passou a vir aqui para escola junto comigo, comecei trazer ele, e hoje, é um rapaz excelente. Trabalha numa oficina mecânica, treina capoeira só à noite, porque ele trabalha durante o dia, e uma coisa que mudou completamente a cabeça dele, eu sei que de repente eu posso até estar puxando o peixe só para o meu lado, mas é uma coisa que gente tem trabalhado, eu tenho trabalhado na minha linha. E ele treinava capoeira comigo lá no Poção e eu aprendi vir aqui com ele entendeu, eu dei aula no Poção oito anos naquele Centro Comunitário do Poção. (P).

Na narrativa apresentada se evidencia que na discussão do grupo focal, a maioria não enfocou a visão sobre o conflito e a violência na e da escola, deslocando para narração de acontecimentos do cotidiano da escola e seu entorno.

As manifestações foram variadas, mas ficaram expressas a compreensão acerca do foco de discussão - o conflito e a violência na escola, ao exemplo do que se segue:

Conflito é toda vez que há confronto de idéias e opiniões, gera esse conflito, muitas vezes quando vem alguma coisa, algo novo também, gera esse conflito, quanto de idéias, quanto de atitudes e até com relação, como se falou de pessoas, de pessoas diferentes, que chega é uma coisa nova,

acaba gerando conflito (Grupo Focal - Representante Docente no Conselho da Escola).

Em seqüência outro depoimento que expressou a compreensão sobre os temas em discussão:

É isso aí, para mim conflito é também a má interpretação das palavras de um colega, às vezes na rua, em casa, nas unidades de trabalho. [...], um conflito que para uma violência, está um pezinho na estrada. Então uma malzinha interpretação da palavra, gera uma confusão, acontece muito na minha rua, pelo menos tem um vizinho que fumava e, que não estuda, não trabalha, com dezoito anos, fumava nos fundos da minha casa, peguei e falei para ele porque você não estuda. Na unidade em que eu trabalho é tão bom, aí ele falava, mamãe não quer que eu estudo. Mas, não existe mamãe que não quer que eu estudo (risos), então eu fui conversar com a mãe, e ela achou que ele estava fazendo uma coisa boa, porque ele não rouba, não bate em ninguém, fuma a droguinha dele lá no quintal. A mãe achou que ele estava no caminho certo, aí ela falou para mim, ah ele não bateu em ninguém, não rouba, um menino bom. Deixe ele quieto, falou assim para mim. Essa é uma visão dela como mãe, mas eu não pensava assim. Penso eu, não quero ele, como meu filho, falei para ele antes de falar para a mãe, não queria que você andasse com meu filho. Aí eu já me senti mal em conversar com a mãe, dela ter essa visão, meu filho - não está matando, não está roubando, então deixa ele lá, tem dezoito anos, não está estudando, não está trabalhando. Não sei o que ela achou de mim depois disso, pois é uma coisa assim chata, são conflitos que acontece, porque eu já proibi ele andar com meu filho, então gera um conflito aí, então para violência é um pezinho (Grupo Focal - Representante dos Pais no Conselho da Comunidade).

As duas falas demonstram com clareza como inicia o conflito e este evolui ou pode evoluir para a violência, dependendo de como ocorre e se estabelece a relação no grupo.

A família também carece de uma formação em que a sua essência humana supere a destituição da alma (SIMIONATO, 1999), constitui obstáculo ao desenvolvimento da essência humana do ser social (filhos/as). Pois, o modo de ser da sociedade burguesa instaurou no cotidiano atravessada pelas desigualdades, ações enviesadas por uma cultura de consumo e individualista que rebate nos homens e mulheres influenciando seu comportamento.

Um outro participante do grupo focal pontuou a violência no entorno da escola, procedendo, o seguinte diálogo:

[...] aqui no bairro, esse final de semana que passou agora, na véspera das eleições, tivemos dois fatos assim que realmente marca essa coisa da violência. Tivemos um assassinato bárbaro aqui no ponto final do ônibus. Um morador do bairro assassinou o outro com uma pedrada na cabeça, esmagou o crânio, assim por uma discussão banal mesmo, um drogado e uma pessoa que estava alcoolizada e esse drogado acabou assassinando o outro que estava alcoolizado e na mesma noite que teve esse assassinato,

o outro tentou violentar a esposa de um outro aí. Enfim, está foragido, aí eu comentava com I. lá no velório, a gente estava organizando a escola por causa das eleições e acontecendo o velório desse rapaz que foi morto assim dessa maneira brutal, e aí os nossos aluninhos comentaram, ah o diretor da escola vem no velório, ah ele morreu, ah é filho de não sei quem, e aí aquela, [...] e eu comentava com o I. que a gente não pode perder a nossa capacidade de se indignar, e as nossas crianças também não podem achar que isso é tão comum, que isso é normal, eles foram na chuva ver aquele cadáver, até que alguém jogasse um lençol em cima para aguardar duas horas que durou até o resgate chegar, enfim o IML viesse buscar aquele corpo e comentava sobre a tentativa de estupro também, assim mas não deixa quieto o que é dele vai chegar, nem presta queixa, e as criançinhas ouvindo aquela história, porque em velório fazem aquelas rodas e vai ouvindo, [...] Na hora que eu cheguei no velório para ver o morto, toda aquela criançadinha correu e falou será que ele vai chorar, o diretor vai chorar, aí o outro chamava assim C., vovó esta ali, depois você vai falar com vovó ali e todo mundo indignado com aquilo e deve continuar se indignando, Ele era muito amigo do I., colega de trabalho, ajudava I., ele tem um pequeno comércio ali, ele trabalhava ali com I. nas horas (Grupo Focal - Diretor).

Interessantes na discussão do grupo focal foram os depoimentos onde fica demonstrada a presença de preconceitos e julgamentos em que os valores “ditos” morais passam a determinar o comportamento e as relações entre os que convivem no espaço da territorialidade, interferindo nas relações e produzindo conflitos:

Também vejo assim, que nem ela está falando, porque muitas vezes os pais não deixam andar com certos tipos de pessoas, pela aparência muitas vezes, que nem eu vejo muito assim. Meu vizinho, não deixa as pessoas de sua casa andar com as outras meninas lá de baixo, porque não conhece, não sabe quem é. Aí já julga você não vai andar com tal pessoa, porque aquela lá tem cabelão cheio de trançinha, tem não sei o que, mais de não sei o que tantos brincos. E quando se tem uma visão diferente, vai gerando conflito, muitas vezes se está dentro de casa, você não vai sair, lembra que você vai encontrar com tal pessoa, aí vira aquela confusão, porque acaba que isso até chegou lá na minha casa, chegou lá, aí ela perguntou, vai lá falar com a minha mãe, fala com ela deixar sair, todas as minhas amigas ela ficam falando que não presta, que não deixa ninguém ir a minha casa, então por causa disso [...] (Grupo Focal, Representante da Pastoral do Menor).

O depoimento aparece carregado de estigmas, sobretudo pela aparência, vestimenta, em uma demonstração de discriminação, mesmo para com o (a) pessoa que não conhece atitudes que podem estar contribuindo para que as relações no âmbito da escola, adolescentes e jovens sejam uma extensão reproduzida na família, conforme abaixo:

“E depois de falar isso acaba assim, tipo assim essa conversa leva, acaba falando para o pai, fulano está falando de você porque está andando com brinco, aí o pai vai lá na casa tirar satisfação” (RE).

Nas condições que se seguiram, retomamos aspectos anteriores, como o caso do jovem tatuado, cabeludo e sua história de mudança de comportamento, quando foi mencionado: “só que ele, o passado dele era triste” (P, para elucidar porque tinham medo do mesmo).

Dando continuidade às reflexões quanto à visão da violência, na medida em que as pessoas foram ficando mais à vontade, sua materialidade no ambiente dos(as) que participaram do grupo foi se revelando, ficando evidenciado que mesmo os(as) que informam trabalhar para sua redução, a cometem sob outras formas.

A gente fala de violência assim, não pode às vezes por uma coisa simples, você acaba deixando de lado, mas a coisa que aconteceu com meu colega, na hora você ignora e fala: se eu pegar, também..., mas depois você vai pensar não desse jeito. Ah, tem justiça, eu acho que a justiça é muito lenta para, aconteceu esse fato com ele, eu tenho certeza que uns três, seis meses ele esta fora da cadeia, entendeu, o rapaz perdeu a vida, é a primeira vez que matou, se eu matar outro é só porque matei fulano, porque eu nunca matei ninguém e nunca fui preso, que nem aconteceu com esse colega meu, por nada, ele simplesmente virou a esquina, estava lá em casa, mamãe mandou ele lá em casa, dá um recado paro meu irmão, virou a esquina e caiu, no que ele caiu a gurizada tiraram sarro dele, levantou bêbado: O que foi o que vocês querem? O cara veio andando de lá para cá, deu um empurrão nele, bateu a cabeça na pedra, pegou a pedra de uns quarenta quilos, cinquenta quilos, só levantou e jogou na cabeça do rapaz, não sei. É o fim do mundo. O cara não mexia com ninguém, sempre dormia comigo lá na minha casa, gente fina demais, só bebia, só que ele não sabia te maltratar, educação total. Só que eu falo, a violência, esse rapaz mesmo, que tirou a própria vida dele, o irmão dele morreu dentro do presídio, porque há um tempo atrás, tinha matado gente, com meio fio, virou, saiu na rua pulando, do mesmo que o irmão dele fez (RE).

Na segunda sessão duas questões foram trabalhadas: (a) como os participantes do grupo focal percebem e compreendem os conflitos, a violência nas escolas, e como estes os resolvem e (b) o que compreendem que pode ser feito para enfrentar, reduzir, prevenir e contribuir para a educação e a cultura de paz na escola.

O conflito maior que existe na escola é o atrito entre os alunos, que são “N” fatores, às vezes, um falta com o respeito, já fala ah! Xinga a mãe. Ah não sei o que sua mãe! Já é motivo pra briga, outras vezes, a questão da vestimenta da criança, outra com ciúme já provocam, briga fica com inveja, um objeto novo no cabelo. Ah eu também quero! Então essas pequenas, de violência, que são violências e também a questão do aluno não ter o respeito com o patrimônio público, riscar carteira, riscar, quebrar, o papel higiênico mesmo, ele fica num local ali, porque se colocar no banheiro, todos que colocar, eles jogam no vaso, isso é violência. Pra mim ele tem que ficar a gente usou uma estratégia de ta ficando lá, a criança quer usar, vai lá, pega só o pedacinho que vai usar, e leva pro banheiro, porque se pegar tudo. Então o quê que é que a escola faz? Como a escola faz? Normalmente busca aquelas crianças envolvidas no caso e vem conversar,

procura conversar. Procura estar instigando o porquê daquilo. Com quem está errado? Onde está o erro? Por que está acontecendo dessa forma? Tudo através de conversa e aconselhamento (RE).

Constata-se na fala da representante docente no Conselho da Escola, portanto, professora, que os conflitos aparecem sob várias formas no interior da escola, através de atritos, falta de respeito, ciúme, inveja em relação a roupas e adornos nos cabelos umas das outras das discentes, [...]. A violência também é manifesta nesta fala, contra o patrimônio público, quando da má utilização do banheiro com desperdício de papel higiênico, riscam, quebram as carteiras. E vai além, afirmando que para evitar desperdício de papel higiênico, a escola utiliza como estratégia o controle desse material, ao fornecer apenas o necessário, pois do contrário, o rolo vai todo para o vaso sanitário. Ainda, procura conversar e aconselhar os(as) discentes no processo de conflito e violência.

Na seqüência das discussões no Grupo Focal segue:

[...] Os próprios pais não respeitam os filhos, não valorizam, não dão nenhum valor a criança, eu vejo assim nas visitas que eu vou , orientando as famílias, falam.. “Eu sou mais forte do que ele”, pisa na criança, a criança é mais fraca e não tem como ela se defender, porque o pai tem autoridade e muitas vezes acabam desrespeitando, desvalorizando... Vejo muito isso, dentro da escola... Como que uma criança vai respeitar a outra, se os próprios pais não dão valor a seu filho? (RE).

Nesta fala se remete à questão da família como geradora de conflito e violência, ao ressaltar que a criança é indefesa, não é respeitada, valorizada, e que os pais não conseguem exercer a sua autoridade. A força do maior (pais) sobrepõe ao menor que é mais fraco. Contudo, ela aponta o problema e traz para a escola, mas não propõe solução.

À medida que as discussões avançam, estas trazem à tona manifestações diversas sobre o objeto de estudo, que ampliam o olhar sobre a violência e suas modulações, conforme a seguinte:

Existe uma variedade de poder em casa, na rua e na escola e a violência tá aí, de criança contra criança... Para melhorar isso aí, tem que ter uma rotina de respeito, desde o menor ao maior. Então não deveria fechar, com muito projeto da escola, coisa que abre essa rotina... Projetos que comecem e tenham continuidade.. Que não se feche, se acaba, volta tudo no que é... Numa sala de aula, se o professor não dá o exemplo para o aluno, ele vai sentir que ele pode também e depois o professor vai cobrar do aluno aquilo que não ele fez... Até de se jogar as sobras ao se apontar um lápis, no chão... O aluno está vendo e vai fazer a mesma coisa..e depois o professor quer repreender o aluno? A rotina de respeito, deveria começar do professor com o aluno (RE).

Esta fala ressaltou a relação de poder e do respeito nos espaços onde estes são exercidos: em casa, na rua, na escola, caracterizando a violência contra a criança. Explicita que para transcender essa relação, torna-se necessária uma rotina de respeito, do menor para o maior, a começar pelo exemplo dos professores que podem ser mirados pelo alunado, desde o apontar de um lápis, procurando “jogar as sobras” em lugares apropriados e não no chão. Pois, a tendência do (a) discente é a reprodução, que quando o docente não dá bom exemplo este fica sem moral e autonomia à repreensão. Fala que a escola inicia o ano com muitos projetos, mas começam e não há continuidade.

[...] esses dias atrás, um menino saiu do colégio e começaram a tacar pedras, mangas, no menino... Eu perguntei: - Por que estão brigando? - Porque ele não me deu a bola lá na quadra. - Isso não tem nada a ver, deixa o guri ir embora. - “Não! Vamos socar pedra.” Aí fui falar com o pai dele.. Seu filho estava brigando, e o pai disse: filho meu é como eu. Eu vou falar o quê! O menino escuta aquilo e fala:...ah meu pai deixa eu brigar no colégio, vai me apoiar... Falei assim pro outro guri que apanhou: Chega a sua casa, conta para mãe, ela vai ao colégio conversar com a diretora e a secretária vai resolver sua situação. - Não, se eu chegar lá em casa, minha mãe me pega e me bate. E ela nem vem no colégio, não me deixa explicar a situação... Isso é uma violência [...] (RE).

Trata-se de um cenário comum no cotidiano da escola, especialmente, na periferia, mas que também não é tão diverso do meio urbano, apenas a violência ganha novos contornos. De um lado há um filho que espelhado no pai, está pronto a superar os impasses no cotidiano da vida, por meio da violência. Já de outro lado, o aluno que apanhou e que se chegar em casa apanhada, independente da situação a mãe o castiga.

...Muitas vezes a gente deixa de comunicar a família, devido a essa violência dentro do lar, a gente procura resolver a questão aqui, para não alardear, se for para a família, a criança apanha e feio. Nós tivemos casos de comunicarmos a família e no outro dia a criança chegar toda manchada de roxo, marcada de relho⁴³ (C).

Os conteúdos contidos nessa fala corroboram a anterior. Ainda na direção da interlocução da escola com a família em relação à violência, a escola busca resolver a questão, devido à reação dos pais, considerada uma parcela significativa

⁴³ Relho - para se referir a um instrumento de castigo a algo indevido, construído em tiras de couro de boi curtido (sola), em geral, trançadas, e com pequenos nós nas pontas, ou também, pode ser improvisado com corda ou similar. No tempo distante, o reio era utilizado por feitores/senhores e pais para bater nos animais (no sentido de apressar o trote do cavalo, boi e outros), nas pessoas e filhos(as).

que independente do motivo, quando toma ciência dos fatos violentos com os seus filhos os castigam, conforme dito por uma coordenadora. Há também os pais e ou responsáveis, que entendem de que os filhos em situações conflituosas e ou de violência devem reagir com violência, conforme expresso em uma das falas anteriores. Portanto, essa fala reforça que a violência está presente em casa dos discentes.

Como disse Henfil (s/d) “ninguém dá o que não tem”, razão que na tarefa do educar, escola, família, sociedade e Estado têm que de alguma forma canalizar esforços e investir nessa direção.

Na seqüência das discussões e reflexões segue-se:

[...] sempre tive uma coisa comigo, sempre vou ter, já vem da minha família, mamãe sempre dizia “pé de galinha não mata pinto”, então uma surrinha de vez em quando é bom. (P)

Esta fala reflete a banalização e minimização da violência, a idéia de que a violência constitui-se em uma forma de educar.

... exemplo, eu estava no meu período de aula aqui.. um guri pegava o caderno dos outros, escondia ou jogava fora. Conteí ao diretor... é esse fulano que está pegando esses cadernos, inclusive ele foi meu aluno, treinou capoeira comigo no Centro Comunitário aqui do bairro..chamamos o menino, ele falou que só entrava na escola com a mãe, no dia seguinte a mãe veio, falou que ia chamar até a Gazeta⁴⁴... eu falei - seu filho está fazendo isso, isso, isso. - Não, meu filho não faz isso, porque na minha casa ele não faz... Ela trabalha, não sabe o quê o filho dela faz... Outro fato... Com a filha da minha comadre, eu estava dando aula aqui e soltaram todas as crianças ao mesmo tempo e a senhora que guarda o portão ficou desesperada e eu peguei a menina, xingando ela, fui falar com a menina e ela me xingou, quando a mãe chegou, fui falar com ela e esta disse na minha cara. “não é só o filho dela, que está na escola, não é só o seu filho que tem que ser educado na escola”. Aí eu falei para a comadre... quem estava xingando era só sua filha, todo mundo esperou, a única que ficou correndo e xingou a senhora do portão, foi sua filha”. Então..não acho que isso funciona, eu tenho que educar meu filho, não importa o que vão fazer, eu jamais posso, falar ta aprontando, eu posso brigar com l depois lá na rua, mas não na frente da minha filha, eu posso tramar trocar uns socos com l, esperar, “ah você falou isso da minha filha”, vou esperar l lá embaixo entramos na porrada lá, mas não vou dar essa moral pra minha filha nunca, nem aqui e nem em lugar nenhum eu vou fazer isso, porque eu vou dá moral pra ela ta aprontando na rua, porque se for lá falar com meu pai, meu pai é bravo vai brigar com quem for falar, então não funciona. Na rua da minha casa esse dia teve um maior quebra pau do mundo, ninguém pode

⁴⁴ Gazeta - Para se referir a um canal de televisão que veicula informações que provocam comoções e similares com um programa “Cadeia Neles”, veiculado em horários considerados nobres e de grande alcance da massa popular. Em Cuiabá, temos um canal de televisão e um jornal com essa denominação.

intrometer por causa eram duas famílias rivais na rua, depois eu chamei o rapaz e falei: - você tem que educar seus filhos... (P)

Essa fala traz ao cenário das discussões e reflexões focadas sobre a violência na escola, formas de resolvê-las com uma seqüência de fatos vivenciados no interior da escola.

Inicialmente, invoca o seu cotidiano vivido num tempo, no contexto de sua infância, fazendo alusões a expressões ditas pela senhora sua mãe. Na seqüência dos fatos, referencia a cadernos que desapareciam na escola e nomeia o aluno responsável por tal fato. Fala com a mãe do aluno responsável por esconder os cadernos, que se coloca na defesa do filho, mas sem conhecer a realidade e ainda faz ameaças, dizendo que chamaria a “Gazeta”.

A atitude da mãe se revela discordante da fala do professor ao ter assumido a fala da filha e mais, na presença da filha/aluna foi contra o trabalho do mesmo, conduta que via de regra, redundava na perda de respeito, falta de educação - incivildade - que certamente dificultará uma tomada de posição dessa mãe no futuro. O depoente prossegue:

Aí quer dizer que ninguém pode falar, ninguém pode chegar e falar com filho de ninguém, porque que querem bater na gente, aqui acontece inúmeros casos aqui, que eu nem falo para o diretor e a coordenadora, porque tem umas negriadas aí, ..sic “porque agora não pode mais falar preto .. é negro ...”, senão vem um cara bravo aí, tem umas negriadas brava aí, você não pode falar nada dos filhos deles, o filho dele é acima dos outros, porque ele acha que o filho dele tem que ser criado assim, mas não é, se tiver que dar uma surra, tem que apanhar, mas não pode [...] (P)

Informamos que o depoente é negro, porém revela uma carga de preconceitos e resistência ao que preconiza o ECA e legislações afins em relação ao respeito e dignidade da criança e a reprodução de estereótipos racistas. O depoente trouxe fatos vivenciados dentro e fora da escola, ficando a contribuição no sentido da existência da violência no interior da escola, apresentando forma de resolvê-la, muito peculiar, à deriva do mundo contemporâneo globalizado.

Um outro diálogo apresenta:

Nós temos o Estatuto da Criança e do Adolescente aqui.. não foi um caso, nem dois, nós recebemos alunos que saíram de prisões ; que a gente sabia que era bandido podemos dizer, com uma carta do juiz, pra nós aceitarmos ele aqui na escola durante o dia, porque ele não poderia estudar a noite, porque de menor não pode ficar andando na rua depois de dez horas, estava sob vigilância, da assistente social. Mas tem que estar na escola e

com isso tivemos conflitos sérios aqui com pessoas, com alunos vindos assim dessa forma.(C) (estigmatização dos alunos em cumprimento de medida sócio-educativa)

Dando continuidade às discussões e reflexões processadas no desenvolvimento do Grupo Focal, foi mencionado o ECA, e alguns encaminhamentos da Promotoria da Infância e Juventude, que leva a escola a receber alunos que cumpriam medidas judiciais e que não poderiam ficar fora da escola, portanto no que cabe ao capítulo à educação, preconizado nos incisos do artigo 53 que especifica:

- igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Direito consignado na Constituição Federal, art. 206, I, decorrente do princípio da igualdade e proibição da discriminação, contido no art. 5º do ECA. Este direito busca garantir a permanência do aluno, como forma de evitar a evasão escolar, regra que predomina para a escola pública e privada, fundamental ao processo de inclusão escolar, entre outros: direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Pôde se constatar que o ECA é referenciado, mas que após 18 anos continua sendo ignorado por muitas pessoas, inclusive pela escola, com visão de que só há direitos e não deveres, carecendo um trabalho que deverá começar pela sensibilização dos envolvidos na tarefa de educar: a escola, o alunado e a família, no sentido de empoderamento.

*Eu, de certa forma, fui sempre criticada aqui na escola no seguinte sentido: Havia os conflitos, os enfrentamentos nas salas de aula, quando não se conseguia resolver lá na sala de aula, eles traziam pra mim. Daí eu sentava o aluno aqui, dava um tempo, aí a gente ia conversar, trocar umas idéias, ponderar os dois lados, o quê que ele tava pensando, porque que ele tava agindo daquela forma, daí o pessoal me criticava: - **Coordenadora você é boazinha!** Os alunos quando brigam lá na sala, acontece alguma coisa, nós vamos mandar pra você, eles ficam felizes. - Ah, eu vou pra sala da Coordenadora! Então tem alguma coisa que não está sendo gerida bem na sala de aula.(C).*

A fala revela a importância do diálogo, da mediação dos conflitos e a busca de soluções para os problemas de “indisciplina” escolar. A falta de práticas dialógicas na sala de aula resulta em encaminhamentos para a Direção.

Eu acho que o professor dá muita prioridade pra aquilo que ele planejou colocar na sala, e não dá um tempo a uma conversa, visando conhecer melhor o aluno, ter uma troca, ter esse aconchego, afetividade. Porque quando a gente consegue essa afetividade com eles, são alunos maravilhosos. Eu acho que não está se dando esse tempo pra isso, mas quando as pessoas entenderem que tem que ter esse tempo, primeiro pra conquista, pra depois a parceria, as coisa daí vai melhorar [...] (C).

Os conflitos e violências ficaram evidentes nesse diálogo, apontando as incidências no início do ano letivo, quando da entrada de novos recursos humanos. Como resolução aponta a troca de idéias, a ponderação, à conversa, à afetividade, o aconchego, a troca, ressaltando a necessidade de o professor tirar um tempo para que melhor conhecer o alunado, procurando primeiro conquistá-los, para posterior se estabelecer as bases às parcerias e afins.

No depoimento seguinte, a afetividade continua ganhando terreno, dando lugar ao fim pretendido neste estudo, formulação de estratégias de prevenção e redução da violência na escola e entorno, na direção à Cultura de Paz, de não-violência.

Porque esse respeito tem alunos que gostam mais, o professor de matemática é ótimo, é porque conversa mais, troca mais idéia, daí você chega lá, o a matéria é isso aqui, passou, passou, não passou, não é por aí. - Oh não acabou não! Ainda tem tempo, não conversa com a pessoa. Ele, eu conheço a família dele, já fui a casa dele, ele é criado pela avó, mas só quando a mãe dele vai, ela fala: - "E" vem cá. Ele fala: - Não vou, vou bater nessa menina. Ele bate na cara da mãe. - "E" não é assim que você trata sua mãe não, não você eu respeito, porque uma vez ele tomou um choque de cento e vinte ele tava assim, aí eu olhei pra ele e: - O quê ta acontecendo com esse guri? Mas eu não sabia onde tava o choque que ele tava segurando, puxei. - Ah! O senhor salvo minha vida, o senhor eu respeito. Ele tava no campo, eu falei: - Sai do campo aí "E". - Ah o senhor eu respeito. Mas ele é terrível (RE).

Valores como o respeito, a afetividade, a conversa, a troca de idéias, e outros, continuam presentes no meio escolar, e podem ser trabalhados por meio de grupos, comissões, Conselhos Escolares⁴⁵ e outros apontados nas redações. As

⁴⁵ **Conselhos Escolares** - Nas escolas que visitamos no Porto/Portugal, estes são considerados instrumentos importantes, se comparados ao Conselho Administrativo e Executivo. Visitamos o Agrupamento Vertical de Escolas Professor Costa Matos, localizado no perímetro urbano de Vila Nova de Gaia. O Agrupamento é constituído por uma escola do 2º e 3º Ciclos, que é a Escola Sede e mais cinco escolas do 1º Ciclo, sendo que em quatro delas funciona o Ensino Pré-Escolar.

