

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ROCHELE PEDROSO DE MORAES

VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Porto Alegre
2015

ROCHELE PEDROSO DE MORAES

VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães

Porto Alegre
2015

ROCHELE PEDROSO DE MORAES

VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães – PUCRS

Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi – PUCRS

Profa. Dra. Rosane Oliveira Duarte Zimmer – PUCRS

Porto Alegre
2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha grande família e amigos queridos do meu coração pelo apoio, compreensão e incentivo para continuar na busca pelo conhecimento teórico científico, qualificando minha práxis e me realizando enquanto ser social.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela oportunidade de continuar meus estudos, na Universidade que foi minha base acadêmica na graduação.

Agradeço à CAPES pelo período de um ano que usufruí da bolsa parcial, que pagou as mensalidades do mestrado, bem como agradeço a CNPq pelo um ano que me propiciou imersão nos estudos e possibilitou o suprimento de minhas necessidades básicas e de minha família.

Agradeço à professora doutora Gleny, pelo acolhimento e pelas orientações que me faziam retornar para o material em construção, e torná-lo aprofundado e com maior consistência científica. Agradeço pela confiança, credibilidade, me tornando uma pesquisadora com maior qualidade profissional. Os espaços que propiciou para a socialização dos nossos achados de pesquisa com os sujeitos pesquisados, e com os representantes governamentais, fazendo com que a pesquisa tenha um caráter potencializador de mudanças, pelo viés do Estado. Assim, cresci como pesquisadora em parceria com a equipe do NETSI – GEPsTas, na PUCRS. Meus profundos agradecimentos.

Agradeço a parceria construída na relação com os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Saúde e Interdisciplinaridade – NETSI, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Assistência Social.

Agradeço à professora doutora Patrícia, pelas orientações na temática sobre violências na escola e sobre comunicações de não violências, me emprestando livros que lhes são tão caros! Não vou me esquecer de sua generosidade e humildade no compartilhar seus conhecimentos comigo.

Um agradecimento especial à professora Ana Lucia pelo aceite na participação da Banca de Qualificação da Dissertação, abrilhantando com seus conhecimentos este estudo, principalmente sobre o significado do diálogo freireano.

Um agradecimento especial para os organismos da gestão pública de Alvorada, que me possibilitaram a pesquisa de campo, e aos sujeitos sociais que aderiram à pesquisa qualitativa, enriquecendo com suas contribuições sinceras

sobre o tema da violência no espaço escolar e formas de enfrentamento desse fenômeno da realidade social.

Agradeço à professora doutora Rosane Oliveira Duarte Zimmer da Faculdade de Educação da PUCRS, pelo aceite em contribuir com o olhar da educação sobre este estudo, mesmo faltando uma semana para a Banca de Defesa Final.

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. (Karel Kosík, 1976).

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a importância do tema da violência que se manifestam no espaço escolar: violência na escola; violência contra a escola e violência da escola. A dissertação traz elementos sobre as estratégias de enfrentamento das violências no espaço escolar pelo viés de comunicações não violentas. Olhamos para a educação nas suas múltiplas dimensões: na sua forma filosófica, perpassando as dimensões política, econômica, cultural, científica e social. A educação é abordada na perspectiva de política pública, e como tal, de acesso universal. Trabalhamos com o método dialético-crítico, com pesquisa qualitativa e estudo exploratório. A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental completo. Entrevistamos oito educadores, oito educandos e oito cuidadores familiares. Registramos por meio de fotografias, diários de campo e vídeos, elementos que se apresentavam significantes para nossa construção e produção de sentidos na pesquisa. O período da coleta de informações ocorreu de setembro a outubro de 2014. Para o tratamento das informações, utilizamos a Análise Discursiva, segundo Spink (2000). Esse tipo de análise permitiu flexibilidade e outros procedimentos metodológicos que qualificaram a construção das interpretações e análises. Construímos Mapas Representacionais e Árvores Associativas através das categorias: diálogo e intersectorialidade, conforme os objetivos da pesquisa. Os principais resultados foram: falta de diálogo entre os currículos escolares, falta de infraestrutura institucional e de formação permanente, o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico estavam em reconstrução, porque a nova gestão escolar compreende que o PPP precisa estar conectado com a realidade da comunidade escolar local. No que tange a violência, a escola não consegue acompanhar todas as ocorrências. Aparecem meninas como as agressoras, violência seguida ou não por bullying. Como estratégia de não violências o diálogo e o afeto reforçam os estudos de Paulo Freire, pois são impulsionadores de mudanças.

Palavras-chave: Educação. Violência. Comunicações de não violência.

Diálogo.

RESUMEN

Esta tesis trata de la importancia de la cuestión de la violencia manifiesta en las escuelas: la violencia en la escuela; la violencia contra la escuela y violencia escolar. La tesis aporta elementos acerca de las estrategias de afrontamiento de la violencia en las escuelas por el sesgo de la comunicación no violenta. Nos fijamos en la educación en sus múltiples dimensiones: en su forma filosófica, pasando la vida política, económica, cultural, científica y social. Educación se aborda en perspectiva de política pública, y como tal, el acceso universal. Trabajamos con método dialéctico-crítico, con la investigación cualitativa, estudio exploratorio. La investigación de campo se llevó a cabo en dos escuelas públicas en la escuela primaria completa. Entrevistamos a ocho maestros, ocho estudiantes y ocho cuidadores familiares. Grabamos a través de fotografías, diarios de campo y videos, elementos que tenían significativo para nuestra construcción y producción de significados en la investigación. El período de recogida de información se llevó a cabo entre septiembre y octubre de 2014. Para el tratamiento de la información, se utilizó el análisis del discurso, según Spink (2000). Este tipo de análisis permite la flexibilidad y otros procedimientos metodológicos que calificó la construcción de interpretaciones y análisis. Mapas representacionales construcción y árboles asociativas a través de las categorías: diálogo e intersectorial, como los objetivos de la investigación. Los principales resultados fueron: falta de diálogo entre los programas escolares, la falta de infraestructura institucional y capacitación, reglamentos internos y el proyecto político pedagógico estaban bajo la reconstrucción, ya que la nueva gestión escolar entiende que el PPP Debe iniciar sesión comer realidad comunitaria escuela local. En cuanto a la violencia, la escuela no puede mantener todas las ocurrencias. Las niñas aparecen como el agresor, entonces no por la violencia o la intimidación. Como estrategia de diálogo no violencia y el afecto reforzar los estudios de Paulo Freire, al igual que los motores del cambio.

Palabras clave: Educación. Violencia. La no violencia Comunicaciones. Diálogo.

LISTA DE SIGLAS

Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT)
Banco Central (BC)
Banco Internacional para Reconstrução Desenvolvimento (BIRD)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Comunicação Não-Violenta (CNV)
Constituição Federal (CF)
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Fundo Monetário Internacional (FMI)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Assistência Social (GEPsTAS)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)
Justiça Restaurativa (JR)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Ministério da Justiça (MJ)
Ministério da Saúde (MS)
Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)
Norma Técnica Brasileira (NBR)
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde, Trabalho e Intersetorialidade (NETSI)
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Ética e Direitos Humanos
(NEPEVEDH)
Organização das Nações Unidas (ONU)
Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO)
Programa Internacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
Plano Nacional de Educação (PNE)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Produto Interno Bruto (PIB)
Programa Nacional de Segurança Pública para Cidadania (PRONASCI)
Unidade Básica de Saúde (UBS)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
Em busca das pedras preciosas.....	12
Garimpendo as pedras no processo da pesquisa: adentrando o universo escolar.....	14
2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	17
2.1 O papel da educação na construção do ser social: o viés do trabalho.....	17
2.2 O “peso” econômico internacional e sua influência sobre o Brasil.....	24
2.3 A construção social da política pública de educação: na busca de um direito....	32
2.3.1 Educação pública e mercantilização.....	37
3 USANDO LENTES ESPECIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA E DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA.....	40
3.1 As manifestações da violência no espaço escolar.....	40
3.2 Comunicações de não violências: estratégias de resistência no contexto escolar.....	46
4 PEDRAS PRECIOSAS: O LAPIDAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	53
4.1 O caminho das pedras preciosas na educação: sobre o campo para coleta das informações.....	53
4.2 O caminho das pedras na educação: os educadores, educandos e os cuidadores familiares.....	57
4.3 A construção do corpus da análise e interpretação de dados.....	60
4.4 Resultados Finais: (re) significando as vozes e enunciados pelo viés do Mapa Representacional e da Árvore de Associações.....	63
4.5 Compartilhando as lentes na pesquisa.....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79

REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	95
APÊNDICE B – Termo de Assentimento livre e esclarecido.....	96
APÊNDICE C – Termo de Consentimento livre e esclarecido para os responsáveis legais pelo (a)s adolescentes.....	97
APÊNDICE D – Formulário semiestruturado para entrevistas com os educadores, educandos e os cuidadores familiares.....	98
APÊNDICE E – Formulário semiestruturado para registros documentais diversos...99	
APÊNDICE F – Levantamento bibliográfico sobre Justiça Restaurativa e Comunicação Não-Violenta.....	100
APÊNDICE G – Desenho metodológico da pesquisa.....	102
APÊNDICE H – Termo de Confidencialidade.....	103
ANEXO A – Gastos com a educação.....	104
ANEXO B – Mídia impressa sobre Círculo Restaurativo.....	105
ANEXO C – Desenho metodológico com as três fases à facilitação de Círculos Restaurativos.....	107
ANEXO D – Mídia impressa sobre Círculos de Paz em escolas.....	108
ANEXO E – Diagrama com estratégias para a prevenção da violência na escola, da escola e contra a escola.....	109
ANEXO F – Mídia impressa sobre prevenção às violências nas escolas UPF.....	110

1 INTRODUÇÃO

Em busca das pedras preciosas

Entendemos a temática sobre as violências na, contra e da escola, bem como as formas de resistências, materializadas em ações que visam a não-violência no espaço escolar, como tema relevante no sentido de ser expressões da questão social. Essa temática impulsiona a busca por significados mais humanizados para a sociedade contemporânea capitalista, enquanto necessidades de mudanças urgentes das relações humanas no espaço escolar. Como tema de pesquisa, estudamos sobre a violência no cotidiano de crianças e adolescentes e a política pública de educação. Delimitamos o tema, versando sobre os atravessamentos da violência no espaço escolar no município de Alvorada/RS. A área de concentração deste estudo se deu através da PUCRS, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. A linha de pesquisa foi Serviço Social e Políticas Sociais.

Buscamos analisar a questão social nas suas múltiplas formas - de refração e de resistência das classes trabalhadoras, na construção do sujeito social pelo viés da educação social e formal, com dois eixos-base:

Eixo sobre os atravessamentos das diversas formas de violência no contexto escolar, com aplicação de medidas disciplinares de caráter punitivo, autoritária, que não reflete mudanças significativas na vida da comunidade escolar;

Eixo da resistência – com medidas disciplinares humanizadas, que buscam as singularidades dos sujeitos sociais que fazem parte de sua totalidade. Nesse eixo, investigamos se fazem e como as escolas fazem para buscar estratégias metodológicas de comunicações não violentas, de processos pedagógicos mais dialógicos, e de possíveis práticas de Justiça Restaurativa e de resolução de conflitos. Nosso embasamento teórico vem do referencial freireano sobre o diálogo, como uma categoria emergente nesse estudo. Lembra-nos do quanto Paulo Freire ressaltava que os seres humanos devem buscar para solução de conflitos o “diálogo amoroso”. (FREIRE, 2006, p. 388).

Concentramos neste estudo científico o enfoque do acesso à proteção social infanto-juvenil e os processos de violências como múltiplas refrações da questão social e processos dialógicos como forma de resistência, se é que eles existem nesse universo contraditório de desigualdades sociais. Versamos sobre a

interlocução Estado-Sociedade Civil no que se refere à política pública de educação, com foco na educação básica.

No Problema de Pesquisa buscamos desvendar: Quais são as manifestações de violência no contexto escolar e de que forma estratégias de comunicação não violenta pode contribuir para o enfrentamento da violência? No processo da pesquisa, buscamos problematizar sobre essa temática a partir do seguinte objetivo: analisar as manifestações da violência e as formas de comunicação não violenta no espaço escolar, a fim de contribuir para a proteção social infanto-juvenil e qualificação da política pública de educação. E nos objetivos Específicos, buscamos conhecer os fatores que envolvem a violência no contexto escolar; analisar as formas de enfrentamento à violência; e mapear no Regimento Interno e no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais se foram construídos conteúdos com foco na prevenção das violências (a partir do olhar dos sujeitos sociais das escolas pesquisadas) na educação básica municipal.

Para nortear a busca da pesquisadora em campo, nos embasamos nas seguintes Questões Norteadoras:

Eixo Violências nas escolas	- Quais são os tipos de violências identificadas pela comunidade escolar?
Eixo Estratégias de enfrentamento a violências na escola	- Que contribuições o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico trazem para a prevenção da violência nas escolas? - Quais as estratégias para o enfrentamento da violência no espaço escolar? - Existe trabalho em rede na escola? - O desenho curricular dialoga com os diversos saberes na escola? - Que reflexões são possíveis de construirmos a partir da política pública municipal?

Para construirmos a análise e interpretação no processo da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, utilizamos o método dialético-crítico. No que tange à construção do conhecimento no método marxista, se dá pela práxis com reflexão teórica com objetivo de transformar a realidade social. Para Frigotto (2002) esse

processo reflexivo sobre a realidade é “o se dar conta entre a totalidade, o específico, a singularidade e a particularidade” e está baseada no tripé: “crítica, produção do conhecimento e novas sínteses voltadas para a ação”.

A concreticidade acontece por meio do pressuposto gnosiológico, refletindo as concepções de objeto e sujeito como agentes históricos e relações com o conhecimento no processo cognitivo transformador. Abordando o método marxista, Gamboa (1999) explica que o conhecimento é apreendido através da interrelação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual. Ou seja, é no nível epistemológico que o pesquisador busca a ação.

De acordo com Martinelli (1994, p. 138), o instrumental qualitativo trabalha com técnicas e instrumentos diversos. O tipo de instrumental qualitativo está relacionado com a intencionalidade da prática de intervenção. Sendo assim, a escolha deste instrumental norteou o caminho mais adequado a seguir no processo de pesquisa. Gamboa (1999) e Pontes (2002) apontam o método dialético como o mais apropriado para o entendimento crítico da realidade, trazido pelo confronto concreto, da interrelação, do todo e das partes.

Garimpendo as pedras no processo da pesquisa: adentrando o universo escolar

Escolhemos nos aproximar deste estudo a metáfora da lente do garimpeiro, que aproxima em até dez vezes o objeto em foco, para enxergar a especificidade e a qualidade da pedra preciosa, em análise. Nesse sentido, fizemos analogias com as pedras preciosas do diamante, com suas múltiplas faces lapidadas para algumas comparações com faces lapidadas na política pública de educação: o diamante da educação.

Escolhemos a pedra da ametista para compararmos com os três processos de violências que ocorrem no espaço da escola: violências da escola, contra a escola e violências que acontecem entre a comunidade escolar no interior da escola. Para o garimpeiro encontrar a pedra ametista, ele precisa escavar nos subterrâneos terrestres, com o uso de explosivos e outros produtos que o intoxicam. Ou seja, o trabalhador tem sua saúde física e mental prejudicada para que possa encontrar ametistas para o proprietário das terras exploradas. Essa pedra será utilizada como mercadoria de troca. Em termos de importação e exportação, a ametista é

encontrada em grande quantidade no interior do Rio Grande do Sul e em outros Estados brasileiros, tornando o Brasil, segundo país no mundo que mais exporta essa qualidade de pedra.

Foi difícil a escolha de uma pedra preciosa que representasse as estratégias de enfrentamento à violência, enfocadas neste estudo, a Comunicação Não Violenta, a Justiça Restaurativa, Círculos Restaurativos e Círculos de Paz nas escolas. Mas a pedra de Água Marinha¹ tem uma coloração azul esverdeada, é utilizada desde a antiguidade como objeto de cura para doenças do sangue. Também tem efeito calmante. Essa pedra tem efeito transparente e demonstra uma beleza pura e sincera. Nesse sentido é que comunicações de não violências se mostram como cristais poderosos.

No capítulo 2 trazemos elementos sobre a formação humana por meio da educação, no seu sentido filosófico, político, econômico, social e cultural. Versamos sobre a concepção de ser humano, embasados pela teoria dialética crítica de Marx. Para entendermos o porquê que a pessoa se transforma em mercadoria, com valor de troca na sociedade capitalista, buscamos adensamento no campo do conhecimento pelo viés do valor trabalho.

A categoria trabalho, por ser central na formação humana, vem corroborar com o presente estudo, na compreensão do sujeito social que está em formação na contemporaneidade. Trabalhamos com informações atuais do IBGE, IPEA e Censo 2007-2013, para nos aproximarmos da realidade social de forma qualitativa, e assim, explicarmos sobre o valor da educação, no século XX – XXI. Enfatizamos sobre os acordos nacionais e internacionais que são estabelecidos pelo Estado, em relação à educação enquanto uma política pública, e a tentativa neoliberal de deslocar a educação para a dimensão mercantil e a serviço de manutenção do status quo. O capítulo 3 traz os elementos e as tipificações do processo de violências, com foco nas violências que se manifestam no contexto escolar.

Permeada pela análise reflexiva acerca do referencial teórico dialético-crítico, buscamos nas análises e interpretações da vivência do campo na pesquisa, no capítulo 4, incluir a multiplicidade de saberes, advindo de outras áreas do conhecimento. Contribuímos com este estudo, no sentido de buscar estratégias e possibilidades na efetivação de direitos, trazendo para reflexão às comunidades

¹ Ver em <http://www.pedraspreciosasbrasileiras.com.br/>

escolares outras estratégias de enfrentamento às manifestações de violências nas escolas, através de processos dialógicos. As categorias explicativas da realidade abordadas na pesquisa foram: educação, violências e comunicações de não violências. Iniciamos com estudos sobre a metodologia da Comunicação Não-Violenta, que consiste em trabalhar com processos dialógicos, com a tolerância, empatia, justiça e equidade social, com embasamento teórico de Rosenberg. Mas com as contribuições teóricas metodológicas freireanas, entendemos que estávamos tratando de estratégias de construções de comunicação de não violências. Nesse sentido, ampliamos as possibilidades teóricas de interpretações e análises das informações para além da Comunicação Não-Violenta e de aspectos de Justiça Restaurativa.

Partimos à pesquisa de campo, buscando descobrir sobre as formas de manifestações da violência no espaço escolar, as visíveis e as invisíveis, para perceber formas de enfrentamento da comunidade escolar às diversas formas de violências. Se existia espaço no ambiente escolar para processos mais dialógicos. Analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos e os Regimentos Internos das escolas pesquisadas e, desvendando as marcas que ficaram impressas após a escrita, também buscamos as marcas que estão na subjetividade dos sujeitos inseridos na vivência da política de educação. Também olhamos para a aplicabilidade de medidas disciplinares “pedagógicas”. Utilizamos de observações, percepções, diários de campo da pesquisadora e entrevistas com educadores (as), educandos (as) e seus/suas cuidadores (as) familiares.

Descobrimos *a posteriori* como subcategoria da educação a gestão democrática. Segundo Silva (2012), dentro da política pública de educação a gestão democrática significa o compartilhamento de tarefas de forma descentralizada, valorizando os saberes das pessoas envolvidas nos processos de trabalho. Esse ponto foi aprofundado a partir das análises e interpretações das informações coletadas no campo pela pesquisadora, trabalhadas no capítulo 4.

