

# A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE MARINGÁ-PR E SUA ESPACIALIDADE: UMA ANÁLISE

Claudivan Sanches Lopes

Professor de prática de ensino em Geografia na Universidade Estadual de Maringá e  
Doutorando em Geografia Humana pela FFLCH/USP

Endereço: Rua Martin Afonso, 1335 Bloco C ap. 04, Maringá-PR, Brasil. CEP: 87 010900  
E-mail cslopes@uem.br

## RESUMO

A violência é, na atualidade, mais um componente do espaço escolar e contribui efetivamente na configuração de uma paisagem marcada pelo medo, insegurança e desconfiança no outro. De “apêndice de casa”, essa instituição, cuja constituição está intimamente ligada à modernidade e à sua construção, aparece hoje, na opinião de alguns, como local perigoso. O prazer e o encanto de ensinar e aprender, razão de ser da instituição escolar, parece que vêm sendo substituídos pelo medo e pela desconfiança nas possibilidades do diálogo na resolução dos conflitos, na substituição das palavras pela força, o princípio da violência (Arendt 1997). O objetivo deste estudo é discutir e analisar o fenômeno da violência em meio escolar no Município de Maringá-PR<sup>1</sup>, caracterizando-o geograficamente. Metodologicamente, além de uma revisão bibliográfica acerca do tema, empreendemos uma pesquisa de campo tomando por base as respostas obtidas na aplicação de questionário com questões fechadas, onde foi possível “ouvir” quase a totalidade das escolas desta cidade – da rede pública municipal, rede pública estadual e a rede particular. A coleta e análise dos dados nos possibilitou a elaboração de um mapa, no qual, considerando as zonas censitárias propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se observar uma representação espacial do fenômeno. Constatamos que as instituições escolares de Maringá, embora identifiquem a ocorrência de violência em seu interior, não representam, de maneira geral, espaços de altos níveis de insegurança. Concluímos também que, diferentemente da imagem produzida pelos meios de comunicação, o fenômeno se encontra mais ou menos disperso pelo município, não sendo lícito, neste caso, circunscrevermos a problemática a escolas públicas situadas em bairros pobres e periféricos. Ou seja, que a realidade não pode ser explicada unicamente pelas características do espaço em que estão situadas as escolas.

**Palavras-chave:** *Geografia; violência escolar; instituição escolar.*

## INTRODUÇÃO

A violência é, na atualidade, mais um componente do espaço escolar e contribui efetivamente na configuração de uma território marcado pelo medo, insegurança e desconfiança no outro. De “apêndice de casa”, essa instituição, cuja constituição está

intimamente ligada à modernidade e à sua construção, aparece hoje, na opinião de alguns, como local perigoso. O prazer e o encanto de ensinar e aprender, razão de ser da instituição escolar, parece que vêm sendo substituídos pelo medo e pela desconfiança nas possibilidades do diálogo na resolução dos conflitos, na substituição das palavras pela força, o princípio da violência (Arendt 1997).

Os pesquisadores da área de Geografia vêm, nos últimos tempos, interessando-se, gradativamente, pelo tema da violência, sobretudo pela violência urbana (Rodrigues 2002; Queiroz 2002; Paviani 2005; Peluso e Tormim 2005). É importante ressaltar que, em virtude da complexidade e da multiplicidade de ações consideradas violentas no espaço escolar, é temerário relacionar diretamente o fenômeno da violência em meio escolar ao crescimento das situações de mortes violentas e criminalidade que atingem jovens em algumas áreas urbanas (Gonçalves; Sposito 2002). Em outras palavras, a violência em meio escolar não é um simples prolongamento da violência urbana, particularmente aquela que tem os jovens<sup>2</sup> (15 a 24 anos) como sendo, ao mesmo tempo, os protagonistas e as principais vítimas (Waiselfisz 2003). Além da violência urbana, a violência “que vem de fora”, é importante considerar a violência “intramuros”, aquela que é produzida pela própria instituição mediante seus métodos e padrões de ensino.

Não desejamos, portanto, situar a violência em meio escolar como um subproduto ou subcategoria da violência urbana. Embora conexões desse tipo possam ser feitas, seria, de nosso ponto de vista, temerária essa associação. A violência que, de uma forma geral, geógrafos, sociólogos, antropólogos e pesquisadores de outras áreas do conhecimento caracterizam com esse rótulo não é, exatamente, a que ocorre no interior das unidades escolares.

### **A constituição da violência em meio escolar como objeto de estudo e pesquisa acadêmica: As perspectivas teóricas, os problemas conceituais e epistemológicos**

São muitas as dificuldades conceituais que envolvem o tema da violência de maneira geral e, particularmente, da violência em meio escolar (Debarbieux 2002;

Aquino 1998; Sposito 1998; Guimarães 1996). Estamos diante de uma palavra que possui um caráter polissêmico, ou seja, comporta uma pluralidade muito grande de interpretações. A definição do caráter violento de um ato depende dos valores culturais de cada grupo social, das circunstâncias em que foi praticado e até de disposições subjetivas. Desta forma, a relatividade do conceito de violência influencia, inclusive, as estimativas quanto a seu grau de ocorrência e suas formas (Artinopoulou 2002). A complexidade do tema em questão exige, desta forma, criticidade para evitar opiniões simplistas ou apressadas. Em, suma, é preciso buscar alargar os campos de visão e, com isso, combater a cristalização de preconceitos e estereótipos.