A outra escola visitada foi a Escola Secundária da Senhora da Hora, situada em Motosinhos, na freguesia Senhora da hora, construída recente, em 2001 e entrou em funcionamento no ano letivo 2001/2002.

A título de informação, estas escolas não apresentam o fenómeno objeto de estudo nesta tese - a violência -, sendo que apenas no Agrupamento, o Diretor Executivo informou que tiveram dois a

falas seguintes referem à Educação para a Cultura de Paz, apontando-a como um dos trabalhos da UNESCO na realidade mato-grossense:

[...] Aqui a UNESCO também está trabalhando. Um panfletinho azul e uma pombinha branca. Eu esqueci o nome da coordenadora lá, mas teve algumas reuniões com ela lá, que agora ela não está mais em Cuiabá (P).

[...] trabalham também essa idéia da afetividade” (C).

As duas falas anteriores remetem ao símbolo utilizado pela UNESCO voltado à Educação para a Cultura de Paz, que inclui a afetividade como uma das dimensões pretendidas.

O depoimento abaixo nucleia a violência no lar, atribuindo a sua origem à família:

[...] Muitas vezes eu vejo, a violência mesmo acho que começa dentro de casa, por isso que coloca tudo pra fora, eu vejo os pais, muitas vezes eles fazem assim quando ele vai educar seu filho, ele fala: “Olha eu vou quebrar seus dentes, vou colocar sua língua pra fora”, já chama, já xinga, já acaba na criança logo, então eu vejo que é isso que eles vão aprendendo mesmo. Então eles acabam nem ensinando, tipo assim, falando pra eles quando acontece alguma coisa com ele aqui fora, “você tem que quebrar a cara, tirar mesmo sangue dessa pessoa”. É desse jeito e desvalorizando mesmo o filho, achando o filho incapaz, porque algumas crianças são lentas pra apreender e outras já não, e casos dessas crianças que são lentas, eles acabam, “não você é um burro mesmo, não vai aprender nunca, você vai ser sempre assim empacado”. Então, eu vejo isso nas casas que eu vou, sempre tem as perguntas de indicadores de conquista. - Você lê pro seu filho? Você e sua família lêem pro seu filho? - Ah, eu não tenho a paciência de ler. Ah, ele lê sozinho. E quando a gente vai explicar que esse é um interesse de ta desenvolvendo a criança melhor, quando os pais contribuem, até mesmo pra ajudar na auto-estima dele quando ele crescer, porque você já deu contribuição desde pequeno, então a maioria dos pais acham isso bobagem (RE).

O valor afeto volta à reflexão, evidenciando os adolescentes no cotidiano. A contribuição contida nesta fala, mais uma vez, traz à tona a violência e aponta a forma como que os pais tratam os (as) filhos (as) com desvalorização, deixando-os (as) com baixa auto-estima no sentido de não terem capacidade para aprender. Vai além, evidenciando que se os pais não lêem para os filhos como querem que o faça? Que motivação têm para estudar e aprender?

três problemas com “gansa”, que ao indagar sobre o seu significado, nos foi expresso a utilização da maconha, mas que foi superado.

Nessa linha de reflexão, a fala seguinte levanta a necessidade do Serviço Social na escola, aludindo que existe a lei, mas fica só no papel por não ter verba para contratar profissional de Serviço Social.

[...] Minha ex-aluna, meu ex-aluno. E tem a lei! Foi reformada. Mas está só no papel. Não tem verba para contratar assistente social, porque tem muitos conflitos, muitas coisas que acontecem dentro da escola, que é função de um assistente social estar agindo, sem o profissional até quando. Mas cadê a lei? Está lá no papel, na gaveta, infelizmente. Estreitar mais essa relação professora, aluno, família, porque os pais como ditos em uma das entrevistas aqui na escola, a mãe sai no clarear do dia, o filho está dormindo, ela volta o filho continua, porque ela chega tarde. O quê ela pode fazer por esse filho, se ela precisa sair para ganhar o pão de cada dia, quem toma conta dele? (P).

É uma realidade que o Serviço Social enfrenta na área da educação, em Cuiabá/MT e outras cidades do país. Enquanto a situação não se resolve, continuam as experiências isoladas, como pontuadas por Almeida (2000), não significa ocupar um nicho de mercado e sim um espaço para o qual os docentes da educação não vêm sendo preparados, a exemplo das temáticas: prostituição infanto-juvenil, DSTS/AIDS; trabalho infantil, violência sexual e outras.

Na terceira sessão para encerramento, lançamos a questão chave: Vocês conhecem o trabalho do Serviço Social? Como o percebem na perspectiva de prevenção da violência na escola?

Nesse âmbito da discussão e reflexão, a fala seguinte menciona a questão dos projetos que mascararam a realidade, considerando que os mesmos não deveriam acabar. Refere-se a projetos propostos pelas Secretarias de Educação, tanto no âmbito municipal como estadual que são divulgados às escolas, portanto, levantam expectativas e não são concretizados. Daí a fala no sentido de que o projeto mascara a realidade, considerando que os mesmos não deveriam acabar.

Contudo, quando o semestre letivo entra-se pela metade, a Secretaria de Educação libera os recursos para a ação, mas mesmo assim não se começa, porque na maioria das vezes os recursos financeiros para a sua execução, dependem também de verbas alternativas, que nem sempre estão disponíveis.

Essa questão de projeto eu vejo assim, como uma mascaração da realidade, porque eles nunca deveriam acabar. Começou o ano letivo, por exemplo, tinha que estar pronto aí para as crianças, mas agora começam no finalzinho do bimestre, e lá pro mês de maio, depois que as coisas estão todas encaminhadas, dois, três meses depois, eles liberam para os projetos, aí você fica esperando verbas alternativas, não tem uma coisa certa, não tem uma política de continuidade entendeu. Nós temos tido um trabalho

com as estagiárias do Serviço Social, mas um trabalho de conscientização, de formação mesmo da criança, preparando ela pra vida, para ser cidadão, saber respeitar, ser solidária. E neste último ano que as meninas (estagiárias do Curso de Serviço Social) começaram a fazer um trabalho um pouco diferenciado de ir nas casas contatar a família, sondar mais o ambiente da criança. Isto é, aquelas crianças que realmente estão tendo um tipo de dificuldade aqui na escola, crianças arredias, crianças violentas, com dificuldade de aprendizagem, nós temos indicado algumas crianças e elas têm visitado, tem conversado com os pais, tem tentado entender o porquê dessa situação, mas por enquanto está nessa fase de conhecer ainda, quase que não tivemos um resultado ainda. As coisas estão meio que encaminhando. Amanhã vão visitar a família, eles vêm, são bem comprometidos com o trabalho que fazem. Mas ainda está em processo, apesar de ser três anos que a Professora do Curso de Serviço Social/UFMT, está aqui na escola, me parece que vamos ter esse resultado futuramente [...] como vimos antes, quando teve o estágio aqui, de Serviço Social, no início da década de 1990 [...] (C).

Expressam a existência do Estágio Supervisionado na escola, as atividades que vem sendo desenvolvidas, dizendo que as estagiárias realizam um trabalho de conscientização; visitas às crianças com dificuldades de aprendizagem, às famílias. Enfatiza que embora o Serviço Social na escola existe há três anos, os seus resultados são tímidos. Dizem ser fundamental a presença do assistente social na escola e aguardo resultados no futuro.

Infere-se a partir desta última narrativa que, o Serviço Social tem visibilidade nesta unidade de ensino investigada, reconhecidas pela mesma e familiares do alunado atingido pelo trabalho das Estagiárias do Serviço Social da UFMT, o estendo a outras áreas de conhecimentos que já desenvolveram suas atividades no âmbito da complementação de formação profissional.

O Serviço Social na Escola vem se processando com o Estágio Supervisionado, com acompanhamento e supervisão de professores do Curso de Serviço da UFMT, em consonância com as suas atribuições na área específica, cumprindo o seu papel, como expresso na fala anterior, à medida que realiza visitas domiciliares, mas a partir da necessidade que o(a) aluno(a) apresenta na escola. Portanto, não são caracterizadas como visitadoras sociais e sim estagiárias de Serviço Social, que com base no estudo e análise institucional, elaboraram os seus planos de intervenções, com atividades individuais e coletivas, que ao serem executadas, ganham corpo, dimensão, visibilidade, em síntese, se materializa conforme evidenciado na fala nesta última fala.

Tem lugar nas ações do Serviço Social na Escola, a instrumentalidade do Serviço Social e Projeto Ético-Político profissional, como vem sendo preconizado por

Almeida, Guerra, Yamamoto, Martinelli, Barroco e outros referenciados nesta produção.

Por outro lado, as atividades desenvolvidas pelo Serviço Social na Escola não têm se restringido a visitas domiciliares. O ultrapassam, à medidas que questões relacionadas à família, aprendizagem, violências e outras são trabalhadas e retornadas à direção, coordenação e professores da escola para troca de conhecimentos e busca de soluções e alternativas aos problemas detectados. Oficinas, gincanas, palestras, mini-cursos e outros têm sido desenvolvidos com intuito de alcance coletivo, pois os problemas numa unidade de ensino não estão restritos ao âmbito individual e nem são específicos ao conhecimento de Serviço Social, incluindo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Ressaltamos que as nossas atividades na escola pública, tiveram início com um evento denominado “Semana da Criança” em 1993, seguido do Estágio Supervisionado em Serviço Social em 1994.

Segue outro depoimento que contribui com a percepção do assistente social na escola:

[...] Assistente Social na escola, é esse o elo que ele está fazendo: com a comunidade, a família, justamente quando se gera o problema, no caso de indisciplina, agressividade ou de aprendizagem mesmo, que o problema está lá na família e desencadeia na escola. Esse profissional, o Assistente Social é fundamental, porque acaba se sobrecarregando o professor, o professor não dá conta, a família por sua vez no corre-corre do dia a dia, também é alheio a isso e que seria importante toda escola ter esse profissional nos quadros de trabalho. Nossa! A educação seria outra! O processo seria outro! Mas é uma profissão que não é reconhecida, nem valorizada quanto o professor, que não tem tanto campo de trabalho, porque se abrisse isso na educação, olha só quantos trabalhos que estariam tendo pro Assistente Social também e aí a gente vive de perto, todo esse, todo esse problema e falta que faz esse profissional na escola. (P).

Dando seqüência à visão do grupo de discussão acerca do assistente social na escola segue:

Eu vejo assim que o assistente social, ele, profissional do serviço social, está um pouco equiparado a situação do professor, que nós, agora que tá tendo uma política mais séria, de realmente respeitar o profissionalismo, a formação de cada um. Nós contribuimos aí décadas, anos, e não houve respeito dessa formação, qualquer pessoa podia, poderia ser professor, poderia a vir ser professor. Também vejo assim o Serviço Social, é um pouco, não tem assim aquele respeito que realmente deveria ter, aquela é, valorização da formação de cada pessoa (C).

No decorrer desta sessão (terceira e última), as contribuições foram numericamente reduzidas, considerando que apenas três participantes tinham idéias acerca do Serviço Social, das atividades desenvolvidas e sua cooperação à escola. A fala traz uma visão tênue no sentido de esclarecer quem é esse profissional, compara-o ao professor, deixando evidente que esse ainda não desfruta do respeito que deveria ter como profissional no mercado de trabalho.

Para se referir aos outros momentos de contato com profissionais de Serviço Social, temos a fala:

É difícil a gente entrar em contato com o profissional do Serviço Social, a não ser que esteja em dificuldade, dentro de um grande hospital. É, para a gente se deparar com uma pessoa assim com essa formação, porque eu não tenho vivenciado essa experiência de estar, em alguma repartição e ter um Assistente Social para buscar informação [...]. Parece-me que isso está meio assim, não está? Não, é uma colocação, uma constatação. Eu sei que os grandes hospitais têm os profissionais do Serviço Social, durante a minha vida, eu já estou quase nos cinquenta, uma vez só, eu conversei com uma profissional do Serviço Social, foi no INSS (C).

De certo modo, as escolas pesquisadas convivem com profissionais de Serviço Social há alguns anos. Contudo, ele é quase um ilustre desconhecido, implica, ainda, trabalho de sensibilização, de esclarecimento relativo ao significado da profissão, visando superar distorções no sentido dos espaços que ocupamos. Representa um campo de intervenção do Estado e uma dimensão do cotidiano social estratégica na sociedade contemporânea (ALMEIDA: 20000), e também, um dos maiores empregadores dos assistentes sociais.

A fala aponta:

“[...] Incoerência [...]. Por sua vez na Secretaria de Educação parece que tem uma só Assistente Social, no quadro efetivo, por concurso. Parece que tem só uma só. A gente sabe o quê acontece” (P).

A contribuição nessa fala é no sentido de afirmar que na Secretaria de Educação tem Assistente Social concursada. Contudo, o fato volta-se à realidade no sentido de que há várias pessoas com formação no Serviço Social, mas não ocupam tal função, porque essa não existe no seu quadro de recursos humanos. Inclusive existe uma assistente social que é vereadora, está no terceiro mandato e que já ocupou o cargo de Secretária da Assistência Social e nada fez pela categoria. Criar cargo implica em despesa, portanto, constitui prerrogativa do gestor, que precisa ser

sensibilizado para tal, apesar de vários anos de luta, conforme expresso anteriormente neste estudo.

À medida que as discussões fluíam, as reflexões aconteciam e entre estas a necessidade de profissionais da área social, especialmente, para assinar projetos para aquisição de recursos nas diversas áreas, conforme a seguir:

“O fato também, principalmente nessa função de assinar projeto, atende vários interesses, que envolvem muita gente [...]” (RE).

Não há dúvida, pois nos jogos do capital os interesses se multiplicam e com a descentralização dos recursos nas três instâncias de poder (federal, estadual e municipal) via fundos, só se estabelece o profissional que tem conhecimento dessa realidade e suas devidas tramitações, demarcadas num tempo, espaço, mais as legislações que os regulamentam.

O depoimento seguinte traz:

[...] Ninguém sabia, que também tinha que ter uma assistente social tinha que estar na escola também, porque, aqui na escola tem assim. Então eu acho importante sim o assistente social estar ajudando as famílias (RE).

Conforme salientamos anteriormente, a maior parte dos (as) integrantes do Grupo Focal desconhecia o que é o Serviço Social e consideravam as assistentes sociais (professoras da UFMT) e estagiárias, simplesmente, professoras novas na escola pública e na escola privada, incluindo todas nós envolvidas nesta pesquisa, e declararam desconhecer a profissão nestes espaços. Na escola pública privada, a função da assistente social constitui em selecionar alunos(as) para receber bolsa social, conforme demanda o gestor.

Na mesma direção seguem as três falas subseqüentes, com algumas variações;

Tem as meninas do departamento de Serviço Social, o próprio curso, lá com as Professoras que já vieram com alunos aqui, que vem fazer o estágio na escola. Porque são “N” situações, cada dia aparece uma situação diferenciada, então precisaria muito conhecimento de psicologia, para poder entender quantas situações que se apresentam com essas crianças, com as famílias. As famílias adquiriram uma postura assim, de resistência também para mudança, é nós temos, houve um fato que a Professora uma vez escreveu um bilhete no caderno da criança, falando assim: “mãe limpe a cabeça da sua filha, ela está com piolho”, a mãe mandou outro recado de lá pra cá falando assim: “professora limpe a senhora, porque ela pegou aí na sua escola” (C).

A existência do Serviço Social na escola é mais vez afirmada, entretanto, com uma visão bem distorcida da compreensão do Serviço Social e Psicologia, mais as trocas de “amabilidades” entre professora e família, muito comum no cotidiano da escola e que precisa ser superada de alguma forma.

“[...] Eu mesmo não sabia, que vocês eram do Serviço Social! Eu achava que vocês eram todas professoras. Eu falei: - Olha vai ter uma safra de professora aqui ano que vem. Não, agora está cem por cento!” (P).

Este depoimento corrobora o anterior no sentido de se ter clareza que a nossa equipe, digamos assim, é do Curso de Serviço Social e não de professoras da escola.

Ainda na direção de evidenciar a necessidade das duas áreas de conhecimentos, seguem:

É o que eu ia falar, em dois mil e quatro, teve o Plano Municipal de Educação e Estadual de Educação, com vários fóruns; eu participei dos fóruns, e uma das reivindicações dos professores que tinham assim tanto discernimento das várias aéreas de conhecimento, uma das reivindicações dos professores, foi exatamente esses dois profissionais na escola, o psicólogo e o assistente social, nem que não fosse um por escola, que fosse por pólo, por localidade, por região, mas que existisse no Plano Municipal de Educação que esta ali. Infelizmente são projetos que são engavetados. Que vivência hein! Chega-se a seguinte conclusão, quando elas se formarem, elas vão tomar uma decisão, ou batalhar pela educação, ou vão correr longe da educação (P).

Como reivindicações dos(as) professores(as), apontam os(as) profissionais de Serviço Social e Psicologia, para trabalhar um por escola ou mesmo um de cada área, por pólo, região, desde que constasse no Plano Municipal de Educação. De certo modo, o Serviço Social vem demarcando terreno, tem se ocupado com muitas atividades no meio escolar, tornando-se mais visível, porém carece de muita luta para garantir o seu espaço na escola como profissional.

A última sessão do Grupo Focal termina com o depoimento:

É nós temos vivenciado essa experiência não só com a Professora e agora com a senhora (facilitadora /pesquisadora), mas com o Curso de Agronomia, estagiárias de Agronomia também, estavam executando um trabalho aqui na escola, agora que ta meio parado pelo recesso da universidade. Mas, tenho a dizer é que essas experiências têm contribuído muito com o nosso trabalho aqui na escola, não só para com os alunos, mas também para o grupo de professores, de funcionários. Nós temos crescido com essas experiências e podemos dizer que elas são muito positivas e que devem continuar não só com esses cursos, mas quem sabe com Cursos de Psicologia, Medicina. Nós tivemos um médico fazendo uma pesquisa aqui na escola também, que ele formou lá na Federal e fazia um pós-doutorado, complementação; eu sei que ele fazia no Rio Grande do Sul, ele veio fazer

a pesquisa dele aqui na escola, pressão arterial, nas crianças, foi interessante aqui pra nós, quanto mais à gente puder somar é melhor, porque só vai deixar resultados positivos. A gente quer! Nós queremos somar mais, quanto mais parceiros nós tivermos melhor. O compromisso é muito grande com essas crianças, o nosso compromisso não é só ensinar português, matemática, história, geografia, nós temos outra idéia; e a gente vê que eles precisam disso. Nem sempre a gente consegue passar princípios, valores, formação de caráter, uma personalidade bem consciente (C).

Significativas foram as contribuições, à medida que ressaltam serem positivas as experiências que têm sido desenvolvidas na escola. Elas são positivas ao corpo discente, docente e demais funcionários. Também, enfatizam outros cursos da UFMT que desenvolveram atividades na escola, deixando cada qual contribuições expressivas, esperando que estes e muitos cursos e pessoas retornem à escola, pois querem somar e quanto mais parceiros ali se aportarem, será melhor.

O Serviço Social ao longo dos anos veio construindo a sua história, conforme descrito anteriormente, porém com um salto qualitativo a partir do movimento de reconceituação, iniciado nos anos 1970, que declinou no final dos anos 1980, conforme apontado por Martinelli (1989, p. 134):

“No plano do exercício profissional, a esse momento vivido ao final dos anos 70 e início da década de 80, correspondeu um avanço significativo da prática social, especialmente no sentido de que passou a ter um novo ponto de ancoragem, construído com base nas alianças com a classe trabalhadora”.

Neste momento já estava havendo reconhecimento da categoria em relação a importância de alianças que ultrapassem as estruturas institucionais e se criar novos pontos de referências para a prática profissional. Era chegado o momento da prática profissional se impor com prática política, com suas ações voltadas aos interesses populares como classe, o que certamente buscavam reforçar a democracia e alavancar o desenvolvimento da sociedade.

No âmbito econômico, político e social o Serviço Social necessitava romper com o capitalismo em que sempre ficou aprisionado, mas como afirmou Martinelli (1989, p. 137):

“O Serviço Social só poderá libertar-se de modo efetivo e real das amarras que o aprisionam ao capitalismo superando o próprio capitalismo e, ao fazê-lo, superar-se a si mesmo. Tal superação, plena de vida, é um canto de aleluia e não de luto. Dela decorre um novo momento histórico, uma nova alternativa de prática. Não se trata de “voltar para o céu” dos idealistas, buscando proteção na essência metafísica, na couraça da identidade atribuída. Trata-se de reconstrução histórica, da reconciliação com a vida, com o movimento, fonte da própria vida.”

Os anos 1990 demarcam o avanço neste processo de ruptura do Serviço Social com a prática conservadora como assinalado por Martinelli, Iamamoto, Netto e outros, referenciados neste estudo, à medida que trouxemos o Código de Ética de 1993, o Projeto Ético-Político da profissão que deram novos rumos à identidade profissional. E, neste mesmo eixo buscamos neste estudo o Serviço Social na Escola no sentido do fenômeno violência na escola e entorno.

5.2 O Serviço Social, o “empowerment” e a Cultura da Paz

Adotamos a perspectiva teórica crítica do Serviço Social que tem como objetivo principal contribuir para a transformação da sociedade, através da materialização do nosso Projeto Ético-político Profissional. Este projeto consiste na ampliação da cidadania e no fortalecimento dos sujeitos sociais através do reconhecimento das diferenças e da luta contra preconceitos e discriminações por motivo de raça/etnia, gênero, classe social, idade, dentre outros, e da criação de estratégias de resistência às desigualdades sociais, tendo em vista a inclusão social e a justiça social (IAMAMOTTO, 2001; MARTINELLI, 2000; FALEIROS, 2001; BARROCO, 2003). Dentro dessa perspectiva teórica, uma das formas de expressão da questão social é a violência no meio escolar e as suas múltiplas manifestações, objeto de nosso estudo.

O profissional de Serviço Social em sua ação profissional intervém na realidade social que, move rumo à construção do projeto ético-político da profissão, ao reconhecer a liberdade como valor ético central, emancipação, autonomia; defesa dos direitos humanos, da equidade social, justiça social, gestão democrática, construção de uma ordem social, do Código de Ética Profissional, do pluralismo que estão em consonância a Cultura de Paz, conforme veremos adiante.

Uma das teorias críticas utilizadas pelo Serviço Social é o *empowerment*, que consiste na criação de estratégias de fortalecimento em níveis pessoal, comunitário e político, visando despertar a consciência das pessoas para a forma como a sociedade:

[...] modula, limita e domina as experiências dessas pessoas, alienando-as das estruturas sociais, e alienando-as umas das outras e si próprias. Somente ao nos tornarmos conscientes de como os outros nos definem para satisfazer os seus próprios objetivos, e ao entendermos como a hegemonia ideológica faz com que a nossa subjugação se pareça aceitável,

é que nos tornaremos livres para readquirir o controle sobre as nossas vidas e o nosso destino. (CARNIOL, 1984; HOWE, 1987; MULLALY e KEATING, 1991 *apud* MULLALY, 1997).

O *empowerment* vem ao encontro dos princípios de fortalecimento da autonomia e capacidade de tomada de decisão dos sujeitos, entendendo que as experiências que ocorrem no nível interpessoal também têm uma dimensão política.

Essa compreensão possibilita a luta contra todas as fontes de opressão na sociedade, à medida que esta produz violação, contradiz e anula diversos valores e crenças significativas do Serviço Social, tais como autodeterminação, aumento do desenvolvimento pessoal, da dignidade e do valor inerente às pessoas, da igualdade social e mesmo do exercício da democracia e da justiça social.

Friedmann (1998) trata a teoria do “empowerment” como alternativa possível no sentido das desigualdades sociais, tendo esperança como a prática que, surge de um desenvolvimento alternativo voltado à democracia inclusiva para o crescimento econômico apropriado, à igualdade de sexo e justiça entre as gerações. Ressalta que o “Erro” e a “Esperança”, de modo geral, não fazem parte do vocabulário de ciência analítica. Elas são palavras morais e normativas que expressam uma polarização para as pessoas para a obtenção do poder - a identidade deles/delas - obtenção coletiva de poder - que é esparramado no coração da prática de um desenvolvimento alternativo.

A teoria do *empowerment*, de difícil tradução, tem lugar de fundamento principal neste estudo, mas como criação de sociabilidade alternativa para se inscrever na vida escolar que, como um objetivo e um processo, têm ocupado espaço como tema recorrente na história do Serviço Social (FREEDBERG, 1989 *apud* MULLALY, 1997). A década de 80 demarca a atenção que o *empowerment* tem recebido como teoria e na prática do Serviço Social (PINDERBURGHES, 1983 *apud* MULLALY, 1997).

Porém, Hasenfeld (1987, *apud* MULLALY, 1997, p. 497) alerta para a necessidade de “[...] *uma revisão da teoria acerca da intervenção do Serviço Social, de modo que se defina, com melhor propriedade, de que forma o Serviço Social, através do ‘empowerment’ possibilita que os sujeitos sejam capazes de fazer escolhas e adquirirem o controle sobre o seu ambiente*” (SIMON, 1990 *apud* MULLALY, 1997) afirma que o *empowerment*:

a) tem sua base na idéia de auto-ajuda ou nas tradições de ajuda mútua e nas

atividades relativas aos direitos civis e humanos da década de 60;

- b) por causa dos diversos grupos, organizações e profissões envolvidas com o *empowerment* em todos os seus âmbitos deve ser atribuído a ele o caráter de um movimento social (SIMON, 1990, p. 28 *apud* MULLALY, 1997).

O *empowerment*, como um processo dialético, ocorre sob dois modos. É fundamentalmente um processo político e econômico, por meio do qual os grupos que fazem parte do que hoje se denominam movimentos sociais, orientados estruturalmente, tentarão obter maior poder e influência sobre aquelas organizações e instituições, tais como escolas, hospitais e o local de trabalho, que exercem impacto sobre as suas vidas e sobre as próprias políticas sociais.

“Empowerment” é um conceito complexo que toma emprestado noções de distintos campos de conhecimento. É uma idéia que tem raízes nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da “ação social” presentes nas sociedades dos países desenvolvidos na segunda metade do século XX. Nos anos 70, este conceito é influenciado pelos movimentos de auto-ajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 90 recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social entre as quais a prática médica, a educação em saúde e o ambiente físico (CARVALHO, 2004, p. 04).