2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Trazemos nesse estudo sobre violências no contexto escolar e as possíveis formas de enfrentamento por meio de comunicações embasadas no diálogo, o item sobre a influência da educação formal e não-formal (GOHN, 2010; TONET, 2015) na formação do ser social que se reafirma na sua humanidade por meio do trabalho. Ressaltamos que a dimensão da educação é perpassada por contradições, que se materializam na questão social, com suas refrações e resistências. As refrações são produto da exploração do ser humano pelo próprio ser humano, produzindo desigualdades sociais; e as resistências se materializam pela sua práxis.

O viés do trabalho e no coletivo de lutas articuladas, o ser social obtém força para buscar e consolidar direitos que lhe são fundamentais para a vida, por intermédio do Estado, na forma de políticas públicas. Focamos nas influências que os organismos internacionais exercem sobre a política de educação a nível mundial, traçando alguns pontos que foram os alicerces teóricos para compreendermos a formatação da educação que temos na contemporaneidade.

Buscamos sobre o desenho que está sendo traçado pelos governantes, como por exemplo, Barack Obama, nos Estados Unidos e Dilma Rousseff, no Brasil. Ressaltamos a força que advém do coletivo, onde as pessoas, organizadas e articuladas, demandam com maior força e intensidade para onde o olhar do Estado deverá lapidar suas outras faces. Este Estado, com função de representante da sociedade civil, e ao mesmo tempo, mandatário do mercado.

2.1 O papel da educação na construção do ser social: o viés do trabalho

O ser humano se constrói como tal na relação com o trabalho. O trabalho, para Marx (2002) é uma dimensão ontológica. Para Xavier (2010) o ser humano só se torna humano no processo relacional com outros seres humanos, da diversidade humana, econômica, social e cultural. Pode ter em suas faces as dimensões ideológicas e política, a formatação do sujeito social, pode ter o sentido do aprendizado como algo intrínseco da condição e da formação humana. Entendemos que é na razão e na capacidade do pensamento abstrato ao concreto que o ser humano se diferencia da espécie animal, pois possui a capacidade de raciocínio e de sociabilidade.

No modo de produção capitalista, o processo de humanização é invertido, é coisificado como nos aponta Iamamoto (2011). A mercadoria é a forma isolada de riqueza, na visão da economia política, a qual suprime necessidades na produção de qualquer coisa. Os seres humanos são educados para se tornarem trabalhadores e trabalhadoras, mas isso não é um problema. A questão chave está na educação que torna o (a) trabalhador (a) em mercadoria, em objeto, uma coisa a ser usada e explorada por outro (a), que também é ser humano: o (a) detentor (a) do poder, ou seja, do capital.

Percebemos a cooptação da vida humana pela classe dominante, pelo viés do mundo do trabalho. (IAMAMOTO, 2011; HARVEY, 2004; PEREIRA, 2009; YASBEK, 1993). Nesse sentido, a educação para a formação humana, que apreendemos desde a tenra infância nas relações sociais que estabelecemos, ao invés de nos humanizar, trabalha no sentido contrário dessa unidade dialética: desumaniza-nos. Shor e Freire (2006) abordam sobre o processo de humanização por meio das relações sociais que construímos no decorrer de nossas vidas. A rebelião para Freire precisa de consciência de classe de forma crítica, relacionando “força tática” a “estratégias”, com processos que são dialéticos. (SHOR e FREIRE, 2006, p. 169).

Refletimos sobre as contribuições de Marx ao estudar sobre as formas de revoluções dos operários, que trabalhavam nas fábricas no Século XIX, que tiveram na força organizativa e com consciência de classe, a capacidade de transformar suas realidades. (MARX, 2002; 2008). Marx chama de consciência de si, que sai do nível do individual e passa a ser consciência para si, para o coletivo. Para Harvey (2004), sobre as relações sociais no sistema capitalista:

[...] O modo como o capitalismo enfrenta esse nexo de contradições e sucumbe periodicamente a ele é uma das principais histórias não contadas da geografia histórica do capitalismo. A compreensão do tempo-espaço é um sinal da intensidade de forças que agem no nível desse nexo de contradições, sendo bem possível que tanto as crises de superacumulação como as das formas culturais e políticas tenham estreitos vínculos com essas forças. (HARVEY, 2004, p.225-234).

Lima (2010, p. 53) refere que os meios de trabalho do ser humano na sociedade mercantil são os de “produção” e os de “consumo”. Reflete que o trabalhador e a trabalhadora são submetidos a vender suas forças de trabalho, em uma relação, onde, possivelmente, o capital os transforma em mercadoria.

Compreendemos que nessa relação à subsistência faz com que o ser humano venda sua força de trabalho, essa relação se estabelece na forma de compra e venda da força de trabalho, através de pagamento de salário a esse (a) trabalhador (a).

O capitalismo está vivo, através das forças produtivas contidas na relação capital versus o trabalho explorado na forma de assalariamento do outro. Cooptação permanente de suas subjetividades, se retroalimentando na relação estabelecida de dominação da classe dominante à classe dominada. É o que Marx (2002; 2008) chama de subjugação da massa de trabalhadores que se sujeitam a exploração de seus corpos e de seu espírito para sobreviver. Marx (2002; 2008) refletia que primeiro precisamos acabar com a fome, para depois ter condições, no mínimo fisiológicas, para desenvolver a capacidade reflexiva do que está à nossa volta, superando nossa condição de alienação, e fazendo pequenos saltos revolucionários no cotidiano de nossas vidas.

O mundo do trabalho-emprego no modo de produção capitalista é regido por um contrato formal ou informal, com quem é dono do capital. O objetivo do capitalista é produzir mercadorias que interessam à acumulação capitalista. O capitalista, antes de investir, precisa organizar o processo de produção, se perguntando o porquê, para quem e como produzir. Precisarão utilizar de planejamento, força de trabalho, recursos naturais (água, luz, terra, equipamentos, insumos, etc.). Esse processo gera a mercadoria, que vai circular no mercado e vai ser realizada. É no trabalho abstrato que a mercadoria é gerada e cria valor de troca, gerado pelo valor da acumulação do trabalho produtivo.

O fator de produção se constitui pelo proprietário, que é quem detém o capital, e seu objetivo é gerar lucro; também faz parte o trabalhador, que vende sua força de trabalho, por um salário, como meio de subsistência; e existe o rentista, que pela sua extensão de terra, ou prédio arrenda seu recurso para produzir renda. (MARX, 2008).

Para Pereira e Pereira (2010, p. 11) a “acumulação” é a “base” para entendermos sobre o modo de produção capitalista. O acúmulo da riqueza na sociedade capitalista se expressa na forma de produção de mercadorias. A produção vai variar conforme a demanda - necessidade de cada sociedade, e no seu tempo histórico. Para acumular essa riqueza é necessário um conjunto de valor de uso que serão permutáveis, que geram o valor de troca. O tempo para a

produção de mercadorias é medido pelo tempo socialmente necessário. O que move o sistema capitalista são as quantidades de trocas, ou seja, de produção e reprodução dos fatores produtivos.

Marx (2008) traz que o valor de uso é a base material que determina o valor de troca: “um equivalente é, na realidade, o valor de troca de uma mercadoria expressa no valor de outra mercadoria”. (Marx, 2008, p. 45). Na riqueza socialmente produzida estão contidos o valor de uso e o valor de troca. No trabalho concreto, ao se produzir uma mercadoria, está terá valor de uso, de qualidade, pessoal e intransferível devido à subjetividade do ser humano, significando satisfação humana por meio do trabalho. Mas essa forma de trabalho não interessa à sociedade capitalista, pois o que move o sistema capitalista são as quantidades de trocas, ou seja, de produção, circulação e a realização da exploração do fator trabalho, para que se produza o excedente².

No valor de uso, temos a necessidade intrínseca, pessoal, o que podemos nominar de qualidade. Por exemplo, uma pessoa planta uma horta no quintal de sua casa para consumo de sua família. Essa atividade de trabalho traz realização pessoal e prazer ao sujeito que plantou. Então, a atividade que o trabalhador exerceu tem sentido de qualidade de trabalho. Portanto, a mercadoria produzida na forma de hortaliças terá valor de uso, e não terá valor de troca. Já, se esse trabalhador trocar o seu plantio – mercadoria - por outro produto, ou por algum serviço, estará realizando uma relação de comercialização, troca.

Percebemos que, toda mercadoria produzida tem um valor de uso, pois é utilizada para a satisfação de uma necessidade humana. Mas não necessariamente a mercadoria irá possuir um valor de troca. O processo de transformação de uma mercadoria em valor de troca irá ocorrer quando tiver um processo de negociação. Os diferentes usos da mercadoria são permutáveis, conforme se expressa à forma concreta em força de trabalho, ainda que em forma de trabalho abstrato. Primeiramente surge a ação da força de trabalho para depois ser transformada em valor de troca. Verificamos a transformação da força de trabalho em mercadoria, oferecida no mercado através do contrato de trabalho, como valor de troca.

No capital variável (como o salário, por exemplo), a quantidade de trabalho necessária para a produção de mercadoria é medida pelo trabalho vivo.

² Reflexões a partir dos apontamentos do professor Carlos Nelson dos Reis, aula do dia 28/08/2013, na disciplina de Economia Política, Estado e Sociedade pelo PPGSS/PUCRS.

Compreendemos que trabalho vivo é a força de trabalho humana, através das suas capacidades físicas e intelectuais. O tempo e a forma para que essa produção aconteça é que fará a diferença para a obtenção da mais-valia absoluta, entendida aqui como excedente de produção.

Para o trabalho, o tempo para reprodução e manutenção da força de trabalho é diferente. Por exemplo, o trabalhador dispensa de 8h às 10h por dia a sua força de trabalho intelectual e ou física. Ao mesmo tempo, a capacidade produtiva desse trabalhador é ampliada com o uso de um maquinário. Os investimentos externos aumentam a capacidade organizativa e produtiva desse trabalhador. Marx (2002; 2010) trazia que o trabalho a mais, é chamado de “trabalho morto”.

Uma questão no sistema capitalista forte a ser pensada é a medida desejada pelo capitalista, pois a busca pela acumulação de riquezas não tem fim. Nesse sentido, o trabalhador sofre com a exploração do capital por meio da venda de sua força, física e intelectual. Um dos resultados da pesquisa de campo foi sobre a carga horária excessiva, em média trabalham 60 horas semanais, acrescidas do tempo dispensado para o deslocamento entre uma escola e outra, que ficam em regiões diferentes do município, e intermunicípios. A classe trabalhadora se submete a muitas horas de trabalho explorado.

De uma forma geral, a classe trabalhadora acaba não tendo tempo, ou até mesmo condições financeiras para ter uma alimentação adequada. Por vezes não conseguem atender suas necessidades fisiológicas, pois tem outro trabalhador na função de controlador do seu tempo. E assim, os trabalhadores se sujeitam aos limites e desafios impostos no mundo do trabalho.

Percebemos que esse processo acontece de forma desumana, em um trabalho alienante. Os trabalhadores suprem as necessidades mínimas para suas vitalidades, e não se realizam no trabalho, não têm objetivação no, e pelo trabalho. Pelo contrário, o ser social se transforma em ser alienado, cooptado, sugado e subalternizado pelo sistema de exploração, do homem pelo próprio homem. Ou pior, de controle de um trabalhador por outro trabalhador, como reflete Marx (2002).

Pereira (2010) traz que o ser humano encontra-se em processo de construção de si contraditório, pois ao mesmo tempo, que se humaniza na relação com seu objeto de trabalho, sofre desumanização, já refletidos por Marx. Ressaltam que ao se desumanizar o ser humano sofre processos alienatórios. Trazendo para o contexto da categoria profissional dos educadores e educadoras, podemos refletir

que esses trabalhadores se esquecem de suas condições humanas, transformando-se em marionetes a serviço do capital. Cobram conteúdos dos educandos e educandas, muitas vezes esquecendo que o processo de ensino - aprendizagem deve acontecer por meio do diálogo, como traz a pedagogia freireana, sobre a importância na construção de conhecimentos e trocas entre educadores e educandos.

Outros fatores são desumanos nesse processo de exploração do trabalho, como a competitividade a qualquer preço. (FREIRE, 2004; HARVEY, 2004, 2011; IAMAMOTO, 2011). Parece que vivemos numa selva, onde somos predadores, que valores éticos podem ser deixados de lado, com a justificativa da luta pela sobrevivência no mercado de trabalho - manutenção do emprego. Muitas vezes, cometendo atos de violência, por vezes não percebidos pelos educadores e educadoras que os cometem.

Na visão conservadora, a demanda de produção surge pela necessidade de satisfação do indivíduo, o que determina o objeto útil ou não (demandas de consumo). A mercadoria no sistema capitalista é algo útil que vai além do suprimento das necessidades básicas, pois coopta o sujeito para um processo de consumismo. É o que chamamos de ter ao invés do ser. O mundo fetichizado (IAMAMOTO, 2011) do consumo aliena o trabalhador que para ter a televisão de última geração faz prestações que comprometem uma boa parte de seu salário.

Marx (2008, p. 120) aborda no primeiro ciclo da metamorfose da mercadoria a troca da mercadoria pelo dinheiro, ou seja, vender para poder comprar: MERCADORIA – DINHEIRO (M – D). No movimento contrário é preciso comprar para poder vender: DINHEIRO – MERCADORIA (D – M). Conforme Marx (2008, p. 120) o primeiro MERCADORIA (M) representa uma mercadoria, que se transforma em ouro (dinheiro) que se transforma em nova mercadoria. É valor de uso para se transformar em valor de troca ou equivalente geral, concretizado na forma de dinheiro. Sai da circulação para o consumo (necessidades particulares). O valor atribuído varia conforme as regras do mercado. Por isso, pagamos um preço num dia, por determinado produto, e no outro pagamos um valor diferenciado (para mais ou para menos).

Marx (2008) traz que o conjunto da circulação chamado MERCADORIA - DINHEIRO – MERCADORIA (M – D – M) é uma série total de metamorfoses que a mercadoria passa até chegar ao consumidor, considerando cada processo de valor

de troca dessa equação. Em MERCADORIA – DINHEIRO (M – D), temos a iniciativa partindo do lado da mercadoria ou do vendedor e no DINHEIRO – MERCADORIA (D – M) partindo do dinheiro ou do comprador:

[...] a metamorfose de uma mercadoria isolada não aparece unicamente como um anel de uma cadeia de metamorfoses sem começo nem fim, mas sim de um grande número dessas cadeias, o processo de circulação do mundo das mercadorias manifesta-se – já que cada mercadoria percorre a circulação M – D – M – como uma confusão de cadeias infinitamente entrelaçadas desse movimento que termina e torna a começar sempre sobre uma infinita diversidade de pontos. (MARX, 2008, p. 126).

Compreendemos que o capitalista tem no fator de produção a mercadoria. O dinheiro possibilita a aquisição de maquinários, de instalações, insumos, também permite a contratação da força de trabalho, que irá produzir outra mercadoria. Essa mercadoria irá circular, cumprindo assim o seu processo de formação, até o consumo social. Marx reflete que no capital essa mercadoria tem que passar pela forma de dinheiro, gerando dois ciclos, chamados de “circulação simples: primeiro grau de circulação = M – D – M, depois em segundo grau de circulação = D – M”.

O dinheiro, em virtude da propriedade de tudo comprar, de se apropriar de todos os objetos, é, conseqüentemente, o objeto por excelência. A universalização da sua propriedade é a onipotência da sua natureza; considera-se, portanto, como ser onipotente [...]. O dinheiro é o alcoviteiro entre a necessidade e o objeto, entre a vida do homem e os meios de subsistência. Mas o que direciona a minha vida direciona da mesma forma para mim a existência dos outros homens. (MARX, 2002, p. 167).

Apreendemos que esse ciclo se repete sucessivamente. Então, quando ocorrem os ciclos da metamorfose da mercadoria, esse excedente é denominado por Marx (2008) de “mais-valia”. A mais-valia significa o equacionamento na lógica da geração da riqueza. É chamada de excedente do fator dessa produção. O tempo socialmente necessário para manutenção e reprodução da força de trabalho ocorre pela intensificação da mão-de-obra e aumento da produção - mais-valia absoluta; e o uso intensivo em tecnologias e mão de obra qualificada expressa na forma de mais-valia relativa.

Para Marx (2008) a forma Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro (D – M – D) “é o dinheiro que constituiu o ponto inicial e final do movimento”. É o próprio capital, com um fim em si mesmo na busca pela acumulação da riqueza socialmente produzida.

Conforme Marx (2008), no primeiro ponto o D é o “mediador da troca das mercadorias, e na última, a mercadoria é a mediadora, que faz com que o dinheiro se converta em dinheiro” (MARX, 2008, p. 158).

2.2 O “peso” econômico internacional e sua influência sobre o Brasil

O Brasil vivenciou e vivencia um desenvolvimentismo econômico, com abertura comercial internacional, no mundo globalizado, e que as características do período do Brasil Colonial se fazem presentes. Iamamoto (2011) retrata que, no Brasil no século XX – XXI permanecemos com um governo de ações clientelistas, com práticas de favoritismo e de paternalismo, pois as relações que o Estado estabelece com a sociedade, práticas de compadrio e de nepotismo continuam sendo executadas. Assim como acordos que beneficiam no âmbito da vida privada com recursos que são públicos. Esses crimes políticos estão sendo investigados, mas o Brasil precisa avançar no âmbito ético-político da condução dos representantes do Estado e na relação com os bens públicos.

Para Saffioti (2004), sobre as práticas de corrupção, clientelistas e paternalistas, que beneficiam alguns ao invés do detrimento do coletivo, persistem desde as raízes que consolidaram a formação da sociedade brasileira. Holanda (1995) construiu uma reflexão sobre a histórica sociabilidade brasileira, que foi construída através do uso da força e do favor. Ainda vivenciamos fortemente essas práticas, que se fazem presentes no cotidiano da população brasileira.

As transformações societárias acontecem de acordo com o tempo histórico e, refletem a forma como se produzem as sociedades e seus processos de produção de riquezas. Passamos por três grandes ondas (REIS, 2007), chamadas de modos de produção. A primeira no período entre o feudalismo e o capitalista chamado pré-industrial. O segundo período foi denominado industrial, onde a mão de obra era qualificada para operar máquinas, que faziam o trabalho de vários trabalhadores, deixando um grande contingente de pessoas sem lugar no mundo do trabalho. A terceira onda é a chamada de tecnológica, trazendo para os processos industriais a tecnologia.

O padrão produtivo de acumulação do capital mudou do fordismo para o toyotismo com a contribuição das novas tecnologias industriais, controles de tempo e de qualidade na execução das tarefas chamadas de *just-in-time*. (HARVEY, 2004; 2011; IAMAMOTO, 2001; 2011). Esse processo foi chamado de globalização,

quebrando barreiras, como a distância, por exemplo. Com isso, uma quarta onda no modo de produção está se formando: as tecnologias associadas aos avanços científicos. Pesquisas de todas as áreas estão crescendo muito, e uma nova humanidade nasceu com esses avanços. (REIS, 2007).

Na passagem entre os séculos XX para o XXI, houve ampliações nos canais de comunicação, principalmente no setor privado, assim como ocorreu o processo de globalização nas relações que se estabelecem no campo do mercado. Como exemplo, podemos lembrar-nos das diversas mercadorias que são produzidas em escala e em diversos espaços geográficos do mundo. As empresas internacionais contratam mão-de-obra terceirizada e superexploradas para produção de novas mercadorias, como por exemplo: o celular que usamos, ou o tênis, uma das nossas peças de roupa, ou acessórios.