A relação entre escola e violência não é um fato novo aos pesquisadores da área educacional. No entanto, o exame da literatura que, direta ou indiretamente, buscou investigar a insidiosa relação entre a instituição escolar e a violência nos permite afirmar que, durante muito tempo, quando identificada, a violência no interior da escola era analisada basicamente como a violência da escola, sendo esta, uma ação exercida basicamente pelo professor e demais representantes da instituição, que consciente ou inconscientemente, inculcavam, de forma arbitrária, nos alunos uma determinada “visão” de mundo. Quando vinda do corpo discente, era considerada como reação a um rígido sistema hierárquico, uma subversão à uma escola com características militares. É este o teor das críticas elaboradas por autores denominados de crítico-reprodutivistas<sup>3</sup> (Saviani 1999), e que, com base nesse aporte teórico, outros pesquisadores, durante a década de 1970 e início da década de 1980, denunciaram a escola como reprodutora das desigualdades sociais, instrumento essencial do poder dominante em seu intento de manutenção e perpetuação do *status quo* (Whitaker 1994).

A partir de meados da década de 1980, paralelamente à redemocratização da sociedade brasileira, surgem algumas reflexões que, modificando o foco de análise, enfatizam a violência como um fato exterior à escola. Era a violência urbana “batendo às portas” da escola, não se tratando mais, portanto, da ação arbitrária da instituição escolar, ou reação contra o poder autoritário e intransigente dessa instituição. Procurava-se mostrar a escola como vítima da invasão de minorias constituídas por excluídos, ou assediada sistematicamente pelo narcotráfico, onde professores e alunos,

formando um mesmo bloco, apresentavam-se como vítimas de um estado de coisas que exigia uma intervenção mais severa da parte do Estado. Nesse sentido, os agentes da violência estavam “além muros” da escola, devendo, portanto, ser tratado como um problema de segurança (Guimarães 1998; Fukui 1992).

Porém, mais recentemente, a intensificação dos conflitos “intramuros” escolares, representados pelo expressivo aumento de ocorrências relacionadas a agressões físicas e verbais entre alunos/alunos e entre alunos/professores, associada à percepção de que o vandalismo contra os prédios públicos era praticado também pelos próprios frequentadores das escolas, têm modificado o alvo de preocupação e, por conseqüência, o foco de análise. Torna-se necessário, como afirma Sposito (1998, 64, grifo da autora), “percorrer uma outra possibilidade de análise, traduzida na **violência escolar stricto sensu**, aquela que nasce do interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino”. Busca-se, assim, incorporar às análises os aspectos que estão ligados à dinâmica da instituição escolar, ou seja, o olhar investigativo volta-se para o interior da escola. Cedendo à imposição dos fatos, as análises passam a considerar a violência como um fenômeno interno à escola. Como muito bem ressalta Peralva (1997, 9), “a intrusão de elementos externos persiste, mas ela já não define mais o sentido da violência”. Em outras palavras, a “violência das ruas”, a violência urbana, penetra a escola, mas não define o padrão geral da violência que ocorre em seu interior.

Pesquisas mais recentes revelam que, na atualidade, a violência que se instala no interior da escola surpreende por suas múltiplas e diversificadas manifestações. Extrapolando a uma simples ação reativa, não pode, também, ser mais analisada puramente como um “fantasma” que a atormenta desde o exterior. A instituição escolar, como escreve Guimarães (1996), não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindos do plano macroestrutural. Na opinião da autora, “é importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (Guimarães 1996, 77).

Neste novo contexto é crescente o número de pesquisadores que não restringem o **conceito de violência escolar** apenas àqueles fatos classificados como

delitos e que se acham inscritos no código penal, e sim, também, às “violências miúdas”, mas não menos dolorosas, que estão relacionadas ao (des)respeito, ao descaso e à negação do outro, que se traduzem na agressão verbal, em ameaças, na humilhação, na zombaria, na desestabilização emocional planejada e estrategicamente executada, à ação que, para além da contestação ou do exercício de autoridade, impede o pleno exercício de direitos do outro. Violência que autores dos Estados Unidos, Canadá e europeus, como Debarbieux (1997, 87), classificam como “incivilidade”.

Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas, parecem “ameaças contra a ordem estabelecida, e transgridem os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras”. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

Aparentemente “inofensivas”, tais atitudes, quando incorporadas ao cotidiano da escola, agem na direção da degradação do cotidiano escolar e podem ser, conforme o mesmo autor, anunciadoras de “infrações mais graves” (Debarbieux, 87). Em síntese, a **violência escolar** pode ser caracterizada como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais aí presentes. Trata-se da negação de direitos, um ataque à cidadania.

É importante lembrar que, sendo a escola *lócus* de convivência de diferentes gerações, os conflitos, dos quais é acentuadamente liberada a agressividade, são comuns, e poderíamos dizer que salutares. É preciso, como muito bem defende Costa (1984) não confundir agressividade com violência. Para esse autor, enquanto a agressividade é um componente natural (biológico) no ser humano e ligada aos instintos de sobrevivência, a violência se caracteriza pelo desejo consciente de destruir o outro ou imputar-lhe alguma privação, seja de ordem física, moral ou psicológica. Desta forma seria temerário classificar os inúmeros conflitos que cotidianamente ocorrem no espaço escolar de maneira generalizada como sendo violentos. Por outro lado, a falta de critérios sem sua caracterização poderia nos transformar, facilmente, em cúmplices de um processo de banalização da violência e de uma concomitante reificação das relações interpessoais que neste espaço se travam. Assim, alguns autores defendem que é importante reconhecer que o conflito, assim como a crise, é

consubstancial ao ser humano. É preciso reconhecer o caráter positivo do conflito sem, contudo, legitimar as ações violentas (Jares 2002).