O autor além de apontar a complexidade do conceito e as bases da idéia conceitual do “empowerment”, ressalta a importância e dificuldades na sua utilização, por falta de uma fundamentação teórica sólida, o que dá margem a múltiplas interpretações sobre a noção na literatura, que recaí na forma como esta categoria vem sendo traduzida nos idiomas português e espanhol, cada qual com significados distintos.

Posiciona-se ao afirmar que opta por utilizar o termo “*empowerment*” face ao significado atual da palavra “empoderamento”, de uso corrente na atualidade, mas inexistente na língua portuguesa e os obstáculos de sentidos do mesmo, bem como de se obter uma tradução fidedigna em português de “*empowerment*”. No mesmo texto desenvolve uma reflexão sobre duas noções do “*empowerment*”: psicológica e comunitária no âmbito da promoção da saúde e com interpretações específicas.

“*Empowerment*” psicológico definido “como um sentimento de maior controle sobre a própria vida que os indivíduos experimentam através do pertencimento a distintos grupos, e que as pessoas participem de ações políticas coletivas” (CARVALHO, 2004, p. 04). Definição que remete a uma perspectiva filosófica positivista, ou seja individualista, que fragmenta a condição humana e desarticula de

modo artificial, as condutas humanas do contexto sociopolítico onde vivem.

Carvalho (2004, p. 04) referencia o “empowerment” comunitário alicerçado em autores importantes, tais como o teórico do movimento da psicologia comunitária - Julian Rappaport, do educador brasileiro Paulo Freire, do ativista social norte americano Saul Alinsky “e estudiosos anglo-saxônicos que tem proposto a noção alternativa de “empowerment” comunitário como um elemento chave de politização das estratégias da Nova Promoção da Saúde”.

Aqui neste processo de ressignificação e repolitização do sentido do “empowerment” nesta abordagem com a noção de poder enquanto recurso material ou imaterial, distribuído de forma desigual em nossa sociedade, se apresenta ao mesmo tempo como uma categoria conflitiva, convivendo com dimensões produtivas, criativas e instituintes potencialmente, com elementos que possibilitam a manutenção do *status quo*.

Romano e Antunes (2002) apontam que no território brasileiro as discussões com enfoque no empoderamento são incipientes e se encontram ligadas às propostas de agências de cooperação, principalmente, com destaque aos movimentos sociais, ONGs e academias que tratam de temáticas deste gênero, que além do desconhecimento, de modo geral, existe larga margem de desconfiança, devido à utilização instrumental da abordagem por instituição como o Banco Mundial.

A coletânea apresentada por Romano e Antunes (2002) nos traz estudos que destacam o uso da abordagem de empoderamento na AL, com ênfase na importância e complexidade das questões de poder, no sentido de contribuir para fortalecer o diálogo entre esta abordagem e a fundamentada em direitos. Contudo, considera que nenhuma das duas abordagens (empoderamento e direito) são suficientes por si só, porém, são necessárias e se complementam, principalmente, quando o núcleo temático é o combate à pobreza, os processos de luta pela cidadania e construção dos sujeitos sociais.

Referencia que no âmbito das ONGs a ActionAid tem sido uma das que têm adotado uma estratégia com base no diálogo no rol das abordagens de direitos e de empoderamento. No caso brasileiro, espera-se que o empoderamento dos pobres e das comunidades ocorra pela conquista plena dos direitos de cidadania. Que no dizer de Antunes (2002, p. 5) significa “[...] capacidade de um ator, individual ou coletivo, usar seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar com

responsabilidade no espaço público na defesa de seus direitos, influenciando as ações do Estado na distribuição dos serviços e recursos públicos.”

Nesta direção que contamos com o “*empowerment*” como categoria fundamental neste estudo, no sentido de fortalecer os sujeitos pesquisados na perspectiva da educação como direito e possibilidade de exercício da cidadania, em direção a uma cultura da paz e sem violência, recorrendo às dimensões do “*empowerment*” individual⁴⁶ e coletivo.

Dentro da perspectiva humanista crítica, o processo de *empowerment* também abrange as dimensões: psicológica, educacional, cultural e espiritual, no sentido de possibilitar a tomada de consciência sobre a opressão vivenciada pelos sujeitos e sobre formas de superação, levando em consideração os processos subjetivos e objetivos que influenciam a tomada de decisão.

Assim, embora o Assistente Social não possa empoderar as pessoas, pois ninguém empodera ou conscientiza ninguém, pode contribuir para o rompimento da alienação através do acesso a informações sobre direitos e recursos que possam promover uma maior autonomia e controle do indivíduo sobre seu ambiente e sua própria vida, melhorando sua qualidade de vida (Simon, 1990, *apud* Mullaly, 1997, p. 37). Procurar-se-á trabalhar com o empoderamento como criação de sociabilidade alternativa para se inscrever na vida escolar.

Um segundo aspecto a ser considerado é que, no processo de *empowerment*, existe uma aprendizagem em conjunto, pois o Assistente Social não é o detentor da verdade, e o respeito à tomada de decisão do usuário de serviços e a consideração do seu modo de pensar e agir devem ser levados em conta pelo Assistente Social (HANSENFELD, 1987 *apud* MULLALY, 1997).

Finalmente, um terceiro aspecto do *empowerment* para os Assistentes Sociais refere-se a evitar o fortalecimento do papel do usuário como vítima ou impotente frente às expressões da questão social vivenciada no seu cotidiano (PINDERBURGHES, 1983 *apud* MULLALY, 1997). Nessas situações, o Assistente

⁴⁶ “**Empowerment**” individual e coletivo - A noção de empoderamento necessita ainda, considerar as diversas relações de poder que existe na família, nas comunidades, organizações e nos movimentos da sociedade civil que, voluntariamente ou não, promovem a exclusão de alguns dos seus integrantes da tomada de decisões, de acessar recursos e exercer suas capacidades; as relações de poder no âmbito do mercado, que provocam a subordinação ou exclusão total dos agricultores e familiares do acesso ao mesmo sob condições de maior equidade, para comprar ou vender, considerando que não é possível empoderar uma pessoa, e sim estimular o processo individual ou coletivo.

Social pode adotar práticas messiânicas (achando que é o salvador da pátria) e, muitas vezes, assistencialistas, no lugar de desencadear o processo de *empowerment* com as pessoas com quem está trabalhando.

Como teoria complementar ao *empowerment*, entendendo-a no âmbito micro e macro atuação, se buscou a cidadania, atentando-se para os direitos fundamentais preconizados nos direitos humanos (DH), em especial o direito à educação (ZENAIDE e DIAS, 1999); o ECA, a LDB, conforme preconizada na Constituição Brasileira de 1988 e a transdisciplinaridade, de modo a contribuir com a Educação para a Cultura de Paz, numa estreita relação entre eles, bem como o fato de virem ao encontro do que preceitua o Projeto Ético-Político do Serviço Social na contemporaneidade.

Ao se privilegiar o campo da educação como espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social, não apenas desponta a necessidade de legitimá-lo como tal, mas, principalmente, de colocar em prática esse projeto profissional, que tem como intenção, reoxigenar o seu debate, visando suscitar atitudes e posturas que contribuam para a articulação dos variados segmentos que atuam no processo de garantia de direitos da infância e juventude na área da educação e na interface com as demais políticas.

O trabalho dos Assistentes Sociais na educação e ou escolas é ofício, considerando que no Brasil, são poucas as escolas que têm em seu quadro funcional o profissional de Serviço Social, no âmbito estadual e municipal, apesar dos esforços do CFESS/CRESS. Concomitantemente, não se deve esquecer que as ações CFESS/CRESS são direcionadas ao curso de Ética em Movimento, com o objetivo de realçar visibilidade e concretude à proposta profissional.

O Projeto visa, também, possibilitar que a categoria traduza o movimento da ética na realidade educacional, abordando-a como uma mediação social e dinâmica, tornando-a possível para os demais profissionais que trabalham na educação. Além disso, o projeto deixa explícito o compromisso da categoria profissional com a liberdade, como possibilidade de escolha de Assistentes Sociais, que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades, onde se incluam crianças e jovens inseridos na escola.

É relevante destacar outro elemento nesse processo, as discussões nas escolas relativas aos temas transversais: gravidez na adolescência; família; drogas; DST/AIDS; exploração sexual; violência de vários tipos, e outros, que,

nacionalmente, vêm reforçando a agenda profissional de muitos técnicos em Serviço Social, conforme a referência:

Apesar dos esforços institucionais em curso, como os novos parâmetros curriculares para o ensino fundamental, médio e para a educação infantil, rede de ensino - pública e privada - não conseguiu incorporar o enfrentamento desses temas à sua rotina, pelo simples fato de que os profissionais da educação não vêm sendo preparados nesta direção. É nesta lacuna que diversos assistentes sociais vêm atuando, com projetos que reorientam o foco de suas intervenções dentro dos estabelecimentos nos quais se inserem ou mediante projetos de assessoria (ALMEIDA, 2000, p. 23).

Essa referência contribui no sentido de explicitar o espaço que se abre ao Serviço Social, se ocupando de atividades, ainda, descobertas nas escolas, porém representa na educação e na formação profissional um espaço que vem sendo conquistado. Contudo, é uma ousadia, um desafio, na luta pela construção de uma intervenção de qualidade, rumo à construção da cidadania, na interdisciplinaridade entre os Assistentes Sociais e profissionais das demais áreas de conhecimento, que partilham esse espaço ocupacional na busca da construção de uma cultura de paz.

Não se constrói a paz de modo isolado; ela é inerente à justiça e à solidariedade, razão de perseguirmos nesta investigação uma justiça educativa. Portanto:

*[...] paz é um produto que se constrói com estes diferentes componentes. Não é somente uma meta a ser alcançada. É também um processo, um caminho.
Educar para a paz é fundamental para desenvolver a capacidade de diálogo e de negociação sem limites. Sempre é possível conversar, expressar a sua palavra, resgatar o melhor de nossas experiências, ressituar as questões, construir plataformas de negociação no plano interpessoal, grupal e social. Trata-se de trabalhar muito a capacidade de escuta do outro, de deixar-se afetar, de repensar as próprias convicções, idéias, sentimentos, de desenvolver a capacidade de negociação, básica para construir com outros, conjuntamente. Em sociedades e culturas autoritárias como a nossa, esta é uma dimensão fundamental (CANDAUI, 2000 apud ZENAIDE E DIAS, 2001, p. 192).*

A cultura da paz busca se assentar nos DH, à medida que se reconhece a dignidade de cada pessoa, por meio do resgate da memória histórica, ao nomear os mecanismos favoráveis em cada uma delas e, no corpo social, as reações violentas, expressão de sonhos partilhados, ao construir um horizonte comum de vida e sociedade que, positivamente, assuma a diferença.

A paz significa um modo de viver humano no enfrentamento dos problemas e conflitos, na forma da promoção não violenta de lutar pelos DH, capaz de

reconhecer o outro, e na realização de ações e processos coletivos. Ela é responsabilidade de todos, do governo e da sociedade civil, de homens e mulheres, crianças, adultos, idosos, afro-descendentes, indígenas, brancos, mestiços, etc. Significa dizer que todos têm que expressar a voz, mas somente numa sinfonia de diferentes vozes é que se poderá construir a paz, ou seja, há a necessidade de uma interlocução de saberes e fazeres.

Dentro desses saberes, a educação para paz e direitos humanos vem a contribuir com o processo de empowerment, pois possibilitam o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento a preconceitos e estereótipos⁴⁷ vivenciados por diferentes segmentos populacionais, reforçados pela sua construção histórica edificada nas relações sociais, respaldada em desigualdades sociais, econômicas e exclusão social⁴⁸.

A exclusão social e desigualdades estão muito claras em Castel, Wanderley e Wanderley (2000) ao tratar das transformações da questão social, das sociedades salariais, que com o processo de flexibilização, culminou na precarização do trabalho e com isso, cresceram o desemprego, o desmonte do sistema de proteção social, as desigualdades, a injustiça, os bolsões de pobreza e outras mais, que são vivenciadas pelas famílias deste estudo. Com isto, para enfrentar a violência nas escolas, deve-se ter a compreensão de que esta está inscrita nesses processos sociais mais amplos.

Soares (1998) afirma “[...] a idéia de que todos, independentemente da posição social, são merecedores da preocupação com a garantia dos direitos fundamentais”, porém, no Brasil se passa a conviver com uma diferenciação profunda entre ricos e pobres, intelectuais e iletrados, diferentes etnias e segmentos sociais, muitas vezes, naturalizada e banalizada no nosso cotidiano.

Nesse eixo de reflexão, o não-reconhecimento dos outros como seres humanos e sujeitos de direitos demonstra, de forma ampla, como as desigualdades sociais, com base nas diferenças de etnia, gênero, idade, classe social e ideologia,

⁴⁷ Neste estudo, entende-se o preconceito como “[...] uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos”, “[...] uma marca, um carimbo que se pratica sobre pessoas a partir de atributos a ela relacionadas”, registrado no documento **Brasil, Gênero e Raça Todos Pela Igualdade de Oportunidades** (ZENAIDE, 2001, p. 41).

⁴⁸ Exclusão social compreendida como “[...] o não-reconhecimento do outro como semelhante e como sujeito de direitos” e exclusão moral como “[...] processo de crescimento da incapacidade da população em se indignar com o sofrimento e a dos outros” (CARDIA, 1995 *apud* ZENAIDE e DIAS, 2001, p. 41).

contagiam sentimentos e relacionamentos entre as pessoas, fabricam práticas de exclusão, formas de gerenciar as políticas, os serviços sociais e as maneiras de governar afetando também o modo como o aluno é percebido na escola, como um outro.

À medida que, historicamente, os DH são incorporados à vida cultural, política e social do país, abre-se espaço à revisão de um modo de compreensão distinta em relação ao tema e à prática dos DH. Dessa forma, nas sociedades democráticas, consideram-se as idéias de DH incorporadas à vida política e jurídica; passa-se ao debate em torno do tema de forma revisitada, sob novas bases de análise, tendo lugar às variadas dimensões dos DH, ou seja: ético-filosófica; econômica e social; cultural e sócio-psicológica; jurídico-política; histórico-política; e educativo-social.

Então, para se complementar os fundamentos teórico-práticos desta investigação, optamos por elucidar a última dimensão dos DH, educativo-social, e o conceito de DH, devido à estreita relação com o objeto de estudo na educação, garantido na Constituição Brasileira de 1988, expresso no ECA, sob a Lei Federal nº 8.069/1990, especialmente o capítulo IV — Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer —, preconizados nos artigos 53 e 54 e em seus incisos e parágrafos, embora esse capítulo contemple sete artigos.

Zenaide e Dias (1999, p. 45) expressam a compreensão de DH na dimensão educativo-social “[...] como saberes e práticas potencializadoras de processos históricos de contradições da individualidade, da subjetividade, da cidadania individual e coletiva”, vindo ao encontro do referencial até aqui, no âmbito do Serviço Social Crítico e da Teoria do *empowerment*.

Educar para os direitos humanos pretende a formação de uma escolaridade autônoma, preparada para a solidariedade e a tolerância. E também a formação de pessoas dispostas e capazes para a mudança, para a transformação, muitas vezes a transformação radical no sentido de ir às raízes das condições sócio-econômicas, das condições culturais e políticas da sociedade em que vivem e que muitas vezes negam e negligenciam os DH, a democracia e o compromisso com a paz (SOARES, 1997, p. 12 apud ZENAIDE e DIAS, 2001).

Quanto ao conceito de DH, é visto como “uma prática da liberdade humana dirigida à fraternidade e à pessoa em sociedade”. (AGUIRRE, *apud* Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1999, p. 7).

Com base em Soares, Zenaide e Candau (2001), três são as dimensões da

educação em DH:

- a) formação de sujeitos de direito, em nível pessoal e coletivo, buscando articular as dimensões: ética, político-social e práticas concretas;
- b) favorecimento do processo de *empowerment* e/ou empoderamento; Este ocorre à medida que orienta os atores sociais, que, historicamente, tiveram redução de poder na sociedade, ou seja, aqueles que tiveram menor capacidade de exercer influência nas decisões e nos processos coletivos. Esse processo tem início ao liberar a possibilidade, o poder, o potencial que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida social. Possui, também, uma dimensão coletiva, porque trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., possibilitando sua organização e participação ativa na sociedade civil; e
- c) refere-se aos processos de mudança, de transformação, visando à construção das verdadeiras sociedades democráticas e humanas (uma verdadeira escola democrática).

Como componente principal desse processo, destaca-se o “educar para o nunca mais”, voltado para o resgate da memória histórica, para o rompimento com a cultura do silêncio e da impunidade, ainda muito presente na realidade latino-americana. Somente assim torna-se possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de sua etnia e cultura. Educar para a paz implica, primeiramente, uma análise da realidade, significa olhá-la e ter capacidade de reconhecer as contradições do mundo em que se vive.

Por mais dura que seja a realidade, temos que enfrentá-la. Além de vê-la, analisá-la, também se torna necessário situar-se diante dela, para compreender os mecanismos que perpetuam a exclusão e as desigualdades, que produzem violência, especialmente a violência simbólica nos espaços de diversas pessoas, grupos, organizações, para poder criar uma realidade diferente. Eis o desafio.

5.3 Interlocução dos Saberes: Alternativas de Prevenção e Redução da Violência

A partir da literatura referenciada e da pesquisa de campo, foi se desvelando significativo avanço da violência na contemporaneidade, no contexto internacional e brasileiro, desvelando um cenário, em que dimensões temporal e geográfica são muito peculiares. Esta por sua vez, ao ser naturalizada interpenetra no tecido social, nas relações independentemente da condição de classe, levando a sociedade a sofrer as conseqüências desta, reproduzindo-a sob múltiplas modulações.

Assim, entre os diferentes lugares em que a violência é exercida, temos o contexto escolar, familiar e o entorno da escola, nos quais as diferentes formas de sua expressão se materializam em menor ou maior proporção. Esta, em muitas unidades escolares, ocorre de forma alarmante com recorrência cada vez mais banalizada, expressa pela mídia e no cotidiano de significativa parcela da população, contribuindo, em grande escala, para a desestruturação da vida social.

Sendo a escola o espaço em que crianças, adolescentes e jovens passam boa parte do seu tempo depois da família, esta passa a ser lócus em que há manifestações cada vez mais expressivas da violência. Assim, a escola que tinha como centro de preocupação evasão e a repetência, passa a ser requisitada por parte da sociedade para que amplie as suas funções, entre elas a formação mais ampla, isto é, para a cidadania, estando consubstanciada esta direção social na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996.

Por sua vez, a escola ao ser conclamada para assumir complexas responsabilidades, apresenta condições críticas quanto à infra-estrutura, falta de recursos humanos e materiais condizentes com as requisições e demandas colocadas, sendo facilmente identificadas as dificuldades enfrentadas no atendimento de suas funções específicas, principalmente nas escolas públicas.

De forma mais exemplificada como problemas estruturais da escola pública brasileira temos baixos salários que sem dúvida deveriam corresponder aos exigidos para a efetivação do ensino de qualidade. Falta de atrativo tanto no âmbito físico, quanto organizativo e ambiência que leve o aluno a sentir-se atraído para o lócus escolar em comparação ao ambiente exógeno com suas mais variadas atrações, entre elas, a arquitetura, a tecnologia, entre outras.

Sem adentrar nas particularidades das questões que rebatem na educação, porém em relação às escolas de um modo geral por custarem muito caro as instalações que respondam às condições ideais para se processar o ensino-aprendizagem com qualidade, que prepare crianças, adolescentes e jovens para participação na vida pública, o Estado, cumprindo com a constitucionalidade na maioria das vezes, se preocupa apenas em matricular todos no início do ano aparentando estar cumprindo seu dever em relação à universalização da educação.

Confirmando tal assertiva resgatamos dados constantes do primeiro capítulo em relação ao número de escolas públicas que correspondem a 243 unidades em Cuiabá. O governo estadual por sua vez vem implantando um projeto de construção de Escola Atrativa, o qual apresentam em seu arcabouço as exigências adequadas para o desenvolvimento da educação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, porém em quase oito anos de gestão conseguiu construir apenas três unidades, situações similares às das pequenas e médias instituições particulares, sendo que as grandes escolas privadas possuem arquitetura que apresenta melhores condições de trabalho, de aprendizagem, lazer e cultura, no entanto, entre as que possuem projetos complementares ao pedagógico exigem-se pagamentos à parte.

Outra problemática visualizada nas escolas refere-se à falta de qualificação de professores(as), particularmente no manuseio da tecnologia, nas escolas em que estas se encontram disponibilizadas. Observamos também a centralização de poder na figura da administração escolar, em que a utilização de regulamentos constitui único instrumento, vindo ser a autoridade uma forma de poder em si, sem o devido reconhecimento de que na atualidade a legitimação desta passa pelos demais envolvidos (ARENDR, 1992)

Nesse sentido, a legitimidade do poder é identificada nas escolas pesquisadas onde os papéis e funções aparecem explicitados, porém denota deteriorização nas relações que se processam no interior da escola, entre docentes, entre docentes e discentes, discentes e discentes, discentes e direção, que termina por estabelecer relações conflituosas e ambíguas.

Assim, embora o projeto de educação consubstanciada na LDB/96 e o projeto pedagógico referenciado pela política educacional tragam intrínseca uma gestão democrática, cujo processo político-administrativo pressupõe discussão coletiva envolvendo desde a divisão de responsabilidade e a definição das funções

de cada um até as decisões e ações concretas, ainda é constatado um formato altamente centralizador e autoritário do sistema educacional.

Segundo Souza e Correia (2002, pg. 62), *“o projeto pedagógico a identidade da escola, sua construção demanda um processo constante de partilha, entre vários segmentos que contribuem para o trabalho da instituição escolar”*. Esta perspectiva traz intrínseca que seja revisto o papel e as funções da direção, quanto à forma de atuação no cotidiano escolar na condução da tarefa de administrar, rompendo com o papel controlador do trabalho pedagógico, buscando assegurar a existência das condições para que o ensino se realize, via contrato social e compartilhamento de responsabilidades coletivas.

Significa, pois que a democratização no processo educativo deve se realizar a partir de tomada de decisões conjuntas envolvendo docentes e discentes (PARO, 1987) na função educativa e de compromisso, reconhecendo o potencial de envolvimento e de responsabilidade quando do chamamento para se constituir parte, tomar parte e fazer parte.

Por sua vez, tem-se constatado que para superar a problemática de evasão e repetência, historicamente vivenciada nas escolas, o governo a partir da última década passou a utilizar mecanismos para garantir a permanência de discentes na escola.

Por conseguinte, o término do Ensino Médio foi articulado programas assistenciais com a educação e saúde, a exemplo do Programa Bolsa Escola, unificado, posteriormente, com o Programa da Família, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e Cartão Alimentação. Porém, tendo mantido desvinculado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), objetivando a redistribuição de renda bem como a inclusão social destes na rede de proteção social.

Os mecanismos e os programas acima mencionados trazem como condicionantes a frequência escolar, a manutenção de vacinas para a prevenção de doenças, configurando um tripé da educação, saúde e assistência social, enquanto políticas inclusivas, com perspectivas de desenvolvimento de potencialidades, capacidade intelectual, de qualidade de vida e garantias de satisfação das necessidades básicas. Muito embora sejamos cômicas de que tais programas sócio-assistenciais não respondem às necessidades humanas, como informa Mota (2008), em contexto de desemprego estrutural, a transferência de renda passa a ser a principal fonte ao atendimento das necessidades das famílias.

Sendo a identidade a que *“produz a subjetividade que nos constrói como sujeitos sociais e, de outro, procuram colocar-nos no lugar que nos é atribuído, estas são construídas e reconstruídas estrategicamente, na interação [...] no processo de socialização de cada um”* (HALL, 1996 In: NETO, 2005, p. 23) decorrendo daí a importância do desenvolvimento do protagonismo coletivo, em que a unidade entre consciência e realidade imprima uma nova forma de pensar e agir de todos(as) os(as) envolvidos no processo educativo, contribuindo à construção de identidades.

Portanto, frente às dimensões da violência confirmadas pela pesquisa, acreditamos que proposições para a prevenção e redução da violência nas escolas exigem a conjugação de esforços, em que as estratégias perpassem pelo redimensionamento das práticas historicamente construídas, não apenas do serviço social, frente à complexa dimensão que a violência apresenta na dinâmica da sociedade e especificamente na escola, na medida em que esta termina por destituir o ser humano de sua identidade, fazendo-se necessários investimentos especialmente nas crianças e adolescentes por se encontrarem em fase de formação.

Ademais, sendo dever do Estado, da família e sociedade, conforme preconiza o conjunto de leis, regulamentos e políticas, processar cuidados de proteção para com as crianças, adolescentes e jovens, tem que se reconhecer que significativa parcela de famílias encontra-se em situação de vulnerabilidade social. Cenário que caracteriza uma realidade ambígua, em que ao mesmo tempo em que a família tem o dever de cuidar, apresenta necessidade de ser cuidada para poder exercer sua função protetiva, educadora e socializadora..

Em outros termos, a família em tempo de neoliberalismo e de aprofundamento das desigualdades vem apresentando múltiplas demandas imprimindo ao Estado a necessidade de não se eximir da função social e política, para além da regulamentação dos mercados.

Assim, as transformações dos processos de produção e do trabalho, a mundialização do capitalismo e a proposta neoliberal apontam de forma perceptível que as desigualdades sociais aprofundaram, mesmo que a pobreza, segundo pesquisas oficiais, apresente índices menores nas últimas décadas, com significativa parcela da população superando a linha da pobreza.

Observamos que o aumento do índice de famílias em patamares acima da linha de pobreza deve-se ao fato da ampliação dos programas de assistência social,

transferência de renda e segurança alimentar, tendendo em 2008 cerca de 26 milhões de pessoas⁴⁹ o que corresponde a 33% da população brasileira.

Se comparados com dados de 2003, verificamos o quanto o programa foi expandido, por conseguinte, fica a impressão de que não vem ocorrendo a emancipação das famílias pobres brasileiras, inclusive com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil que teve seu índice aumentado em 2007.