Aspectos relevantes demarcam o século XXI, como a busca pela satisfação individual, a competitividade no mundo do trabalho, e a ascensão econômica. Assim, a classe trabalhadora se ilude no jogo político e econômico do mercado, que só existe porque a mais-valia foi inventada. A propriedade privada e a riqueza concentrada nas mãos de poderosos da classe alta, a chamada burguesia, são elementos fundamentais da realidade social no século XXI.

Para aproximarmos do quão desigual o Brasil é, desde as raízes de sua formação, trazemos algumas reflexões a partir de dados levantados pelo IPEA, através dos Atlas de Estratificação brasileira, analisados por Pochmann (2005). No Brasil temos mais de 203.039.496 (duzentos e milhões, trinta e nove mil e quatrocentos e noventa e seis) de habitantes (IBGE, 2014). Conforme Pochmann (2005, p. 20-31), o Brasil tem 5 (cinco) mil famílias que formam a elite brasileira, traduzindo em percentuais, equivalendo a 0,001% das famílias ricas do Brasil. Essa elite é detentora de 2/5 (dois quintos) do fluxo total da renda gerada no país, no período de um ano.

O Brasil é o “berço esplêndido na concentração da renda e da riqueza” (POCHMANN, 2005, p.10). Os tensionamentos nas relações sociais no Brasil mostram lutas de classes pela hegemonia no país. A averiguação das características econômicas e sociais deve considerar o fluxo de riqueza, e não de estoque, que é o patrimônio considerado como riqueza acumulada em um determinado espaço de tempo.

No início do século XX, Pochmann (2005, p.29) retrata que 90% das famílias não possuíam terra (propriedade privada). No século XXI a distribuição geográfica da elite no território brasileiro (cidades/Estados) está quase que na totalidade concentrada nos grandes centros urbanos: mais de 90% das famílias ricas. Tivemos uma redução significativa do PIB brasileiro em 2000, que de 4,36% em 2001 caiu para 1,42%. Mas será que as famílias ricas do Brasil tiveram redução de seus rendimentos? Ou será que o povo brasileiro está cada vez mais pobre?

Compreendemos que é a classe trabalhadora no Brasil, que produz e aumenta a riqueza da classe burguesa, reflexo das relações de trabalho no âmbito mundial, principalmente depois de existir o processo de globalização no mundo do trabalho. (HARVEY, 2004; 2011; IAMAMOTO, 2011; ALVES, 2014). Em 2001, 10% (dez por cento) das famílias mais ricas equivaliam a $\frac{3}{4}$ (três quartos) de toda riqueza produzida no Brasil. De acordo com esses dados, notamos que a classe burguesa é detentora da riqueza nacional, gerando aproximadamente 42% (quarenta e dois por cento) do Produto Interno Bruto brasileiro. Equiparando a renda total nacional, o percentual do PIB das famílias ricas chega a 3% (três por cento). (POCHMANN, 2005).

Como o governo brasileiro investe o PIB nas diversas áreas para o crescimento do país? Para uma melhor percepção sobre os dados da realidade que se apresentam na economia política, buscamos compreender o significado do Produto Interno Bruto. Percebemos que:

O PIB engloba os comércios interno e externo de um país e sua competência para gerar reservas, sua capacidade para acumular ativos públicos e privados, seus gastos militares e com defesa, o tamanho do seu mercado interno, etc. (DUPAS, 2005, p. 20).

O Brasil faz parte das sete nações com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do planeta (CRUZ, 2013, p. 36). Dupas (2005, p.21-22) aponta que os Estados Unidos é o líder com 30% do PIB mundial, seguido do Japão, União Europeia (Alemanha, Reino Unido, França, Itália), somando nesses seis países, 62% do PIB mundial das outras 204 nações. O Brasil, portanto, está dentro desse universo dos 38%. Os Estados Unidos mantêm o ranking, porque investe fortemente em segurança e armamento, tendo condições de sustentar duas guerras, como aponta Dupas (2005).

Para Lima (2010, p. 52): “com o excedente econômico produzido sistematicamente aparecem à propriedade privada, a guerra e a possibilidade de o outro tornar-se um escravo”. No capitalismo do século XXI são as chamadas “taxas de lucro” que fazem o acúmulo de riquezas dos donos do capital se expandirem de forma gigantesca. Constatamos em Lima (2010, p. 72) que o Estado investe em educação para qualificação da massa trabalhadora e recebe os recursos dispendidos nessa área com parcerias privadas. Entendemos que o custo do capitalista é reduzido nesse processo, mas o trabalhador não ganha de forma significativa em sua vida com esse “investimento” na sua qualificação.

Notamos que os organismos internacionais pressionam o Estado para essa qualificação em educação e educação profissionalizante. Entendemos como um processo educativo que desqualifica o ser social, produzindo o chamado exército de reserva, que fica desempregado, e não tem espaço nem para o trabalho informal. E nessa contradição de inserção e desinserção no trabalho, para ser novamente absorvido, esse trabalhador vende sua força de trabalho por um valor extremamente reduzido. (HARVEY, 2004; DUPAS, 2005).

Conforme Lima (2010, p. 77-78) existem dois momentos de avanços e retrocessos no sistema capitalista. Há momentos cíclicos de positividade no desenvolvimento econômico no capitalismo, que ocorrem quando há produtividade, força de trabalho contratada e mercado aquecido pelo consumo; e momentos de negatividade, que acontecem com a queda das taxas de lucro, desempregos em massa, ou seja, uma forte crise na economia global.

Lima (2010) reflete sobre o crescimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas de um lado e de outro as das relações sociais, no contexto do modo de produção capitalista, trazendo o processo de mercantilização da produção do produto, antes somente percebido como valor de uso, e após o sistema capitalista, o produto passa a ter valor de troca, onde o capital socializa o trabalho e privatiza os “frutos” deste. (LIMA, 2010, p. 53). Temos visto a aceleração no crescimento financeiro da China nesta última grande crise capitalista, ocorrida em 2008, o chamado “caso das hipotecas do *subprime*”. (HARVEY, 2011, p. 9). Essa crise gerou a quebra financeira dos bancos, e conseqüentemente, o desaquecimento financeiro global.

Com o advento das tecnologias e da globalização em escala mundial, o setor de serviços teve um aumento significativo. As mercadorias são montadas de forma

fragmentada e com a exploração dos trabalhadores. A China continuou a produzir mercadorias devido ao imenso contingente de trabalhadores explorados, e seus produtos são vendidos mundialmente com preços que mercado nenhum consegue competir, pelo baixo custo e redução tarifária.

No século XXI, os interesses permanecem sob a influência dos países desenvolvidos, pois seguem explorando nos recursos humanos e naturais, visando maior crescimento econômico em seus países. Arranjos internacionais estão se construindo em termos macroeconômicos. Os chamados grupos de desenvolvimento, como o G8 e o G20, são espaços estratégicos de tomada de decisões (governamentais) internacionais. Os países desenvolvidos formulam em conjunto com o FMI, Banco Central (BC) e Banco Internacional recomendações, no campo socioeconômico, que devem ser seguidas pelos países que possuem dívidas externas. Mas essas orientações são manobras de manipulação cujo real objetivo é a máxima exploração econômica e ambiental de outros países, como o Brasil, por exemplo.

Em relação ao mercado internacional, bem como ao distanciamento no desenvolvimento socioeconômico entre as nações, há um aumento da desigualdade social. Um exemplo ainda forte é a fome, não só em países africanos, mas no próprio Brasil, há famílias sem acesso aos programas de transferência de renda. A falta de acesso à água, principalmente no norte e nordeste do Brasil, em pleno século XXI, é exemplo disso.

Em 2003 o Brasil assinou um acordo de cooperação com a África do Sul e a Índia, formando assim a chamada Declaração de Brasília. Essa tríade ficou conhecida como IBAS (OLIVEIRA, 2005). A Declaração de Brasília fomentou na implementação do Programa de Apoio à Cooperação Científica e Tecnológica Trilateral, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que tem por objetivo:

Apoiar atividades de cooperação em Ciência e Tecnologia que contribuam, de forma sustentada, para o desenvolvimento científico e tecnológico dos três países, mediante a geração e a apropriação de conhecimento, e a elevação da capacidade tecnológica desses países, em temas selecionados por sua relevância estratégica, e que levem à melhoria da qualidade de vida dos seus cidadãos. (BRASIL - CNPq, 2014).

Com o aporte financeiro e de capacitações científicas e tecnológicas, os países da IBAS terão condições de descobrir e colocar em prática novas ações, que possam qualificar o crescimento do Brasil, Índia e África do Sul, com vistas à redução da extrema pobreza e das desigualdades sociais. Para citarmos uma ação implantada por meio das tecnologias estudadas, temos o uso das cisternas, que captam as águas das chuvas em recipientes com material apropriado para a conservação da água por um período de 8 (oito) meses. Existem 556.418 (quinhentas e cinquenta e seis mil e quatrocentas e dezoito) cisternas no Brasil, programa criado e acompanhado na execução e financiamento através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. (BRASIL/MDS, 2014).

Na Presidência da República do Brasil, Dilma Rouseff (2011 - 2014) é a primeira mulher eleita Presidente do Brasil. Economista com uma larga experiência política, a sociedade brasileira depositou a confiança e a esperança, num partido denominado de esquerda (Partido dos Trabalhadores - PT). A sociedade brasileira estava (e está) desejosa por transformações na economia brasileira. Dilma fez negociações nacionais (para ações descentralizadas nos governos municipais, estaduais, Distrito Federal e União), bem como fez negociações internacionais, objetivando a redução da extrema pobreza no Brasil.

A presidente governou de forma articulada com os Ministérios, mas com muitos tensionamentos entre os diversos partidos, que compunham os 39 Ministérios, no período do Primeiro Mandato. O Brasil vivencia em 2015 o início do segundo Mandato da Presidente Dilma Rouseff (de 2015 a 2018). Dilma conseguiu entre os Ministérios a ampliação e a criação de programas voltados à inserção produtiva, como por exemplo, o PRONATEC³; na área da saúde, implantou o Programa Federal Mais Médicos, através do Ministério da Saúde e parceria com países e profissionais de saúde estrangeiros. (BRASIL, 2014). Mesmo assim, os programas não dão conta de reduzir o nível de desigualdade social na sociedade brasileira. A população está com dificuldades para prover suas necessidades humanas, e está se endividando com os bancos e outros organismos, que financiam

³ Lei Nº 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011, que aprova a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, custeados pelo Governo Federal e disponibilizados pelos seguintes organismos: Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

a juros abusivos, para conseguirem manter suas necessidades mínimas (PEREIRA, 2009).

Conforme Demo (2002, p. 21) “a exclusão não se esgota no afastamento do mercado de trabalho”. As políticas públicas são pensadas para o coletivo, mas a efetividade da resposta do Estado às demandas da sociedade civil é formulada como políticas governamentais. Essas respostas não se propõem a eliminar a desigualdade social, mas apenas minimizar as necessidades do trabalhador para mantê-lo na condição humana.

Iamamoto (2011) refletia sobre o papel do Estado, com o discurso de parcerias, necessidade territorial de descentralização das ações governamentais, que ilude a sociedade com a ideia de melhora dos indicadores da execução terminal das políticas públicas. Essa transferência para a desresponsabilização do Estado para o setor privado agrava a situação dos trabalhadores, que prestam serviços de formas precarizadas, com redução nos direitos trabalhistas na execução de seus serviços compartilhados, programas e projetos que estão sendo terceirizados.

Como já reforçava Iamamoto (2011), essas políticas públicas têm respostas precarizadas e seletivas com base de maior vulnerabilidade e risco social. A categoria de superação da extrema miséria e combate à pobreza na política pública de assistência social conduzem à formulação e execução dos serviços, programas e projetos. No Brasil, existem ainda velhas práticas de meritocracia, de favoritismo e de clientelismo, pois na execução terminal, os condutores político-partidários, seguem uma linha na condução da gestão dessa política de forma assistencialista, por entenderem que essa política pública pode ser um espaço para garantir votos nas próximas eleições governamentais.

A lógica do direito - conquistado com luta e materializado no Sistema Único de Assistência Social - SUAS e na Política Nacional de Assistência Social está em constante tensionamento. (BRASIL, MDS, 2014). Por exemplo, existem entidades que estão cadastradas e certificadas na política social de assistência social, que em Porto Alegre são em quase 100% as executoras dos serviços, programas e projetos socioassistenciais. Geralmente são sempre as mesmas entidades que firmam convênios com os governos municipais e estaduais. Essas ações nos levam a refletir sobre os avanços que temos em termos de execução das políticas públicas com essas velhas práticas.

Pereira e Pereira (2010, p. 12) referem que a riqueza socialmente produzida fica concentrada na classe burguesa, é condição “*sine quo non*”. Portanto, as desigualdades sociais só tendem a crescer, assim como o processo contraditório da realidade que leva a população brasileira à extrema pobreza. Os programas sociais contribuem para manter a população com acesso pelo menos aos mínimos sociais. Notamos que os programas para a erradicação da extrema pobreza permanecem na lógica minimalista e focalista, de inclusão produtiva e de redução da extrema miséria - considerada abaixo de R\$ 70,00 de renda per capita, conforme definição do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. (BRASIL, MDS, 2014).

A pressão do mercado é minimizar os gastos públicos voltados para a área do social. Um caminho metodológico, no plano governamental, que percebemos como estratégico, na dialética da contradição, é a busca por novas ações em termos de política que é de Estado. Como exemplo, pensamos no desenho da chamada transversalização das políticas públicas. (IAMAMOTO, 2011; REIS, 2007). A transversalização engloba ações integradas que se desenvolvem em diversos setores governamentais, em parceria com a sociedade civil. São estratégias construídas e articuladas, a partir de diagnósticos territoriais, e que se movimentam no interior das políticas públicas.

A execução das ações de forma transversal - PRONASCI - não pode ser uma promessa de campanha, ou apenas deliberação da sociedade que não sai do papel. Nesse sentido, Reis (2007) nos aponta que a transversalidade é uma ferramenta de ação nos diferentes níveis e áreas de atuação do Estado para atender as necessidades básicas da sociedade, principalmente que cheguem aos excluídos do Brasil. As demandas devem ser tratadas de forma integral e articuladas, nas dimensões: social, econômica, política, cultural e de lazer conforme a realidade mais ampla da sociedade brasileira.

Entendemos que nosso país, em termos mundiais está num sistema de produção capitalista, que passou por regimes autoritários, que hoje são revestidos de novos significados sociais, através de legislações e normativas. A Constituição Federal foi uma imensa conquista da sociedade civil, com princípios da igualdade e de justiça social. A atenção deve estar voltada para os tipos de acordos internacionais, que são usados em nome da democracia, da cidadania, dos direitos humanos e ambientais, tão em foco nos debates mundiais. O papel fundamental da

sociedade civil é fiscalizar as políticas públicas, como processo de democracia, já materializada na Constituição Federal do Brasil em 1988. O diálogo faz parte dessa construção de cidadania, de acesso a direitos.

De acordo com Santos (2009, p. 17), o conceito de “processos sociais deriva da mediação entre a historicidade do social e a interpretação e ação dos agentes sociais”. As políticas públicas devem ser fortalecidas no âmbito da prestação dos serviços públicos em educação, saúde, melhores condições de habitação, de transporte, meio ambiente protegido e segurança, por exemplo.

As políticas existem, mas não com a eficácia necessária para a demanda da população por melhorias nos serviços básicos públicos, assim como as parcerias do Estado com o empresariado e com conveniamentos por intermédio na execução de entidades socioassistenciais, educacionais e de saúde, principalmente. Com maior investimento nas políticas públicas, o Índice de Desenvolvimento Humano tende a crescer, e a redução da extrema pobreza tem alteração positivamente.

2.3 A construção social da política pública de educação: na busca de um direito

O debate sobre o papel da educação tem crescido a partir da década de 1970. Concentramo-nos no recorte temporal a partir da década de 1970-1980. Essa escolha foi embasada por ser um momento histórico significativo, o qual orientou os caminhos traçados para a educação no Brasil no final do século XX até o presente momento do século XXI.

No período pós-ditadura militar, houve uma reabertura política, em 1982, que permitiu aos movimentos sociais a retomada da luta pelos direitos humanos e sociais. Esse processo revolucionário no cenário político brasileiro possibilitou a construção da Carta chamada de “Cidadã”, em 1988. A educação também saiu do período de repressão do governo militar, conformando em outras práticas educativas mais libertadoras.

Percebemos que com a necessidade da classe burguesa no século XX, outros conteúdos profissionalizantes foram incluídos nos currículos escolares. E assim, conforme os modos de produção, a escola esteve a serviço do capital para que formasse esse trabalhador para atender as novas demandas. Esse processo de construção é social e histórico, atravessa o tempo e o espaço em relações que são de poder, e exercida pela classe dominante sob a classe trabalhadora.

Arendt (1985) situa o poder como uma necessidade de legitimação, tendo sua essência na dominação do outro. Percebemos essa questão como outra estratégia de manutenção da teoria neoliberal, voltada para a exploração do homem pelo trabalho para manutenção da elite dominante. Como diz Harvey (2011), o capital se reinventa. No Brasil, existem mecanismos governamentais que são responsáveis por medir os índices quantitativos e qualitativos da política de educação.

Para avaliar o ensino superior, o governo federal brasileiro criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - entre outros - estão medindo os índices de desenvolvimento na educação por desempenho dos equipamentos escolares, e do nível de aprendizado de crianças, adolescentes e jovens. Se reportando ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Cruz traz que esse indicador é:

Um indicador da qualidade da Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Seus valores variam de 0 a 10. O objetivo do MEC é que o Brasil alcance, até 2021, o IDEB 6, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o IDEB 5,5, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o IDEB 5,2, no Ensino Médio. O indicador é calculado com base no desempenho. (CRUZ, 2013, p. 55).

Temos como exemplo a Prova Brasil, aplicada aos educandos do ensino fundamental. Percebemos que em nível nacional, esse processo avaliativo está mais intensificado. O lapidar de outras faces da educação foi construída entre o Século XX e o Século XXI. Sofremos, enquanto países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, com normas técnicas e orientações à educação, através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para países em desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011).

A educação está passando por avaliações e monitoramento no indicador de qualidade do ensino, para que se aproxime das exigências internacionais. Em 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu oito “Metas do Milênio” (ONU, 2013), que poderiam trazer mudanças na qualidade de vida de populações em nível mundial. A ONU criou objetivos e indicadores que buscassem erradicar a extrema pobreza. Nesse sentido, a ONU elaborou algumas sugestões para que as escolas atingissem o objetivo número 2 (dois) da educação, e que fosse de qualidade e de acesso para todos os cidadãos:

1. Falar com os diretores das escolas e se oferecer como voluntário, pois com certeza saberão aproveitar sua disponibilidade.
2. Identificar os alunos que estão faltando muito às aulas e incentivá-los a voltar a frequentar a escola.
3. Mostrar que atividades recreativas e esportivas também são educativas. Disciplina, respeito e cooperação podem ser reforçados nesses momentos.
4. Organizar ou participar de campanhas de doação de livros e de materiais didáticos para instituições e bibliotecas.
5. Fazer e manter uma biblioteca alegre e acolhedora, e mostrar que a leitura é um prazer.
6. Acolher e respeitar os alunos (com deficiências), além de denunciar professores e escolas que não promovam a inclusão [...].
7. Identificar crianças fora da escola e encaminhá-las para o ensino, além de denunciar o fato ao Conselho Tutelar da cidade.
8. Fazer o acompanhamento de uma criança incentivando-a e monitorando seu desempenho.
9. Participar do Conselho Escolar e acompanhar o desempenho da escola.
10. Organizar aulas de reforço escolar para estudantes com dificuldades de aprendizagem.
11. Fazer um levantamento dos analfabetos em seu bairro e incentivá-los a frequentar um curso de alfabetização.
12. Incentivar a criação e o trabalho voluntário em creches para crianças de 0 a 4 anos. (ONU, 2014).