Podem ser considerados também atos violentos as ações que, cumulativamente, criam uma situação de instabilidade, culminando em risco aos indivíduos envolvidos (microviolências). Como afirma Debarbieux (2002, 82) “o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares”. Assim, a sucessão crônica de situações de microviolências pode trazer efeitos tão perturbadores como os atos mais brutais. Uma situação generalizada de indisciplina pode gerar microviolências, inviabilizando o convívio entre os indivíduos envolvidos no meio escolar.

A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devemos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser eles próprios vítimas). Essa microviolência tem também efeitos sociais danosos: o baixíssimo nível de auto-estima das vítimas costumam ser acompanhados de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com as incivildades (Debarbieux. 2002, 82- 83)

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Diante dos objetivos já expressos, optamos por uma metodologia que nos permitisse uma abordagem qualitativa do nosso objeto de estudo, sem desprezar, contudo, os dados quantitativos obtidos ao longo da pesquisa. Aliás, diante da escassez de dados mais gerais e estatísticos da violência em meio escolar na cidade de Maringá, acreditamos que é possível contribuir, de maneira significativa, para a construção de conhecimentos sobre essa temática e, assim, favorecer a formulação de políticas públicas e institucionais de prevenção e intervenção. Como para Gerardi e Silva (1981, p. 1), a quantificação é para nós um instrumento importantíssimo mas que se constitui um meio e não um fim: “eles [os dados quantitativos] devem ser vistos

dentro da teoria geográfica e dos objetivos da pesquisa e analisados segundo o método de escolha do pesquisador”.

Munidos, portanto, desta intenção, realizamos, em uma primeira etapa, uma revisão bibliográfica acerca do tema, buscando relatar, de maneira crítica, experiências nacionais e internacionais a respeito da compreensão da violência em meio escolar. Em uma segunda etapa, tomando por base as respostas obtidas na aplicação de questionário com questões fechadas, realizamos um levantamento estatístico sobre a violência no Município de Maringá, onde foi possível “ouvir” quase a totalidade das escolas desta cidade – da rede pública municipal, rede pública estadual e a rede particular. A aplicação destes questionários visou, além da mensuração ou magnitude do fenômeno, a elaboração de um mapa, no qual, considerando as zonas censitárias propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se observar uma representação espacial do fenômeno.

A confecção do mapa, que nos possibilita um olhar geográfico sobre a violência em meio escolar na cidade de Maringá, seguiu critérios estatísticos propostos por Gerardi e Silva (1981). De posse dos dados coletados pela aplicação do questionário, foi possível, por intermédio da construção de uma “escala de mensuração” ou “escala de medida” (Gerardi; Silva 1981), apurar o nível de violência identificado nas unidades escolares. Como explica Gerardi; Silva (1981, 22), “[...]a mensuração é a atribuição de um número a qualidades de um objeto ou fenômeno segundo regras definidas”. Essa quantificação seguiu critérios como presença ou ausência do fato na escola, intensidade, número de ocorrências, número de pessoas envolvidas, reflexos sobre a dinâmica escolar, etc.

A quantificação, portanto, está baseada nas informações fornecidas pelas escolas e, sobretudo, na avaliação das mesmas sobre a intensidade do fenômeno e questões afins. Com base neste processo e considerada a localização das unidades escolares no Município de Maringá (de acordo com as zonas censitárias propostas pelo IBGE), foi possível a construção de um mapa, onde pode-se identificar e comparar as áreas de maior ocorrência e intensidade do fenômeno.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme pode ser observado na tabela 1, a participação das escolas na pesquisa, por meio do preenchimento do questionário e do fornecimento dos dados solicitados, foi maciça. A totalidade das escolas da rede pública municipal e da rede pública estadual participaram e apenas duas escolas da rede privada, alegando “preocupação com a imagem da escola”, recusaram-se em fornecer as informações solicitadas.

Tabela 1: Número de escolas de Ensino Fundamental e Médio que participaram da pesquisa. Maringá-PR

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE ESCOLAS		
	Número total de escolas	Número de escolas participantes	%
Escolas Municipais	35	35	100 %
Escolas Estaduais	40	40	100 %
Escolas Privadas	25	23	88%
Total	100	98	98%

A violência em meio escolar é identificada na maioria das escolas pesquisadas, tanto nas escolas públicas (rede municipal e estadual), quanto na rede particular de ensino. Entretanto, como podemos observar no gráfico que se segue (Fig. 1), na avaliação das escolas, a cifra dessa violência é pequena, ou seja, quando chamados a definir o grau ou a intensidade do fenômeno, a maioria das escolas classificou-os como moderados.