Se por um lado a assistência social representa mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais, constituindo-se em importante política em tempos de desemprego estrutural. Por outro, fica demonstrado que a perspectiva de autonomia, intersetorialidade às demais políticas públicas, como também a emancipação enquanto prerrogativas constitutivas das legislações, políticas e sistemas em implantação não vêm ocorrendo, com a abrangência esperada e com visibilidade, particularmente no Estado de Mato Grosso e em Cuiabá.

Portanto, os programas assistenciais como vem sendo encaminhados não tem produzido impactos, particularmente aos fins para os quais foram criados ..A exemplo da repetência e evasão escolar, pois embora ambas em dados oficiais apareçam como superadas, temos 26 milhões de estudantes do Ensino Fundamental representado por 64% de crianças e adolescentes que não sabem ler ou escrever, caracterizando o analfabetismo funcional⁵⁰..

Não podemos perder de vista que a evasão e repetência constituíram em preocupação desde o processo inicial de criação das escolas no âmbito internacional e brasileiro, até a consolidação da educação para todos. O mesmo ocorreu com o Serviço Social, que ao fazer parte desta, buscou realizar experiências isoladas ou em equipe, desenvolvendo trabalhos denominados Serviço Social na Escola, com o deslocamento desta preocupação para a questão da violência a partir dos anos 90, configurações que passaram a se fazer presente no cenário brasileiro.

Enquanto o governo constrói mecanismos de superação de situações históricas que rebatem no processo educacional, entre eles os programas de transferência de renda, sem a devida intersetorialidade com as demais políticas públicas culmina, na maioria das vezes, com fim em si mesmo.

⁴⁹ Dados extraídos da URL: <www.mds.gov.br>.

⁵⁰ IBGE (2008).

Nesta direção, no campo da intervenção estatal, as políticas públicas constituem área que, se trabalhadas na dimensão de intersectorialidade enquanto estratégia de integralidade dos direitos, de ações e de saberes poderá representar a gênese de um projeto societário, vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Significa que independente do reordenamento da relação do Estado/Sociedade e da Reforma deste é possível dar a direção necessária à efetivação das conquistas prescritas no plano legal-formal materializando-as na realidade.

A violência constatada na pesquisa, ao perpassar a família, penetra na escola e irradia para o entorno dos estabelecimentos de ensino, ao mesmo tempo em que as formas de abordá-la não vêm traduzindo em resultados a não ser na sua imediatez. Situação que nos leva a inferir que a violência precisa ser apreendida no contexto mais amplo, tendo como parâmetro a efetivação dos direitos, a construção de uma nova cultura onde uma nova sociabilidade e novas relações sejam estabelecidas na e pela sociedade.

Nesta perspectiva, como estratégia governamental para permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, a interlocução das políticas assistência social, saúde com a educação, possibilita o encaminhamento de ações junto às famílias a partir do âmbito escolar, o que imprime o rompimento do padrão histórico fundado na setorização das ações, desarticulação de programas, focalização da clientela e ausência de interlocução operacional.

No entanto, para que a integralidade e intersectorialidade das políticas públicas possam ser consolidadas conforme preconiza as políticas especiais, a exemplo da criança e adolescente consubstanciada pelo ECA e políticas gerais como a assistência social, educação e saúde, torna-se necessário que o processo educativo e as respectivas práticas pedagógicas sejam pensadas e realizadas numa perspectiva que contemple a educação para a cidadania. Isto requer que se agregue ao processo pedagógico um conjunto de ações que contribuam para a constituição de nova sociabilidade, de forma a produzir mudanças na vida material e imaterial dos sujeitos sociais em formação.

Partindo do pressuposto de que a educação para a cidadania deve ser apreendida como preparação para participação na vida pública, numa perspectiva de formar cidadãos(ãs) para a vida em sociedade, política e social (BENEVIDES, 1994), por conseguinte processada na gestão participativa entendida como tomar

parte, ser parte e fazer parte, supera também o paradigma da educação voltada somente para o mercado.

Por sua vez, o engajamento em programas sócio-assistenciais não deve ocorrer apenas no âmbito da execução, ao exemplo do Programa EDUCAMAIS implantado pelo governo federal, vinculado ao MEC, tendo adesão da gestão municipal de Cuiabá, com participação inicial de trinta e três escolas, com a finalidade manter a criança e o adolescente na escola em período integral.

Com certeza o referido Programa é de suma importância na medida em que contribui para que crianças e adolescentes tenham uma educação para além da grade curricular formal, transcendam aos riscos pessoais e sociais a que são submetidas, decorrentes da inserção das famílias, particularmente as mulheres, no mercado de trabalho, que implica na ausência cada vez mais prolongada do âmbito doméstico.

O EDUCAMAIS assim como outros mecanismos similares são fundamentais em se tratando da formação integral de crianças e adolescente, porém para uma atuação que vise a prevenção e redução da violência na escola e seu entorno, requer que a escola atue além do processo ensino-aprendizagem, particularmente com a superação dos moldes tradicionais, implicando trabalhar os conteúdos e temas transversais, a partir de metodologias inovadoras, associadas a projetos culturais, esportivos, ambientais e estratégias de fortalecimento das inter-relações.

Para tanto, se faz necessário que as escolas não apenas processem adesão com adequações imediatistas, mas que reordenem seus espaços com infra-estrutura condizente, recursos humanos qualificados, aquisição de instrumentos didáticos, pedagógicos e informacionais. Para que as escolas tenham reais condições de avançar no processo educativo, requerendo para tanto uma ambiência em termos de adequação de salas, aclimatação que possibilite aos (as) discentes, docentes e demais recursos humanos criar uma identificação com a escola.

Assim, a inserção de crianças, adolescentes e jovens no espaço escolar em tempo integral, participando de diferentes atividades, conduzidas sob princípios democráticos e planejamento de ações pedagógicas, configura o respeito à dignidade, a cidadania ativa. Pois, educação implica no usufruto e exercício de direitos e deveres, possibilitando a construção de uma educação mais humanista e voltada para a paz, em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos em condições sócio-espaciais e estruturais ao desenvolvimento do projeto pedagógico.

Um projeto pedagógico encaminhado a partir das proposições acima referenciadas contribuiria para que propostas, a exemplo do Programa EDUCAMAIS originassem dos espaços escolares na esfera do município, particularmente na territorialidade em que as diferentes instituições se inserem.

Nesse sentido, a educação abarcaria os indicadores que potencializam o desenvolvimento humano em que o respeito às diferenças étnico, racial e de gênero, fortaleçam os vínculos afetivos, a convivência plural, a superação dos estereótipos, inclusive por meio de contrato social, instrumento estabelecido dentro de parâmetros de negociação a partir de reflexões conjuntas e de responsabilizações mútuas.

Como afirma Abreu (2002, p.67) “[...] a prática pedagógica eminentemente de cunho educativo inscreve-se no campo das atividades que incidem na formação da cultura”, exigem reflexão dos sujeitos sociais envolvidos, bem como humanização das relações profissionais, articulação político-técnico e metodológico, como estratégias em que a escola pode se constituir no espaço privilegiado dos acontecimentos inclusivos.

Embora não seja função exclusiva da educação a prevenção e redução da violência, assim como outras funções que lhe vêm sendo atribuídas em decorrência do redimensionamento da família e da sociedade, é possível que a partir dela, possam confluír ações que se traduzam em redução da violência em suas diferentes dimensões. Mesmo concordando, “*não se pode enfrentar a questão social sem enfrentar o capitalismo*” (MOTA, 2008, p. 50), assim como a superação da violência não se dará exclusivamente por meio da construção das identidades coletivas e de novas formas de sociabilidade, mas acreditamos ser possível uma revolução cultural e moral inferida por Gramsci, fruto de práticas educativas vinculadas ao projeto da classe trabalhadora.

Pois, sendo a educação responsável pelo processo educativo e formação integral do ser humano, atuar para que seja construída uma cultura de não violência, torna-se necessário, porém deve-se ter claro que não lhe cabe com exclusividade tal responsabilidade. Portanto, exige-se que haja interlocução múltipla, entre respectivos atores inseridos na escola, e destes com as demais instituições de políticas públicas e família.

Significa que as políticas públicas tanto dirigidas à família, como as específicas, conformatado o sistema dos direitos da criança, dos adolescentes e de jovens, como as demais políticas de inclusão social, enquanto redes

descentralizadas e regionalizadas devem ser de fato reorganizadas na sua territorialidade, cujas mediações processadas na gestão dos serviços encaminhem para a construção e organização de uma nova cultura.

Nessa perspectiva, destacamos que as proposições constantes na presente tese não partem de conjecturas, uma vez que inovadas experiências análogas vêm sendo realizadas. Porém, em Cuiabá a pesquisa e a proposta se fazem pioneiras, pois possibilitou a aproximação in loco dos diferentes atores envolvidos no cotidiano da escola. Realidade que permitiu refletir sobre a violência, trazer à tona esta problemática, bem como ancorada em diferentes literaturas e legislações, construir as proposições a partir do que está posto nas determinações das políticas públicas e referências teóricas, sem perder as singularidades da realidade local.

Buscando clarificar a conformatação das proposições no sentido de contribuir para prevenção e redução da violência na escola, apresentamos a seguir encaminhamentos de ações a partir de alternativas a serem trabalhadas no âmbito interno e externo.

No âmbito da escola na esfera organizacional:

- Criação do Comitê Escolar da Juventude e que deste flua diagnóstico, discussões proposições de encaminhamentos para com a questão da violência com a participação dos atores envolvidos no processo educativo, cujas representações não percam o elo de interlocução com seus pares;
- Formação de lideranças de forma contínua por meio de cursos para fortalecimento do exercício da cidadania e representações, potencializando a sociabilidade, vindo os participantes destes fazerem parte do comitê por período, discentes com espírito de liderança, conhecimento de realidade e comprometimento com as mudanças;
- Formação de comissões por temáticas/projetos os quais sejam constituídos por discentes oriundos do curso de formação de liderança, docentes e técnicos administrativos eleitos pela comunidade escolar, que articulados ao comitê da juventude desenvolvam um conjunto de ações em que esteja intrínseca a perspectiva de não violência e a Cultura da Paz;
- Reestruturação dos conselhos de classe em que a participação de seus integrantes não se restrinja às discussões administrativas e disciplinares,

superando a tendência burocrática presente nessa instância de representação, em que a partir de um plano integrado com o comitê e as comissões forneçam uma direção social, política e pedagógica a ser implementada na escola;

- Comissão de articulação do projeto pedagógico com seus respectivos currículos e temas transversais ao comitê de juventude e comissões temáticas em que a partir de representações destas, ocorra a interlocução, interação do conjunto de ações de forma a estabelecer uma nova prática pedagógica.

No âmbito da interlocução dos saberes na perspectiva da cultura da paz:

- Institucionalização do Serviço Social na escola atuando da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental, a partir de uma abordagem interdisciplinar (Assistentes Sociais, Psicólogos e Educadores) em articulação com as famílias, promovendo atividades que favoreçam a construção de relações afetivas, de respeito e socialização nos espaços de vivência;
- Criação de estratégias que oportunize o diálogo entre professores(as), discentes e família cuja interlocução seja fundamentada em valores éticos, afetivos, humanos, com objetivo de fortalecimento do protagonismo individual e coletivo, tendo como parâmetros respeito às manifestações de anseios, desejos e angústia de forma que este segmento sinta reconhecido enquanto sujeito e protagonista de valores e potencialidades, o que corrobora para a formação de suas identidade;

Programa de Mediação de Conflito

- A mediação de conflito é uma experiência que já vem sendo realizada por iniciativa de várias instituições escolares respaldado em autores como Ortega e Del Rey (2002) que por meio de metodologia apropriada e procedimentos junto a discentes para a superação de conflitos estabelecidos no âmbito escolar. Nesse sentido a proposta em tela contempla os estabelecimentos de ensino fundamental e médio destacando-se a exigência de formação de equipe mediadora, a qual deve ser devidamente qualificada e composta por Assistente Social, Psicólogos, Pedagogos, representante do Comitê de Juventude e de Famílias.

No âmbito externo a escola

- Segurança na escola: consideramos que no entorno desta em Cuiabá encontram-se engendradas múltiplas expressões da violência, entre elas as pesquisadas. Assim, acreditamos que a exemplo de outras cidades brasileiras deve contar também com segurança, como a Guarda Municipal criada em algumas cidades no interior do Estado com proposta de sua efetivação na capital, podendo assumir tal função ainda que ela não tenha sido criada inicialmente com esta finalidade.
- O fato de as escolas possuírem segurança no entorno especialmente na entrada e saída destas contribuirá para afastar os(as) alunos do assédio ao ingresso no mundo das drogas, desestimularem brigas decorrentes de desentendimentos e agressividades ocorridas no interior do estabelecimento de ensino, bem como, roubos e assaltos corriqueiros no entorno das mesmas.
- Criação de uma comissão com a participação de representantes das respectivas escolas, Centro de Referência de Assistência Social/CRAS como parte constitutiva do Sistema Único de Assistência Social/SUAS e Conselho Tutelar da Região. Estes órgãos em articulação com as demais políticas públicas devem elaborar estratégias não apenas de prevenção e redução da violência, mas sendo a escola nesse espaço aquela que integra a comissão, porém a sua condução deve ser realizada, a nosso ver pelos profissionais do CRAS.

Isto posto, o SUAS ao trazer as prerrogativas de intersetorialidade das políticas públicas possibilita que o planejamento elaborado no lócus da territorialidade em que as famílias moram, relacionam e desenvolvem o espírito de pertencimento, incorpore as demandas originárias no âmbito escolar, de forma que as demandas colocadas sejam trabalhadas numa perspectiva de totalidade.

Esclarecemos ainda que, para concretização de tal proposta a informação da gestão, conforme preconizada pelo SUAS, deve ser materializada e a escola parte constitutiva da rede das políticas públicas no âmbito do território.

Assim, processar articulações e intersetorialidade das políticas sociais, a partir dos serviços atinentes à saúde, educação, combate ao analfabetismo, segurança urbana, habitação, entre outras, significa dar respostas mais abrangentes

possibilitando a criação de mecanismos ao desenvolvimento das famílias, vindo a repercutir também na questão da violência.

As proposições acima apontam a importância do trabalho conjunto entre profissionais da escola, discentes, e destes articulados com as demais representações de instituições das diferentes políticas públicas e da sociedade civil, na medida em que poderá contribuir para o fortalecimento do processo educativo. Significa a construção de uma escola mais democrática e humana, para a inclusão e participação das famílias nos processos inerentes ao desenvolvimento social, econômico, ambiental e cultural, caminhos necessários na construção da Cultura da Paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “violência na escola e no seu entorno” “com vistas à articulação de saberes, prevenção e redução” constituiu objeto de estudo desta tese, levando em consideração a inserção do Serviço Social nos espaços de duas escolas, sendo uma pública municipal e a outra privada, apresentando como ponto comum a violência, que transita sem fronteiras no interior das mesmas.

Desenvolvemos a tese na perspectiva de pesquisa aplicada, tomando por base o seu conhecimento como utilização prática relativa às múltiplas expressões de violência e às possibilidades que se abrem ao Serviço Social para contribuir com as escolas e entornos no sentido da prevenção e redução das mesmas.

A literatura revisitada e a investigação apontaram que as estratégias de enfrentamento e prevenção à violência nas escolas se inscrevem num processo essencialmente político, que precisa de atores (corpo diretivo, discentes, docentes, comunidade escolar, Conselho Tutelar, ONGs, governo) capazes de alterar a correlação de forças em níveis macro e micro articulados em torno de temas comuns. Algumas alternativas promissoras podem ser implementadas e fomentadas tais como: a mediação de conflitos na escola; aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos; programa de promoção de *Cultura da Paz*, à medida que se fortalece a identidade pessoal e cultural e promove o autoconhecimento e autoestima dos alunos e busca transformar a cultura punitiva da escola em uma cultura mais democrática pautada no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Nessa direção, urge o desenvolvimento de fomento de habilidades de comunicação interpessoal, educação para o exercício da cidadania, vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais, reconhecimento da alteridade, respeito à diversidade e sensibilização em questões de gênero e étnicas. Também outros temas, como promoção do protagonismo juvenil, mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo, com métodos não violentos e educação ambiental, se fizeram presentes, porém, todos com um diferencial, pois são temas que já vêm sendo trabalhados pelas estagiárias na Escola pública, através dos

Estágios Supervisionados I, II e III, com supervisão de docentes do Curso de Serviço Social da UFMT.

Já na escola privada, o trabalho do assistente social tem se limitado ao processo de seleção e aprovação dos (as) discentes à Bolsa Social, ao atendimento de casos que necessitam de contatos e ou articulação com os Conselhos Tutelares, quando demandados pela direção da instituição escolar, o que revela práticas instituídas e não instituintes, ou seja, práticas capazes de desenvolver a capacidade das pessoas e de suas organizações para transformar as condições opressivas do meio.

A perspectiva do *empowerment* apontada nesta tese, é um dos caminhos para o Serviço Social atuar no sentido de atacar as causas estruturais que geram o fenômeno da violência, seja aquela manifestada nas escolas, seja aquela no âmbito doméstico e principalmente, a violência estrutural na sociedade, isto é, o acesso desigual às condições de vida e subsistência. A democratização das informações, tendo a participação como um meio e um fim é o aspecto chave do *empowerment*. Este processo não é neutro e exige uma tomada de posição do profissional do Serviço Social na perspectiva de assumir o compromisso com a classe social mais desfavorecida e unir forças para construir estratégias em conjunto para a garantia dos direitos da infância e da juventude.

Uma informação que nos chamou a atenção na unidade de ensino privada investigada, foi que todos os demais integrantes (professor (a), coordenador (a), técnico administrativo e de apoio ou simplesmente como são chamados indistintamente - educadores) da pesquisa, expressaram não saber que há assistente social na escola, como também, desconhecem o que ela faz. Por outro lado, apenas um número bem reduzido de discentes, quando da entrevista, admitiu a presença do Assistente Social e que esta faz visitas para tratar da Bolsa Social.

Na escola pública, apenas os representantes do entorno desconheciam a presença do assistente social na escola e suas competências, como foi apontado nas sessões do Grupo Focal.

A centralidade da família conforme previsto no Sistema Único de Assistência Social poderá contribuir com a área da educação através de articulações institucionais e intersetoriais que possibilitem a criação de políticas públicas de qualidade para se garantir a permanência na escola, a inclusão e o exercício da cidadania em direção à cultura da não violência e da Paz necessária à criança,

adolescente, juventude, em síntese - a todos os seres humanos, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A violência constitui-se em uma expressão de valores culturais e educacionais, das desigualdades e manifestações sob formas diversas: num gesto, num olhar, com palavras grosseiras ou sarcásticas, com o emprego da força física e do poder, da autoridade, de imposições, de indiferenças, de vandalismos, de comportamentos ou ações simbólicas, estas últimas, de maneira geral, muito sutis, complexas e difíceis de serem percebidas, por se confundirem com normas e similares.

Estratégias de prevenção à violência (desde a pré-escola) devem ser fomentadas, sendo que o fortalecimento e desenvolvimento crítico do indivíduo é necessário desde a tenra idade para a transformação das relações de poder hierarquizadas. Para que existam transformações nos espaços coletivos, os sujeitos precisam se sentir empoderados. Portanto a perspectiva do empowerment apontada nesta tese, envolve uma dimensão individual e uma coletiva, que estão interligadas para romper o *status quo* e desenvolver a educação como prática de liberdade como preconizou Paulo Freire.

No mundo global e contemporâneo, também é no desenvolvimento das relações sociais e através delas que as famílias se expressam e se edificam com sua história produzida pelas transformações socioeconômicas que, ao se alterarem, alicerçadas na produção e reprodução enquanto ser humano dão lugar às relações hierarquizadas de gênero mantidas entre si nos diversos momentos da vida. Implementar ações/políticas e programas de apoio à família para que ela possa exercer seu papel de cuidadora e protetora é essencial para romper com o ciclo da violência transgeracional que extrapola a esfera doméstica e invade o espaço escolar através de agressões físicas, bullying, entre outros.

No âmbito familiar a violência doméstica se mostrou presente, com ênfase na violência de gênero praticada contra a mulher, apesar do conhecimento acerca da Lei Maria da Penha, recém- criada.

Outra dimensão necessária para o enfrentamento da violência nas escolas e no entorno é a qualificação dos recursos humanos e a busca de superação da cultura da fragmentação das ações, através da interlocução permanente entre as diferentes políticas e os saberes. A implementação de políticas de qualificação, geração de emprego e renda e habitação, que extrapolam as discussões e reflexões

centrais deste estudo, são também pertinentes, considerando que a violência estrutural é o pano de fundo na análise da violência nas escolas.

Torna-se necessária a concretização das políticas públicas na perspectiva dos direitos, visando à ampla difusão para contribuir à constituição de sujeitos cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e portadores do “direito a ter direitos” como uma educação pública e de qualidade.

Assim, buscamos avançar no plano referencial que fundamenta esta tese, à medida que elucidamos cada categoria, concomitante aos achados na investigação relativos à família, discentes, docentes, técnicos administrativos e de apoio, assistentes sociais/estagiárias do Curso de Serviço Social, até chegarmos às nossas propostas de prevenção e redução da violência na escola por meio da interlocução de saberes.

Entretanto, devemos ressaltar a contribuição obtida através dos participantes do grupo focal, que deixaram provada a existência do conflito, da violência na escola e da escola, sob modulações variadas e formas de resolvê-los, ficando evidente a necessidade do assistente social na escola.

Para além dos projetos, programas e outras ações, contidos nas políticas públicas de educação, torna-se necessária a inserção de crianças, adolescentes e jovens no desenvolvendo de atividades na escola em tempo integral, com ações diversificadas, sob princípios democráticos e ações pedagógicas planejadas e implementadas com criatividade.

Educar para a cidadania significa exercício de direitos e deveres, rumo à construção de uma educação humanista para a paz, sem perder de vista a Declaração dos Direitos Humanos, em consonância com a proposta de desenvolvimento pedagógico preconizada pelas unidades escolares.

Frente ao exposto nesta tese, buscamos algumas alternativas que podem ser trabalhadas no interior e exterior da escola, no sentido de contribuir para a prevenção e redução da violência, à medida que se desenvolvam ações:

- a) Esfera organizacional da escola: criar comitê escolar de Juventude; formar lideranças de modo a fortalecer as representações e potencializar a sociabilidade dos mesmos; constituir comissões temáticas e ou de projetos; reestruturar os conselhos de classe e instituir comissão de articulação do projeto pedagógico.
- b) No âmbito da interlocução dos saberes na perspectiva da cultura da paz: institucionalizar o Serviço Social na escola com as suas ações centralizadas na

educação Infantil à 8ª série do Ensino fundamental e criar estratégias que propiciem o diálogo entre docentes, discentes, família e demais envolvidos na tarefa de educar, dentro de uma perspectiva humanizadora e cidadã.

- c) Programa de Mediação de conflito: experiência que vem sendo realizada no Brasil, América Latina, em unidades escolares, fundamentada em autores como Ortega e Del Rey (2002), através de metodologia e procedimentos específicos.
- d) No âmbito externo da escola:
 - 1) Propiciar a segurança na escola, medida já adotada em algumas escolas de Cuiabá, apesar das controvérsias em torno dela;
 - 2) Criar comissões com a participação de representantes das escolas, Centro de Referência de Assistência Social/CRAS como parte do Sistema Único de Assistência Social/SUAS e Conselho Tutelar da Região. Situação que pode viabilizar o Serviço Social na escola, independente da existência do Serviço Social na mesma, considerando que o atendimento estará diretamente ligado aos programas do CRAS, a exemplo da Bolsa Escola, Família e outros, dentro do processo de articulações e intersetorialidade das políticas sociais.

Esta tese foi estruturada com base na aproximação in loco dos variados atores envolvidos no processo educacional da escola, que permitiu discutir e refletir sobre as diferentes percepções de violência e suas diversas formas de enfrentamento dentro de uma realidade territorial específica, constituindo-se em um estudo pioneiro em Cuiabá.

A tese aponta que a efetividade das estratégias de prevenção e redução da violência nas escolas depende do grau em que as dimensões individuais e coletivas estão articuladas na apreensão das causas multidimensionais do fenômeno. Assim, o processo de transformação de uma cultura violenta, punitiva e hierarquizada para uma cultura democrática, igualitária e dialógica nas escolas deve responder a esses dois níveis: individual e coletivo. Para a compreensão do nível individual, buscamos dar voz aos sujeitos que vivenciam as múltiplas expressões da violência, mas que a elas também resistem e se opõem. A violência na e da escola como expressão da questão social revela que cada grupo é excluído por motivos diferentes, seja porque é pobre, ou negro, ou deficiente, ou alto, ou baixo, ou gordo, ou rico, ou “burro”, ou

mal-vestido, embora esses motivos se justaponham. Os membros deste grupo de excluídos da escola, muitas vezes, também estão marginalizados do processo econômico e social, bem como suas famílias. A desigualdade social, fruto da questão social, está no cerne do fenômeno da violência nas escolas estudadas, nas quais a vivência do desemprego, fome, pobreza, tem histórias longas, onde fatores econômicos, culturais, sociais e familiares interagem, perpetuando um ciclo de vitimização e reprodução desta violência. Resgatar a dimensão humana e ética na educação na interface com as demais políticas é o desafio para a construção da cultura de paz e de justiça social, alargando o olhar para a necessária interlocução de saberes para novos fazeres, dentro de uma perspectiva que coloque as pessoas no centro do processo de desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; MAZZEO, Solange Carvalho; FINGERMANN, Trofímena Noschese (coords). **Repensando o Trabalho Social: a relação entre o estado, Instituição e População**. São Paulo/SP: Cortez, 1981.

ABRAMOWAY, Miriam *et alii*. **Violências nas escolas**. Brasília/DF: 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, 2004.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

ADORNO, S. A violência na sociedade brasileira: um painel incluso em democracia não consolidada. **Revista Sociedade e Estado**. Violência, nº. 2, v. X, Jul/Dez 1995. Brasília/DF: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasil.

AGUINSKY, Beatriz. O lugar e as Possibilidades do Projeto Ético-Político do Serviço Social no Campo jurídico. **In Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 1, nov. 2002.

AGUIRRE, Luiz Perez. **In: Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo/SP, 1997.

AMARAL, Edna Fernandes e PASSOS, Luiz Augusto. Utopia da Educação Popular: Saudade ou esperança. **In: Seminário Educação 2007 (SEMIEDU 2007)**. URL: www.ie.ufmt.br/semiedu/2007.