A política pública de educação, com a intervenção do Estado, dos organismos internacionais, e da sociedade, está em constante transformação. Enquanto política social, a educação pública e privada no Brasil passa a ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Mas somente em 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Do Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE nasce o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este programa contém 28 diretrizes a serem trabalhadas pela política educacional no Brasil.

Compreendemos que essas construções societárias são contraditórias e históricas. Um espaço constante de disputas societárias. Por quê? O Estado é uma forma de organização das relações sociais condensadas, passando pela coerção-repressiva e persuasão-consensual, como nos aponta Faleiros (2001), para manter a sociedade controlada sob a lógica do mercado. De acordo com Faleiros (2001, p. 33) “a instituição se torna uma patrulha ideológica da vida pessoal e social do cliente”. Como forma política de dominação do ser humano por ele próprio, Arendt (1985, p. 20-21) traz que o poder se legitima pela “oratória” e pelo “conhecimento”.

É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e esse apoio nada mais é do que a continuação do consentimento que deu origem às normas legais. De acordo com o governo representativo, é o povo que detém o poder sobre aqueles que o governam. Todas as instituições

políticas são manifestações e materializações do poder; estratificam-se e deterioram-se logo que o poder vivo do povo cessa de apoiá-las. (ARENDDT, 1985, p. 22).

Na tessitura social, a classe trabalhadora se fortalece no coletivo, nas lutas sociais historicamente organizadas para conquistarem melhores condições de vida e satisfação das necessidades básicas. Os educadores fazem mobilizações sociais, há décadas, para melhorar suas condições de trabalho e de salário. É nos processos contraditórios e dialéticos, na luta pela redução das desigualdades sociais, e maior justiça e equidade social, que os trabalhadores buscam estratégias nos processos interventivos.

Entendemos que as lutas sociais se materializam no interior das microestruturas - como processos de resistência, sem perder de vista as condições de trabalhadores assalariados. Em 2012, essas reivindicações ganharam a aprovação do Piso Nacional do Magistério. Mas não obtiveram sucesso nas negociações com os governos estaduais que não efetivaram os pagamentos em conformidade com a lei nacional, alegando não estarem financeiramente preparados.

Em 2013, a sociedade brasileira fez reivindicações às representações governamentais, para que o Brasil fizesse a Reforma Curricular. A intenção é que a população brasileira obtenha um documento construído coletivamente, a partir dos princípios da educação, e conforme prerrogativa da Constituição Federal. O que ecoa nas ruas é a demanda social por uma educação pública para todos e de qualidade no ensino, movimento este que se estendeu em todo solo brasileiro, nas ruas e nas redes sociais. A educação é um exemplo de política pública que precisa de mais atenção e cuidado. O Brasil está refletindo sobre quê educação é essa, para quê serve e para quem serve?

A educação está passando por avaliações e monitoramento mais exigentes no indicador de qualidade do ensino, para que se aproxime das exigências internacionais. Temos como exemplo de estratégias governamentais para avaliação do ensino (público) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como “Prova Brasil”, aplicada aos alunos do ensino fundamental das redes municipais, estaduais e federais. Como resultado das provas, é possível a construção de diagnóstico territorial que fundamenta os processos avaliativos a nível federal sobre o ensino-aprendizado.

Percebemos que em nível nacional, esse processo avaliativo está mais intensificado, e como busca de metas quantitativas e não qualitativa de ensino-aprendizagem. O índice de educação brasileira, segundo o IDH, tem crescido, mas está longe de se igualar com os índices dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, por exemplo.

Percebemos que o governo brasileiro (municipais, estaduais e nacional) obteve crescimento no índice de desenvolvimento da educação porque ampliou investimentos desta política no Brasil, mesmo tendo que executar um pacote de medidas de redução de gastos orçamentários em 2015. Em relação ao PIB, Hessel (2012) traz que o Brasil figura entre as 6 (seis) maiores nações mundiais. Entretanto, o Brasil aparece na 84ª colocação quando se trata de educação, figurando atrás de todas as outras nações da América Latina.

O crescimento econômico pode ter aumentado significativamente, elevando o status do Brasil, de país emergente a país em desenvolvimento. O que temos vivenciado é que, o país tem índices que demonstram o crescimento econômico, mas quando pensamos em termos de desenvolvimento social, a realidade se mostra contraditória, mesmo com a ampliação de recursos e aportes financeiros investidos no campo do social.

Ressaltamos que o diálogo faz parte da construção social à cidadania, de direitos fundamentais legitimados. A sociedade civil tem que estar articulada e informada, com a educação que politiza a classe dos trabalhadores. O papel fundamental da sociedade civil é de ser o agente fiscalizador das políticas públicas, porque é de seu interesse, principalmente quando a pauta é sobre educação.

A teoria social de Marx contribuiu no tempo presente para entendermos sobre a política pública para além de ser uma resposta hierarquizada do Estado, ou uma política pública meramente compensatória. É preciso que a sociedade brasileira, junto com os organismos públicos, que a representa, se aproxime para tentar construir estratégias de gestão pública que realmente deem conta das demandas sociais - que são coletivas e não de interesses individuais de mercado. Esse é um caminho para a construção de um Brasil voltado do desenvolvimento econômico e social.

2.3.1 Educação pública e o processo de mercantilização

Está em pauta na sociedade civil e no governo sobre o investimento do PIB na política de educação. Uma das comissões Especial da Câmara dos Deputados, em Brasília, aprovou o texto sobre a Política Nacional de Educação (em 23 de abril de 2014): “com investimento público mínimo de 7% do PIB em educação no quinto ano de vigência e de 10% no décimo ano de vigência”, devendo ser atingida essa meta até o ano de 2023.

A sociedade civil está aproveitando o momento histórico no século XXI, já que a educação está em foco de debates a nível mundial, para exigir maior investimento, e mais qualidade no ensino. Conforme Azevedo (2014) sobre dados comparativos mundiais, o Brasil ocupa o 53º lugar no ranking dos gastos com a educação, ou seja, investiu 5,70% do PIB nessa área (Anexo A). Esse dado demonstra que o Brasil investiu menos de maneira equiparada aos países desenvolvidos. Por exemplo, o país que mais investiu no seu orçamento em educação foi à Finlândia, com 6,80% ocupando o 3º lugar no ranking de investimento em educação. A Noruega investiu 7,30% do PIB, mas ocupa o 16º lugar. Já os Estados Unidos investiram 5,50% do PIB e ocupa o 17º lugar no ranking.

Entendemos que no período dos anos 2000 a 2014 “o Brasil investe o PIB na política de educação”. (CORREIO BRASILIENSE, 2014). Foi elaborado um Projeto de Lei sobre o PIB da educação, que tramita no Senado. Um ponto crucial é que o investimento deverá contemplar o ensino público e o privado. A sociedade civil tem se manifestado contra esse trecho do texto, pois compreende que o Brasil já investe e insere incentivos governamentais no setor privado em detrimento do setor público.

Qual é a medida então para o mercado se saciar com os recursos que devem ser destinados às políticas públicas? Quanto mais devemos dispensar gastos públicos com empresas privadas, mesmo em nome da “educação”? Não basta ser política social, tem que ser pública, esse é o grito que ecoa nas ruas do século XXI. Frigotto (2011), abordando a questão da mercantilização da educação no Século XXI, ressalta que:

Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Höfling (2001) menciona que há tentativas, em constância com a teoria neoliberal, de transferir as responsabilidades do Estado para o setor privado com

objetivo pelo que percebemos de “ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente”. (HÖFLING, 2008, p. 38).

Sobre a educação básica a ONU traz nos dados do 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODMs, de 2008, que no Brasil:

94,9% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estão matriculados no ensino fundamental.

Nas cidades, o percentual chega a 95,1%. O objetivo de universalizar o ensino básico de meninas e meninos foi praticamente alcançado, mas as taxas de frequência ainda são mais baixas entre os mais pobres e as crianças das regiões norte e nordeste. Outro desafio é com relação à qualidade do ensino recebida. (ONU, 2013).

Os espaços de formação educacional devem agregar elementos do contexto social, mais amplo, e conectado aos temas curriculares, principalmente os valores humanitários do respeito, partilha, ética e justiça. A educação deve ser gestada na construção horizontal de processos de conhecimento que se integram e se qualificam, e que sejam de interesse da classe trabalhadora.

Na era tecnológica e científica, as necessidades do mercado são para além de um trabalhador que saiba ler, escrever e compreender os números. Mas de pessoas formadas para dar conta da complexidade do trabalho na nova revolução industrial, mantendo sua condição subalterna e de alienação aos processos de exploração do capital pelo trabalho.

A Educação Popular ganha nova visibilidade nesse cenário. Em 2014 o governo brasileiro aprovou o Plano Nacional de Educação Popular e construiu o Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas. O objetivo é incorporar na elaboração, execução e avaliação dessas políticas ao saber popular. Este documento visa:

Promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação popular do conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. (BRASIL, 2014, p. 16).

A educação é constituída de múltiplas faces, que são desenhadas pelos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, bem como pelos envolvidos na gestão pública da educação, pelos movimentos sociais e pela sociedade civil. Se o objetivo governamental no Brasil é universalizar o ensino, como está pensado na Constituição Federal, como temos ainda em pleno Século XXI uma população analfabeta funcional, que não completou o ensino fundamental?

Um fator relevante nesse estudo, a ser levado em consideração, é sobre o ingresso dos poucos estudantes ao ensino superior. Em 2013, o Brasil teve 7,17 milhões de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2014 foram 8,7 milhões de inscritos. Destes participantes, um milhão de educandos conseguem ingressar no ensino superior público, ou privado, através de bolsas parciais ou integrais. A preocupação em debate na sociedade é sobre que condições. A Educação está em pauta nas agendas políticas e nos Planos de Governos.

Existe nas universidades o Plano de Acompanhamento ao Aluno Bolsista, seguindo as orientações do MEC, no qual as instituições privadas devem elaborar e executar. Nos Institutos Federais, existe orçamento com rubrica específica, destinado a garantir a permanência e a qualidade no processo ensino-aprendizagem (como alimentação, acesso à saúde, moradia, entre outros), mas para que as ações tenham eficácia, e os recursos sejam otimizados, com um trabalho integrado entre as diversas políticas públicas, que atravessam a instituição escolar - uma política que seja efetivada pelo Estado, e não por interesses privados, e promessas de campanhas eleitorais que não são cumpridas.

Uma forma de a sociedade brasileira obter maior qualidade na política de educação pode ser via “Conselhos de Direitos”. Essas instâncias podem contribuir para a qualificação da educação. Contraditoriamente, esses espaços também são instrumentos de poder, que estão em constante disputa. É preciso que a comunidade educativa esteja presente na construção concreta de mecanismos que avaliem e monitorem a execução das políticas públicas, objetivando o orçamento público da educação com construções de ações mais eficazes.

A articulação dos saberes possibilita a redução dos processos de exclusão social. Mas por meio do acesso aos direitos sociais básicos de todo cidadão por meio dos processos participativos e de interesses coletivos da classe trabalhadora e não dos interesses mercantilistas da classe dominante (nacional e internacional).

3 USANDO LENTES ESPECIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA E DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA

O fenômeno da violência no contexto escolar se constituiu como um dos aspectos latentes de preocupação, e de possível contribuição da pesquisa social, para a sociedade. Entendemos a violência como tema relevante para o debate acadêmico e comunitário no sentido de ser uma expressão da questão social, e por trazer significado para a sociedade contemporânea enquanto necessidade de mudança nas relações humanas.

3.1 As manifestações da violência no espaço escolar

Estudos científicos (GROSSI, 2004; 2005; 2013; SILVA, 2009; CURY, 2014) e grupos de estudos nas pós-graduações no Brasil têm surgido com a preocupação sobre esse tema. Por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Núcleo de Estudos em Violência da UFRGS, do Núcleo de Violência, na Universidade Federal do Ceará, chamado LEV, da Universidade Federal do Ceará e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Ética e Direitos Humanos, o NEPEVEDH, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social na PUCRS, com pesquisas voltadas para o estudo sobre violências.

A violência é um fenômeno complexo, produzido social e culturalmente pelas sociedades. Na construção do ser humano, Freire (2006, p. 391) ressalta que a “agressividade se fazia necessária para a subsistência humana, as quais devem e precisam ser superadas”. A violência atravessa o tempo histórico, e continua se manifestando no âmbito das relações sociais. Para Ruiz (2010) a violência é “interpessoal”, pois envolve duas pessoas, ou mais, “aquele que a exerce e aquele que a sofre” (RUIZ, 2010, p. 25).

Buscamos compreender se as manifestações da violência eram iguais a manifestações do conflito, e identificamos que não. O conflito traduz uma luta de interesses, que aprendemos desde a infância a resolver, através de negociações nas nossas relações sociais. O conflito pode ser um agente de transformação social, atravessado nos diversos tempos históricos, na construção da humanidade. Portanto, o conflito abrange as dimensões positivas e negativas nas relações sociais.

Silveira (2000, p. 224) traz que na teoria da Sociologia “a ideia de conflito é própria do paradigma de análise histórico-estrutural”. O conflito é traduzido por Ruiz (2010, p. 24-25) como “uma situação de confrontação de dois ou mais protagonistas, entre os quais existe o antagonismo motivado por uma diferença de interesses”. Santos (2002) aborda que a matriz do conflito está situada nos clássicos do pensamento sociológico, referindo que o pensamento marxista contribuiu para “análises históricas do conflito social, e do papel da violência na história”.

Percebemos que o conflito traduz a teoria marxiana, no que se refere às contradições sociais, e da leitura que Marx fez sobre os modos de produção, e da luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Nesse campo de disputas antagônicas - entre as classes burguesa e trabalhadora - está contido o sentido do capitalismo.

A violência é o resultado negativo de um conflito econômico, social, religioso, cultural e político. A violência é sempre acionada como forma destrutiva, de imposição de interesse de alguém mais forte - poderoso - ao mais vulnerável (indivíduo, coletividade, nação). Portanto, a violência e o conflito trazem conceitos diferenciados.

Para Silva (2003), a violência é:

[...] uma ação que se produz e reproduz através do uso da força (física ou não) que visa se contrapor e destruir a natureza de um determinado ser ou de um grupo de seres, fazendo com que o ponto de vista do violentador reine sobre o ponto de vista do violentado. A dinâmica da violência contempla, ao mesmo tempo, as esferas individual e coletiva, envolvendo pessoas, grupos e classes sociais. (SILVA, 2003, p. 6).

Arendt (1985, p. 28) reforça que a violência “é, por sua própria natureza, instrumental; como todos os meios, está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca”. Nossa condição humana se diferencia dos animais, pois temos capacidade intelectual, consciência e a linguagem como forma de comunicação. Temos a capacidade de autocontrole, mantendo assim a racionalidade e a sociabilidade.

A violência está em movimento, circula conforme as determinações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais. Depende da forma como é implantada e sua intencionalidade - a serviço de quem e para quê? Estudamos sobre as formas de manifestações da violência para compreendermos suas manifestações no

universo escolar. Percebemos que existem diferentes tipificações à violência: estrutural ou social, institucional, simbólica, sexual, física, verbal, psicológica, *bullying*, *cyberbullyng*, doméstica, intrafamiliar, contra mulher, contra: crianças e adolescentes, mulher, idosos, práticas xenofóbicas, homofóbicas, entre outras.

No que se refere à violência estrutural ou social, Santos (2002) aborda que esse fenômeno se expressa “pela exploração e precarização nas relações de trabalho”. Cavalli (2009) reforça que a violência estrutural nasce com a sociedade burguesa, na luta de classes, e que precede das outras formas de manifestação da violência. Entendemos que na teoria marxiana a base da sociedade está constituída pela “produção” e “reprodução” da “exploração” do trabalho humano “pelo capital” (MARX, 2008).

Conforme Cavalli (2009):

Enfim, entendemos que o surgimento e agravamento da questão social estão relacionados com o desenvolvimento da ordem capitalista, na contradição capital X trabalho, e, portanto, na exploração de uma classe sobre a outra. Sendo assim, a existência da questão social revela a situação estrutural de violência, exploração, e desigualdade em que o mundo se encontra. (CAVALLI, 2009, p. 8).

Silva (2013, p.3) conceitua a violência estrutural como produto da estrutura (dimensão econômica), com suas “regras, valores e propostas” que são incorporadas no cotidiano da “sociedade burguesa”, mas também é produto da superestrutura, com sua dimensão ideológica. A violência estrutural não necessariamente se utiliza da “força física”, como nos aponta Silva (2013, p.4). Traz na sua essência o “poder”, materializado por um “conjunto de ações”, que por vezes se incorporam ao modo de vida da sociedade, tornando invisível a violência contida nessas ações.

Silva (2013) problematiza a violência estrutural como elemento constituinte da lógica reprodutiva do capital: “[...] endossada e realimentada pela profunda reestruturação produtiva que assolou o planeta, particularmente os países ditos “emergentes”, na década de 90 do século XX”. (SILVA, 2013, p.8). É na luta pelos direitos humanos que a classe trabalhadora enfrenta manifestações da violência estrutural. Portanto, os atores sociais não estão de fora da estrutura, mas dentro.

Para Santos (2009, p. 13) a violência estrutural ou social precede “de uma violência simbólica, que se exerce mediante uma subjetivação pelos agentes sociais

envolvidos na relação”. A violência acontece na escola por meio da reprodução de determinantes multifatoriais, que segundo Abramovay (2002b, p. 78): “ocultam a função de responsabilidade de um sistema político e institucional”.

Faleiros (2001) explica que, além do controle, há duas formas distintas de atribuição de recursos pelas instituições no Brasil: o clientelismo e o autoritarismo. Ainda que distintas, estas suas formas se articulam, tornando a burocracia brasileira profundamente centralizadora. Percebemos que essas expressões da questão social, se materializam nas sociabilidades do tempo presente, onde a violência se manifesta sob a forma de violência simbólica.

As relações de poder são reproduzidas no cotidiano das comunidades escolares como reflexos de um contexto social mais amplo. Destacamos aqui o foco de nosso estudo sobre as manifestações das diversas formas de violência nos espaços escolares, e os seus atravessamentos no cotidiano da comunidade escolar.

A violência não se manifesta somente através de atos de agressão física, mas através da falta de acolhida do aluno, o ensino como desprazer, relações de poder entre professor-aluno, negação das diferenças individuais, de classe/gênero/raça e do controle social que o aluno está inserido, negação da identidade e satisfação profissional do professor, uso de sanções punitivas, não incorporação dos valores no ensino, entre outros indicadores. (GROSSI & LEWGOY, 2004, p. 218).

Pensando na qualidade dos processos educativos, nos deparamos com complexos sociais que atravessam o universo das escolas, como as diversas formas de violência estrutural e institucional. Saffioti (2004, p. 17), traduzindo o entendimento popular sobre o conceito de violência, reflete que a violência é uma “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima”, citando como exemplos a violência física, psíquica, sexual e moral. Este espaço se altera conforme a comunidade escolar se sente pertencente à escola, quando constrói em conjunto as formas de enfrentamento às situações adversas/de violência, seja ela física, psicológica, moral ou simbólica.