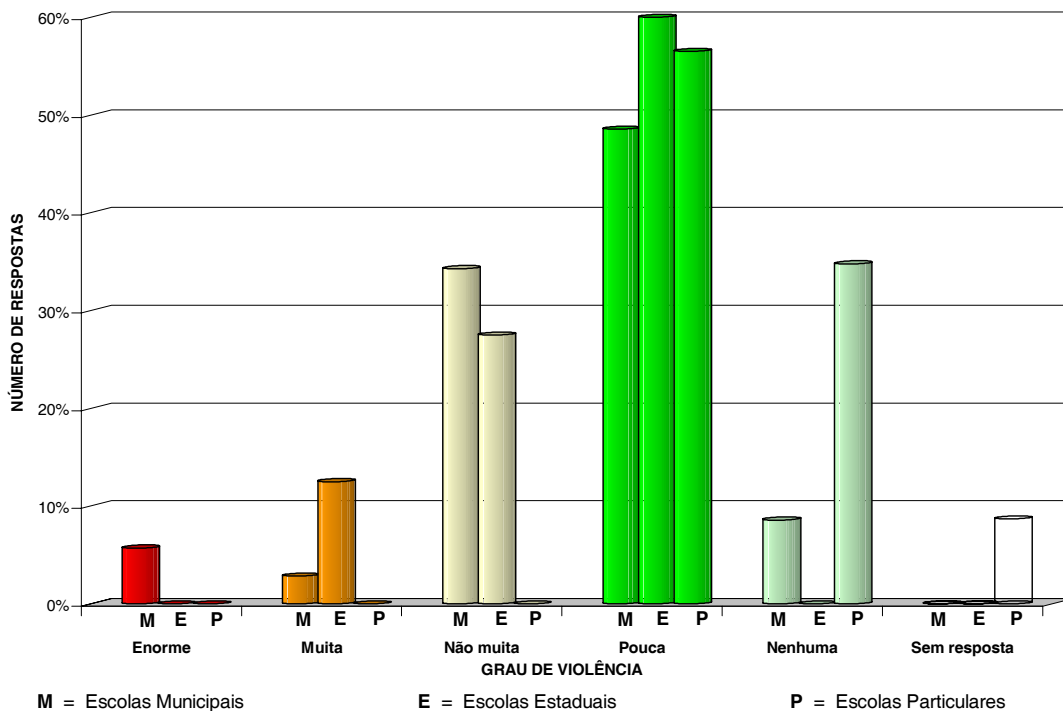


Figura 1: Grau de violência nas escolas pesquisadas

Como podemos observar, a violência em meio escolar na cidade de Maringá, ao contrário da opinião que parece dominar no senso comum e na visão retratada de forma geral pelos meios de comunicação, não atinge índices alarmantes. Em outras palavras, não estamos diante de um quadro de violência brutal e generalizada. Outro fato que merece destaque é a constatação de que o fenômeno não é um privilégio das escolas públicas. Embora ocorra em menor grau, as escolas que compõem a rede particular de ensino também estão sendo atingidas, estão sensíveis e preocupadas com a questão. Tal fato revela que, quanto à ocorrência e manifestação, estamos diante de um fenômeno complexo que apresenta distintas formas de manifestação e que tende a universalizar-se. Não pode, de maneira nenhuma, ser ignorada. De nosso ponto de vista, a sensibilidade ao fenômeno, revela maturidade científica da parte das escolas e abre caminhos concretos para o seu enfrentamento.

Não desejamos dar tons alarmistas à questão, pois os dados levantados pela pesquisa representam um sério questionamento às propostas de soluções centradas exclusivamente na ação policial. Assim, embora a pesquisa aponte para a universalização do fenômeno na cidade de Maringá, os índices identificados pelas

escolas, em sua grande maioria, não merecem uma intervenção policial ou militar. Em algumas escolas, por exemplo, a avaliação indica a percepção de que a violência vem diminuindo nos últimos anos e, como já apontamos, algumas escolas indicam sua inexistência (Fig. 2).

É importante considerar que a concepção de violência expressa nos dados levantados por esta pesquisa é ampla e abarca fenômenos classificados como microviolência, ou incivildades, tais como o desrespeito e as agressões verbais. Estamos, portanto, diante de uma concepção ampla de violência e não restrita a atos possíveis de punição pelo código penal. Em síntese, trata-se de uma questão complexa e os dados devem, necessariamente, ser analisados com cuidado e levando em conta estes pressupostos. Enfim, os dados quantitativos, os números que apresentamos, sem uma análise mais qualitativa dos mesmos podem desembocar em equívocos que nos distanciaram da realidade encontrada nas escolas.