ALESSANDRINI, Margarete. **A Inserção do Assistente Social na Política educacional e na Gestão da Escola Pública**. Rio de Janeiro: Debates Sociais n. 59 - Ano XXXVI, 2001.(publicação CBCISS).

ALMEIDA, José Guaraci (org). Diagnóstico Socioeconômico do Estado de Mato Grosso. Projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária - UFSC em convênio com o Governo do Estado. Cuiabá/MT, 2002.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação. In: **Revista Inscrita**, Rio de Janeiro, CFESS, nº VI, ano III, Jul 2000.

_____. **Parecer sobre os Projetos de Leis que dispõem sobre a inserção do serviço Social na Educação**. In: II Caderno Especial n. 26. 04 a 05 de novembro, 2005. <http://www.assistentesocial.com.br/biblioteca.php?lccadesrno>

AMANN, Safira B. **A ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo/SP: Cortez, 1980.

AMARAL, Edna Fernandes e PASSOS, Luiz Augusto. **Utopia da Educação Popular: Saudade ou Esperança?** Cuiabá: Seminário Educação, 2007. (www.ie.ufmt.br/emiedu2007)

AMARO, Alves Amaro; BARBIANI, Rosângela; OLIVEIRA, Maristela Costa de. In: **Serviço Social na Escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre/RS: Sagra Luzzato, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo/Campinas/SP: Cortez/Editora da Universidade de Campinas, 1995.

ARENDT, Hannah. Between Past and Future. In: **Violência e Educação**. São Paulo/SP: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

_____. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro/RJ: Relume Dumará, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança na Família**. 2. ed, Rio de Janeiro/RJ: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (orgs). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo/SP: Cortez, 1995.

BACKHAUS, Berenice. Prática do Serviço Social Escolar: uma abordagem disciplinar. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 38, Ano XIII, São Paulo/SP: Cortez, Abr 1992.

BAQUERO, M. Alcances e limites do capital social na construção da democracia. In: BAQUERO, M. (org). **Reinventando a sociedade na América Latina: Cultura, Política, Gênero, Exclusão Social**. Porto Alegre/Brasília: UFRGS/Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001.

BARRETO, Vicente. Educação e Violência: Reflexões Preliminares. In: ZALUAR, Alba (org). **Violência e Educação**. São Paulo/SP: livros do Tatu/Cortez, 1992.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. 2. ed, São Paulo/SP: Cortez, 2003.

BASSANI, Marlise A. A training, intervention and prevention proposal of bettering quality of life and stress management in the city of São Paulo, Brasil. In: **17th Conference of the International Association for People-Environment Studies**, 2002, A Coruña. Culture, quality of life and globalization: problems and challenges for the new millennium, A Coruña, 2002.

BATISTA, Alfredo. Reforma do Estado: uma prática histórica de controle social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 61, ano XX, São Paulo/SP: Cortez, Nov 1999.

BEAL, George et al. **Liderança e Dinâmica de Grupo**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BELFIORE-Wanderley, Wanderley, Mariângela, BÓGUS, Lúcia e YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo/SP: EDUC, 2000, 272p.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Justiça**. Palestra proferida no Seminário Violência, um Retrato em Preto e Branco. São Paulo/SP: FDE, 1994.

BEHRING, Elaine R. e BOSCHETTI, Ivonete. **Política Social: fundamentos e história**. 2. ed, São Paulo/SP: Cortez, 2007.

BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz. **A Mediação de Conflitos na Educação: Estratégia Metodológica Possível**.

_____. **Violência Escolar**. Chile: 33º Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Agosto, 2006.

BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz e CAMPELO, Maria Helena Góes. **Violência na Escola**. Belém, Pará, Brasil: II congresso Ibero-Americano Sobre Violências nas Escolas. 26 a 28 de outubro, 2005.

BILAC, Elisabete Dória. Família algumas inquietações. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org). **A família Contemporânea em debate**. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

BISSEAU, A. Réflexions sur le rôle que peuvent jouer les Services sociaux scolaires dans l'école moderne. In : **Le Service Social, Revue Bimestrielle**, 40ième Année, n. 5, Septembre - Octobre, 1962, p. 237.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOSCHETTI, Ivonete. Gasto Federal com Assistência Social Segundo o Conceito Histórico. In: **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. 2. ed, Brasília/DF: s/d, 2003.

BOUDING, Elise. Pace culture and war culture: Changing the balance. In: CASEY, H. M. & MORGANTE, A (org). **Abolishing War: cultures and institutions**. Boston Research Center for the 21st, Century Cambridge, 1998.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Paris: Droz, 1972.

_____. **Lê sens pratique**. Paris: Lês éditions de Minuit, 1974.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed, Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989, 351p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos, 318).

BRASIL. **Código de Menores de 1927. Decreto Nº 17943-A**. Brasília/DF, 12 de outubro de 1927.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Ministério da Justiça do Estado de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Justiça Defesa da Cidadania - MT/PROSOL/CEDECA MT, Comissão Interinstitucional do Programa Estadual de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, SEJUSP/PROSOL, SEDUC - Conselhos Tutelares - CEDCA/CMDCA, Cuiabá/MT, 1997.

BRAVO, Maria Inês Souza e MATOS, Maurílio Castro de. Projeto Ético-Político do Serviço Social e sua **RELAÇÃO COM A REFORMA Sanitária**: elementos para o debate. In **Coletânea “Saúde e Serviço Social”**. 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. São Paulo/SP: Cortez/ANDES, 1990.

BRASIL. **Lei “Maria da Penha”, Lei Nº 11.340**. Brasília/DF, Senado Federal, 07/08/2006.

BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS (1993)**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Conselho de Assistência Social - CNAS e Secretaria Nacional de Assistência Social - SNAS. 6. ed, Brasília/DF: MDS, 2007, 60p.

BRESSAN, Carla Rosane (coord). In: **Serviço Social na Educação**. Brasília/DF: CFESS, Set 2001.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo/SP: Editora UNESP, 1994.

CALDAS AULETE. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 4. ed, São Paulo/SP: Melhoramentos, Mirador Internacional, 1980.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio e GUIMARÃES, Rosamélia Ferreira. Família: a crise de um modelo hegemônico. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 46, ano XV, Cortez/SP: São Paulo, Dez 1994.

CAMARDELO, Ana Maria. Estado, Educação e Serviço Social: Relações e Mediações no Cotidiano. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo/SP: Cortez, nº 46, Ano XV, Dez 1994.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 6. ed, Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Por uma Cultura de Paz. In: **Revista Nova América**, nº 86, Rio de Janeiro/RJ, 2000.

CANETTI, E. **Massa e Poder**. São Paulo: Cia das Letras, 1995, 351p.

CARNEIRO, Ricardo. **Desenvolvimento em crise: a economia brasileira no último quarto do século XX**. São Paulo: UNESP, 2002.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. **A questão da transformação social e o trabalho social: uma análise gramsciana**. São Paulo/SP: Cortez, 1983.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da Questão Social - Uma Crônica do Salário**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CASTORIADES, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3. ed, Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Manuel M. **História do Serviço Social na América Latina**. Trad. José Paulo Neto e Balkys Villalobos. São Paulo/SP: Cortez, 1984.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **As Atribuições Privativas do (a) Assistente Social em Questão**. Brasília/DF, 2000.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social na Educação**. Brasília/DF: Set 2001.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claud (coords). **Violences à l'école état des savoirs**. Paris: Masson e Armand Colin éditeurs, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e a Democracia**. São Paulo/SP: Moderna, 1984.

CHIESA, Ana Maria; CIAMPONE Maria Helena Trench. Princípios gerais para abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais. In: CHIANCO, Tânia Conto Machado, ANTUNES, Maria José Moraes. **A classificação das práticas de enfermagem em saúde coletiva: CIPESC/ORG**.

Brasília: Associação Brasileira de Enfermagem, 1999 (Série Didática: Enfermagem no SUS).

CARVALHO, Sérgio Resende. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. **In Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro: 20(4): 1088, jul.ago.2004.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1, São Paulo/SP: Paz e Terra, 1999.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin; CASSAB, Clarice. Jovens e oportunidades: a desnaturalização da cidade desigual. **In: Serviço Social e Sociedade**, ano XXVI, nº 83, Especial, São Paulo/SP: Cortez, 2005.

COLLOCA, V. P. O trote Universitário: o caso do curso de química da UFSCar. 2003, 175f. Dissertação Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, 2003.

COLUMBIER, Claude et al. **A violência na Escola**. São Paulo/SP: Summus, 1989.

CONFRONTOS crescem entre alunos e pais que ignoram atos de violência. **Jornal A Gazeta**. Cuiabá/MT, 23/06/2000.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (orgs). **Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores**. 1. ed, Porto: ASA, 2001.

_____. **Violência e Violências da e na Escola**. Porto: Afrontamento/CIIE, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na Política Social do Município**. São Paulo/SP: Malheiros, 1993 (Série Direitos da Criança).

_____. **De menor a cidadão**. Brasília/DF: Fundação CBIA, 1990.

COSTA, Edileusa de Amorim et al. Análise Avaliativa da Aplicabilidade do Serviço social Escolar. **In: 1º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (Anais)**. Rio de Janeiro/RJ, 12 a 17/05/1974.

COSTA, Josi. Jovens de 18 a 25 anos representam 65% dos crimes do tráfico na Capital. **Jornal A Gazeta**. Cuiabá/MT, Edição nº 5814, 24/09/2007.

COURT, Pedro Monrondé. Família e Sociedades Contemporâneas. In: Petrini, João Carlos e Cavalcante, Vanessa Ribeiro Simon (org). **Família, Sociedade e Subjetividade**. Uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

COUTINHO, Carlos N. Notas sobre Cidadania e Modernidade. In: **Praia Vermelha: Estudos de Política e Teoria Social**. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 1997.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** São Paulo/SP: Cortez, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DADOUN, Roger. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DEBATES SOCIAIS. **Família Ontem Hoje e Amanhã**. Rio de Janeiro, Ano XXVI, 1º e 2º Sem 1991 (Reedição, Out 1997, CBCISS).

DE COSTER, Sylvain. **Le Service Social**, nº 3, França: Mai/Juin 1956.

_____. Aspects Conceptuels et Institutionnels du service social Scolaire. In: **Le Service Social**, nº 3, Bruxelles/França: Mai/Juin 1958.

DE COSTER, M. S. et HILLGERS, E. De la Coordination des Services Sociaux Scolaires. In: **Le Service Social**, nº 3, 34º année, Bruxelles: Mai/Juin 1956.

DEBARBIEUX, Eric (coord). “La violence à l’école: approches européennes”. Institute National de Recherche Pedagogique. In : **Revue Française de Pédagogie**, nº 123, Avr/ Mai/ Juin 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em Três Atos**. São Paulo/SP: SENAC, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ENGELS, Friedrich. **O Segundo Violin - 1895-1995.** Trad. Osvaldo Coggiola, São Paulo/SP: Xama, 1995.

FALCÃO, Maria do Carmo Brandt; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** 2. ed, São Paulo/SP: Cortez, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula (coord). **Crianças e Adolescentes: pensar e fazer.** Brasília/DF: CEAD-UnB. FCBIA, 1995.

FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. Política Social. Módulo 3. **Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais.** Brasília/DF: CFESS/ABEPSS/CEAD-Unb, 2000.

_____. **Estratégias em Serviço Social.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FINK, Arthur E. **Serviço Social Escolar en los Estados Unidos.** Buenos Aires, Humanitas, 1977, 109p.

FINK, Arthur E. et al. El servicio social escolar. In: **Campos de aplicacion del servicio social.** Buenos Aires: Humanitas, 1972, 495p.

FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e Educação. In: **Universidade e Sociedade,** nº 7, Ano IV, Jun 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder,** 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 2. ed, Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo/SP: UNESP, 2000.

_____. A constituição de uma nova cultura política. In: Villas-Boas, R. e Telles, V.S. **Poder local, participação popular e construção da cidadania**. São Paulo: Instituto Cajamar/Instituto Polis, FASE e IBASE, 2003.

FRIGOTTO, Caudêncio et al. Revista de Educación en América Latina y El Caribe. **Contexto e Educação**, 34, Ijuí/RS: Unijuí, 1986.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed, São Paulo: Cortez, 1999.

FREEDMANN, John. **Empowerment: the Politics of Alternative Development**. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1998.

FUKUI, Lia. Seguranças nas escolas. In: **ZALUAR, Alba (org). Violência e Educação**. São Paulo/SP: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

FURASTÊ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. Explicação das Normas da ABNT. 13 ed, Porto Alegre: s/n, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 4. ed, Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1981.

GENTILLI, Pablo (org). **Pedagogia e exclusão**. 2. ed, Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GENTILLI, Raquel de Matos Lopes (org); MONGIM, Andréa Bayerl; GOMES, Adriana. Repercussões da nova ordem na eclosão da violência. In: **Revista Emancipação**, Ed UEPG, 2004.

GOLDANI, A. N. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 91, Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP: Cortez, 1994.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. 2. ed, Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1979.

GÓMEZ GALLARDO, Maria de Lourdes Valenzuela Y. et al. **Contra la violencia, eduquemos para la paz: por ti, por mi y por todo el mundo**, 3 ed, México: Grupo de Educación Popular com Mujeres, A. C. (GEM), 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Cadernos do Cárcere - Temas Culturais Ação Católica**. São Paulo/SP: Civilização Brasileira, 2001.

GROSSI, Patrícia Krieger et al. Violência no meio escolar: a inclusão social através da educação para a paz. **Revista Virtual Textos e Contextos nº 4**, Porto Alegre, Dez/2005.

GROSSI, Patrícia Krieger, SANTOS, Andréia Mendes dos, BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz e OLIVEIRA, SIMONE, Barros de. Bullying e Cultura de Paz nas Escolas: um dos desafios para a sociedade contemporânea. **In Revista ADPPUCRS**. Porto Alegre: N. 8, P. 157-162, OUT. 2007.

GUEIROS, Dalva Azevedo. A Família e proteção social: questões atuais e limites da solidariedade familiar. **In: Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo/SP: Cortez, nº 71, Ano XXIII, Set 2002.

GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas**. São Paulo/SP: Cortez, 1984.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1985.

_____. **A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996 (Coleção Educação Contemporânea).

GUIMARÃES, Eloísa e PAULA, Vera de. **In: ZALUAR, Alba (org). Violência e Educação**. São Paulo/SP: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1985.

HOLLANDA, H. B. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro/RJ: Rocco, 1994.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. URL: www.ibge.gov.br.

IPDU. **Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento Urbano**. Prefeitura Municipal de Cuiabá, MT. URL: www.cuiaba.mt.gov.br.

JARRÉ, D. Challenges for Social Services: in: the member states of the European Union. In: FRAMEWORK OF THE UNIDET NATIONS COMISSON FOR SOCIAL DEVELOPMENT. *Report on a special information session*. Nova York: German Federal Governament, 1999

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2 ed, Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

JORNAL A GAZETA. Cuiabá/MT, Edição 6118, 04/08/2008.

KISNERMAN, Natálio. **7 Estudos sobre serviço Social**. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda., 1980.

KUENZER, Acácia Zeneida (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo/SP: Cortez, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed, São Paulo/SP: Atlas, 2003.

_____. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise de interpretação de dados**. 2. ed, São Paulo/SP: Atlas, 1990.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. ed, São Paulo/SP: Martins Fontes, 1999.

LEVI-STRAUSS, Claud. O problema do incesto. In: **Cawenacci, Máximo (org). Dialética e Família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. 6. ed, São Paulo/SP: Brasiliense, 1995.

LOPES, Márcia Helena Carvalho. O tempo do SUAS. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 87, Ano XXVII, São Paulo/SP: Cortez, 1994.

LUKÁCS, George. **História e Consciência de Classe**. São Paulo/SP, 1972.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

_____. **Dinâmica da violência**. Trad. Cristina M. V. França. São Paulo/SP: Vértice, 1987a.

_____. **O templo das tribos**. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 1987b.

MAFFESONI, Raquel Zanotto; MOLARDI, Valeska Rama. **O que é Bullying? Violência Escolar**. Secretaria de Educação, Caxias do Sul/RS, Agosto 2007. URL: www.caxias.rs.gov.br/novo_site/uploads/educacao/publicacao_25.pdf.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco: revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paola Nosella. 9. ed, São Paulo/SP: Cortez, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Historia Social da Criança Abandonada**. São Paulo/SP: Hucitec, 1998.

MARQUES, J. B. **Democracia, violência e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1987.

MARQUES, M. T. C.; RAMALHO, M. P. Os movimentos ecológicos e a interdisciplinaridade. In: **SÁ, Janete L. M. (org). Serviço Social e interdisciplinaridade**. São Paulo/SP: Cortez, 1989.

MARQUES, Maurício M.; GOMES, Neide Aparecida. (coord) **Violências na Escola (Referências Bibliográficas)**. Brasília/DF: Universa, 2003.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social, Identidade e Alienação**. 6. ed, São Paulo: Cortez/SP, 2000.

MARTINS, André Antunes. Cidadania e Violência na Escola. In: **VALLE, Lílian do (org). O mesmo e o outro da cidadania.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Aprenda a Estudar.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MEDEIROS, Maria do Socorro Lopes. **A História do Ensino de Serviço social em Cuiabá, de 1970 a 1982.** Rio de Janeiro/RJ: PUC/RJ, Jun 1984 (Dissertação de Mestrado).

MEDINA, Carlos Alberto de. **Família, Ontem, Hoje, amanhã.** Debates Sociais, Ano XXVI, Rio de Janeiro/RJ, 1º e 2º Sem. 1991.

MENDONÇA, Rubens. **Evolução do Ensino em Mato Grosso.** Cuiabá: Academia Mato-grossense de Letras, 1977.

MENEZES, Mindé Badauy de. Um projeto pedagógico fundado na transformação do cotidiano. **Universidade e Sociedade.** Universidade e Educação no Brasil, nº 7, Ano IV, Jun 1994.

MENEZES, Maria Thereza. **Em busca da teoria:** políticas de Assistência Social. São Paulo/SP: Cortez, 1993.

MÉSZAROS, István. **Para além do Capital.** São Paulo/SP: Bomtempo, 2002.

MICHAUD, Yves. **La Violência.** Madrid: Acento Editoria, 1998.

MILANI, Feizi Masrour. JESUS, Rita de Cássia Dias P. (orgs). **Cultura de Paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador/BA: INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 4. ed, Petrópolis/RJ: Vozes, 1994 (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed, São Paulo/SP: Hucitec, 2007.

MORENO, Gislaene. **As desigualdades intra-regionais e suas inter-relações no processo de desenvolvimento da Educação Escolar:** o caso mato-grossense. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982. (Dissertação de Mestrado).

MORENO, G. e HIGA, T. C. S. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente.** Cuiabá/MT, Entrelinhas, 2005.

MOSER, G. **Psicologia ambiental.** Estudos de Psicologia. (1), 121-130, 1998.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, 3(1), 2002.

MOTA, Ana Elizabeth (org). O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 2. ed rev. e ampl., São Paulo/SP: Cortez, 2008.

MULLALY, Robert P. **Structural social work: ideology, theory, and practice.** 2. ed, Canadá: Oxford University Press, 1997

MUNHOZ, Den. Trabalho interdisciplinar, realidade e utopias. **In: Serviço Social e Sociedade.** São Paulo/SP: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, E. P. (org). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** 2. ed, Rio de Janeiro/RJ: Garamond, 1999.

NECO. **Núcleo de Estudos de Comunicação, Infância e Juventude.** Ano 1, Jun/ Jul 2008.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga e SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **In: Revista SER**, nº 9, 1988.

NETO, Wanderlino Nogueira. Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. **In: Serviço Social e Sociedade**, Ano XXVI, nº 83, Especial, São Paulo/SP: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo. A Construção do Projeto Ético-Político do serviço Social. **In Módulo I de Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/uNb, 1999.

NEVES, Mozart; BOSI, Alfredo. **Universidade: Panorama e Perspectivas.** Rio de Janeiro/RJ: Konrad, 2000.

NERI, Marcelo. **Fundação Getúlio Vargas divulga pesquisa “Mapa do Fim da Fome”**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro/RJ, 10/07/2006. URL: www.rebeldia.org.br/novida, acesso em: 17/11/2006.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Trad. Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília/DF: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços**. UNESCO.

NUNES, Luiz Antonio Rizzoto. **Manual de Monografia Jurídica: como se faz uma monografia, uma dissertação, uma tese**. São Paulo: Saraiva, 1997.

O GLOBO ONLINE. **Índice de desenvolvimento Humano do Brasil melhora, mas país cai no ranking mundial**. Rio de Janeiro, 09/11/2006. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/mat/2006/11/09/286580388.asp>. Acesso em: 17/11/2006.

ODÁLIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo/SP: Brasiliense, 1993. 91p (Coleção Primeiros Passos).

ORTEGA, Rosária e DEL REY, Otega. **Estratégias educacionais para a prevenção da violência**. Brasília/DF: UNESCO no Brasil, 2002.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In ZALUAR, Alba (org). **Educação e Violência**. São Paulo/SP: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

PAYET, Jean-Paul. Educação e Modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade. **Análise Social**, Lisboa: v. XI, (176), p. 681-694. 2005. Separata da Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, s/d.

PERINE, Marcelo. **Filosofia e Violência**. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1987.

PETRINI, João Carlos. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTE, Vanessa Ribeiro Simon (org). **Família, Sociedade e Subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

PINHO, Anderson. Menina de 15 anos faz laqueadura. **Jornal A Gazeta**. Cuiabá/MT, Edição nº 4.533, 11/02/2004.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo/SP: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

PRIORE, Mary Del (org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

QUIROGA, Ana Pampliega de. **El universo comparativo de Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière**. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Suplemento de Madres de Plaza de Mayo, 06/2001.

REIS, Elpídio. **Serviço Social e Evasão Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Separata do Boletim da LBA, 1948.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE. **Violência**. São Paulo/SP: Cortez, nº 70, Ano XXIII, Jul 2002.

RIZZINI, Irene (org). **A criança no Brasil hoje: Desafio para o Terceiro Milênio**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

RODRIGUES, Caroline. Praça Maria Taquara é ponto de drogas e prostituição. **Jornal A Gazeta**. Cuiabá/MT, Edição nº 6082, 29/06/2008.

RODRIGUES, Maria Lúcia. Caminhos da Transdisciplinaridade: fugindo às injunções lineares. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 64, Ano XXI, São Paulo/SP: Cortez, Nov 2000.

ROMANO, Jorge e ANTUNES Marta. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SÁ, Janete L. M. **Serviço Social e interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth I. B, e ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de Gênero: Poder e Impotência**. Rio de Janeiro/RJ: Revinter, 1995.

SAMPAIO, C. C. *et al.* Interdisciplinaridade em questão: análise de uma política voltada à mulher! In: SÁ, Janete L. M. **Serviço Social e interdisciplinaridade**. São Paulo/SP: Cortez, 1989.

SANTOS, Bettina Strenen dos, STOBÄUS, Claus Dieter, Mosquera, Juan José Mouriño e AZEVEDO, Missel de. **O Mal-Estar Docente Perante o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**. Conferência IADIS Ibero-Americana www/Internet 2005.

SANTOS, Irenilda Ângela dos; MARTINS, Suzimeire Silva; CAIADO, Terezinha Alves, BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz (coord). UFMT/ICHS/Depto. Serviço Social/CEIA. **A modernização e a problemática social dos meninos e meninas de/na rua de Cuiabá: o uso de drogas**. Cuiabá/MT: CEIA/SES, Jul 1996. Relatório Final de Pesquisa.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, José Vicente Tavares, DIDONET, Beatriz e SIMON, Cátia Castilho (orgs). **A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999, 189p.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: Problemas. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo/SP: Cortez, nº 1, Ano I, setembro, 1978 (Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, do Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES).

SILVA, Adalberto Prado *et al* (coord). **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Mirador Internacional. São Paulo/SP: Cia. Melhoramentos, 1980.

SILVA, Henfil. Henfil e a Criatividade. In: **Revista Psicologia Atual**. São Paulo: Grupo Editorial Spagat, Ano V, n. 28, s/d.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza de. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. In: **Caderno Especial**, nº 24, ed. 7 a 28/10/2005. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br/cadespecial24.pdf>.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 2. ed, São Paulo/SP: Cortez/Ed. UFSC, 1999.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. **Cidadania e direitos Humanos**. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 104, Jul 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB**. São Paulo/SP: Pioneira, 2002.

SPITZ, Clarice e ZIMERMANN, Patrícia. **IDH é insuficiente para avaliar desenvolvimento humano, diz Pochemann**. Brasília e São Paulo, 07/09/2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u112803.shtm1>> Acesso em: 17/11/2006.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e Seguridade Social: uma revolução da consciência da cidadania. **Serviço Social e Sociedade**, n. 55, ano XVIII, São Paulo, Cortez, Nov. 1997.

_____. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo/SP: Cortez, 1988.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP - Educação e Pesquisa**, v. 27, nº 01, São Paulo/SP: USP, Jan/Jun 2001.

_____. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, nº 104, São Paulo/SP: Jul 1998.

_____. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: **WESTPHAL, Márcia F. (orgs). Violência e Criança**. São Paulo/SP: EdUSP, 2002.

STEIN, Rosa Helena. Capital social, desenvolvimento e políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, nº 73, Ano XXIV, Mar 2003.

STORT, Eliana V. R. **Cultura, imaginação e conhecimento e educação e a formalização da experiência**. São Paulo: UNICAMP, 1993.

TRATEMBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo/SP: Ática (ensaios), 1977.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1987.

TÜRCK, Maria da Graça Maurer Gomes. **Rede Interna e Rede Social: o desafio permanente na teia das relações sociais**. 2. ed, Porto Alegre/RS: Tomo Editorial, 2002. 64p (Coleção Amencar).

UNESCO. **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. UNESCO Brasil, 2004.

VALLE, Liliam do. **O mesmo e outro da cidadania**. Rio de Janeiro/RJ: DP & A, 2000.

_____. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro/RJ: DPCA, 1997.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **A proposta de empowerment e sua complexidade**: uma revisão histórica na perspectiva do Serviço Social e da saúde mental. *Serviço Social e Sociedade*, n. 65, ano XXII, mar. 2001.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Serviço Social e interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 54. São Paulo, Cortes, 1997.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2. ed, Campinas/SP: Papirus, 1996.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **Serviço Social: Precursores e Pioneiros**. São Paulo/SP: Agir, 1984.