Notamos o quanto é difícil para a comunidade perceber a materialização da violência psicológica, moral e simbólica que ocorrem dentro das estruturas institucionais. A sociedade brasileira também recebe a influência dos serviços midiáticos, que também são produtores de conceitos. Estão aparecendo novas formas de manifestações do fenômeno da violência no interior das escolas e no seu

entorno. Isso porque temos o uso de tecnologias a serviço da violência – como o *cyberbullying*⁴.

De acordo com Grossi et al. (2005, p. 5) “é necessário instrumentalizar para a sua resolução e diminuir o potencial de agressão”. A escola aparece muitas vezes como um espaço de recondução de condutas, atravessada nas relações entre a comunidade escolar de estigmas, preconceitos, racismo, com dificuldades de percepção do ser social em desenvolvimento na sua integralidade.

Cury e Ferreira (2014) nos lembram de que “o problema educacional ainda está restrito ao professor”, mas essa violência institucional traz elementos que são interligados com as violências estruturais, pela falta de suporte e condições de trabalho para os educadores. Pesquisas recentes estão tratando dessa temática mundial. Nas redes sociais descobrimos alguns sites que são construídos na perspectiva da resistência à violência – como, por exemplo, blogs entre os educandos que buscam informar sobre os direitos e deveres.

A pesquisa da UNESCO nos mostra que “aproximadamente dois em cada cinco alunos dizem ter sofrido algum tipo de punição”. (ABRAMOVAY, 2005, p.340). Em Porto Alegre no Rio Grande do Sul, esta pesquisa apontou que 45% dos alunos com práticas infracionais são punidos. Há práticas abusivas por adultos, contra crianças e adolescentes, que poderiam ser dirimidas com diálogo e aplicações de medidas disciplinares que fizessem sentido, e proporcionassem responsabilização e não agressão.

Conforme Cury e Ferreira (2014): “a violência que resulta em ato infracional ultrapassa os limites da escola e acaba por judicializar esta relação”. A rede de proteção social da infância e juventude, por vezes, se coloca frágil devido à precariedade das políticas públicas – falta de capacitação e compreensão dos trabalhadores sociais e serviços envolvidos nesse sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. Exemplo disso são alunos e seus familiares diretamente encaminhados para o Conselho Tutelar; ou a escola traz a polícia para resolver indisciplina com coerção - só a presença na porta da escola já basta - no cotidiano dessas instituições, confirmando o lugar da relação de poder institucional e a dificuldade em estabelecer o diálogo com a comunidade escolar.

⁴ *Cyberbullying* é a forma de violência moral e psicológica, entre pares, que acontece por meio da internet, através do recurso das redes sociais.

Conforme Santos (2009, p. 14) a violência é “um dispositivo de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social”. Essa violência multicausal tem intrínseca relação social. Percebemos nas formas de manifestação das refrações da questão social no contexto escolar reflexo da violência estrutural, na relação de poder entre a comunidade escolar e o organismo “escola”.

Apesar do envolvimento de órgãos governamentais (federal, estadual e municipal) interessados no enfrentamento da questão social no espaço escolar, para que ações de proteção e garantia de direitos se efetivem no que tange à política pública de educação, ainda há muito a ser feito contra a violência, no contexto escolar. Alguns programas foram pensados com a finalidade de se construírem por meio da execução destas ações, outras formas de convivências mais saudáveis. Por exemplo, o Programa Mais Educação⁵, que trabalha no contraturno escolar.

O governo, se referindo às três esferas de governo, precisa articular junto a outras políticas intersetoriais, um trabalho que envolva os diversos programas governamentais. Entendemos que é no trabalho intersetorial coletivo que a escola resgata a integralidade humana. Com apoio aos processos de gestão na educação formal e social, para não se limitar a intervenções apenas nos muros da escola. Necessário se construir um trabalho em rede, formado pelo sistema de garantia de direitos e de proteção social à infância e juventude.

De acordo com Abramovay (2005, p. 69) a “deteriorização da qualidade da educação e a falta de condições da escola seriam em si um tipo de violência contra um direito de cidadania”. A educação é de responsabilidade do Estado. A escola deve incorporar os valores humanitários no desenho curricular dos educandos, desde a educação infantil. A escola tem a capacidade de desenvolver ações de enfrentamento à violência nas relações interpessoais da comunidade escolar. A escola se transforma conforme a comunidade escolar se sente pertencente, fazendo parte da sua construção.

Estudos sobre a violência no contexto escolar e as possíveis formas de enfrentamento (já existentes ou não) são urgentes no debate social contemporâneo. Contribuições podem vir com a ampliação do debate acadêmico e comunitário sobre a realidade brasileira em termos de política pública de educação no século XXI.

⁵ O Programa Mais Educação vem do Ministério da Educação e trabalha a educação social no chamado contraturno escolar, ou seja, no turno inverso a escola. As crianças almoçam na escola, e participam de atividades educativas e de socialização. Também visa à proteção infanto-juvenil.

Precisamos enquanto sociedade refletir sobre as formas de enfrentamento ou de reprodução da violência. Essa é uma maneira de construir em conjunto possibilidades para o enfrentamento das varias formas de violência.

A escola deve aproximar a conceituação de cultura de paz nas ações cotidianas, dentro e fora das escolas. Capacitações, palestras e diversas ações intersetoriais podem ser incorporadas nos calendários escolares. A família é parceira nessa construção, e não deve ser desvalorizada no seu saber. Pelo contrário, novas habilidades podem ser construídas com a parceria família-escola.

3.2 Comunicações de não violências: estratégias de resistência no contexto escolar

Para trabalharmos sobre essa temática, fizemos um levantamento bibliográfico nas bases de dados da PUCRS, através do sistema de busca Múltipla, e nas bases de dados da Capes (Apêndice F). Na área do Serviço Social, Direito e Educação, encontramos, a partir da década de 2000 até 2013, os temas: da Justiça Restaurativa; da Resolução de Conflitos; dos Círculos de Paz; dos Círculos Restaurativos e da Comunicação Não-Violenta, sob o enfoque das dissertações e teses, com maior presença nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, principalmente, no período de 2005 a 2012.

No mundo, desde a antiguidade, principalmente na África, existem práticas que trazem o retorno da identidade do ser humano. Essas ações têm por finalidade resgatar a subjetividade daquele membro da comunidade que deixou de valorizar nas suas ações, os princípios éticos e as normativas, que passam de geração em geração.

Em 1960, a nível mundial, foram criadas centrais de práticas restaurativas, com parceria governamental e entidades privadas, para reduzir o índice de violência urbana. Surge então, com o doutor em psicologia clínica, Marshall Rosenberg, a metodologia da Comunicação Não-Violenta, que foi disseminada em mais de 65 países no mundo. A Comunicação Não-Violenta é um método que busca atender as necessidades humanas subjetivas, que não foram atendidas. (PETRUCCI, 2012; ROSENBERG, 2006).

Conforme Rosenberg (2006, p. 22-25) a Comunicação Não-Violenta: “é mais que um processo de comunicação”, ou de “linguagem”, pois a essência da Comunicação Não-Violenta - CNV se encontra na consciência da utilização de

quatro elementos importantes: “observação; sentimento; necessidades e pedido”. A Comunicação Não-Violenta trabalha com a cooperação, com princípios e valores humanitários de justiça social e cidadania. Pode ser utilizada em diversos espaços e situações.

Por exemplo:

- relacionamentos íntimos;
- famílias;
- escolas;
- organizações e instituições;
- terapia e aconselhamento;
- negociações diplomáticas e comerciais;
- disputas e conflitos de toda natureza. (ROSENBERG, 2006, p. 27).

Compreendemos que a Comunicação Não-Violenta olha as relações subjetivas, para a empatia, buscando de forma horizontal a resolução de diversos conflitos. Possibilita mudanças significativas, para quem vive essa experiência. Santos (2009) reflete que:

Ao mesmo tempo, esse diálogo, paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que poderiam ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades do encontro. (SANTOS, 2009, p. 48).

No Brasil temos, através da parceria com organismos internacionais e os Ministérios da Justiça, Educação e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, projetos com foco na política de segurança pública e no sistema de proteção infanto-juvenil. Três experiências a partir de 2005 marcaram o início do Projeto chamado Justiça Restaurativa: São Paulo, em São Caetano; Brasília, no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

Participamos, através da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, da pesquisa que acompanhou, sistematizou e avaliou a implantação de um projeto piloto sobre a Justiça Restaurativa, em 2005, no município de Porto Alegre/RS. Esta pesquisa estava direcionada para os operadores de justiça, para as vítimas e para os ofensores - adolescentes com cumprimento de medida socioeducativa. Foram envolvidos outros parceiros das políticas sociais, como a educação, segurança pública, saúde e assistência social. O projeto contou com a formação de Dominic Barter, que é membro da equipe do Dr. Rosenberg na CNV Brasil (Comunicação

Não-Violenta no Brasil), coordenador do Projeto de Língua Portuguesa do Centro Internacional de Comunicação Não-Violenta. Aborda sobre os valores do aprendizado e a “interdependência do saber e fazer no processo de co-aprendizado” (CNV Brasil, 2013, p.8).

Algumas metodologias estão sendo experimentadas, com o foco na dimensão cultural e educativa, para construção de uma cultura de paz. Segundo Loureiro et al. (2010, p. 190) a cultura de paz é “emergente”, estando relacionada com a paz social, pois “luta contra a exclusão e busca a equidade social e a diversidade cultural”. Venezuela y Gallardo (2003, p. 21) trabalham com o conceito de paz que não se define apenas pela “ausência de guerra e de conflito”, é uma “concepção dinâmica”, que precisa ser incorporada valores sociais, como a “justiça e harmonia social”, “respeito a seus direitos de viver com dignidade ao longo de sua vida”.

La paz es um ejercicio de convivência, es postura y decisión, es camino compartido y conquista histórica. La paz es um derecho humano y es um deber para aceptar la diferencia y reconocer-nos como seres incompletos y necesitados de las otras y otros para crecer. (VENEZUELA Y GALLARDO et al., 2003, p. 22).

Quando refletimos sobre uma cultura de paz, logo pensamos em: liberdade, igualdade, democracia, tolerância, não violência, não guerra; enfim, conceitos importantes nas relações sociais (JARES, 2007). Para Freire (2006, p. 391): “a paz só pode se instaurar como consequência de alguma educação crítico-conscientizadora”, apontando para o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Notamos que os conceitos de cultura de paz vêm carregados desses valores sociais. Então pensar a cultura de paz, nos remete a reflexão das categorias ontológicas: totalidade, historicidade, contradição e mediação; que contribuem para o conhecimento do ser social em si.

Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura de Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade. (FREIRE, 2006, 391).

Construções de negociações estão em disputa, com interesses antagônicos, atravessados pelos determinantes econômicos, políticos, sociais, culturais, religiosos – ideológicos. E, nem sempre, o foco dessas negociações visa à paz mundial. Percebemos que, por vezes, os acordos firmados entre os representantes das

diversas nações não objetivam satisfazer os interesses da classe trabalhadora, pois estão a serviço do capital (dos detentores da propriedade privada).

Freire (2006) nos fala sobre as reflexões sobre a educação para a paz que seu companheiro Paulo Freire fazia: “diz se sua atitude ética que prioriza os homens e as mulheres no lugar da ética do mercado”. (FREIRE, 2006, p. 388-389). A política social de educação, papel do Estado, deve aproximar a concepção de cultura de paz nas ações cotidianas, dentro e fora das escolas.

Para Guimarães (2000) a cultura de paz, trabalhada na área da educação formal e não-formal, serve como um mapa social, como um instrumental orientador de ações com mudanças de conduta em relação à violência nas escolas. O autor percebe a paz como um novo paradigma e de articulação para múltiplas frentes na questão da promoção dos direitos humanos.

Ações na busca de paz estão sendo desenvolvidas no Brasil. Como exemplo podemos citar o Projeto Justiça para o Século 21, que desde 2005, vem oportunizando práticas restaurativas, com supervisões e capacitações aos operadores de justiça de diversas políticas sociais. Multiplicadores da Justiça Restaurativa são capacitados para aplicação dessa metodologia, mas principalmente são multiplicadores na disseminação dos princípios da Justiça Restaurativa: “respeito, honestidade, humildade, cuidados mútuos, responsabilidade e verdade”. (MARSHALL, BOYACK e BOWEN, 2005, p. 270). São parceiros multiplicadores da JR órgãos governamentais e não-governamentais, algumas comunidades nas zonas: norte, leste e sul de Porto Alegre, escolas, entre outros.

Foi implantada, no Sistema de Justiça de Porto Alegre, a Central de Práticas Restaurativas, com atuação em 2007. O Projeto Justiça Juvenil Restaurativa na Comunidade se materializou, através de Núcleos de Justiça Juvenil Restaurativa, em regiões de Porto Alegre, “com elevados indicadores de vulnerabilidade social”. (AGUINSKY, SANTOS E GROSSI, 2012, p. 183).

A Secretaria Nacional de Segurança Pública da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação e da Justiça, através do Programa Nacional de Segurança Pública para Cidadania (PRONASCI), vem firmando convênios com os governos municipais, estaduais, Distrito Federal, bem como com organizações da sociedade civil, para execução de projetos que buscam a paz: “Mulheres da Paz”, “Proteção de Jovens em Território Vulnerável - PROTEJO” e “Justiça Comunitária”. (BRASIL, MJ, 2014). Territórios de Paz são espaços mapeados em determinadas

regiões, com alto índice de violência urbana. Estão sendo implantados pelo Ministério de Segurança Pública, através das parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais responsáveis por essa área. Algumas escolas em Porto Alegre, que tiveram seus educadores capacitados, também estão aplicando a JR e a CNV.

A Justiça Restaurativa trabalha com a metodologia da Comunicação Não-Violenta, através de Círculo Restaurativo (Anexo B), que busca mediatizar e restaurar as relações sociais que estão fragilizadas. A metodologia da JR tem três fases chamadas de: Pré-Círculo – é feito o convite e apresentada a metodologia restaurativa; Círculo – o grupo se reúne e interage expondo suas necessidades; e Pós-Círculo – o cumprimento das metas traçadas na etapa anterior é acompanhado pelos facilitadores, que também exercem o papel de coordenadores nesse processo. (BRANCHER, 2008, p. 6).

Brancher (2008) traz de forma ilustrativa (Anexo D) os três momentos que ocorrem em um círculo restaurativo:

- 1º Momento: Compreensão Mútua – Foco nas necessidades atuais: Como você está neste momento, em relação ao fato e suas consequências? O que você compreendeu do que ele disse? Você se sente compreendido?;
- 2º Momento: Auto-Responsabilização – Foco nas necessidades ao tempo dos fatos: O que você estava precisando no momento do fato? O que você compreendeu do que ele disse? Você se sente compreendido?;
- 3º Momento: Acordo – Foco em atender as necessidades: O que vocês querem pedir ou oferecer? (BRANCHER, 2008, p.6).

O espaço escolar reproduz as vivencias do contexto social, e por ser o lugar de excelência da educação formal e social pode contribuir desde a tenra idade de nossas crianças a aprenderem uma linguagem corporal e verbal mais dialógica nas soluções dos conflitos (Anexo F). Nesse sentido, a aplicação da metodologia da Justiça Restaurativa e da Comunicação Não-Violenta nos espaços escolares deve ser incentivada.

O objetivo é fortalecer as instituições, criando regras livremente consentidas e levando em conta os conflitos de forma a organizar meios para sua resolução: contra a palavra emparedada, impõe-se restaurar a autoridade legítima do professor e a mediação da linguagem [...]. (SANTOS, 2009, p. 47).

Pensando nos processos constitutivos de trabalho dos educadores sociais, trazemos alguns apontamentos elaborados por Faleiros (2001) que podem contribuir para construção de processos pedagógicos emancipatórios:

- Inserir a população nos processos de tomada de decisão das instituições;
- Buscar a acumulação de forças enquanto processo político de formação de uma organização, de uma vontade coletiva no próprio cotidiano, que se articula em projetos concretos de questionamento do clientelismo, da burocracia, do autoritarismo, etc.;
- Ter como metodologia do trabalho social analisar estes processos de dominação;
- Construir categorias de análise que permitam transformar as relações de forças no âmbito das instituições;
- Fortalecer o saber popular para que mude a correlação de forças e que haja uma politização das situações sociais;
- Transformar os mecanismos de controle em mecanismos de autoconhecimento da população. (FALEIROS, 2001, p. 53).

Konzer (2008) reflete sobre o sentido de institucionalizarmos na cultura do aprendizado uma pedagogia que seja movida pela Comunicação Não-Violenta. Santos (2009), estudioso desde a década de 1990 - através de pesquisas científicas e debates no grupo de estudos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – propõe alternativas para superação da violência escolar embasados em referencial teórico da linha francesa:

Desenvolver a possibilidade de falar mediante a instauração de lugares para as palavras, resgatando o sentido da linguagem, a palavra tomando o lugar dos atos de violência. Para tanto, a escola precisaria expandir o saber escrever e dar condições para publicar, assegurando instrumentos que fazem da palavra e da escrita um poder. (SANTOS, 2009, p. 48).

A superação da condição de alienação é um processo completo de compreensão da realidade, mas entendemos que deve permanecer em um processo dialético, porque esta realidade modificada se transforma sempre. A comunidade escolar pode - através de Conselhos Participativos ou de Grêmios Estudantis - se tornar mediadora de conflitos, nos “entre muros” da escola.

Grossi et al. (2005), p. 9 aponta para a “necessidade de trabalhar elementos relacionados ao afeto, acolhida, vínculo, autoestima, diálogo, valorização dos alunos e de suas potencialidades e resolução não-violenta de conflitos”. A palavra deve circular nos espaços escolares (Anexo C), de valorização do outro, e não na linguagem centralizadora e autoritária. Faleiros (2001) se refere como “contrapoder”,

as lutas coletivas que levam às transformações societárias. Estratégias de construções de comunicações de não-violência.

4 PEDRAS PRECIOSAS: O LAPIDAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Essa pesquisa teve o intuito de desvelar a seguinte questão: Quais são as manifestações de violência no contexto meio escolar, e de que forma estratégias de comunicações de não violência podem contribuir para o enfrentamento? Para tanto buscamos analisar as manifestações da violência e as formas de comunicação não violenta no espaço escolar, a fim de contribuir para a proteção social infanto-juvenil e qualificação da política social da educação.

Trabalhamos para identificar de que forma a violência se manifesta no contexto escolar; bem como buscamos conhecer os fatores que levam a comunicações de não violências no espaço escolar. Mapeamos os conteúdos construídos no Regimento Interno e no projeto político pedagógico para analisarmos as possibilidades de ações de prevenção contra as diversas formas de violências nas escolas e que potencializem o diálogo na comunidade escolar.