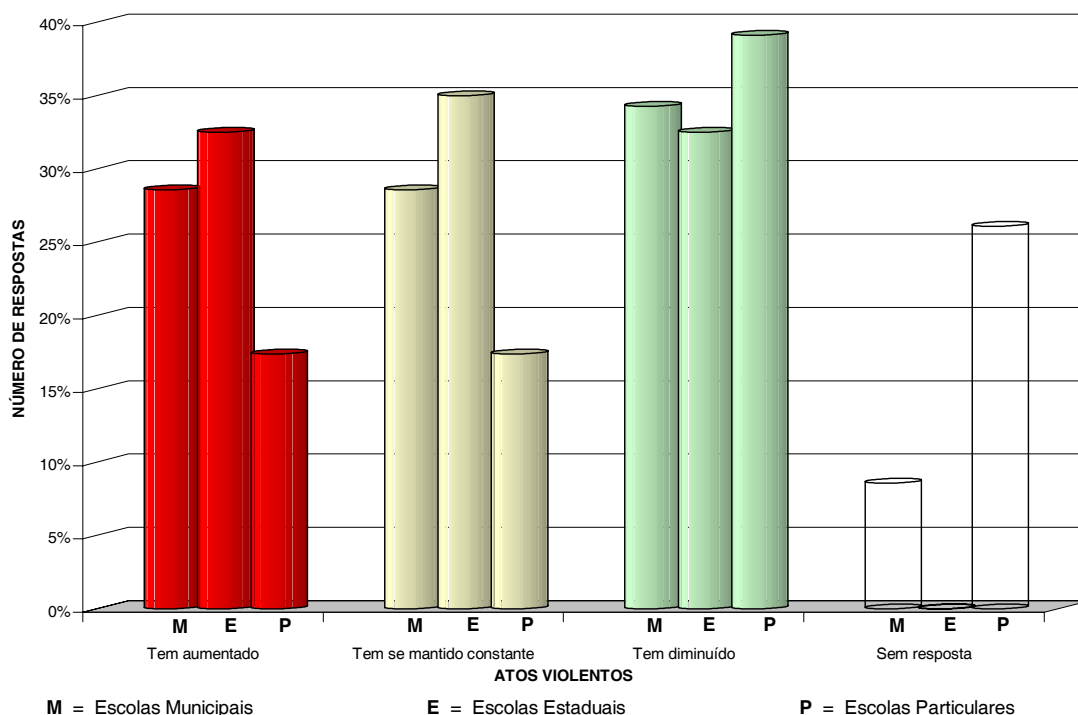


Figura 2: Incidência dos atos violentos

## A distribuição espacial da violência em meio escolar em Maringá

O mapa que apresentamos a seguir (Fig. 3) – Nível de violência segundo a percepção das unidades escolares em Maringá, PR., Distribuição pelas zonas censitárias – (IBGE) mostra a distribuição espacial do fenômeno da violência em meio escolar no Município de Maringá<sup>4</sup>. Considerando as zonas censitárias determinadas pelo IBGE, podemos fazer uma análise da distribuição espacial da violência em meio escolar e, assim, lançar um olhar geográfico sobre do fenômeno.

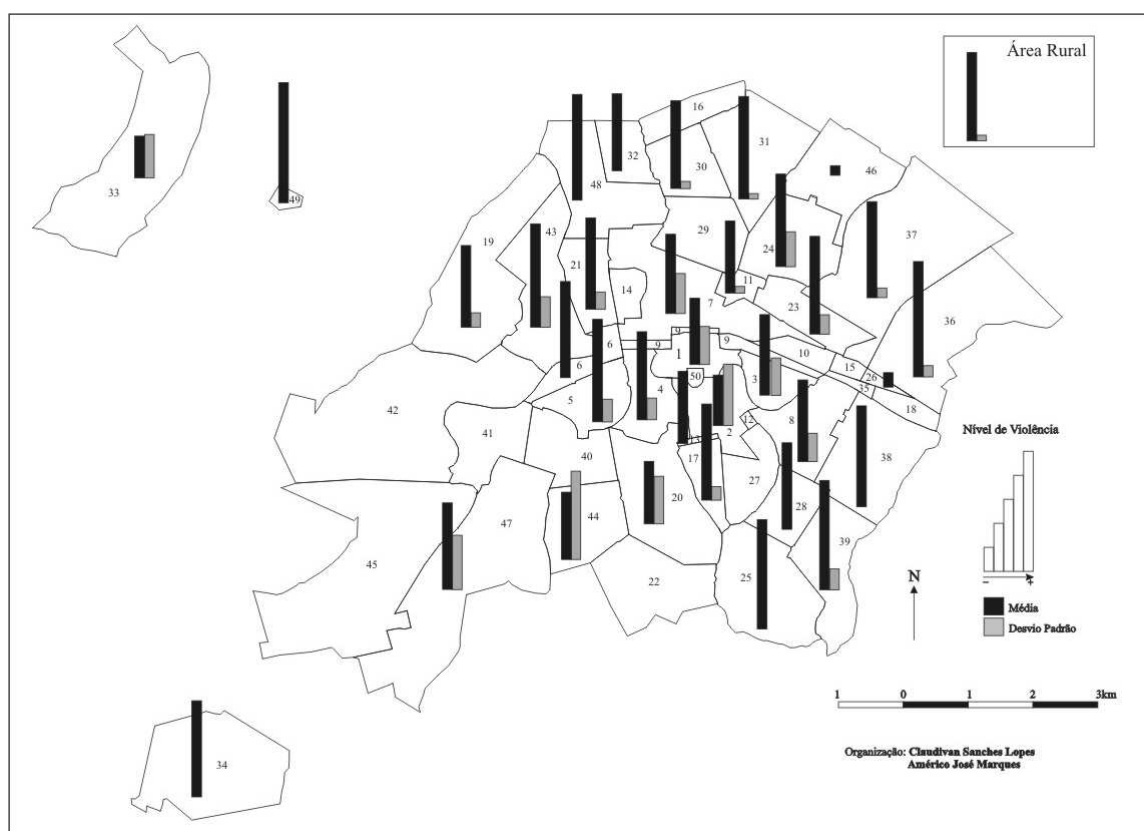


Figura 3: Nível de violência segundo a percepção das unidades escolares em Maringá, PR (com cálculo do desvio padrão). Distribuição pelas zonas censitárias (IBGE)

Analisando-o, verificamos que as unidades escolares onde, de acordo com os dados fornecidos pelas próprias escolas, identificam-se níveis maiores de violência, encontram-se dispersas pelo território do município, não sendo lícito, neste caso, falarmos em uma concentração espacial do fenômeno (poderíamos, talvez, falar de uma leve concentração). O fenômeno, como neste trabalho estamos caracterizando, atinge o município (inclui-se as escolas rurais) como um todo e não é um problema de

escolas públicas localizadas na periferia da cidade. As escolas, por exemplo, identificadas com os maiores níveis de violência estão localizadas nas zonas 7 e 24, entretanto, como a construção do mapa é feita pela média dos níveis apuradas nas escolas situadas na mesma zona censitária, essa realidade não pode ser identificada facilmente.