VORRABER, Marisa Costa. **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3. ed, São Paulo/SP: Cortez, 2002, 168p.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A particularidade da questão social na América Latina. **Serviço Social e Sociedade**, n. 76, ano XXIV, nov. 2003.

WEIL, Pierre; D`AMBRÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimentos. São Paulo: Summus, 1993.

YASBECK, M. Carmelita. **Classes subalternas e Assistência Social**. São Paulo/SP: Cortez, 1993.

ZALUAR, Alba (org). **Violência e Educação**. São Paulo/SP: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Lúcia Lemos (orgs). **Formação em Direitos Humanos na Universidade**. João Pessoa/PB: Universitária, 2001.

ANEXOS

ANEXO 01: BIBLIOGRAFIA - CBCISS

ARY, et alii. **Introduction to Research in Education**. New York. Holt, Rinehart Winston, 1972.

BEST, J. **Research in Education**. Englewood, Prentice Hall, 1970.

DUVERGER, Maurice. **Ciência Política - Teoria e Método**. 2ª. Edição, São Paulo, Zahar, 1976.

KERLINGER, F. **Foundation of Behavioral Research**. New York. Holt Rinehart & Winston, 1973.

SCHUHLY, Günther Franz. **Prolegômenos a Pesquisa em Serviço Social**, in Debates Sociais. Ano XVI - 1º Semestre, 1980-CBCISS .

TRAVERS, R. **A Introduction to Education Research**. New York. Macmilan, 1964.

CBCISS - BIBLIOTECA ZENI MIRANDA - Abril 1979

Levantamento Bibliográfico: SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR

Atendendo solicitação da AS. Aline do SESI/DN

ADAMOLI, Maria Raquel. **Cooperativismo escolar**. Cuadernos de Sociopatologia y Servicio Social, Buenos Aires, 1(3): n.p., nov./dic. 1963.

BENATTI, Anna et alii. **Una experiência de serviço social escolar**. Selecciones de Servicio Social, Buenos AiresHvmanitas, 3(9): 54-55, mar. 1970.

BURNSTEIN, Diana. **Função específica do assistente social no campo educacional**. In: CONGRESSO PANAMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL, 3., Porto Rico, 1957. O Brasil e o serviço social nas Américas. Rio de Janeiro, CBCISS, s.d. 188p, p.165-7.

_____. **As necessidades e os problemas que precisam do serviço social no campo da educação.** In: CONGRESSO PANAMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL, 3., Porto Rico, 1957. O Brasil e o serviço social nas Américas. Rio de Janeiro, CBCISS, s.d. 188p. p.167-9.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SERVIÇO SOCIAL, 3., Rio de Janeiro, 1965. Centro experimental da Vila Leão: escola comunitária. Curitiba, Departamento do Bem Estar Social, 1965. 16p.

CONGRESSO INTERAMERICANO DE BEM ESTAR SOCIAL, 7., Quito, 1971. - El trabajador social como agente de cambio em educacion. S.n.t. 10p.

COSTA, Edleuza de Amorim et alli. **Análise avaliativa da aplicabilidade do serviço social escolar.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 1., Rio de Janeiro, 1974. Anais. Rio de Janeiro, CFAS/CRAS, 1974. 423p. p. 203-11.

EVANGELISTA, Evangelina Margarida. **Elementos para análise das funções do serviço social num programa de profissionalização extra-escolar.** Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1977. 132p.

_____. **Educação - serviço social - SESC.** 2.ed. Rio de Janeiro, SESC, 1964. 131p.

PINTO, Maria Violeta Di Maio. **Valor pedagógico do serviço social na educação do pequeno escolar.** Fortaleza, Universidade do Ceará, 1958. 85p.

REVISTA DE TRABAJO SOCIAL - RTS. Barcelona, Asociación de Asistentes Sociales de Barcelona. N.65, mar. 1977.

WATERKEMPER, Maria Alice D. et alii. **Estudo e análise diagnóstica das experiências relacionadas ao serviço escolar da Região escolar - Florianópolis.** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, s.d. 49p.

ANEXO 02: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO - SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR
CBCISS - BIBLIOTECA ZENI MIRANDA

Mês: Abril/1989

ABBE, Alice E. **School-agency co-operation: an account of working together in na urban community.** Social Work, New York, 2(4): 69-72. oct.1957.

ACTIVIDADES em el campo del servicio social escolar. Selecciones del Social Work, Buenos Aires, 2(8): 52-8, dic.1963.

ALBUQUERQUE, Terezinha Lins de. **Serviço de orientação psicopedagógica da Escola Guatemala.** Rio de Janeiro, s.ed., 1967.

ALTMAYER, John R. **Public school services for the child with emotional problems.** Social Work, New York, 1(2): 96-102, Apr.1956.

_____. **The school social worker and problems of school attendance.** Social Work, New York, 2(4): 65-9, Oct. 1957.

BERGER, Stanley. **Casework eith the nonattendant school child.** Social Work, New York, 6(1): 105-10, Jan.1961.

CAPALBO, Creusa. **Reflexões sobre a visão sistêmica em serviço social.** Debates Sociais, Rio de Janeiro, (31): 25-80, 2. sem.1980.

CONGRESSO BRASIELEIRO DE SERVIÇO SOCIAL. 3., Rio de Janeiro, 1965. Projeto piloto (SED - Fundação Ford). Rio de Janeiro, Secretaria de Educação e Cultura, 1965. 16p. mimeo.

COSTIN, Lela B. **School social work as specialized practice.** Social Work, New York, 26(1): 36-43, Jan.1981.

DE COSTER, S. **A propos de la spécificité du service social scolaire.** La Service Social, Bruxelles, 44(4): 121-51, juil. / aout.1966.

EL TRABAJO social en el campo escolar. Revista do Trabajo Soccial, Barcelona, (2): 46-51, abr./jun.1972.

HOYT, Deming. **The school and american culture: a problem for social workers.** Social Work, New York, 9(2): 90-7, Apr.1964.

KONOPKA, Gisela. **Serviço social escolar.** In: _____. Serviço social de grupo: um processo de ajuda. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. p.297-9.

LAHOZ, Mari Carmen. **El asistente social em el campo escolar.** Revista de Trabajo Social, Barcelona, (63): 35-44, 3.trim.1976.

MARTIN, Anna MARTINEZ & MANEN, Maria Dolores Renau. **Trabajo de un equipo psicopedagógico numinipal em lãs escuelas.** Revista de Trabajo Social, Barcelona, (76): 39-42. dec.1979.

MITCHELL, Grade W. **Casework with school edild.** Social Work, New York, 2(3): 77-83, July 1957.

NESBIT, Klsie. **Finding the causes of nonattendance.** Social Work, New York, 2(1): 81-6, Jan.1957.

PERDIGÃO, Marilac & BARROS, Mirtes. **Serviço social escolar.** In: CRAS-3ª Região. Serviço social; edição comemorativa do Dia do Assistente Social. Fortaleza, 1968. p.18-20.

PLANIFICACION del trabajo social escolar. Revista do Trabajo Social, Barcelona, (76): 30-4, dec.1979.

SCHOUR, Ester. **Caseworkwith parents in the school setting.** Social Work, New York, 3(1): 68-75, Jan.1958.

SIKKEMA, Mildred. **El papel del trabajador social en la escuela en los Estados Unidos.** In: CONGRESSO PANAMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL, 4., Costa Rica, 1961. Trabalhos apresentados. S.n.t. 15p.

STRINGER, Lorene A. **Parent-cchild relations in the early school years.** Social Work, New York, 9(2): 98-104, Apr.1964.

ANEXO 03: OFÍCIO

Cuiabá, 23 de Novembro de 1983.

À COORDENAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Venho através desta, a essa Coordenação, como mestrando do Curso de Serviço Social da PUC/RJ e professora da graduação em Cuiabá, na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso (FUFMT), solicitar algumas informações sobre o Serviço Social Escolar.

Encontro-me, no momento, em Cuiabá, após haver integralizado os créditos, para desenvolver a pesquisa de campo e posteriormente, análise dos dados e elaboração da dissertação de tese, se Deus quiser.

Pretendo desenvolver um estudo exploratório, visando trabalhar o tema: O Serviço Social Escolar ao nível Teórico-Prático e os Conhecimentos utilizados por Estagiários do Curso de Serviço Social da FUFMT no período de 1980 a 1983.

Ao efetuar o levantamento bibliográfico, desde o início do ano passado, pouco foi conseguido nessa área específica - Serviço Social Escolar pois, se há algum material sistematizado, quase nada se tem publicado a nível de Brasil. Encontramos textos teóricos e breves relatos de experiências latino-americanas e inclusive do Brasil, outras americanas e belga, destacando esta última, bem sistematizada e com longos anos de experiências mas, muito distante da nossa realidade. Então, resolvi não desanimar e contactar com os Coordenadores e/ou Responsáveis pelos Cursos de Serviço Social nas diversas regiões do País, desde abril deste ano. Assim sendo, espero contar com a atenção de V.S. ao meu pedido, segundo as possibilidades e disponibilidades, fornecer-me alguma informação teórica ou prática, referência bibliográfica, etc, que possa subsidiar-me de alguma forma e ficarei imensamente grata;

Sei que mesmo dentro do Brasil, há muitos Brasis mas, há uma base que é comum à profissão, ficando o como realizar a prática específicas ao Serviço Social Escolar, a cargo de cada profissional que dependerá do seu conhecimento acerca do conhecimento específico ao Serviço Social, dos valores e da realidade.

A princípio, ou melhor, para efeito da tese de mestrado, o trabalho se limitará a análise do tema, objetivando subsidiar a reforma curricular e sistematização do Serviço Social Escolar em Cuiabá/MT. Porém, a longo prazo e numa união de

esforços entre os membros de um grupo, iniciado há dois anos, esperamos elaborar uma proposta sobre o Serviço Social Escolar e apresentá-la à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, lutar pela sua aprovação e estruturação. Portanto, inicialmente, faremos um trabalho que está de imediato ao nosso alcance e a seguir, já alicerçados e seguros de que a formação que estamos ministrando permite-nos boa margem de satisfação através da ação de nossos profissionais, tentaremos as estruturas.

Em Mato Grosso/Cuiabá, o Serviço Social Escolar, tem sido desenvolvido por estagiários de Serviço Social da FUFMT e orientados por professores da própria Universidade, pois as Escolas não contam Assistentes Sociais nessa área.

Baseada na minha experiência de estágio quando, na graduação / que foi na escola, por esta se constituir num vasto campo de ação, a questão da formação profissional, necessidade de se ampliar o espaço profissional, etc, vê no Curso de Mestrado a oportunidade de se desenvolver um trabalho voltado à Educação, como também, prestar a nossa colaboração no alcance dos objetivos a que se propõe a Escola.

Após esta longa exposição, espero ter expressado a minha preocupação básica e mais um apelo pela compreensão de V.S. e colaboração.

Caso V. Sa. tenha algum material e seja possível enviar-me, arcarei com o custo do mesmo e outras despesas. Para tal, peço fineza, enviar-me nome e endereço da pessoa física ou jurídica, à qual deverá ser enviada a devida importância.

Agradeço pela paciência com que V. Sa. ouviu-me e disponho-me para alguma coisa que puder servir oportunamente.

Atenciosamente

MARIA JACOBINA DA CRUZ BEZERRA

Rua 14, nº125 - Vila Boa Esperança

Coxipó / Cuiabá MT - CEP: 78.100

Fone: (065) 321-9056

ANEXO 04: RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE DESTINO DO OFÍCIO (ANEXO 01)

Em dia 26/10/83:

- 01 - Universidade Federal de Alagoas
- 02 - Universidade Católica de Salvador
- 03 - Universidade de Brasília
- 04 - Universidade Estadual do Ceará
- 05 - Universidade Federal do Espírito Santos
- 06 - Universidade Católica de Goiás
- 07 - Universidade Federal de Juiz de Fora
- 08 - Fundação Universidade do Maranhão
- 09 - Faculdade Unidos Católicos de Mato Grosso
- 10 - Universidade Federal de Paracúba
- 11 - Universidade federal do Pará
- 12 - Faculdade Ciências Humanas Sociais de Curitiba
- 13 - Fundação Universitária Estadual de Londrina
- 14 - Universidade Federal de Pernambuco
- 15 - Universidade Católicos de Pelotas
- 16 - Universidade de Taubaté
- 17 - Faculdade de S. S. de Ribeirão Preto
- 18 - Pontifícia Universidade Católica Campinas
- 19 - Universidade Federal de Sergipe

Em 23/11/83:

- 01 - Universidade Federal de Alagoas
- 02 - Universidade Federal de Piauí
- 03 - Faculdade de Serviço Social de Uberlândia
- 04 - Fundação Universidade do Maranhão
- 05 - Faculdade Unidos Católicos de Mato Grosso
- 06 - Universidade Federal do Maranhão
- 07 - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- 08 - Universidade Federal da Paraíba
- 09 - Universidade Federal do Pará
- 10 - Universidade Regional do Nordeste

- 11 - Faculdade Ciências Humanas e Social de Curitiba
- 12 - Fundação Universitária Estadual Londrina
- 13 - Universidade Estadual de Ponta Grossa
- 14 - Fundação Universidade do Amazonas
- 15 - Universidade Católica de Salvador
- 16 - Universidade de Brasília
- 17 - Universidade Estadual do Ceará
- 18 - Universidade Federal do Espírito Santo
- 19 - Universidade Católica de Goiás
- 20 - Universidade Federal de Juiz de Fora
- 21 - Fundação Universidade de Mossoró
- 22 - Universidade Católica de Pelotas
- 23 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- 24 - Universidade Federal do Pernambuco
- 25 - Sociedade Universitária de Ensino Superior
- 26 - Faculdade de S. S. de São José dos Campos
- 27 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- 28 - Faculdade Zona Leste de São Paulo
- 29 - Faculdade Metropolitana Unidas/Liberdade de São Paulo
- 30 - Faculdade Paulista de Serviço Social
- 31 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
- 32 - Universidade de Taubaté
- 33 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- 34 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- 35 - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 36 - Universidade Federal de Sergipe
- 37 - Universidade Federal Fluminense R.J
- 38 - Faculdade de Serviço Social - Instituto de Ciências Sociais de Americana SP
- 39 - Faculdade de Serviço Social de Ribeirão Preto
- 40 - Faculdade de Serviço Social de Araraquara
- 41 - Faculdade de Serviço Social de Bauru
- 42 - Faculdade de Serviço Social de Limeira
- 43 - Faculdade de Serviço Social de Lório
- 44 - Faculdade de Serviço Social de Piracicaba
- 45 - Faculdade de Serviço Social de Santos
- 46 - Faculdade Paulista de Serviço Social
- 47 - Faculdade de Serviço Social de São Caetano do Sul

48 - Fundação Educacional da Região de Blumenau

49 - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

50 - Universidade de Gama Filho

ANEXO 05A: RETORNO AO ANEXO 03
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO - SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE CURITIBA

RECONHECIDA pelo PARECER N°09/79 de 23/01/79 Conselho Federal de
Educação e pelo DECRETO FEDERAL N°. 83.276 de 12/03/79

RUA TOBIAS DE MACEDO JUNIOR N°333 - FONE (041) 232-8683 - BAIRRO SANTO INÁCIO
BR-277 (RODOVIA DO CAFÉ) KM 1 - CAIXA POSTAL, 7313 e 2428 - 80.000 - CURITIBA/PARANÁ

ADAMOLI, Maria Raquel. **Cooperativismo Escolar**. Cuadernos de Sociopatologia
Serviço Social, Buenos Aires, 1(3): n.p., nov./dic. 1963.

ALTMAYER, JOHN R. **Pública School services for the child with enotional
problems**. Social Work, MY., 1(2): 96-102, Apr. 1956

BACCHETTO, Sinézio. **Educação e ideologia**. editora Vozes.

BARTOLO, Cleide de. **Serviço Social de grupo: instrumentos de educação**. São
Paulo, SESI/DN, 1960, 45p.

BENATTI, Ana et alii. **Una experiência de serviço social escolar**. Selecciones de
Servicio Social, Buenos Aires, Humanitas, 3(9): 54-55, mar. 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos.

BURNSTEIN, Diana. **Função específica do assistente social no campo
educacional**. In: CONGRESSO PANAMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL, 3., Porto
Rico, 1957. O Brasil e o serviço social nas Américas. Rio de Janeiro, CBCISS, s.d.
188p. p.165-7.

_____. **As necessidades e os problemas que precisam do serviço social no
campo da educação**. In: CONGRESSO PANAMERICANO DE SERVIÇO SOCIAL,
3., Porto Rico, 1957. O Brasil e o serviço social nas Américas. Rio de Janeiro,
CBCISS, s.d. 188p. p.167-9.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SERVIÇO SOCIAL, 3., Rio de Janeiro, 1965. Centro experimental da Vila Leão: escola comunitária. Curitiba, Departamento do Bem Estar Social, 1965. 16p.

CONGRESSO INTERAMERICANO DE BEM ESTAR SOCIAL, 7., Quito, 1971. El trabajador social como agente de cambio em educacion. s.n.t. 10p.

COSTA, Edleuza de Amorim et alii. **Análise avaliativa da aplicabilidade do serviço social escolar.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, I., Rio de Janeiro. 1974. Anais. Rio de Janeiro, CFAS/CRAS, 2974. 423p. p.203-11.

EVANGELISTA, Evangelina Margarida. **Elementos para a análise das funções do serviço social num programa de profissionalização extra-escolar.** Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1977. 132P.

FINK, Arthur E. **Serviço social escolar en los Estados Unidos.** Buenos Aires, Humanitas, 1977. 109p.

FINK, Arthur E. et alii. **El servicio social escolar.** In:_____. Campos de aplicacion del servicio social. Buenos Aires, Humanitas, 1972. 495. cap.7, p.295-313

FRANKFORD, Joseph. **Algumas facetas del sevicio social escolar.** In: FINK, Arthur E. et alii. Campos de aplicacion del servicio social. Buenos Aires, Humanitas, 1972. 495p. p.315-45

FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão, Educação e Vida e Educação permanente e Desenvolvimento cultural.** editora Vozes.

LILICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas.** editora Vozes.

MIDELCOFF, M^o Tereza. **Uma escola para o povo.**

_____. **A escola e a compreensão da realidade.**

MOREIRA. J. Roberto. **Educação e serviço social: ensaio de interpretação e conceituação do SESC.** Rio de Janeiro, SESC, 1959. 40p.

_____. **Educação - serviço social - SESC**. 2. ed. Rio de Janeiro, SESC, 1964.131p.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. ed. Edusp/Herder.

PINTO, Maria Violeta Di Maio. **Valor pedagógico do serviço social na educação do pequeno escolar**. Fortaleza do Ceará, 1958. 85p.

REVISTA DE TRABALHO SOCIAL - RTS. Barcelona, Asociación de Asistentes Sociales de Barcelona. n. 1977.

STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora**. editora Vozes.

TEIXEIRA, Anísio. **Democracia e educação de John Dewey**. Cia. Editora Nacional.

WATERKEMPER, Maria Alice D. et alii. **Estudo e análise diagnóstica das experiências relacionadas ao serviço social da região escolar**. Florianópolis. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, - s.d. 49p.

ANEXO 05B: RETORNO AO ANEXO 03
RELAÇÃO DE TRABALHOS EXISTENTES NA ÁREA - SERVIÇO SOCIAL
ESCOLAR

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE BAURU

MANTIDA PELA INSTITUIÇÃO TOLEDO DE ENSINO
RECONHECIDA PELO GOVERNO FEDERAL
DECRETO N°62.394 DE 13/3/68
BAURU - ESTADO DE SÃO PAULO

2º Período de 1981 e 1º Período de 1982

FERRO, Célia Maria. Uma Análise dos Níveis Educacionais e Biológicas da Clientela Atendida pela E.E.P.G. Moraes Pacheco.

OLIVEIRA, Eliana Fidêncio de. A Importância da Prática Social na E.E.P.G Prof. Antônio Xavier de Mendonça, durante os anos 1981 e 1982.

PEREIRA, Dirce Marlene. Uma Pesquisa Social Realizada na E.E.P.G. Madureira, tendo em vista a Iniciação do Serviço Social na Entidade.

PEREIRA, Vera Lucia. A Importância da Participação dos Pais na Vida Escolar.

REZENDE, Celi Bernardes. Evasão Escolar.

SILVA, Célia Rita Borges da. A Subnutrição Influenciando no Nível Intelectual dos Menores do Lar da Criança Fermínio Magnani.

2º Período de 1982

CARDOSO, Silvia Lopes; MENDES, Claudia Helena; TOLEDO Rosângela Aparecida; VILARINHO Rosana Rodrigues. A Prática do Serviço Social na E.E.P.G. Madureira a Partir de uma Pesquisa Operacional.

MINETTO, Gerceley Paccola. O Serviço Social Escolar, o Educando e Sua Família.

PARO, Maria Margareth S. O Serviço Social Interessado na Problemática da Repetência Escolar.

1º Período de 1983

MORETTO, Vera Maria. Prevenção de Acidentes com Menor Escolar.

ANEXO 06: MATERIAL BIBLIOGRÁFICO SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA - UFF e UFMT

AROZO, Maria Amália Soares. **Valores, Ideologia e Ética na Educação para o Serviço Social**, CBCISS, nº87.

BAPTISTA, Heloiza Helena da Fonseca. **O Nível Econômico e suas Implicações na Aprendizagem do Educando** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1977.

CARRASCO, Estela, Emina et alli. **Actividade em el campo del serviço social Escolar**. Selecciones del social work, Buenos Aires, 2(8): 52-8, dic.1963.

COSTA, Ângela Matos Cardoso do. **O Serviço Social e a Associação de Pais na Integração da Família na Escola - Comunidade**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, RJ, Junho, 1981.

CORRÊA, Eliane Rosa dos Santos. **Uma Experiência adquirida junto ao grupo de alunas com baixo rendimento escolar** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFMT, Cuiabá. Dez, 1981.

ERTHAL, Luiza. **Um Ensaio de Serviço Social em Face do Problema da Necessidade de Orientação Pré-Vocacional ao Menores Concluintes do Curso Primário**. (T.C.C). 12/1949. Niterói.

FERES, Maria Terezinha Ferreira e NOBREGA, Terezinha A. **O Serviço Social no Campo Escolar Visando a Integração: Família, Escola, Comunidade**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1974.

FIGUEIREDO, Irene Dias Vargas. **A Participação Social na Implantação de uma Cooperativa Escolar** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, RJ, Dezembro, 1978.

FURNO, Rosemeri Barbosa. **Visão dos Professores e Pais Quanto a sua Proposta de Educação Experiência Comunitária com Escolares de 1º Grau de Madureira.** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1982.

KRAUSSE, Vera Lucia M. **O Serviço Social de Grupo com Escolares Adolescentes** (T.C.C). O curso de Serviço Social da UFF, Niterói, RJ., 1977.

LEITÃO, Leila Costa. **Uma Experiência na Realidade Escolar** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFMT, Cuiabá, 6/82.

LEITE, Thelma Arruda Ribeiro. **Uma Experiência Adquirida a Nível de Micro-Atuação junto à Associação de Pais e Mestres** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFMT, Cuiabá, Dez, 1981.

MATTA, Oracilda Pinheiro. **Uma experiência com grupo na realidade educacional** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFMT, Cuiabá, Dez, 1982.

MIOTO, Regina Célia. **Família e Serviço Social: contribuições para o debate.** In: Revista Serviço Social e Sociedade n.º 55. São Paulo: Cortez. Ano XVIII, Novembro, 1995.

MOREIRA, J. Roberto. Educação e serviço Social. SESC, RJ.1959.

PERDIGÃO, Marilac e BARROS, Mirtes. **Serviço Social Escolar.** CRAS, 3ª Região (Ceará, Rio Grande do Norte), Fortaleza. Serviço Social, Fortaleza, 1968.

PINTO, Maria Violeta, Di Maio. **Valor Pedagógico do Serviço Social na Educação do Pequeno Escolar.** (T.C.C). Escola de Serviço Social do Instituto Social de Fortaleza, Fortaleza, 1958.

SANTOS, Diná Jardim. **Educação como Forma de Conscientização - Um dos Objetivos do Serviço Social** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1982.

SANTOS, Sandra Freitas de. **O Fator Sócio-Econômico e sua Influência na Aprendizagem do Educando na Escola Estadual Pinto Lima**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1982.

SIKKEMA, Milolred. **El Papel Del Trabajador Social em la Escuela em los Estados Unidos**, s/d.

SILVA, Maria Quitéria Rocha. **A Capacitação Social do Menor Carente**. (Experiência na Escola Salesiana do Trabalho Em Belém, Pará), Tese de Mestrado. PUC/RJ, Março, 1980.

SILVA, Sandra Helena Costa Bravo da. **A Informação Ocupacional numa Escola de 1º Grau - Escola Estadual Pinto Lima**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1982.

SILVA, Suely Trilho da. **Tipologia de Tratamento**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, Junho, 1982.

SIMÕES, Yolanda Alves. **A Agressividade do Educando na Escola Primaria**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1982.

SIMÃO, Nilza. **Diagnóstico da Comunidade Escolar - Escola Estadual Pinto Lima**. (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, 1976.

SOUZA, Anna Maria de, NOTAIS, Maria Helena da Silva e ALBUQUERQUE, Therezinha, Lins de. **S.O.P.P. (Serviço de Orientação Psicopedagógica) da Escola Guatemala**. (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, RJ.

SOUZA, Helaina Rosa de. **O Serviço Social na Assessoria de Orientação à Educação.** Tese de mestrado. PUC/RJ, Março, 1980.


SOUZA, Lima Valderez de. **O Valor do Serviço Social Escolar.** (T.C.C). Escola de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 1959.

TEIXEIRA, Maristela, Aquino. **O Serviço Social e a Educação Extra-Classe** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFMT, Cuiabá, 6/82.

TREUTINI, Maria Helena Maciel. **Associação da Assistência ao Educando - Instrumento de Integração Comunidade Escolar.** (T.C.C). Curso de Serviço Social da UFF, Niterói, Junho, 1978.