4.1 O caminho das pedras preciosas na educação: sobre o campo para coleta das informações

Alvorada nasceu em 1776, como distrito de Viamão, através da junção de dois bairros: Passo do Feijó e Passo da Figueira. Emancipou-se em 1965. Tem 71.311 km², e 99,67% da população em área urbana, com 195.673 habitantes. É conhecido como um município “dormitório”, pois a população historicamente precisou se deslocar para Porto Alegre, para trabalhar e estudar. Segue abaixo, desenho ilustrativo da localização de Alvorada em relação aos municípios que formam a Região Metropolitana:

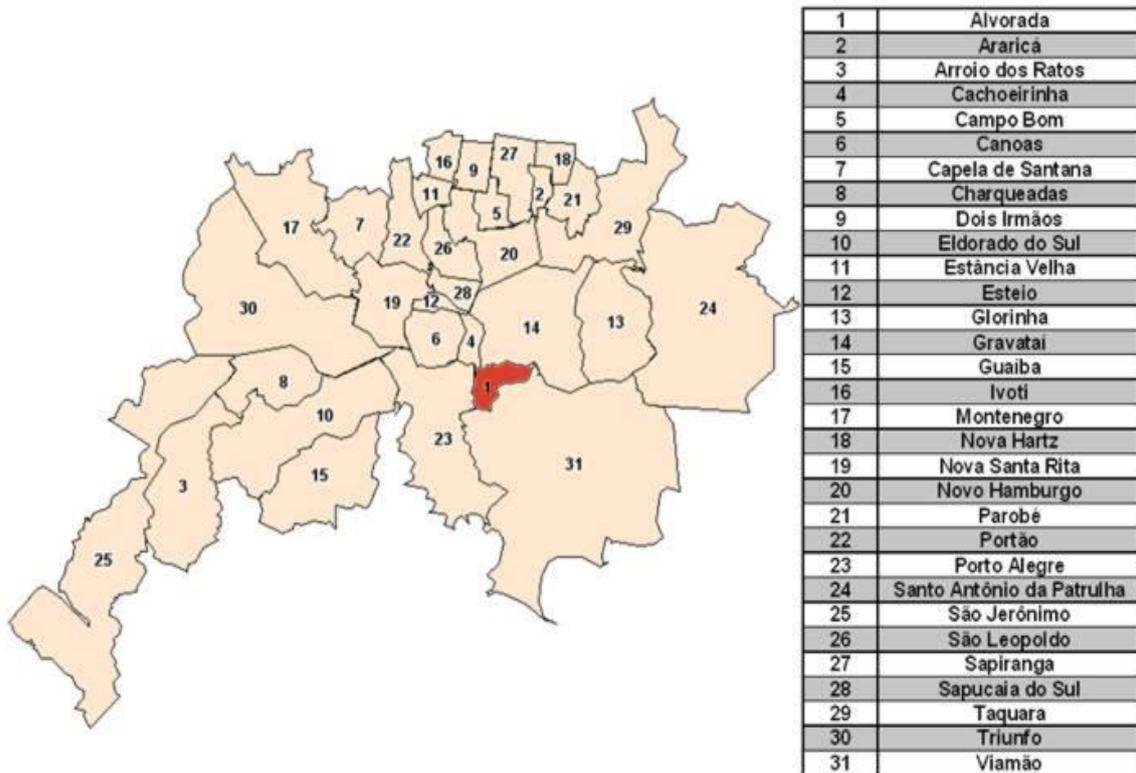
Elencamos o município de Alvorada, no Rio Grande do Sul, por ter sido o *lôcus* de trabalho do pesquisador, na função de assistente social, atuando na educação formal e social. Portanto, a escolha do local para imersão em campo foi intencional. O município de Alvorada, no Rio Grande do Sul, tem aproximadamente 700 (setecentos) funcionários públicos atuando nas políticas públicas do município, conforme dados do Sindicato dos Municípios de Alvorada – (SIMA, 2012).

A distância entre Alvorada e Porto Alegre é de aproximadamente 15 km. “A origem do nome de Alvorada está relacionada a uma prática diária dos habitantes da cidade que todos os dias acordavam cedo para trabalhar, tendo que sair do município ao nascer do sol”. (FAMURS, 2015). Ao Norte tem como limite

Cachoeirinha e Gravataí, ao Sul Viamão e Porto Alegre, a leste Viamão e Gravataí e a Oeste Porto Alegre. (ALVORADA, 2015).

O universo da pesquisa (população total) é de 27 (vinte e sete) Escolas Municipais de Educação Básica na Alvorada, Rio Grande do Sul, com um número aproximado de 17.571,00⁶ (dezesete mil, quinhentos e setenta e um) educandos. Buscamos sujeitos sociais, que desempenhassem papéis sociais diferenciados nas escolas municipais: o grupo dos educadores, o grupo dos educandos e o grupo dos cuidadores sociais, para que a pesquisa se aproximasse de maneira mais concreta da realidade social.

Municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Fonte: Alvorada, 2015.

Na distribuição de escolas no município de encontramos em Alvorada:

- 27 Escolas Municipais;
- 17 Escolas Estaduais;

⁶ Dados do Programa Nacional de Alimentação Escolar de 2011

- 6 Escolas Particulares;
- 2 Escolas de Educação Infantil e
- 1 Escola de Ensino Superior. (ALVORADA, 2015).

No quesito sobre investimento da gestão pública: dimensão do acesso e permanência na educação, o município de Alvorada tem oportunizado transporte gratuito para os alunos matriculados na rede pública de ensino. Os educandos e educandas precisam fazer um cadastro para confecção do cartão Teu Escolar que isenta o pagamento da passagem no ônibus. Nos dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, o município de Alvorada aparece com investimento no Programa Caminho da Escola, com R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais) empenhados e liquidados. (TCE-RS, 2015).

No que se refere ao Artigo 12 da Constituição Federal sobre o montante aplicado em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), Alvorada aparece com 25% de investimento na política pública de educação, conforme consulta sobre os gastos do Poder Executivo Municipal na Função Educação:

<u>Exercício</u>	<u>Aplicação em MDE</u>	<u>Receita Líquida de Impostos e Transferências (Ajustada)</u>	<u>Total da Aplicação em MDE (%)</u>
2006	12.175.880,53	48.648.369,23	25,03
2007	13.923.195,28	55.544.936,52	25,07
2008	17.264.703,68	70.713.436,14	24,42
2009	18.788.825,17	72.712.604,20	25,84
2010	19.582.384,07	79.202.043,00	24,72
2011	25.330.797,54	97.295.504,81	26,03
2012	33.062.602,35	104.628.393,49	31,60
2013	30.979.694,65	115.860.491,08	26,74
2014	31.307.273,47	124.865.653,25	25,07

Fonte: TCE – RS. Manutenção e Desenvolvimento no Ensino – MDE: 2006 a 2014.

De 2007 a 2013, sobre educação, o Brasil teve um aumento de 97% para 98,4% no índice de escolarização de crianças e adolescentes na idade escolar, entre 6 e 14 anos de idade, sendo que na questão de gênero, o universo feminino tem maior percentual de escolarização. No Brasil, a taxa de analfabetismo teve

redução significativa de 3,1% para 1,7%, na faixa etária entre 10 a 14 anos de idade, nos dados disponibilizados pelo IBGE em 2015. Por sexo, a taxa de homens diminuiu de 4,3% para 2,3%; e a taxa feminina aparece com redução de 2,0% para 1%. Quando a faixa etária é de 15 anos de idade acima o percentual mudou de 10,1% para 8,5%.

O investimento na política pública de educação tem apresentado percentuais que demonstram que houve redução na questão do analfabetismo, com o sexo feminino com um percentual a menos do universo masculino. Mas na faixa etária de 15 anos acima, escolas tem ofertado a Educação de Jovens e Adultos, oportunizando o ensino em horário noturno para os trabalhadores, e o público que não estudavam há muitos anos.

Quando a comparação no Brasil entre escolas da rede pública de ensino para a privada, nos anos iniciais em 2007 o percentual observado era de 4,0% para 6,0%, respectivamente. Em 2013 mudou para 4,9% na rede pública e de 6,7% na privada. Em 2007, os anos finais, na rede pública a diferença apareceu de 3,5% para 5,8% na rede privada. Em comparação a 2011, a rede pública tem 3,6% e a rede privada muda para 6,0%. Resultado equivalente no ensino médio: 2007 na rede pública foram de 3,2% para 5,6%, e na rede privada em 2011 não houve mudança no percentual e na rede pública em 2011 aumentou 0,2%, com 3,4% no total.

Elaboramos um quadro ilustrativo para percepção sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação, e encontramos os seguintes percentuais:

IDEB Observado	2007	2013	2021
Brasil	4,2	5,2	6,0
Rio Grande do Sul	4,6	5,6	6,4
Porto Alegre	4,1	4,8	6,0
Alvorada	3,8	4,7	6,1
Escola Alvorada - Porto Alegre	3,8	4,3	5,4
Escola Alvorada - Viamão		4,0	6,1

Fonte: Própria autora. Dados do MEC; INEP. IDEB. Saeb e Censo Escolar: atualizado em 14/08/2014.

No contexto nacional da educação, o município de Alvorada, no Rio Grande do Sul, tem um dos piores índices que mede o desenvolvimento na área da educação básica. Tem escolas em Alvorada com percentual de 2,7%, um dos piores indicadores brasileiros. A rede municipal de Alvorada tem 20 mil estudantes. No ranking geral do IDEB em nível nacional, o município de Alvorada não conseguiu atingir as metas previstas nos períodos entre 2007 e 2013: “[...] Almira Feijó, Dom Pedro II e Herbert José de Souza, que desde 2007 sempre conseguiram alcançar a nota determinada pelo MEC. No Dom Pedro II, no entanto, os bons resultados são verificados apenas nas séries iniciais”. (O ALVORADENSE, 2015).

Em 2013, a gestão pública municipal de Alvorada investiu 28,69% do orçamento na política de Educação. Em 2015, o Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul divulgou os dados do Mapa Social. No que tange ao investimento municipal em educação infantil, Alvorada foi um dos piores municípios com investimento nessa área.

4.2 O caminho das pedras preciosas na educação: os educadores, educandos e os cuidadores familiares

Trabalharmos com um universo tão amplo de sujeitos na pesquisa, trabalhamos com uma amostra intencional. Definimos duas escolas da rede municipal de ensino de Alvorada/RS, com a participação (livre e esclarecida) de quatro (4) trabalhadores em cada uma das escolas, bem como um recorte de quatro (4) educandos adolescentes de cada escola, e seus cuidadores familiares na mesma proporção. Esta amostra teve vinte e quatro (24) sujeitos pesquisados.

Percebemos a necessidade de definir os critérios para a seleção da amostra que possibilitasse maior significação aos sujeitos sociais escolhidos. Também buscamos contemplar maior abrangência territorial, para que aspectos de cada rede de pertencimento das comunidades escolares em foco pudessem ser observados, respeitando suas singularidades territoriais, e suas identidades locais. As escolas contempladas deveriam ter ensino fundamental completo, estarem localizadas em territórios de abrangência entre os municípios de Alvorada com Porto Alegre e Alvorada com Viamão, conforme os extremos limítrofes, bem como deveriam estar localizadas nos bairros com maior densidade populacional.

Elaboramos um quadro com a finalidade de facilitar a visualização dos critérios estabelecidos para coleta de informações em campo, conforme cada grupo que participaria desta pesquisa qualitativa:

Critérios para Seleção da Amostra dos Educadores Sociais	Critérios para Seleção da Amostra dos Educandos	Critérios para Seleção da Amostra dos Cuidadores Familiares
<p>1 educador do grupo dos funcionários: portaria, secretaria, cozinha, serviços gerais, entre outros;</p> <p>1 educador do grupo da direção;</p> <p>1 educador do grupo da equipe técnica: pedagogo, psicopedagogo, assistente social, psicólogo, entre outros;</p> <p>1 educador do grupo dos docentes do nível 3 (do 7º, 8º, 8ª e 9º ano) dos anos finais do ensino fundamental;</p> <p>Educadores mais antigos da escola.</p>	<p>4 adolescentes a partir dos 12 anos de idade;</p> <p>Matriculados na escola pesquisada há no mínimo dois anos;</p> <p>Com escolha aleatória por meio de sorteio simples.</p>	<p>Maiores de 18 anos de idade;</p> <p>Responsáveis legais do adolescente há no mínimo dois anos.</p>

Fonte: Própria autora.

Tivemos a recepção de toda a comunidade escolar com as quais informávamos sobre a relevância da pesquisa e o que estaríamos fazendo in loco nesses espaços selecionados de forma aleatória. Explicamos o porquê da pesquisa social e de uma amostra de quatro sujeitos e os três grupos (educadores, educandos e cuidadores sociais), pois outros solicitaram participação. Assim, como alguns sujeitos sociais confundiam o nosso papel de pesquisador em campo nos pedindo para tomar providências imediatas sobre o alto índice de violências (principalmente na comunidade por demandas do tráfico, brigas de gangues, assaltos com uso de arma de fogo e arma branca). Explicamos nas saídas de campo sobre o nosso papel de pesquisadores, e sobre a intencionalidade da

pesquisa, em proporcionar um espaço de debate aberto para participação da comunidade escolar, possibilitando um espaço para discutirem e elencarem, demandas, referentes a esse tema, para as agendas governamentais de forma intersetorial, pois essa foi uma categoria emergente nos estudos.

A coleta das informações ocorreu no período entre setembro e outubro de 2014. Mas o processo de análise e interpretação ocorreu desde o primeiro momento que o pesquisador entrou em contato com materiais conectados à temática central – violência nas escolas e estratégias para o seu enfrentamento. Utilizamos a analogia das pedras preciosas para a identificação do público-alvo, preservando suas identidades pessoais, conforme nosso compromisso ético com os participantes da pesquisa.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Educadores	Educandos	Cuidadores familiares
Pedra preciosa: Água-marinha	Pedra preciosa: Diamante	Pedra preciosa: Ametista

Os educadores vieram de forma espontânea para participarem. Conseguimos com os gestores espaços reservados para o momento das entrevistas, e em espaços que os educadores se sentissem mais à vontade. Entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) aos sujeitos da pesquisa do grupo dos educadores sociais, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, explicando sobre o sigilo e sobre os objetivos. Apresentamos elementos explicativos que garantissem a autonomia e a liberdade quanto à participação.

As entrevistas foram feitas baseadas em um formulário semiestruturado (Apêndice D), utilizado para os três grupos de sujeitos participantes da pesquisa. As entrevistas com os educadores das escolas pesquisadas ocorreram no espaço da escola, em horário de trabalho. Entendemos que dessa forma, estávamos ampliando a possibilidade de participação desse grupo de sujeitos na pesquisa, e também demonstrando respeito pelo profissional que já é tão sobrecarregado na sua jornada diária de trabalho.

Para o grupo dos educandos, solicitamos à gestão administrativa das escolas, listagem com os nomes e dados dos educandos do nível três do ensino fundamental

referente ao 7º ano, 8º ano, 8ª série e 9º ano, para que pudéssemos localizá-los posteriormente. Fizemos cópias das listagens e recortamos nome por nome, dobrando em pequenas tiras. Pedimos para que um membro da comunidade escolar que estivesse próximo retirasse quatro tiras do monte que estava à sua frente. Fizemos esse processo, pois a gestão escolar quis indicar os alunos “problema” para que a entrevista acontecesse com esses para intervenção. Reafirmamos sobre o papel de pesquisadora e não de assistente social naquele momento, como estavam nos demandando.

Após identificarmos quem eram os nomes selecionados, chamamos em uma sala mais reservada, os quatro educandos. Através de um desenho metodológico ilustrativo (Apêndice G) explicamos sobre a pesquisa, e a importância da contribuição deles se aceitassem participar. Também explicamos que teríamos que ter a autorização dos seus responsáveis legais. Perguntamos se era possível que indicassem uma pessoa que fosse adulta para participar da pesquisa. Ressaltamos que esse sujeito social deveria ter vínculo de afeto com esses adolescentes, que compartilhassem de suas vivências, e fossem importantes para eles. Após essa conversa, perguntamos em que local gostariam de fazer a entrevista e todos escolheram seus lares.

Os educandos e seus familiares foram entrevistados em seus lares, separadamente, e privativamente se assim desejassem, nos espaços que acharam mais adequados, conforme suas vontades. Queríamos, dessa forma, garantir um ambiente que desvinculasse do espaço da escola, e que lhes permitisse maior tranquilidade à participação na pesquisa.

Como todos os educandos quiseram fazer em suas residências, esse espaço da coleta das informações acabou envolvendo outras pessoas da rede de pertencimento desses adolescentes, que por quererem falar algo ficavam junto ao educando no momento da entrevista, apenas escutando, mas depois falaram sobre suas percepções e experiências na escola. Esses momentos enriqueceram muito o trabalho de campo e contribuíram para ampliar as percepções do pesquisador.

4.3 A construção do corpus da análise e interpretação de dados

Para o tratamento das informações, utilizamos a Análise Discursiva, segundo Spink (2013). O processo de análise e interpretação ocorre desde o primeiro momento que o pesquisador tem contato com o material. Permite flexibilidade e

outros procedimentos metodológicos para qualificar a construção das interpretações e análises. Lima (2010) aborda que para compreendermos a totalidade devemos apreender o real, pensado do abstrato ao concreto; e também que as ciências contribuem para o avanço do conhecimento, mas não de forma neutra, pois a busca pelo conhecimento passa pela intencionalidade humana, e depende da interpenetração na relação entre sujeito e objeto de análise.

Construímos Mapas Representacionais com a utilização das categorias *a priori* e emergentes, conforme os objetivos da pesquisa. Essa construção ocorreu a partir da elaboração de um quadro, dividido em registros e perguntas do pesquisador; resposta do pesquisado; aprofundamento reflexivo da resposta; registros das observações e percepções do pesquisador que foram anotadas no momento das entrevistas. Spink e Lima (2013, p. 69) ressaltam que as entrevistas “são conversas que fluem ao sabor das perguntas”. Compreendemos que o pesquisador tem uma intencionalidade ao elaborar as questões a serem abordadas pelos sujeitos da pesquisa. O que não foi dito, o entre linhas do processo dialógico foram incluídos no último quadro do Mapa Representacional.

Vozes e enunciados foram recortados e inseridos no quadro de forma a respeitar a ordem cronológica das falas. Objetivamos obter uma visualização mais ampla das construções argumentativas, e para isso trabalhamos com a construção de um Mapa Representacional. No Mapa, os enunciados transcritos aparecem em forma de frases, uma em cada coluna, de acordo com a categoria em análise. As categorias base podem ser analisadas, através de um segundo mapa, facilitando a checagem das categorias *a posteriori*.

Spink e Lima apontam (2013, p. 72) para a possibilidade de, no decorrer do processo de construção do mapa, construirmos significados ou resignificados sobre os sentidos produzidos socialmente, conforme o tempo e o espaço. Esse *corpus*, analisado e interpretado pelo pesquisador, foi à base para a construção de outras aproximações sucessivas com o conteúdo em análise.

Para a análise das informações foram evidenciados alguns enunciados, e posteriormente desenhados, com o uso da técnica: Árvore Associativa, da Spink (2013). Para construção da Árvore de Associação de Ideias, os enunciados e vozes foram desvendados no momento da entrevista, assim como nos diversos momentos em que a pesquisadora transcrevia as entrevistas. Buscamos *a posteriori* as entrevistas para realizar reaproximações nos registros dos Diários de Campo. As

vozes mais significativas foram percebidas nesse processo de análise como se “saltassem” do papel.

O sentido é uma forma de construção de conhecimento que se dá no âmbito da coletividade a partir da dimensão sociocultural histórica da realidade. Para Spink e Medrado (2013, p. 2-4) a produção social de sentidos implica o uso da linguagem da prática social, busca entender tanto práticas discursivas por meio da linguagem, história e pessoa. A ruptura com o habitual é que se torna possível dar visibilidade aos sentidos.

Spink e Medrado (2013, p. 5) trazem que nos momentos ativos do uso da linguagem, a produção de sentidos “convivem tanto a ordem como a diversidade”. Entendemos que esta ordem faz parte das construções sociais de acordo com o tempo e o espaço. São as reproduções das regras e normativas de determinada sociedade.