Nesse sentido, a análise do desvio padrão, identificado na tabulação de nossos dados, como, por exemplo, nas zonas 2, zona 44, zona, 20, zona, 1 e zona 33, indica a existência, em um mesmo bairro, de situações distintas (Fig. 3). Ou seja, escolas situadas em um mesmo bairro apresentam níveis muito diferentes de violência. Assim, é temerária explicar a ocorrência de violência em meio escolar tomando como critério exclusivo as características do bairro em que a mesma está situada. Conclusivamente, é insustentável explicar o fenômeno, única e exclusivamente, a partir das características do bairro em que estão situadas.

Podemos, entretanto, destacar que algumas áreas são mais sensíveis ao fenômeno, como as zonas 39, 38, 36 e 25. Tratam-se de áreas nas quais, de acordo com o Atlas Social de Maringá (Baroni et al. 2004), existe uma considerável quantidade de famílias vivendo abaixo da linha de pobreza. Queremos, aqui, lembrar do equívoco de relacionar mecanicamente ou diretamente pobreza à violência. No entanto, não é possível deixar de estabelecer vínculos entre a exclusão e a produção da violência, ou seja, de correlacionar violência em meio escolar e exclusão social (Debarbieux 2002; Artinopoulou 2002). A violência em meio escolar, como afirma Artinopoulou (2002, 163), “pode ser vista tanto como sintoma quanto como fator da exclusão social”.

Neste caso, são necessários investimentos maciços do poder público na região da escola com o objetivo de melhorar a infra-estrutura do bairro e as instalações da unidade escolar, pois, como afirma Debarbieux (*apud* Abramovay; Rua 2002), a violência escolar está associada, entre outros fatores, à degradação do ambiente escolar e às estruturas deficientes existentes nos bairros onde estão situadas essas escolas. O poder público pode, nesse sentido, ao investir na infraestrutura de lazer, recreação e educação desses bairros, fortalecer a instituição escolar, possibilitando a construção de vínculos entre os habitantes desses bairros com as instituições públicas aí presentes<sup>5</sup>.

Como afirma Freire (2000), há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço escolar. Como cobrar um mínimo de respeito aos bens públicos, se o próprio poder público não respeita os usuários ao não investir os recursos necessários à manutenção dos equipamentos e prédios públicos. Aliás, a imagem da escola invadida e degradada por bárbaros que habitam o lugar onde está localizada pode até ser conveniente aos governos que se utilizam do fato para justificar que é “jogar dinheiro fora” investir em escolas que logo serão degradadas outra vez. Não basta a escola estar no bairro, é preciso que incorporando os valores, os sonhos e desejos da comunidade onde está inserida, seja a escola do bairro (Debarbieux 2002).

Nesta perspectiva de ação, é necessário, que os docentes que atuam nessas escolas compreendam, como afirma Silva (2002, 93), que “[...] a territorialidade de sua ação pedagógica não se restringe aos seus muros, mas é, antes de tudo, social”. Assim, uma escola aberta à comunidade pode funcionar, diz o mesmo autor, como um “[...] espaço mediador entre os campos sociais locais do aluno e os espaços sociais externos” (p. 93). O professor pode, ao incorporar por intermédio de suas práticas, os valores e a identidade do **lugar**, somar com seus alunos, integrar-se a esse meio social. Juntos professores e alunos podem, descobrir a “força do lugar” (Santos, 2004) como local de resistência e recriação da cultura.

Ações desse tipo podem contribuir decisivamente na incorporação de uma ética de responsabilidade em relação ao espaço público. De acordo com experiências em outras partes do mundo, como as descritas por Artinopoulou (2002, 170) na Grécia, as escolas podem vir a ser um elo de importância decisiva numa política que vise fortalecer vínculos sociais entre os membros da comunidade escolar no âmbito dos bairros ou até de áreas mais amplas, “de modo a desenvolver atividades e iniciativas que porão em evidência o senso de coletividade e reduzirão o sentimento de insegurança que, hoje em dia, encontramos com tanta freqüência entre os jovens”

Como afirma Debarbieux (2002, 84), “para lidar com a violência, precisamos, antes de mais nada, lidar com a exclusão”. Assim, não devemos ignorar que, dada a multideterminação do fenômeno educativo, a intervenção e prevenção da violência e da indisciplina em meio escolar é um processo muito mais complexo do que se possa imaginar. A problemática, como destacam Sposito e Gonçalves (2002, 110) “[...] possui

agravantes tais como, a delinqüência juvenil, o aumento da pobreza em áreas urbanas e o desemprego, entre outros”. Ou seja, está imersa em questões sociais maiores, as quais, como é de domínio público, de longa data, assolam o nosso país. Assim, entende-se que a violência é um produto da sociedade, pois a instituição escolar está inserida numa sociedade que passa por crises econômicas, sociais e de valores. Todavia queremos insistir na idéia de que a instituição escolar, no efetivo exercício de sua função primordial: o ensino e a aprendizagem, tem um importante papel a cumprir na prevenção/manejo da violência e dos comportamentos agressivos demonstrados por alguns jovens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES**

Constamos que não estamos diante de um quadro de violência brutal generalizada que requer uma intervenção militar ou policial. A violência em meio escolar revela, sobretudo, uma redução da eficácia socializadora da escola (Viscardi, 2001; 2003; Tavares dos Santos, 1995; 2001 ), ou uma crise de identidade ou crise de função da escola (Lucinda, Nascimento, e Candau, 1999; Peralva, 1997; Paiva, 1992), que se traduz na dificuldade de organizar e de transmitir normas e valores que, no passado, eram aceitos de maneira incontestada pela sociedade.