WATERKEMPER, Maria Alice, De. Felício, Marília Celina e ZATTAR, Nilza, Demetrio. **Estudo e Análise Diagnóstico das Experiências Relacionadas ao Serviço Social Escolar da 1ª Região Escolar.** (T.C.C). Florianópolis, faculdade de Serviço Social da UFSC., 1969.

ANEXO 07

 <p>Estado de Mato Grosso Assembléia Legislativa Deputada ANA CARLA MUNIZ - Líder do PPS</p>		<p>SSL</p> <p>Fls. 27/28</p> <p>Proj. 181/03</p>
<p>Protocolo</p> <p>ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO Secretaria de Serviços Legislativo</p> <p>03 JUN 2003</p> <p>Protocolo n.º 1695/03</p> <p>Processo n.º 390/03</p>	<p>Despacho</p> <p>27 DESPACHO</p> <p>Recebido nesta data Regis- tro-se, entre as.</p> <p>Inclua-se na pauta para os efeitos do art. 217 do Regimento Interno</p> <p>Sala das Sessões</p> <p>03/06/03</p> <p>PRESENCIA</p>	<p>Projeto de Lei</p> <p>181/03</p> <p>N.º /2003</p>
<p>Autor: DEPUTADA ANA CARLA MUNIZ - Líder do PPS</p>		

Autoriza o Poder Executivo, a criar o Serviço Social Escolar nas Escolas públicas no Estado, e dá outras providências...

O Governador do Estado de Mato Grosso, tendo em vista o que dispõe o artigo 42 da Constituição Estadual, sanciona a seguinte Lei:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo, autorizado a criar o Serviço Social Escolar nas Escolas Públicas no Estado, com o objetivo de prestar assistência social aos alunos e seus familiares.

Artigo 2º - Caberá ao Serviço Social Escolar desenvolver atividades técnicas profissionais, através de assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão.

Artigo 3º - As atividades previstas no artigo 2º incluirão os seguintes itens:

I - Pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar;

II - Orientação sócio-familiar visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho do aluno;

03 JUN 03 06 03
1695/03

SSL -
Fis. ...
...

III - Elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo;

IV - Elaboração de programas que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;

V - Articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;

VI - Elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;

VII - Executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º e 5º da Lei Federal nº 8662/93.

Artigo 4º - Cada assistente social poderá assistir simultaneamente no Máximo trinta famílias, no período de 10 (dez) meses.

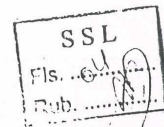
Artigo 5º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Artigo 6º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Plenário das Deliberações "Oscar Soares" em, 20 de Maio de 2003.



ANA CARLA MUNIZ
Deputada Estadual - Líder do PPS



JUSTIFICATIVA

A evasão escolar, o baixo rendimento escolar, o desinteresse pelo aprendizado, a insubordinação e outros, aliados a outras formas de expressão dos problemas de âmbito social, tem sido, freqüentemente constatados nos limites de rotina escolar.

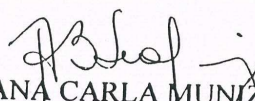
Devemos lembrar, que é responsabilidade do Estado prover a educação pública e zelar pela freqüência e permanência do aluno na Escola, competindo-lhe ainda, criar medidas, instrumentos, mecanismos que assegurem o direito do Educando.

Assim, o presente projeto tenciona proporcionar uma alternativa institucional, para o enfrentamento destes problemas, fazendo com que o Serviço Social tenha a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos e seus familiares, nas Escolas freqüentadas por estes e na comunidade onde habitam.

Desta forma, a existência de um profissional Assistente Social nas Escolas é uma medida que poderá criar condições para o efetivo exercício da cidadania, o que contribuirá para a inclusão social das crianças e adolescentes que freqüentam as Escolas Públicas.

Deste modo, confiando na sensibilidade dos nobres pares em função desse tema que se reveste de tanto significado para aqueles que, encontram-se alijados por esse contexto social, apresento a presente propositura para sua aprovação.

Sala das Sessões "Oscar Soares", em 20 de maio de 2003.


ANA CARLA MUNIZ
Deputada Estadual - Líder do PPS

ANEXO 08

Vereador Rinaldo Almeida – PSB

PROJETO DE LEI

Cria o Programa de Serviço Social na Escola no Município de Cuiabá-MT e dá outras providências.

Artº.1 - Fica criado o Programa de Serviço Social na Escola no Município de Cuiabá –MT.

Artº.2 - O Programa de Serviço Social na Escola tem por finalidade desenvolver um trabalho de ação social de cunho preventivo, educativo, reflexivo, visando a integração entre escola-família-comunidade e contribuir para a criação e implementação de políticas, programas e projetos relacionados às atividades educacionais do Município.

Artº.3 - O Programa de Serviço Social na Escola será vinculado à Secretaria Municipal de Educação e realizado por profissionais de Serviço Social devidamente credenciado no Conselho Regional de Serviço Social /CRESS.

Artº.4 - O Programa de Serviço Social na Escola consiste em um trabalho interdisciplinar realizado com as demais categorias profissionais inseridas no ambiente escolar.

Artº.5- A organização do Programa de Serviço Social nas escolas Municipais de Cuiabá se dará preferencialmente por unidades de ensino.

Vereador Rinaldo Almeida – PSB

Art.6º- O Programa de Serviço Social Escolar terá por atribuições, dentre outras:

- I- Integrar o núcleo de apoio técnico pedagógico da escola;
- II- Responsabilizar-se pelo desenvolvimento básico de programas que visem a integração do educando na família, escola e comunidade;
- III- Participar da elaboração do plano escolar com atividades específicas;
- IV- Efetuar pesquisas de natureza sócio-econômica familiar para conhecimento do corpo discente e caracterização da população escolar, visando o atendimento preventivo, individual e/ou grupal;
- V- Proceder a análise, diagnóstico e intervenção, planejada nos casos de alunos que apresentam desempenho considerado insuficiente, frequência irregular ou problemas familiares;
- VI- Identificar situações que dificultam a relação ensino/aprendizagem do aluno, a fim de proporcionar-lhes atendimento que responda as suas reais necessidades;
- VII- Atender situações de conflitos individuais ou grupais, se possível encaminhando-os a outras áreas específicas de conhecimento (psicologia, clínica geral, odontologia, pedagógica, etc) quando necessário;
- VIII- Participar das programações da associação de pais e mestres e do Grêmio Estudantil, colaborando na orientação de seus departamentos, na forma de seus regimentos e na legislação em vigor;
- IX- Desenvolver programas de orientação familiar, contribuindo para com o processo de reflexão durante a ação educativa;
- X- Realizar, com a coordenação e direção da escola, atividades assistenciais a alunos desprovidos de recursos, bem como orientar os órgãos competentes na concessão de auxílio de qualquer natureza aos alunos;
- XI- Acompanhar e assistir aos alunos envolvidos com farmacodependências, DST's/AIDS, mantendo sempre relacionamento

Vereador Rinaldo Almeida – PSB

aluno-família e instituição de saúde, visando o atendimento/acompanhamento do discente, da família e da comunidade escolar, assegurando-lhes os direitos determinados pela Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e Adolescente (ECA);

XII- Estimular e desenvolver a participação em programas sócio-culturais na comunidade, visando o estreitamento das relações escola/família/comunidade;

XIII- Contactar com pessoal técnico de outras áreas da rede de educação visando troca de informação e mútua colaboração;

XIV- Subsidiar na supervisão da merenda escolar, organização e utilização da biblioteca, sala de leitura/vídeo e similares

XV- Supervisionar estágios de estudantes de Serviço Social na área escolar;

XVI- Emitir pareceres sobre matérias concernentes ao Serviço Social na escola;

XVII- Realizar estudos, participar de cursos, seminários, congressos e outros de interesse geral da educação;

XVIII-O Programa de Serviço Social na Escola deverá ser subordinado administrativamente ao Diretor da escola e, tecnicamente, a Secretaria de Educação e Departamento de Serviço Social e Assistência Social ao educando;

Artº.7 – As despesas decorrentes da execução da presente lei correm à conta das dotações orçamentárias vigentes para cada exercício financeiro.

Artº.8- Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

**RINALDO ALMEIDA
VEREADOR**

ANEXO 09



ESTADO DE MATO GROSSO
CÂMARA MUNICIPAL DE CUIABÁ
 PLENÁRIO DAS DELIBERAÇÕES

PROTOCOLO	SESSÃO PLENÁRIA	<input checked="" type="checkbox"/> Projeto de Lei	Nº <u>08/01</u>
	Cuiabá <u>13</u> / <u>09</u> / <u>01</u>	<input type="checkbox"/> Projeto Decreto Legislativo	
	 Osvaldo Forte Daltro Secretário de Apoio Legislativo CÂMARA MUNICIPAL DE CUIABÁ	<input type="checkbox"/> Projeto de Resolução	
		<input type="checkbox"/> Requerimento	
		<input type="checkbox"/> Indicação	
		<input type="checkbox"/> Moção	
		<input type="checkbox"/> Emenda	

AUTOR: Vereadora Professora Euclinda Scala

PROJETO DE LEI

Dispõe sobre Serviços de Assistência Social nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Município de Cuiabá e da outras providências.

O Prefeito Municipal de Cuiabá faz saber que a Câmara Municipal de Cuiabá aprovou e ele sanciona a seguinte lei:

Artigo 1º - O estabelecimento de ensino da rede pública Municipal, com mais de 150 alunos matriculados, deve implantar em caráter permanente, serviços de assistência social aos seus alunos.

Artigo 2º - O Poder Executivo Municipal regulamentará a presente lei no prazo improrrogável de 60 dias, a contar de sua publicação.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 13 de Setembro de 2001.

Professora Euclinda Scala
 Vereadora.



ESTADO DE MATO GROSSO
CÂMARA MUNICIPAL DE CUIABÁ
PLENÁRIO DAS DELIBERAÇÕES

PROCOLO

- Projeto de Lei
- Projeto Decreto Legislativo
- Projeto de Resolução
- Requerimento
- Indicação
- Moção
- Emenda

Nº 08/01

AUTOR:

Vereadora Professora Enefunda Scala

JUSTIFICATIVA

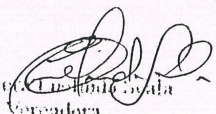
É fundamental a presença dos profissionais da Assistência Social nas escolas públicas de Cuiabá, prestando serviços aos alunos carentes e aos seus familiares.

Com a disposição do serviço social nas escolas e corpo discente que tem dificuldade econômica, para estudar, terá uma importante equipe técnico e humanitário e que possa suprir a bom termo e na medida da possível sua carência em derredor de material escolar, vestimentas e outras necessidades, o que, sem dúvida, viabilizará maior e melhor aprendizado ao grande número de estudantes humildes em nosso Município.

Note-se que não estamos criando, nem implantando Serviços Públicos, ~~mas~~ sim, dispor do melhor aproveitamento dos Serviços existentes na estrutura do município.

Isto posto, contamos com o apoio prestimoso dos demais colegas parlamentares, para converter em lei o presente projeto, na devida benfeança dos direitos dos estudantes carentes em Cuiabá.

Sala das Sessões, 13 de Setembro de 2004.


Professora Enefunda Scala
Vereadora

LEI Nº 4.423 DE 30 DE AGOSTO DE 2003

**DISPÕE SOBRE SERVIÇOS DE
ASSISTÊNCIA SOCIAL NOS
ESTABELECIMENTOS DE
ENSINO DA REDE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE CUIABÁ E DÁ
OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

O Presidente da Câmara Municipal de Cuiabá-MT, faz saber que decorrido o prazo legal e em conformidade com o § 8º do artigo 29 da Lei Orgânica do Município de Cuiabá-MT, promulga a seguinte Lei:

Art. 1º O Estabelecimento de ensino da Rede Pública Municipal, com mais de 150 alunos matriculados, deve implantar, em caráter permanente, serviços de Assistência Social aos seus alunos.

Art. 2º Poder Executivo Municipal regulamentará a presente Lei no prazo improrrogável de 60 dias, a contar de sua publicação.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Moreira Cabral, em 30 de agosto de 2003


VEREADOR LUIZ MARINHO
PRESIDENTE

**LEI DE AUTORIA DA VEREADORA
ENELINDA SCALA - LÍDER DO PT**

ANEXO 10

REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

ÍNDICE

- I. DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
- II. DAS DISCIPLINAS ESTÁGIO SUPERVISIONADO
- III. DA COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO
- IV. DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
- V. DA SUPERVISÃO DA PRÁTICA
- VI. DO ESTAGIÁRIO
- VII. DA COMPETÊNCIA DO ESTAGIÁRIO
- VIII. DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO
- IX. DOS CAMPOS DE ESTÁGIOS
- X. DA AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR
- XI. DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

REGULAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Artigo 1º - O Estágio Supervisionado no Curso de Serviço Social respalda-se no art. 2º da Resolução nº 018/86-CONSEPE e no projeto de Formação Profissional do Assistente Social na UFMT.

O Curso de Serviço Social apresenta os seguintes eixos básicos:

- a) compreensão do Serviço Social como profissão no contexto da prática social;
- b) discussão do encaminhamento metodológico do Serviço Social enquanto prática interventiva;
- c) análise das políticas sociais como respostas aos direitos sociais.

Artigo 2º - O Estágio tem por finalidade proporcionar aos alunos a vivência das relações que se estabelecem entre população, instituição e exercício profissional.

Parágrafo único - Apresentam-se para isso as seguintes condições de ensino e aprendizagem:

- a) possibilitar aos alunos o exercício da prática profissional de forma consciente e conseqüente nos campos de intervenção do Serviço Social, obedecendo aos critérios pertinentes ao Departamento;
- b) aprofundar a compreensão da prática e do papel profissional, através de indagações teóricas, visando a produção de conhecimento para o Serviço Social;
- c) prestar serviços que respondam as demandas sociais dos campos de estágio;
- d) Habilitar o aluno no conhecimento e utilização do instrumental técnico de atuação profissional, possibilitando sua recriação;
- e) viabilizar o conhecimento contínuo e gradativo da realidade campo de estágio, buscando situá-la no contexto histórico-social;
- f) desenvolver a reflexão crítica, visando um contínuo crescimento profissional.

Artigo 3º - O Estágio Supervisionado terá duração de 03 períodos letivos com um total de 12 créditos correspondentes a 360 horas, distribuídas na estrutura curricular entre as disciplinas: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio

Supervisionado III. A disciplina Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso corresponde a 02 créditos teóricos com duração de 30 horas aulas.

Parágrafo 1º - Para o ingresso no Estágio Supervisionado I, exige-se como pré-requisitos a concretização e o aproveitamento das disciplinas Teoria do Serviço Social III e Metodologia do Serviço Social II.

Parágrafo 2º - Para a seqüência dos Estágios, atribui-se a concretização dos pré-requisitos entre as disciplinas Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III.

I. DAS DISCIPLINAS ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Artigo 4º - A disciplina Estágio Supervisionado I integrante da estrutura curricular do Curso de Serviço Social a partir da Resolução nº 01 8/86 CONSEPE, objetiva desencadear o processo de construção do conhecimento sobre o objeto da prática profissional, a partir de um projeto de investigação que possibilite:

- a) análise da instituição campo de estágio como agente de respostas às questões sociais;
- b) análise da realidade vivenciada pela clientela da instituição;
- c) análise da tendência teórico-metodológica da prática do Serviço Social na instituição;
- d) desencadeamento de uma prática profissional orientada pelos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos do Serviço Social;
- e) valorização da documentação como instrumento de registro e de reflexão teórico-prática.

Artigo 5º - A disciplina Estágio Supervisionado II consiste na continuidade do exercício iniciado na disciplina Estágio Supervisionado II, garantindo um processo seqüenciado e gradativo na construção do conhecimento e sua execução através de:

- a) no aprofundamento do exercício teórico-prático buscando alternativas de ação que reforcem os interesses da clientela;
- b) contribuição na criação dentro da instituição, de espaços de real expressão e reivindicação da clientela aos seus direitos e por uma prática administrativa democrática;
- c) na análise da realidade ou de problemáticas emergente da prática;

Artigo 7º - A disciplina Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso consiste:

- a) na reflexão relativa as questões fundamentais da inserção da profissão na realidade;
- b) na análise específica da problemática emergente da prática e ou da realidade em que se desenvolveu a prática.

II. DA COORDENAÇÃO DO ESTÁGIO

Artigo 8º - O encaminhamento do estágio no curso de Serviço Social, ficará sob a responsabilidade direta da Coordenação de Estágio;

Artigo 9º - A Coordenação de Estágio será exercida por uma das professoras integrantes do Colegiado de Departamento, escolhida entre seus pares.

Parágrafo 1º - A Coordenadora terá a função de compatibilizar a política, a organização e o desenvolvimento do estágio no curso de Serviço Social;

Parágrafo 2º - A Coordenadora deverá, preferencialmente, ter experiência em supervisão de estágio e dispor para esse trabalho, de uma carga horária de no mínimo 20 horas semanais.

Parágrafo 3º - O mandato da Coordenação de Estágio será simultâneo ao da Chefia do Departamento de Serviço Social.

Artigo 10º - São atribuições da Coordenação de Estágio:

- a) propor formulação ou reformulação de normas e regulamentos referentes ao articular-se com os diversos Núcleos de Estudo e Pesquisa existentes no Departamento de Serviço Social e outros órgãos externos, constituindo-se como mecanismo de apoio para a realização dos estágios supervisionados, trabalhos de apoio para a realização dos estágios supervisionados, trabalhos de conclusão de curso e integração com as demais disciplinas do curso, assegurando a unidade ensino x pesquisa x extensão;
- b) suscitar e dinamizar discussões referentes aos aspectos teórico-práticos da formulação profissional e à supervisão como processo de ensino-aprendizagem;
- c) representar o Colegiado de Departamento junto ao Colegiado de Curso, nas questões pertinentes ao estágio;

- d) submeter à apreciação do Colegiado de Departamento as questões que emergirem do processo de ensino-aprendizagem no estágio supervisionado, sobretudo as que não se coadunarem com o estabelecido na política da prática do curso;
- e) analisar as condições e critérios para abertura, funcionamento e fechamento de campos de estágios, a partir de normas específicas para esse fim;
- f) analisar e propor soluções às questões apresentadas pelos alunos, nos aspectos de sua formação teórico-prática e das suas relações com a supervisora, instituição e clientela;
- g) propor a realização de programas de capacitação dirigidos as professoras/supervisora e profissionais das instituições, com base na problemática vivenciada na prática e manifestada pelos alunos e profissionais;
- h) fazer-se representar junto ao Conselho Regional de Serviço Social - CRESS, propondo eventos, cujos objetos de estudos e debates sejam as condições de trabalho do estagiário nas instituições-campos de estágios;
- i) realizar o levantamento semestral de vagas a serem oferecidas para o estágio, junto aos Núcleos do Departamento de Serviço Social;
- j) orientar os alunos do 5º semestre sobre as modalidades de estágios existentes no curso e as providências a serem realizadas no decorrer do semestre letivo;
- k) organizar, semestralmente, o processo de escolha de campos de estágios pelos alunos e o seu encaminhamento às respectivas supervisoras;
- l) criar mecanismos operacionais que facilitem a condução dos estágios com segurança e aproveitamento;
- m) realizar reuniões periódicas com o Colegiado de Departamento para discussão de questões relativas ao planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio, análise dos critérios, métodos e instrumentos ao seu desenvolvimento;
- n) manter no setor de estágio do Departamento de Serviço Social, um registro da situação individual dos alunos com relação ao estágio, planos, programas, projetos e plano de supervisão, desde o seu encaminhamento até a aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso;
- o) manter um mural informativo da situação dos estágios que são oferecidos pelas instituições e pelos núcleos;
- p) dinamizar junto aos alunos das disciplinas Estágio Supervisionado e ao Colegiado de Departamento, a avaliação sistemática dos estágios durante o período letivo;

- q) encaminhar à PROEG, no início de cada semestre, relação dos alunos matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III, para providências de seguro pessoal;
- r) entrar em contato com a instituição concedente de estágio, para análise das condições oferecidas, tendo por base os critérios estabelecidos à abertura de campo de estágios, com vista a celebração de convênios com a UFMT e de Termo de Compromisso com o aluno e o Departamento de Serviço Social;
- s) atender aos Núcleos nas solicitações de documentação, relativa ao estágio e TCC, registro de estágio, diário de supervisão, planilha de avaliação de TCC entre outros.
- t) desenvolvimento da prática no curso, envolvendo discussão com o Colegiado de Departamento e com os alunos;

III. DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

Artigo 11 - Entende-se por Supervisão, o processo pedagógico estabelecido numa relação horizontal na qual supervisora e aluno buscam através do ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento teórico-prático da profissão.

Artigo 12 - A supervisão de estágio será exercida, exclusivamente por docentes assistentes sociais, lotadas no Departamento de Serviço Social.

Parágrafo 1º - Para o exercício da supervisão, a professora deverá contar com encargos à ela atribuídos, segundo os critérios estabelecidos pelo Colegiado de Departamento.

Artigo 13 - A supervisão de estágio ocorrerá sob a modalidade de supervisão direta e indireta.

Parágrafo 1º - Entende-se por supervisão direta, o acompanhamento do estagiário com prática no núcleo, feito através de reuniões, entre visitas, visitas ao campo de estágio e contatos com técnicos dos campos envolvidos.

Parágrafo 2º - Entende-se por supervisão indireta, os encontros periódicos, porém sistemáticos, da supervisora com o estagiário que desenvolve a sua prática institucional, para reflexão teórico-prático.

Parágrafo 3°- Não haverá acompanhamento “in loco” da prática a nível institucional. O aluno, nesta modalidade, receberá orientação e acompanhamento da assistente social da instituição concedente de estágio.

Artigo 14 - São atribuições das professoras/supervisoras:

- a) elaborar em conjunto com os alunos, um plano de supervisão para cada disciplina, considerando as condições teórico-práticas e os pontos de estrangulamento que a professora/supervisora deve observar no processo de ensino/aprendizagem, conforme as situações específicas de seus estagiários;
- b) acompanhar a situação dos alunos, a relação teórico-prática refletida no procedimento metodológico da prática e coletando dados para reflexão e avaliação dessa prática;
- c) reunir-se com seus estagiários, grupal e individualmente, caracterizando de forma sistemática a reunião de supervisão, para discussão do desenvolvimento do projeto de investigação e prática, resgatando a relação teórica da metodologia utilizada, procedendo a um processo permanente de avaliação conjunta, sempre a partir das indagações levantadas;
- d) acompanhar a organização da documentação de estágio dos alunos, considerando sua importância como instrumento de registro e referência de análise;
- e) desencadear o processo de avaliação das atividades com os estagiários, a fim de determinarem em conjunto o seu aproveitamento em cada bimestre letivo e no final do semestre formaliza-se ao Departamento, para obtenção dos créditos referentes à disciplina, respeitando os critérios definidos em conjunto pelo Colegiado de Departamento;
- f) esclarecer aos alunos as normas e regulamentos de estágio;
- g) responsabilizar-se pela capacitação continuada do aluno, favorecendo o aprofundamento teórico-prático deste, procurando despertar o seu potencial do ponto de vista da iniciativa, criatividade, compromisso e embasamento teórico;
- h) encaminhar o aluno à Coordenadora de Estágio casos de transferência e/ou abandono de campo de estágio e cancelamento da disciplina;
- i) participar das reuniões e atividades do Colegiado de Departamento;
- j) entregar ao final de cada semestre, a ficha de avaliação de estágio e o total de carga horária de cada estagiário;
- k) entregar ao Departamento, até o final do 1º bimestre letivo, o Plano de Supervisão elaborado com a participação do grupo de estagiários.

IV. DO ORIENTADOR DA PRÁTICA

Artigo 15 - Entende-se por orientador da prática de estágio, o profissional Assistente Social registrado no CRESS, com vínculo empregatício em instituição ou empresa, desenvolvendo programas ou projetos de Serviço Social e que aceite receber e orientar estagiários do curso de Serviço Social.

Artigo 16 - São atribuições do Orientador da Prática:

- a) assumir a responsabilidade do ensino e avaliação do trabalho prático do aluno;
- b) elaborar o plano de trabalho em conjunto com o aluno, atribuindo a este, tarefas compatíveis com o seu grau de desenvolvimento;
- c) participar de reuniões e/ou eventos programados pela Coordenação de Estágio do departamento de Serviço Social da UFMT;
- d) notificar a Coordenação de Estágio qualquer alteração que venha a se efetuar no estágio;
- e) efetuar as avaliações semestrais do estagiário, de acordo com os critérios fornecidos pela Coordenação de Estágio e remetê-las à esta, nas datas pré-determinadas;
- f) Utilizar os recursos oferecidos pelo Departamento de Serviço Social, na sua própria atualização e aperfeiçoamento profissional.

V. DO ESTAGIÁRIO

Artigo 17 - Entende-se por estagiário, o aluno matriculado na disciplina Estágio Supervisionado e vinculado à prática de estágio.

Artigo 18 - O aluno estagiário ao se matricular na disciplina será encaminhado através da Coordenação de Estágio:

- a) ao respectivo núcleo, que se encarregará de dar as orientações necessárias para o início da prática de estágio;
- b) à Assistente Social da instituição, para assinatura do Termo de Compromisso e recebimento de orientações necessárias ao início da prática de estágio.

Parágrafo 1º - O aluno estagiário poderá solicitar mudança de campo, mediante requerimento circunstanciado a ser julgado pela Coordenação de Estágio, durante o Estágio Supervisionado I e após a 1º (primeira) avaliação bimestral.

Parágrafo 2º - A mudança de campo de estágio poderá ocorrer no final do semestre, observando o disposto no parágrafo 1º; ficando o aluno comprometido a cumprir concomitantemente, no novo campo, as duas disciplinas - Estágio I e Estágio II - no que se refere aos conteúdos programáticos das duas disciplinas, no decorrer do Estágio Supervisionado II.

Parágrafo 3º - Ao aluno do Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III não será dada a oportunidade de mudança de campo de estágio, salvo nos casos de rescisão de Convênios ou Termo de Compromisso pela instituição, quando então o Colegiado de Departamento decidirá sobre a situação.

Parágrafo 4º - O aluno que trancar a matrícula em Estágio, solicitar dispensa temporária ou abandonar o campo de estágio, não será assegurado a sua vaga na instituição onde se encontrava anteriormente vinculado.