Os elementos constitutivos das práticas discursivas são: “a dinâmica”, trazida aqui como enunciados ou vozes (processos dialógicos de conversação); as formas que são os *speeches genres*⁷; e os conteúdos chamados de “repertórios interpretativos” traz velhos e novos sentidos. (SPINK E MEDRADO, 2013, p. 5). As vozes antecedem o enunciado, pois no processo de conversação a pessoa traz elementos do tempo presente e do tempo vivido, bem como de outras vozes. Esse processo não se constitui apenas da fala oral, podendo ser constituído a partir de um texto escrito, uma imagem, uma comunicação corporal.

O enunciado então traz elementos da “unidade do ato da comunicação” como “um dos elos de uma corrente de outros enunciados, complexamente organizados”. (SPINK e MEDRADO, 2013, p. 7). Os autores trazem os aspectos da polissemia entendida como “propriedade que uma palavra possui (numa dada época) de representar várias ideias diferentes”. (Idem, 2013, p. 8). Ou seja, é uma possibilidade de circulação entre diversos contextos de linguagem.

Na questão do tempo, há três momentos a serem considerados nas práticas discursivas, a saber:

Tempo longo, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o tempo curto, marcado pelos processos dialógicos. (SPINK e MEDRADO, 2013, p. 10).

⁷ Gêneros de linguagem.

Spink e Medrado (2013, p. 17) trazem que essa produção de sentidos, e de ressignificações que acontece por meio dos tempos históricos, onde o tempo longo traduz os aspectos da “construção social dos conteúdos” em uma dimensão cultural, o que entendemos que é para além, que existem outros determinantes que são econômicos, sociais, políticos, ideológicos, contraditórios, emancipatórios; no tempo vivido como “as aprendizagens” que estabelecemos na construção de nossa identidade de pessoa humana; e por fim o tempo curto que traz elementos dos “processos dialógicos”.

Para Shor e Freire (2006, p. 123), o diálogo é um momento em que os humanos se encontram para “refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”. Então, o diálogo é o espaço criado nas relações sociais para a socialização humana. A pessoa produz o significado das suas relações sociais em forma de interações, processualidades e de construções de identidades. Portanto as práticas discursivas trazem elementos de posicionamentos, que identificamos como ideologias.

Algumas entrevistas poderiam ter uma intensidade maior de entrega se não tivesse o gravador ligado no espaço da entrevista. Então quando o entrevistado procurava no seu olhar o gravador, tentávamos mantê-lo concentrado na conversação. Como em alguns momentos não conseguimos a atenção por completo, fizemos marcadores nos registros dos diários de campo e depois abrimos uma coluna nas análises com nossas percepções.

4.4 Resultados Finais: (re) significando as vozes e enunciados pelo viés do Mapa Representacional e da Árvore de Associações

Experenciemos que o ato da entrevista é um momento único, genuíno, que traz uma interação com o tema pesquisado. Tudo que surge no ato da entrevista é um rico material para análise. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. No grupo dos educadores, ter um aparelho gravador não alterou suas emoções e reflexões sobre as questões abordadas. Mas no grupo dos educandos e dos cuidadores, o gravador foi um elemento estranho.

Na coleta de informações, trabalhamos com a atividade de levantamento documental, que foi executada no ambiente escolar com a contribuição dos gestores e administrativos da escola. Para o levantamento documental (Apêndice E), utilizamos de uma ficha para registros mais específicos - que o pesquisador no

momento da coleta de informações percebesse como conteúdo relevante - do período de 2014. Os Diários de Campo foram produzidos a partir das observações e percepções da pesquisadora, e algumas aproximações teóricas, aprofundadas posteriormente.

Nas duas escolas, os documentos que percebemos nos espaços escolares de potencial relevância para a pesquisa foram solicitados, como: Livros Ata, Projeto político pedagógico, Regimento Interno e Projetos diversos. Buscamos materiais documentados que tivessem sido construídos àquela unidade escolar, em conformidade com sua identidade local.

Identificamos projetos da Secretaria Municipal de Educação da Alvorada que foram elaborados conforme a realidade local, e outros que são construídos pelas unidades escolares conforme a relevância local. Outros programas e projetos, que foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), são executados nas escolas em Alvorada como replicação.

Como nos foi dado livre acesso aos espaços físicos das escolas, podemos fazer algumas observações participantes. A comunidade escolar, nos dias que trabalhamos em campo, nos identificava como pesquisadores que estavam preocupados com a questão das violências e das não violências no espaço escolar.

A pesquisa possibilitou um espaço de reflexão para que as escolas envolvidas pensassem também na temática das diversas formas de violências que se manifestam no contexto escolar. Buscamos envolver a comunidade escolar em um debate, já nos corredores das escolas. Assim como, proporcionou à comunidade escolar um espaço de reflexão para pensarem sobre possíveis formas das escolas trabalharem com a não reprodução de comunicações violentas.

No território divisa com Viamão, há uma nítida questão política de divisa territorial entre os governos municipais, pois não se entendem nas suas atribuições governamentais, e as comunidades sofrem com o abandono e falta de políticas públicas de suprimentos das necessidades mínimas. Nos dois territórios, os serviços públicos são inexistentes. A saúde está presente na estrutura de Unidade Básica, mas nos dois territórios pesquisados, o número populacional de usuários que dependem do Sistema único de Saúde (SUS) é grande.

Lapidamos as informações sobre as categorias a priori através da construção de um Mapa Representacional. Percebemos que as violências estruturais não são percebidas pela comunidade escolar. As violências manifestadas são materializadas

na forma de agressões físicas entre meninas, por briga de gangues ligadas ao tráfico, que acontecem fora dos muros da escola, e que a partir desse ano os educadores não se envolvem mais, de forma a preservar a integridade física.

Nas escolas entrevistadas, os mesmos episódios de violências perpassaram por todas as vozes e enunciados, com destaque para duas situações que impactaram as comunidades escolares, conforme extratos do Mapa Representacional abaixo:

Mapa Representacional A – manifestações da violência

Entrevistador (es)	Entrevistado (s)	Aprofundamento das questões	Percepções e observações
Que situação de violência te chamou a atenção na escola?	[...] Bateram no olho da menina... foi levada para o hospital. (Diamante 1, 2014). [...]		
	[...] briga entre meninas, por causa de namorado, acho [...] (Ametista 6, 2014).		
	As brigas acontecem na rua, entre meninas (Água-marinha 4, 2014).		

Legenda: (#) silêncio, (+) repetição, (<) indignação, (*) surpresa e (:) vergonha

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Na totalidade do universo pesquisado relatam perceber a manifestação do fenômeno da violência entre pares, ou seja, entre os educandos e educandas. O recorte de gênero apareceu em quem comete ou lidera que para que aconteçam as violências – entre as meninas e na faixa etária entre os 12 e 16 anos.

De acordo com Abramovay e Cunha (2009) sobre a violência nas escolas:

Nota-se que, na prática, as mulheres apontam a agressão física como instrumento de autoafirmação e não necessariamente contrapõem

atitudes agressivas a uma postura que contraria os atuais ditames de feminilidade. Demonstrar agressividade, embora tradicionalmente tenha sido uma postura que contrariasse as expectativas de gênero, parece conformar atualmente posturas possíveis também para elas. Ao que parece, a violência vem passando a ser algo progressivamente incorporado nas identidades femininas, correspondendo a uma linguagem empregada também pelo 'segundo sexo', sobretudo na busca de visibilidade social e reconhecimento. (ABRAMOVAY & CUNHA, 2009, p. 15).

O espaço territorial é disputado pelas meninas, que utilizam da força física e da habilidade de liderança negativa que exercem para estimular ataques em “bando”. Essas agressões acontecem de forma velada dentro da escola: nas idas ao banheiro, nos intervalos no pátio; na troca de períodos. No momento da saída da escola, as brigas seguem no espaço da rua, envolvendo um grande número de adolescentes que agredem uma única menina.

Essa tipificação de violência, cruzada com a relação de gênero é recente, aparecendo com maior intensidade a partir de 2012, conforme estudos de Abramovay e Cunha (2015). É objeto de análise para formulação de estratégias de enfrentamento desse fenômeno. A violência de *bullying* (entre pares) se faz presente. A escola não consegue acompanhar todos os atos de violências que acontecem entre os educandos, no espaço da escola - dentro e fora dos muros da escola.

Uma forma apontada pela comunidade escolar enquanto forma estratégica de reduzir a violência na escola é ampliando o número de pessoas envolvidas no monitoramento dos educandos, principalmente nos horários considerados de risco: entrada, intervalos, troca de períodos, recreio e saída. Para ilustrar esse ponto da análise, trouxemos a fala da Água-marinha 2 sobre a sua função que não é cuidar o recreio, que lhe dá “arrepios” (*sic.*), e até se esconde, já que não é sua função de trabalho. Relata que é preciso um preparo e não adiantará qualquer pessoa exercer esse papel de cuidador no espaço escolar:

[...] quando chega a hora do recreio, eu me sumo, me escondo. Me mandam cuidar o recreio, mas não é minha função, é muito perigoso e eu não sou paga para isso. Elas que cuidem [...]. (ÁGUA-MARINHA 2, 2014).

Para alguns cuidadores familiares, outras pessoas podem sim serem convidadas para contribuírem com seus olhos e percepções no cuidado dos educandos, principalmente nos horários apontados pelas escolas como os mais críticos, pois desta forma reduziriam o espaço não observado pelos adultos e

poderia inibir práticas violentas. Uma questão a ser pensada: quem é o responsável?

[...] constatei que professores passavam por alunos no pátio brigando ou pedindo auxílio para resolver um conflito e os ignoravam, já que não se consideravam responsáveis por aqueles alunos ou por aquela tarefa no momento do ocorrido. Por vezes, ainda verificava que os professores só intervinham para abafar o conflito, sem tentar resolvê-lo tratando-o como uma questão menor e sem importância. (ARAÚJO, 2010, p. 15-16).

O relato de Araújo (2010) reforça a fala da educadora Água-marinha 2, que tem no seu vínculo de trabalho terceirizado e relata que na comunidade tem tráfico, briga de gangues e que os filhos dessas pessoas estão na mesma escola. Então não se envolve em conflitos para não ser perseguida na comunidade.

As questões abordadas nas entrevistas que se sobressaíram foram: violências na escola; medidas disciplinares; projeto político-pedagógico e formas estratégicas de comunicação não violenta (não como metodologia da Comunicação Não-Violenta - CNV, mas como alternativas às diversas formas de manifestações da violência).

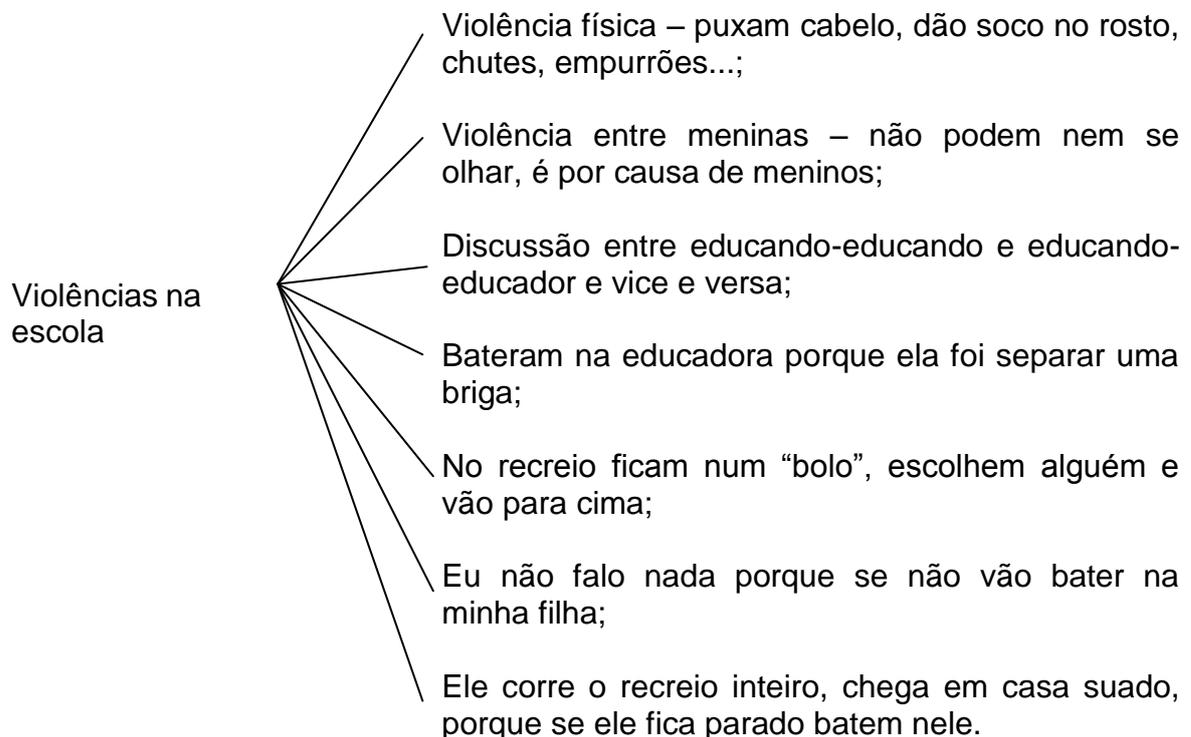
A educação está precarizada e muitas vezes não consegue abraçar esse universo de sociabilidades da comunidade escolar, que reproduzem violências. Trazemos para exemplificar algumas formas de violência, que ocorrem no cotidiano escolar:

Pelos sujeitos sociais	<p>Contra o patrimônio: pichações; vidros, portas, cadeiras e bebedouros destruídos; veículos dos professores depredados, entre outros.</p> <p>Outras formas xingamentos, afrontamentos, socos, chutes, pontapés, empurrões, tapas, corte de cabelo, rasgar o caderno do outro, jogar objetos no outro, etc.;</p> <p>Olhar “fuzilante”, falas ríspidas, falta de escuta, falta de compreensão, falta de respeito, preconceito, discriminação contra a diversidade de gênero, raça/etnia/ orientação sexual, idade, pessoas com deficiência, condição econômica precária/ expressões e manifestações culturais/ filmagem de educandos.</p>
Pela	Falta de compromisso com a qualidade da educação;

instituição escolar	<p>Falta de condições de acesso e permanência no ensino;</p> <p>Formações técnicas que não agregam significados à vida dos educandos e suas famílias;</p> <p>Não possuem infraestrutura adequada: bibliotecas precárias - quando tem - ambientes mal-iluminados, telados caindo, falta de salas de aula, número excessivo de educandos na mesma sala de aula, refeitórios sem estrutura adequada, alimentação insuficiente.</p>
---------------------	---

Após, termos transcritos as entrevistas, revistando o material, percebemos que algumas palavras se repetiam com frequência. Buscamos, nos diversos “*corpus*”, produção de sentidos que se conectam com as categorias que se desvelaram a posteriori. Para ilustrarmos, apresentamos o desenho abaixo:

Árvore de Associações A – vozes e enunciados significativos



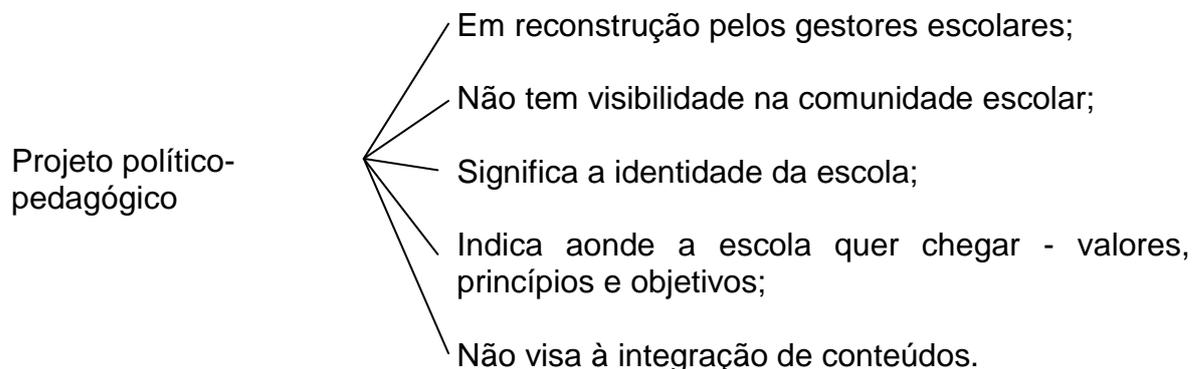
A unidade escolar pode trabalhar preventivamente as diversas formas de manifestações das violências no espaço escolar, mas precisa trabalhar mais no sentido de que todos se sintam parte integrante deste espaço. Nas entrevistas e

coleta em campo de materiais diversos, percebemos que o projeto político pedagógico deve ser o instrumento de conhecimento da realidade social onde aquela determinada comunidade escolar está inserida, bem como se tornar um instrumento norteador de ações que contribuam com a qualidade do ensino. Ao analisarmos o projeto político pedagógico das unidades escolares pesquisadas, percebemos que existe uma estrutura de formatação e de conteúdo necessárias para a elaboração desse documento, em conformidade com a realidade escolar local.

Na estrutura de um projeto político pedagógico, deve ter contido os dados de identificação, caracterização, objetivos: geral e específicos, fundamentação teórica, metodologia, justificativa, propostas pedagógicas, avaliação e referências. Conforme Veiga (2002):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir como processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do processo de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2002, p. 2).

Nas análises documentais registradas, Regimentos Internos e Projetos Políticos Pedagógicos, encontramos algumas preciosidades no conteúdo que nos saltava aos olhos:



Compreendemos este documento como um potencializador do planejamento, da intencionalidade à condução da proposta pedagógica e, principalmente, deve ser um instrumento que insira a comunidade escolar no processo educativo, em uma

gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, elaborada em 1996, traz essa normativa:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

~~VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.~~

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentam quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, LDB, 1996).

Nas escolas pesquisadas foi refletido sobre a importância da construção coletiva desse instrumento que deve ser construído e compartilhado com a comunidade escolar. Conforme Veiga (2002) o projeto político-pedagógico tem dois princípios que são básicos para sua formulação e efetivação. A autora retrata sobre

a organização do processo de trabalho, bem como dos direitos à igualdade de oportunidades e de permanência. Demanda essa que esta nos conteúdos das Conferências Nacional, Estaduais e Regionais de Educação no Brasil, na busca por mais ofertas no ensino público, e com investimento financeiro nas estruturas escolares, de contratação de profissionais por meio de concursos públicos e de capacitação permanente.

Compreendemos que o projeto político-pedagógico deve contemplar propostas pedagógicas e elaboração de projetos que tenham sentido para a realidade escolar local, que respeite as diferenças e que contemple a identidade da Unidade Escolar. As gestões entraram em 2014 e estavam no momento de transição, buscando compreender o novo lugar que ocupavam na condução de uma Escola, bem como no compromisso com a educação e com processo formativo dos educandas e educandas, além do processo contínuo de formação do corpo docente.