Portanto, as instituições escolares de Maringá não representam, de maneira geral, espaços de altos níveis de insegurança. Entretanto não estamos afirmando a inexistência do problema. Os dados levantados pela pesquisa não devem nos deixar tranquilos. Esta constatação, no entanto, pode mudar o foco da atenção dos pesquisadores e da sociedade e, por conseqüência, transformar radicalmente as estratégias de prevenção e intervenção. É necessário ressaltar que a raridade dos fatos espetaculares, exaustivamente divulgados pelos meios de comunicação nos obriga, em consonância com Miguel Arroyo<sup>6</sup> (2004), negar ou combater a existência de um “barbarismo infantil” no interior das nossas escolas, ou seja, evitar “a construção de uma imagem negativa da infância e da adolescência, notadamente, a infância e a adolescência pobre e excluída”.

Todavia, considerando a intensa cobertura dos meios de comunicação, é preciso ressaltar o efeito multiplicador que os eventos mais graves – bombas explodindo nos banheiros, nas salas de aula, agressões físicas contra professores – e, ainda, aumentados pela forma de divulgação sensacionalista desses meios têm sobre a comunidade escolar. Esteve (1999), analisando o impacto que o fenômeno da violência em meio escolar exerce sobre a comunidade escolar quando divulgado de forma sensacionalista pelos meios de comunicação, afirma que, no plano psicológico, o efeito do fenômeno da violência amplia-se consideravelmente. Conclusivamente, afirma o autor (1999, 54), “o tema da violência nas instituições escolares é mais importante, por seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, do que por sua incidência real quantificável”.

Geograficamente, não podemos apontar esta ou aquela área como “mais perigosa”, pois, como vimos, ela se encontra mais ou menos dispersa pelo município. Não obstante, identificamos algumas áreas “mais sensíveis” ao fenômeno, como o caso das regiões 38, 36 e 37. Tratam-se de áreas habitadas por uma população de baixo poder aquisitivo e carente de infraestrutura básica, inclusive para a recreação e para a prática de esportes. Todavia a realidade não pode ser explicada unicamente pelas características do espaço em que estão situadas as escolas. Em outras palavras, é temerária a ligação direta entre a pobreza e a produção da violência.

Como já citamos, escolas situadas no mesmo bairro e até bem próximas, têm realidades muito diferentes e escolas situadas em bairro de classe média também enfrentam problemas com a violência e a classificam como sendo grave. Como nos asseguram Abramovay e Rua (2002, 231), “é possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis”.

As pesquisas têm demonstrado e reconhecido a não neutralidade da escola frente ao fenômeno da violência em meio escolar (Filmus 2003; Debarbieux 2002; Abramovay; Rua 2002; Lopes 2001b). Ela pode atuar potencializando ou neutralizando a violência. É preciso, portanto, reconhecer o valor da escola e sua possibilidade de construir novos modelos de convivência, educar em valores, construir novos sentidos

acoplados a uma visão crítica da sociedade que, como sabemos, condiciona suas práticas.

Nesse processo, a participação do docente e da comunidade escolar é de fundamental importância. Não acreditamos em campanhas ou ações que não sejam protagonizadas ou que não tenham a participação ativa dos educadores que atuam nas escolas. É importante considerar que grandes campanhas nacionais, ou veiculação de campanhas educativas, realizadas por órgãos governamentais ou instituições privadas e ONGs, isoladamente, podem não surtir os efeitos desejados. Ou seja, os planos nacionais não servem para nada se não são acompanhados de iniciativas locais (Debarbieux 2002).

Acreditamos que, paradoxalmente, as escolas podem ser lugares de resistência contra a violência que quer se instalar em nossa sociedade, compondo, com sugere Silva (2002, 87), uma “rede sociopedagógica”, cujo pressuposto maior é que “a fim de cumprir integralmente o seu papel educativo, a instituição escolar deve funcionar como um nó de uma rede que articule determinados grupos sociais constituintes dos espaços populares, em especial”, evitando, desta forma, o fechamento sobre si mesma. É preciso que as unidades escolares incorporem em seu projeto pedagógico a missão teleológica de trabalhar junto ao corpo discente e docente na construção de um sentimento de pertencimento à escola e à comunidade na qual ela está inserida.

Como afirma Milton Santos (2004), o lugar recria cultura, e, isso, ele o faz a partir de um cotidiano vivido de modo distinto, mas coletivamente, por todos. Assim, podemos falar de uma escola que se alimenta da “força do lugar”. As escolas como lugar de resistência podem ser, assim, lugar de paz, ou melhor, da construção da não-violência como opção para a edificação da paz. Paz que, como já citamos, não desconsidera os conflitos presentes em toda relação social.

Assim, é preciso, voltamos a afirmar uma ação “pedagógica vigorosa” que, mesmo reconhecendo seus limites e o tamanho do desafio, cumpra seu papel. Para isso, é necessário, entretanto, a formulação de políticas mais amplas, que possibilitem ao professor uma remuneração justa e uma promoção gradativa das condições de trabalho/estudo do professor/aluno. Não podemos deixar de destacar que as condições de trabalho/estudo a que estão submetidos os professores/alunos já são, em si



mesmas, uma violência, as quais, fatalmente, deixam suas marcas em todo o processo educativo. Torna-se, pois, imprescindível o aprofundamento dos conteúdos presentes nos currículos dos cursos de formação de professores, ou sua inclusão, no caso de ausência, de modo que favoreçam a reflexão, o enfrentamento e a prevenção de situações de conflito e violência no ambiente escolar. Não se trata de ignorar os limites da ação docente, mas, fundamentalmente, de focalizar as possibilidades de atuação do professor e da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e RUA. *Violências nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARROYO, M. Violência na escola. In: I CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA. Brasília, DF: 2004.