Artigo 19 - O aluno poderá realizar o estágio no próprio local de trabalho, desde que seja campo de estágio do Departamento de Serviço Social conveniado com a UFMT e que o estagiário compatibilize o horário de serviço com o de estágio.

Artigo 20 - À estagiária gestante será garantido o direito de ausentar-se das atividades de estágio no período do parto, num prazo mínimo, a ser combinado com a supervisora e instituição.

Parágrafo 1º - A estagiária que no final do período estabelecido, por qualquer motivo, estiver impossibilitada de retornar ao estágio, deverá solicitar trancamento de matrícula e reassumir as suas atividades no semestre seguinte.

Parágrafo 2º - As disposições acima se justificam em decorrência de três elementos básicos no estágio: prática pedagógica, instituição e clientela. A ausência prolongada do aluno, obstruirá o processo proposto, conseqüentemente, implicará no retomada das ações.

VI. DA COMPETÊNCIA DO ESTAGIÁRIO

Artigo 21 - Compete ao estagiário:

- a) cumprir as atividades programadas em conjunto com a supervisora e/ou orientador da prática, no interesse da clientela e do seu próprio aprendizado;

- b) comparecer às reuniões de supervisão e de orientação;
- c) preparar-se para cada supervisão e entregar a documentação de estágio nos dias pré-estabelecidos;
- d) solicitar da supervisora e/ou orientadora, avaliações periódicas do seu desempenho nas disciplinas;
- e) realizar, periodicamente, a avaliação do processo pedagógico estabelecido pela supervisora e estagiário;
- f) trazer organizada toda a documentação de estágio;
- g) desenvolver uma postura crítica e reflexiva junto a população, valorizando sua capacitação continuada, buscando seu aprofundamento teórico-prático, a partir de livre iniciativa e orientação de supervisão;
- h) participar de todas atividades de estágio, buscando de forma constante, o necessário espaço para se posicionar profissionalmente;
- i) conhecer as normas interna do núcleo ou instituição campo de estágio;
- j) levar ao conhecimento da Coordenação de Estágio as modificações e/ou fatos que estejam interferindo no andamento do estágio.

VII. DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO

Artigo 22 - As práticas das disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III serão efetivadas nos Núcleos de Estudo e Pesquisa do Departamento de Serviço Social:

- a) NUEPOM - Núcleo de Estudo, Pesquisa e Organização da Mulher;
- b) NOETI - Núcleo de Organização, Estudo da Terceira Idade;
- c) NESSO - Núcleo de Estudo do Serviço Social Organizacional;
- d) NEDH - Núcleo de Estudo do Desenvolvimento Humano;
- e) CEIA - Centro de Estudo da Infância e Adolescência, competindo ao aluno optar por uma prática a nível institucional ou a nível de extensão.

Parágrafo 1º - Cada núcleo assumirá a supervisão do estagiário que estiver vinculado à instituição que tenha afinidade com o núcleo.

Parágrafo 2º - O aluno que optar por realizar a sua prática de estágio no núcleo de pesquisa, deverá vincular-se a um dos projetos de pesquisa e/ou extensão existentes no núcleo.

VIII. DOS CAMPOS DE ESTÁGIOS

Artigo 23 - Compreende-se como campo de estágio as instituições governamentais, não governamentais, organizações públicas, privadas e organizações populares, enquanto espaços próprios para o desenvolvimento da prática profissional.

Artigo 24 - As instituições constituir-se-ão em campo de estágio desde que atendam aos seguintes critérios:

- a) ter plano ou programa de Serviço Social, coordenado por Assistente Social, quando se tratar de instituições governamentais, não governamentais, organizações públicas ou privadas;
- b) efetuar a orientação, o acompanhamento e a avaliação da prática;
- c) que a Assistente Social aceite participar de reuniões periódicas com as professoras do núcleo a que estiver ligada;
- d) oferecer condições físicas e materiais para o trabalho, podendo o estagiário negociar incentivos ou ressarcimento de despesas com transporte e/ou alimentação, decorrentes da necessidade de locomoção e/ou permanência no campo de estágio.

Parágrafo único - Pode ser caracterizado como atividade remunerada ou não, conforme condições estabelecidas nos Termos de Compromisso e nos Termos de Convênio.

Artigo 25 - As organizações populares constituir-se-ão campos de estágio considerando que:

- a) a realização de estágio seja vinculada ao seu programa de trabalho;
- b) o desenvolvimento de trabalhos comunitários da UFMT em campos experimentais estejam em estreita relação com as organizações populares existentes ou em potencial;
- c) um ou mais professores participem do trabalho de campo como integrantes das equipes responsáveis pelo projeto da investigação e prática.

Parágrafo 1º - Os campos de estágio serão selecionados pelos respectivos núcleos, através de relatório apresentado à Coordenação de Estágio, oriundo das visitas às instituições, entrevistas com dirigentes e profissionais Assistentes Sociais.

Parágrafo 2º - Da mesma forma processar-se-á quando do fechamento do campo.

IX. DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Artigo 26 - A avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem é um processo educativo, contínuo e sistemático que visa descobrir dificuldades e avanços de uma dada realidade, oportunizando a sua transformação.

Artigo 27 - A avaliação de estágio entendida como processo, tem por base o conteúdo do plano de estágio, considerando o regulamento da UFMT e os critérios gerais estabelecidos pelo Colegiado de Departamento.

Parágrafo 1º - Por ser um processo, nas reuniões de supervisão a professora deverá estar reforçando os aspectos positivos apresentados pelo estagiário e, identificando e trabalhando os aspectos nos quais o aluno deverá se aprimorar.

Parágrafo 2º - A avaliação final de estágio será formulada em modelo próprio, aprovado pelo Colegiado de Departamento, cujo conteúdo deverá ser apresentado, discutido e assinado pelo aluno e encaminhado à Coordenação de Estágio, obedecendo o calendário escolar.

Artigo 28 - O aluno com estágio em instituição conveniada, será avaliado pelo Assistente Social orientador e pela professora, supervisora. A nota final será o resultado das duas avaliações, dividido por dois (2).

Parágrafo 1º - A avaliação realizada pela profissional da instituição terá por base os critérios estabelecidos pelo Colegiado de Curso.

Artigo 29 - Considera-se aprovado o aluno que obtiver média 5.0 no final de cada semestre, adotando-se o mesmo sistema de aferição para avaliação de Trabalho de Conclusão de Curso.

Parágrafo 1º - Em estágio não haverá prova final, em consequência das características com que se revestem suas atividades.

Parágrafo 2º - O aluno reprovado deverá matricular-se na mesma disciplina, ficando anulada a carga horária já realizada e computada.

Artigo 30 - Pelas características do estágio, não se concebe a revisão da avaliação do estágio, considerando que esta é a relação real estabelecida no encaminhamento da prática e compete a ambos - supervisora e aluno - durante o estágio a observância das atribuições que lhes competem.

Artigo 31 - A frequência no Estágio Supervisionado é obrigatória, devendo o aluno atingir no mínimo 75% da carga horária de cada disciplina.

Parágrafo 1º - A ausência do aluno sem justificativa consubstanciada por escrito, à supervisão e/ou às atividades de campo, três vezes consecutivas ou cinco alternadas no decorrer do mês, será, considerada como abandono de estágio.

Parágrafo 2º - O aluno que não possuir a frequência prevista neste artigo, será tido como reprovado no período letivo.

X. DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Artigo 32 - Entende-se por Trabalho de Conclusão de Curso a expressão de uma reflexão teórica básica no tocante às questões fundamentais da inserção da profissão na realidade: de uma análise específica de temática emergente da prática, bem como da realidade em que esta se desenvolveu.

Parágrafo 1º - Assim concebido, o TCC passa a ser um instrumento que visará impulsionar:

- a) produção e divulgação do conhecimento científico;
- b) reflexão teórica sobre a prática profissional;
- c) produção de conhecimento sobre as questões sociais, objeto de intervenção do Serviço Social;
- d) debate teórico e análise epistemológica do conhecimento já produzido;
- e) aprofundamento teórico sobre temas de interesse do aluno, através de pesquisa bibliográfica;
- f) debate sobre a formação profissional no contexto da unidade de ensino.

Artigo 33 - O TCC poderá ser apresentado nas modalidades de relatório científico ou monografia, em duas vias de igual teor, elaborado individualmente e observado os requisitos básicos de uma documentação científica.

Parágrafo 1º - A apresentação do TCC está condicionada a aprovação do aluno estagiário na disciplina Estágio Supervisionado III

Artigo 34 - A entrega do Trabalho de Conclusão de Curso pelo aluno à orientadora, dar-se-á sete (7) dias úteis antes do final do período letivo e a entrega de sua avaliação pela orientadora à Coordenação de Estágio, dois (2) dias úteis do encaminhamento das notas à CAE, pelo Departamento.

Parágrafo 1º - Os prazos estabelecidos no caput deste artigo, corresponderão aos definidos no Calendário Acadêmico da UFMT.

Parágrafo 2º - O aluno que nesta data ficar impossibilitado de fazer a entrega do TCC, ficará reprovado e aguardará o calendário do semestre seguinte.

Artigo 35 - O Trabalho de Conclusão de Curso, deverá ser redigido de forma clara, objetiva e técnica, apresentado em duas vias em papel tamanho ofício, sendo que a 2ª via ficará em poder do Departamento de Serviço Social.

Artigo 36 - Na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, o aluno deverá considerar as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Artigo 37 - A avaliação do TCC será de competência da professora orientadora do aluno, observando os critérios estabelecidos pelo Colegiado de Departamento.

Artigo 38 - O aluno reprovado no Trabalho de Conclusão de Curso, não terá direito a reformulação, e reapresentação do trabalho no semestre respectivo.

Parágrafo 1º - Em consequência da reprovação, o aluno deverá matricular-se na mesma disciplina no semestre seguinte e aguardar o prazo para reapresentação do trabalho, já reformulado.

Cuiabá, 1996/02.

COLEGIADO DE DEPARTAMENTO
Regulamento atualizado pelas prof^{as} Ivone Torro
Dulce Francisca de Souza Silva

APÊNDICES

APÊNDICE I: Protocolo de Entrevista com Famílias de alunos(as)
A ESCOLA NA VISÃO DAS FAMÍLIAS

IDENTIFICAÇÃO ***

Entrevista ou Caso nº: _____

1 - Que critérios você utiliza para escolher a escola para matricular seu filho(a)?

- Proximidade da residência Pública Privada
 Qualidade do ensino Inexistência de conflitos e violência
 Outros. Quais? _____

2 - No ato da matrícula de seu filho(a) na escola a acolhida foi:

- Acolhedora Com indiferença _____ Conflituosa
 Outra. Como foi a acolhida? _____

3 - Quando existe conflito (discussões, brigas, etc.), como é resolvido pela escola?
Quem resolve esse problema na escola? _____

4 - Seu filho(a) já repetiu alguma série?

- Sim Não

A repetição aconteceu devido a algum tipo de conflito ou violência na escola?

5 - Você já percebeu ou sabe de caso de utilização de algum tipo de droga/álcool na escola de seu filho? Sim Não Qual(is)? _____

6 - Existem manifestações de atitudes conflitivas ou de violência na família?

- Sim Não Caso isso ocorra, como elas são resolvidas na família? Explique:

7 - A escola considerar o conhecimento, as experiências que o(a) aluno(a) adquire na família, no meio em que vive é importante ou não? Sim Não Por que? Como ele pode contribuir para auxiliar na redução ou prevenção dos conflitos, violência e educação para a paz? Comente.

8 - O seu filho(a) já sofreu algum tipo de violência na escola?

Sim Não Qual(is)? _____

9 - O que você compreende como violência na escola? _____

CULTURA ***

10 -Gênero: Masculino Feminino

11 -Religião:

Católico(a) Evangélico(a) Espírita Outra. Qual?

12 -Etnia:

Índia Afrodescendente Outra. Qual?

FAMÍLIA ***

13 -Composição familiar:

Pai, mãe e filhos Mãe e filhos _____ Pai e filhos
 Mãe e pai separados com filhos Avós com netos
 Homossexuais com filhos. Outro Especifique

14 -Grau de escolaridade dos pais e ou responsáveis:

Analfabeto(a) Ensino Fundamental completo
 Ensino Fundamental incompleto Ensino Médio completo
 Ensino Médio incompleto Ensino Superior completo
 Ensino Superior incompleto

TRABALHO E CASA ***

15 -Quantas pessoas na família trabalham?

Nenhum 01 02 03
 Mais de 04 (quatro) pessoas

16 -Em que tipo de trabalho? _____

17 -Tem profissão? Sim Não. Qual? _____

18 -Qual a renda familiar?

0 a 01 Salário mínimo (SM*)

01 a 02 SMs

02 a 04 SMs**

Mais de 04 SMs

19 -Situação da moradia:

Própria Alugada

Cedida Mora com outras pessoas.

OBS. : *SM - Salário mínimo (singular) e **SMs - Salário mínimo (plural).

APÊNDICE II: Protocolo de entrevista com educando

A VISÃO DO EDUCANDO SOBRE A ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO ***

Entrevista ou Caso nº: _____

Idade: _____

Gênero: _____ Religião _____

Etnia: Índia Afrodescendente Outra. Qual? _____

Reside com: Pai Mãe Pais Irmão (ã) Avós Outro
Quem? _____

1 - Por que você veio estudar nesta escola? Cite (três) razões que contribuíram para essa escolha.

2 - Há quanto tempo estuda nesta escola? _____ Série _____ Período: ____

3 - Você já percebeu alguma manifestação de conflito e violência na escola por parte do professor, diretor(a), coordenador(a), secretário(a), merendeira, guarda e aluno(a)?

Sim Não

De que tipo? _____

4 - Você já se envolveu em algum tipo de conflito ou violência na escola? De que tipo e porque?

5 - Cite três exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar, que você entende que são violências na escola. _____

6 - Afinal, o que você entende por violência? _____

7 - Na sua casa há manifestações de conflitos e violência?

Sim Não

Caso positivo, quem e como essa questão é resolvida na família? Comente.

8 - Em relação às atividades escolares, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, quem o (a) auxilia em casa? _____

9 - Você já repetiu alguma série?

Sim Não

Essa repetição ocorreu devido a algum tipo de conflito ou violência na escola?
Quais os motivos?

10 - Quando existe um conflito (discussões, brigas, etc.), como é resolvido pela escola? Quem e como é resolvida essa questão na escola?

11 - As suas experiências, os conhecimentos, que você adquiriu em casa, no meio em que você vive, são aproveitadas na sala de aula? Sim _____ Não
Caso positivo, como eles podem contribuir para reduzir ou prevenir as situações de conflitos e violência na escola?

Como isso ocorre? Exemplifique.

12 - Como você vê a participação da sua família na escola? Como ela participa das atividades na Escola? E em relação aos conflitos e violência na escola e no seu entorno?

13 - O que você acredita que deve ser feito para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violências na escola? _____

14 - Você já ouviu falar em educação para a paz? Sim _____ Não
Caso positivo, como você e sua família podem contribuir à educação para a paz?

15 - Você conhece o trabalho do Assistente Social na escola?
 Sim Não
Caso positivo, que atividades ele(a) tem desenvolvido no sentido de diminuir os conflitos e violências e contribuir à Educação para a paz na escola?

16 - Sugestões:

APÊNDICE III: Protocolo de entrevista com técnicos administrativos e de apoio

A VISÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS E DE APOIO SOBRE A ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO ***

Entrevista ou Caso: 01; 02; _____

1 - Função:

- Secretário(a) Diretor(a) Coordenador(a)
 Supervisor(a) ou orientador(a) pedagógico(a) _____ Merendeira
 Vigia Outro. Qual?

2 - Você já presenciou alguma cena de violência entre alunos(as) ou entre alunos(as) e professor(a) ou outras pessoas na escola?

- Sim Não Que tipo de violência?

3 - O que é violência para você?

4 - Cite três exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar, que você entende que são violências na escola. _____

5 - Quando existem manifestações de conflitos e violências (brigas, discussões, etc.), como são resolvidas pela escola? Quem e como essas questões são resolvidas na escola?

6 - O que você acredita que pode ser feito pela escola para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violência na escola?

7 - Você já ouviu falar em educação para a paz? Sim _____ Não
Caso positivo, como você pode contribuir à educação para a paz na escola e no seu entorno?

8 - Você se sente violentado(a) no seu trabalho? Por que e de que forma? _____

9 - O que você percebe que a escola faz ou tem feito para enfrentar e reduzir as situações de conflito e violência? Comente.

10 - Você conhece o trabalho do Assistente Social na escola?

Sim Não

Caso positivo, que atividades ele(a) tem desenvolvido no sentido de diminuir os conflitos, a violência e contribuir à Educação para a paz na escola? _____

11 -Sugestões:

APÊNDICE IV: Protocolo de entrevista com o educador

A VISÃO DO EDUCADOR

IDENTIFICAÇÃO ***

Entrevista ou Caso: 01; 02; _____

1 - O(a) educando(a) têm experiências, conhecimentos adquiridos na família, no meio cultural onde vive e as trazem de casa para a escola. Elas são aproveitadas na sala de aula de alguma forma?

Sim Não

Caso positivo, como elas podem contribuir, por exemplo, no sentido de auxiliar a reduzir ou prevenir as situações de conflitos e violência na escola? Como isso ocorre? Exemplifique

2 - Você acredita que o processo educativo seja violento? Sim _____ Não
Por que? Explique. _____

3 - Em sua visão, os seus alunos apresentam alguma atitude violenta? Sim _ Não

Caso positivo, como você vê o trato da questão pela família? Quais as atitudes mais comuns?

5 - E a escola como trata a questão da violência na sua opinião?

Um conflito (discussões, brigas, etc.), como é resolvido pela escola? Quem resolve essa questão na escola e de que forma?

6 - Você como educador(a) se sente violentada(a) de alguma forma em seu trabalho? Como e porque? _____

7 - Como você vê a participação da família e sua representação no contexto escolar? E em relação aos conflitos e violência na escola e no seu entorno ?

9 - Você já presenciou ou vivenciou alguma cena de violência na escola? Sim

Não

Que tipo de violência?

10 - Em relação às atividades escolares, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, como você percebe que o(a) aluno(a) é auxiliado(a) em casa? Quem o auxilia nessas tarefas?

11 - Há índice de repetição na sua turma de aula?

Sim Não

Essa repetição ocorreu devido a algum tipo de conflito ou violência na escola? A que fator você os atribui? _____

12 - Cite três exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar e que você entende constituir violências na escola. _____

13- Você já se viu envolvida(o) em algum tipo de conflito ou violência na escola?

Sim Não De que tipo e porque?

14 -Existe a violência instituída e instituinte. Como você pode definir cada uma dessas violências?

Violência instituída: _____

Violência instituinte: _____

15 - Você já ouviu falar em educação para a paz? Sim Não

Caso positivo, como acredita que pode contribuir neste eixo?

16 -A escola está localizada num bairro e há uma população que habita o seu entorno. Você vê alguma possibilidade dessa população contribuir na solução e prevenção dos conflitos e violências na escola? Sim

Não

De que forma?

17 -O que você acredita que pode ser feito para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violências na escola?

18 -Você conhece o trabalho do Assistente Social na escola?

Sim Não

Caso positivo, que atividades ele(a) tem desenvolvido no sentido de diminuir os conflitos e violências e contribuir à Educação para a cultura de paz na escola?

19 -Sugestões:

APÊNDICE V: Protocolo para o trabalho com o Grupo Focal.

O GF foi trabalhado em três etapas, pautando-se nas questões básicas:

1ª Sessão - Abertura e desenvolvimento - Nesta sessão foram apresentadas às questões-chave, sistemática de trabalho adotada e desenvolvida na questão-chave a).

Questão - chave a) O que os representantes da escola e do seu entorno compreendem como: (1) conflito, (2) violência, (3) violência da escola e (4) violência na escola?

- () Discussões, indiferenças, hostilidades
- () Ferimentos, roubos, golpes, vandalismos, violência sexual
- () Falta de respeito, palavras e gestos grosseiros, humilhações
- () Relações de poder entre professores e alunos; matérias e conteúdos que não despertam interesses e são impostos aos jovens
- () Falta de satisfação e identidade profissional, impulsionando o professor a conviver com o absenteísmo e descaso do alunado
- () Relação de imposições da sociedade incapaz de acolher os jovens no mercado de trabalho
- () Permanência na escola por muitos anos sem compreender o seu real sentido

2ª Sessão - Desenvolvimento das questões b e c

Questão - chave b) Como percebem e compreendem os conflitos e violências na escola? Como percebe a resolução desses fenômenos pela escola?

- () Relação escola e família ocorrem por formas distintas de comunicação. Ex:.
- () Caracterização de situações de resolução de conflitos e violência pela escola
- () Relação com mecanismos de mediações voltados aos fenômenos
- () Solicitar exemplos às situações

Questão - chave c) O que compreendem que pode ser feito para enfrentar, reduzir, prevenir e poder contribuir para a educação à cultura de paz na escola?

- () Como os representantes da escola e do seu entorno entendem que deve ser feito nas situações descritas na questão?
- () Caracterização de estratégias de enfrentamento, superação e prevenção.
- () Solicitar Exemplos

3ª Sessão - Desenvolvimento e Encerramento

Questão - chave d) Conhecem o trabalho do Serviço Social? Como o percebem na perspectiva da prevenção da violência na escola?

- () Caracterização do profissional (Assistente Social e/ou Estagiária) de Serviço Social
- () Caracterização da atuação profissional do Assistente Social e/ou Estagiária
- () Solicitar atividades ou exemplos

**APÊNDICE VI: Protocolo de entrevista com Assistentes Sociais e Estagiárias
do Curso Serviço Social na Escola**

IDENTIFICAÇÃO:

Entrevista ou caso: 01; 02; _____

Atividade funcional: _____

1 - O seu processo de ingresso na escola tem alguma relação com as expressões da Questão Social contemporâneas (conflitos, violências e outros)? Sim Não

Comente: _____

2 - Você acredita que o processo educativo é violento? Sim Não

Por que? Explique. _____

3 - Em relação aos alunos(as) qual a sua percepção sobre as manifestações de atitudes, de conflito e violência entre eles? _____

4 - Há possibilidade de se aproveitar as experiências, os conhecimentos que o alunado traz para a escola em sala de aula? Sim Não

Como eles podem contribuir para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violência na Escola?

5 - Como você vê as famílias do alunado sob o prisma conflitos e violência doméstica? Eles refletem na escola? De que forma? _____

6 - Você tem conhecimento de manifestações de atitudes conflitivas ou de violência na família?

Sim Não

Caso positivo, como você percebe que eles são resolvidos e por quem? _____

7 - A escola está localizada num bairro e há uma população que habita o seu entorno. Você vê alguma possibilidade dessa população contribuir na solução e prevenção dos conflitos e violências na escola? Sim Não

De que forma? _____

8 - E a família? Qual a sua visão sobre a participação dessa nesse processo? A escola tem um espaço que os pais e ou responsáveis pelo educando(a) deve ocupar - o Conselho de Pais e ou similar. Eles ocupam esse espaço?

Sim Não

De que forma?

Na sua visão como tem sido a participação dos mesmos em relação aos conflitos e violência na escola e no seu entorno?

9 - Você já percebeu ou sabe de algum caso de utilização de droga/álcool nesta escola?

Sim Não _____ Qual(is)?

10 -O seu trabalho na escola tem impacto sobre os conflitos e violência na escola? Caso positivo, como ele contribui para reduzir e preveni-los no sentido da Educação para a cultura da paz na escola?

11 -O que você entende como violência instituinte e violência instituída?

Violência instituinte: _____

Violência instituída: _____

12 -Na sua visão que fatores contribuem para a violência no meio escolar?

13 - Que fatores contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de paz na escola?

14 -Quais são as estratégias utilizadas pelo Serviço Social para promover a inclusão da comunidade escolar? _____

15 -Quais as teorias que embasam a sua ação profissional na escola, especialmente, no sentido de contribuir à redução e prevenção das manifestações de conflitos e violência, rumo à Educação para a cultura da paz na escola? _____

16 -De que forma a escola está articulada com a rede de atendimento e proteção à infância e juventude? _____

17 -Como se estabelece essa articulação? _____

18 - Quais as limitações do trabalho do Serviço Social na prevenção da violência no meio escolar?

19 - Descreva ou relacione as dificuldades e possibilidades na prevenção da violência na escola?

20 - Sugestões:

APÊNDICE VII: Termo de Consentimento livre e esclarecido (II)

TÍTULO DA PESQUISA: VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO: UM DESAFIO PARA O SERVIÇO SOCIAL

Este documento visa solicitar sua participação e, se for o caso, de seu responsável, na Pesquisa acima, que visa analisar as manifestações de violência no meio escolar e formas de enfrentamento pelo Serviço Social visando a sua superação. Esclareci minhas dúvidas e sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar.

Por meio deste Termo são-lhe garantidas os seguintes direitos:

- ❖ solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- ❖ sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, local de trabalho, e mesmo outras informações possam chegar à identificação pessoal;
- ❖ ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou possibilitem informações que possa prejudicar a sua integridade física, moral e social;
- ❖ opção de pedir que certas informações feitas e/ou declarações na sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- ❖ deixar de participar da Pesquisa, a qualquer tempo.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; deixar de dar informações que julgue prejudiciais à minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Curso de Dourado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS”

Cuiabá, _____ de _____ de 2006.

Participante: _____

Endereço: _____

Como responsável pelo(a) adolescente: _____

Declaro o meu consentimento para a sua participação nesta Pesquisa.

Responsável: _____

Endereço: _____

Pesquisadora: Maria Jacobina da Cruz Bezerra
Rua Dom Antônio Malan, n.º 631, Aptº 102, Residencial Bel Mont - Bairro Poção
CEP: 78015-600 - Fone: (65) 3634-8349 - Cuiabá/MT - Brasil

Entrevistado

Patrícia Krieger Grossi
Orientadora

Maria Jacobina C. Bezerra
Pesquisadora

APÊNDICE VIII: Protocolo para a Pesquisa Documental

1. Levantamento, na comunidade geográfica e funcional dos espaços onde estão situadas as duas escolas escolhidas para a pesquisa.
2. Catalogar nas escolas e IBGE informações históricas sobre as escolas.
3. Relatórios e mapas de notas com os índices de aprovação e reprovação do alunado.
4. Dados estatísticos no IBGE que nos possibilitam traçar um breve panorama da educação e situar as escolas alvo de investigação.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)