ARTINOPOULOU, V. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEU, E. e BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas: Dez abordagens européias*. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 13-33.

BARONI, A. C. et al. *Atlas social de Maringá: caracterização socioeconômica da pobreza*. Maringá, PR: Clichetec, 2004.

BATISTA, A. e EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 139-160.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 137-166.

COSTA, F. J. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro : Graal, 1984.

DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*. Madrid, n. 313, p. 79-93, 1997.

\_\_\_\_\_. “violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: BARBIEUX, E. e BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*.

Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 59-92.

ESTEVE, J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FILMUS, D. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. In: FILMUS, D. et al. *Violência na escola, América Latina e Caribe*. Brasília: Unesco, 2003, p. 14-49.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 103-124.

GERARDI, L. H. O. e SILVA, B-C. N. *Quantificação em geografia*. São Paulo: Difel, 1981.

GONÇALVES, L. A. O. e SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 101-138, 2002.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUIMARÃES, E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

JARES, X. R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. Porto Alegre, RS, Artmed, 2002.

LOPES, C. S. *A violência no espaço escolar*. Maringá, 1999. Monografia (Especialização em Sociologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 1999.

\_\_\_\_\_. Violência e trabalho escolar. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, PR, v. 3 n. 6, p. 91-113, 2000.

\_\_\_\_\_. A questão da autoridade do professor diante da atuação policial no interior da escola. *Colloquium*. Presidente Prudente, SP, v. 1 n. 1, p. 186-190, 2001a.

\_\_\_\_\_. *A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno*. Maringá, 2001. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2001b.

LOPES C.S. e GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta scientiarum: Ciências Humanas e Sociais*. Maringá, PR, v; 25, n. 2, p. 295-304. 2003.

- LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 70-95, 1997.
- LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. e CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- OPS/OMS. La salud del adolescentes y el joven en las Américas. Washington. DC., 1985.
- PAIVA, V. Violência e pobreza. In ZALUAR, A. (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PAVIANI, A. Desemprego e violência em Brasília. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. 10. 2005, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: USP, 2005, p. 11446-11461.
- PELUSO, M. L. E TORMIM, C. Violência social, pobreza e identidade entre jovens o entorno do Distrito Federal. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. 10. 2005, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: USP, 2005, p. 11532-11545.
- PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 7-25, 1997.
- QUEIROZ, I, S. A cidade sitiada: da violência consentida ao medo consentido. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 97-106.
- RODRIGUES, A. M. Geografia e violência urbana. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 77-86.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SILVA, J. S. Redes sociopedagógicas: uma resposta às violências urbanas. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 87-95.
- SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. O muro da escola e as práticas de violência. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no*

*cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 228-234.

\_\_\_\_\_. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <[www.scielo.org.br](http://www.scielo.org.br)>. Acesso em 20 ago. 2005.

VISCARDI, N. Violência en el espacio escolar: una problemática social emergente: consideraciones para el caso de Unuguay. *Revista de Ciencias Sociales*, Montivideo, n. 16, 1999. Disponível em: <[www.rau.edu.uy/tcs/soc/revista\\_16/viscardi16.htm](http://www.rau.edu.uy/tcs/soc/revista_16/viscardi16.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2001.

\_\_\_\_\_. Enfrentando la violencia em lãs escuelas um informe de Uruguay. In FILMUS, D. Et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília, DF: Unesco, 2003, p. 151-199.

WASELFISZ, J. *O mapa da violência no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

WHITAKER, D. Violência na escola. *Revista Idéias*. São Paulo, n. 21 p. 26-36, 1994.

---

<sup>1</sup> A cidade de Maringá situa-se geograficamente no Noroeste do Estado do Paraná, a 425 km de Curitiba, a capital. De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE (2000), a cidade conta hoje com uma população de 288. 465 habitantes (a terceira cidade mais populosa do Estado do Paraná) e apresenta uma densidade demográfica de 566,40 habitantes por quilômetro quadrado. A rede de ensino (considerando-se apenas o ensino fundamental e médio) é formada por instituições privadas (25 escolas), públicas estaduais (40 escolas) e públicas municipais (35 escolas). Atende, em seu conjunto, uma população aproximada de 75 mil alunos.

<sup>2</sup> seguimos aqui a definição da Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde – OPS/OMS, 1985.

<sup>3</sup> Destacamos a importante contribuição de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975), com a *teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*, e de L. Althusser (1998), apresentando a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado*.

<sup>4</sup> Para a obtenção deste índice, nos utilizamos de diversas variáveis, tais como: nível e ou grau de violência identificada; tipos de violências; locais de ocorrência; os atores e as vítimas da violência; solicitação de intervenção policial; baixas no quadro docente; expulsões legais de alunos por mau comportamento, etc. (Vide apêndice B).

<sup>5</sup> Uma das diretoras ouvidas em nossa pesquisa argumentou que a escola é freqüentemente invadida por alunos de outros períodos. “Eles vêm”, disse ela, “para brincar na quadra esportiva”. É claro que, ao reprimir a “invasão”, a escola sofre as conseqüências desta ação. A quadra esportiva é, neste caso, uma oportunidade de lazer para os “invasores”.

<sup>6</sup> Em conferência pronunciada durante o I Congresso Ibero-Americano sobre violências na escola, realizado durante o mês de abril de 2004 em Brasília, Distrito Federal.