Mudanças são necessárias. E trazem algo novo. Nos Grupos de Trabalho – GTs, que se formaram nas escolas de Alvorada, apareceu com frequência nas falas dos pesquisados e pesquisadas a necessidade de qualificar a infraestrutura, e foi ressaltada a urgência das unidades escolares terem um orçamento adequado com as demandas que precisam ser resolvidas, e respeitando a realidade daquela unidade escolar específica. A gestão pública da Secretaria Municipal de Educação de Alvorada participa do espaço de reunião do corpo docente nas escolas. Mas os encaminhamentos de qualificação na infraestrutura e das questões do mundo do trabalho não conseguem ser resolvidas, não tem retorno efetivo de resolubilidade, conforme percepção das Águas-marinhas. Em todos os enunciados dos pesquisados e pesquisadas, esse fator aparece com forte relevância, pois o processo de ensino-aprendizado se torna defasado por falta de investimento financeiro nos espaços escolares.

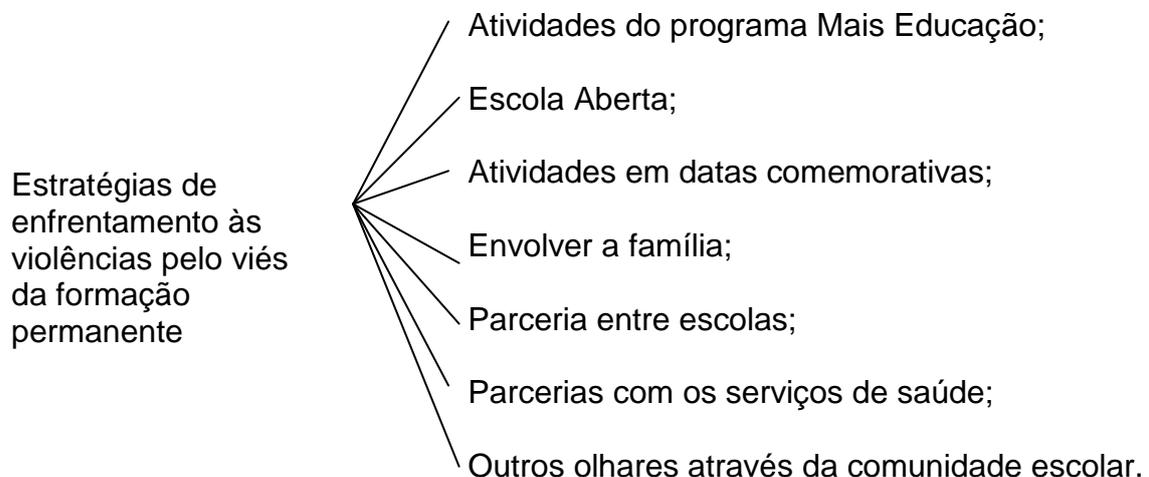
Surge nos enunciados um momento específico de formação, que foi valorizado como positivo pelas Águas-marinhas. Esse processo formativo foi conduzido pela gestão pública de Alvorada, no início do ano letivo de 2014, através da Secretaria Municipal de Educação. O corpo docente municipal teve um espaço de formação continuada, no período de três dias, com diversos temas da educação trabalhados, com espaço para reflexão sobre a práxis dos docentes, e do compromisso profissional com a educação.

A gestão pública municipal oportunizou a presença de profissionais da área da Educação de outros espaços de capacitação para o debate municipal. Dois dias da formação ocorreram nas unidades escolares, com subprojetos elaborados pelos diretores e supervisores pedagógicos para acolherem os educadores daquele espaço escolar. Os educadores e educadoras que participaram da pesquisa relataram sobre esse momento, e ressaltando o quanto a educação precisa ser olhada e respeitada.

Como diretrizes para a gestão democrática, na política pública de educação, Alvorada propõe a democracia e a participação como pilares base para terem potencializadas as ações no âmbito da: “Cidadania, a Democracia, o Conhecimento e a Cultura”. (ALVORADA – SMED, 2015, p. 24).

Uma das preocupações primordiais da administração municipal é com a qualificação profissional de seus habitantes para suprir a demanda do crescimento econômico colocada na agenda da cidade. Desta forma, a Prefeitura abriu 1.800 vagas em 2013 em cursos de qualificação profissional das mais diversas áreas. (ALVORADA, 2015).

Com base nos dados identificamos a capacitação continuada como espaço formativo fortalece os conhecimentos profissionais adquiridos ao longo dos anos de formação e de trabalho. Percebemos nas análises da pesquisa de campo a relevância do processo formativo dos trabalhadores da educação, tem um papel fundamental de tentativa de desalienação de si e reforço do compromisso assumido com o processo formativo com foco na Educação.



Para termos qualidade no ensino, a capacitação permanente deve ser buscada pela gestão escolar. Mas não na forma de desejo individual do trabalhador, e sim como um recurso necessário que faz parte do processo educacional. Devem ser construídos espaços coletivos de debate, de convivência entre pares, de pertencimento. Freire (2006) retrata sobre a forma como os seres humanos se constroem e se relacionam. E reflete que os problemas no contexto social são produto das relações humanas, como as violências e comunicações que levam às guerras. Retrata sobre a humanidade ética, e a capacidade de produzirmos educação em uma relação “direta e dialética com a paz”.

O Ministério da Saúde, percebendo o fenômeno da violência como uma questão de saúde pública, construiu um diagrama (Anexo E) que desenha possíveis ações para comunicações de não violências. Os elementos principais desse desenho referem-se a:

- Prática do diálogo;
- Qualificação da escuta;
- Inclusão de atitudes proativas;
- Criação de redes integradas de apoio e articulação;
- Esporte lazer mecanismos de integração e cooperação;
- Criação de ambientes saudáveis;
- Informação e comunicação e prática de arte e cultura. (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008, p. 39).

Na complexidade da realidade social, encontramos contradições na educação pública ofertada à população. Fizemos alguns registros fotográficos que demonstram a falta de investimento nas escolas pesquisadas no município de Alvorada, no Rio Grande do Sul. Essa percepção foi reforçada nas entrevistas.

Notamos, de forma velada, e quase imperceptível, que o descaso é concreto, potencializando a violência estrutural no interior das escolas. Mészáros (2007) retrata a contradição no papel do Estado, quando também reflete sobre o lugar da educação no mundo capitalista e globalizado. Existe a falta de um olhar do Estado que invista com qualidade, com suporte financeiro para infraestruturas, melhorando as condições de acesso e permanência nos espaços escolares. Encontramos infraestruturas precárias nas duas escolas pesquisadas, que tem os índices observados no IDEB em 3,0.

Na análise sobre a falta de recursos financeiros nos municípios para investirem nas estruturais das unidades escolares pode se configurar em violência

institucional. As condições de sobrecarga e de acúmulo de funções no trabalho foram identificadas na pesquisa de campo. Alvorada está no ranking como o 3º pior município do Rio Grande do Sul com investimento em educação. Dado que aparece em 2015 na mídia e nos indicadores da educação (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB).

Identificamos que não existe, nas escolas pesquisadas, um espaço físico adequado para as atividades coletivas, como por exemplo, um Auditório ou Quadra Poliesportiva coberta com infraestrutura acústica. A estrutura para os encontros coletivos é improvisada. Percebemos que a criatividade faz parte do universo escolar, e observamos nas saídas de campo que as escolas lotam o espaço do refeitório, para realização das atividades socioculturais.

Registramos em vídeo uma apresentação de um educador, músico, parceiro das escolas no trabalho educativo sobre o tema do uso de drogas, e do futuro que a educação pode proporcionar aos educandos e educandas que manterem seus objetivos e forem persistentes. Lembramo-nos de Shor e Freire (2006, p. 124) quando indicam que “o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto”. Para essa atividade, o espaço do Refeitório foi organizado com cadeiras para os educandos e educandas se acomodarem, e aproveitarem o espetáculo cultural que lhes estava sendo proporcionado.

Segundo relato de educador (a) sobre o seu trabalho, registramos em Diário de Campo a seguinte percepção:

[...]. Água-marinha 9 relatou que é concursada desde 2006. Assumiu a direção da escola em janeiro de 2014 e que o período dessa gestão vai até 2016, são três anos. Relatou que ama o que faz; que escolheu ganhar menos, mas o dinheiro não é tudo. *Alguns colegas dizem, ah, mas tua até o final do ano não vai mais estar com esse gás todo, mas eu espero chegar ao final do ano e estar com o gás todo!* (sic.). Sorriso com os olhos brilhantes – pareceu estar feliz com sua escolha profissional. [...]. (MORAES, 2014, p. 2-3, l.68-74).

Água-marinha 2 nos relatou que buscam proporcionar momentos de interação entre outras escolas, que buscaram parceiros na saúde, como a Unidade Básica de Saúde que fez parceria no trabalho do dentista para palestras e aplicações de flúor nos dentes dos educandos, ou na liberação dos agentes comunitários que trabalham sobre a prevenção de diversas doenças e na promoção da saúde por meio da educação social em saúde, que também é levada para as

famílias. Em algumas entrevistas, tanto cuidadores familiares quanto alguns educandos ressaltaram sobre essas ações como forma estratégica de aproximar a comunidade escolar do espaço escolar.

Na visão dos educadores de que a escola se aproxima da comunidade escolar incluindo-a nos Conselhos Participativos, fazendo reuniões, festas, mas na visão dos educandos e cuidadores familiares, a escola não se aproxima da comunidade escolar e nem contribui para o enfrentamento das violências, ou de construções de estratégias de comunicação não violenta, somente em festas referentes a datas comemorativas.

Apresentamos no extrato de um Mapa Representacional abaixo os enunciados que reflete sobre a (não) aproximação escola-comunidade escolar:

Mapa Representacional B – aproximação escola-comunidade escolar

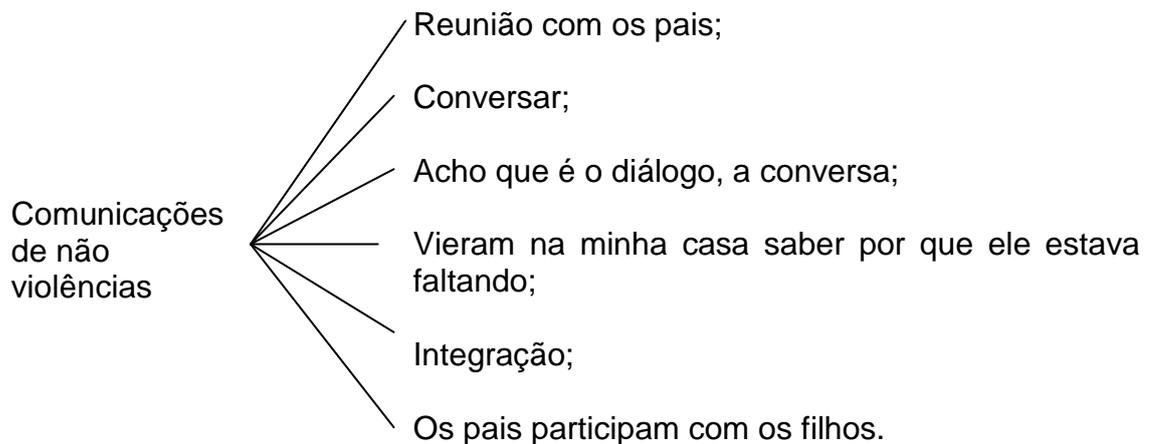
Entrevistador (es)	Entrevistado (s)	Aprofundamento das questões	Percepções e observações
E que atividades a escola proporciona para aproximar a comunidade escolar?	[...] Eu acho que eles não fazem muitas coisas não! Mais é quando tem festinha, essas coisas assim. Daí o pessoal se une, dali do colégio. (Ametista 1, 2014). [...]		(+)
[...] Tá! Ah, que atividades que a escola faz que aproxima a comunidade para dentro da escola?	As Feiras de Ciências, ah. (Diamante 4,		

	2014). [...]		
[...]	Abrimos o espaço para eles participarem [...] fizemos uma festa para o Dia das Mães, com salgados, corte de cabelo [...] para agradá-las. (Água-marinha 1, 2014).		

Legenda: (#) silêncio, (+) repetição, (<) indignação, (*) surpresa e (;) vergonha
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Nas estratégias de enfrentamento às violências aparece o seguinte desenho:

Árvore de Associação B – Comunicações de não violências



Outras vozes e enunciados trazem sobre como o diálogo faz diferença na condução dos educadores com os educandos e mesmo na relação com a comunidade no território de abrangência das escolas pesquisadas. Quando a escola se dispõe a colocar a comunidade escolar a se olhar, olho no olho, percebendo-se no lugar dos outros, das necessidades não atendidas e na construção de uma compreensão mútua, os resultados também se apresentam diferentes, com mais sentido.

Observamos que uma comunicação voltada para a não-violência passa pelo processo de olhar o ser humano na sua integralidade (CURY, 2010; TONET, 2010). Esse processo acontece quando educadores, educandos, gestores, cuidadores familiares, comunidade se articulam, a partir das suas unidades escolares, com a

rede de serviços públicos local, e com construções de rede com outros parceiros territoriais - intersetorial do município, estado e em nível federal. Com um trabalho de parcerias e somatório de forças conjuntas há possibilidade de serem construídos espaços para outras práticas pedagógicas, que os valores humanos na dimensão da educação.

Grossi et al. (2005, p. 11) ressaltam a importância de três elementos valorativos que precisam ser incorporados no trabalho dos educadores: “respeito”, a “escuta” e o “apoio”. Dessa forma, as manifestações de violência na escola, da escola e contra escola não encontrarão lugar para se expressar. Poderiam ser construídos novos projetos, como por exemplo, um cantinho de diálogos, com um espaço específico para a escuta sensível e mediações, sem a necessidade de investimentos financeiros volumosos.

De acordo com Freire (1987; 2004) existem elementos de um diálogo mediatizado que precisam estar contidos nas relações sociais, como por exemplo: o amor, o compromisso, a valentia, a liberdade, a humildade, a confiança, a esperança, sem esquecer o pensar crítico. (FREIRE, 2004, p. 82–88). Para que esses elementos tenham força para acontecer, é preciso que a escola envolva toda comunidade escolar local para essa construção.

Poderiam, através de diversas atividades que aconteceriam durante o período letivo e nas férias escolares, serem construídas práticas de convivência, que aproxime a comunidade escolar da instituição escola. Outro exemplo, que poderia ser construído poderia ser as chamadas “Aula Vivência”, que trazem para dentro do espaço da sala de aula a comunidade escolar: os cuidadores dos educandos, envolvendo-os no universo do ensino-aprendizado e possibilitando a construção de uma relação de horizontalidade nesse processo.

A gestão democrática pressupõe o envolvimento da comunidade escolar na elaboração das normas e regimento interno. O discurso apontou a necessidade de uma educação inclusiva para a construção de uma escola de paz, contrastando com a percepção dos alunos que salientaram a falta de práticas dialógicas instauradas no cotidiano escolar [...]. (GROSSI et al., 2005, p. 10-11).

A gestão democrática nas escolas é um princípio norteador na Constituição Federal de 1988. Para Veiga (2002) abrange as dimensões: pedagógica, administrativa e financeira, onde o controle do processo (os meios e os fins) no processo. Entendemos que o controle político-pedagógico circula pela comunidade

escolar. Portanto, a gestão escolar democrática é uma responsabilidade da unidade escolar que a formula, conforme a sua identidade. E também é tarefa do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação em nível estadual e municipal. Assim como das instâncias de controle e fiscalização, como o Conselho Escolar, o Conselho Municipal e Estadual da Educação.

4.5 Compartilhando as lentes na pesquisa

Combinamos com os gestores municipais de Alvorada - RS, e com cada participante da pesquisa, que a forma de socialização dos resultados da pesquisa acontecerá por meio de uma Audiência Pública, incluída na agenda pública das escolas municipais. Fomos orientados que essa agenda deveria ser solicitada no final do ano de 2014 para que fosse incluída essa atividade no primeiro semestre de 2015. Existe uma escola com espaço para acolher umas mil pessoas, utilizada sempre que o governo municipal precisa, e que fica no centro do município.

Em campo, percebemos que poderíamos em um dia e horário alternativos fazer a devolução dos dados *in lócus*, ou seja, no espaço que seja possível nas escolas pesquisadas, como os refeitórios. As comunidades escolares não precisam se deslocar e ter gastos com duas conduções de ônibus para isso, pois uma das escolas fica distante do centro da cidade de Alvorada. Dessa forma, o acesso à devolução das informações da pesquisa, bem como a possibilidade de debate com os sujeitos sociais mais envolvidos diretamente nesse processo, seria facilitado por acontecer dentro das escolas pesquisadas. Pensamos em colar cartazes com o convite da devolução da pesquisa nos espaços de circulação comunitária, como nas Unidades Básicas de Saúde – UBSs e nos mercadinhos das duas comunidades pesquisadas, já que não existem outros equipamentos e serviços disponíveis no entorno das escolas.

Entendemos esse momento como um processo inacabado, que a cada novo elemento que surge ou é percebido, novas associações são produzidas. Utilizamos os enunciados e vozes mais significativas, dando corpo à dissertação. As práticas discursivas são construções de significados produzidos no cotidiano das pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo de produção capitalista vem sendo estudado por Marx, quando traz que o sistema está vivo pela e na exploração da força de trabalho do povo em detrimento da classe burguesa. Os tensionamentos nas relações sociais, desde a formação do Brasil, mostram lutas de classes pela hegemonia no país. (IAMAMOTO, 2001; 2011; YAZBEK, 1993). A propriedade privada e a riqueza concentrada nas mãos de poderosos da classe alta são elementos fundamentais da realidade social. Temos serviços essenciais que continuam em 2014 com processos de privatizações, estimulados pelo Banco Mundial e pelo BIRD, muitas vezes, com recursos financeiros de organismos internacionais.

Transformações societárias acontecem de acordo com o tempo histórico, e são produtos do modo de produção pelo qual vivencia determinada sociedade. Conforme Reis (2007), passamos por três grandes ondas chamadas de modos de produção: a primeira no período entre o feudalismo e o capitalista chamado pré-industrial; o segundo período foi denominado industrial, onde a mão-de-obra era qualificada para operar máquinas, que faziam o trabalho de vários trabalhadores, deixando um grande contingente de pessoas sem lugar no mundo do trabalho; a terceira onda é a chamada de tecnológica, trazendo para os processos industriais tecnologias.

Esse processo foi chamado de globalização, quebrando barreiras, como a distância, por exemplo. Com isso, uma quarta onda no modo de produção está se formando: as tecnologias associadas aos avanços científicos. Pesquisas de todas as áreas estão crescendo, possibilitando outras contribuições para a busca pela qualidade de vida da humanidade, como também possibilitam o acúmulo de riqueza, por parte dos investidores capitalistas, como por exemplo, as pesquisas para o uso de novos medicamentos.

No campo político e econômico, os que ditam as regras são organismos internacionais. Na relação com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, o Brasil fez acordos que culminaram numa ampla redução das funções do Estado, afetando também o seu papel representativo de mediador na relação entre o capital e o trabalho. Os custos para que os mínimos sociais sejam alcançados advêm dos impostos, pagos pela população, com maior sobrecarga para a classe trabalhadora. O Estado corrobora com a lógica do sistema capitalista como o provedor de recursos

necessários para que o trabalhador tenha saúde e educação, por exemplo, através da concessão de políticas públicas.

É evidente que estratégias dos organismos internacionais serviram e ainda servem como formas de cooptação e domesticação da classe dominada - o povo, por meio de concessões materializadas nas ações de determinado governo. As ações passam por modificações-alterações a cada vez que a política governamental (nacional e internacional) muda. Experienciamos essa realidade também no campo da educação pública. Quem dita as regras são organismos internacionais, e nosso Estado passa a ter seu papel reduzido a um mediador na relação entre o capital e o trabalho.

As influências dos organismos internacionais invadem o cotidiano das populações mundiais. E no Brasil, aspectos relevantes demarcam a sociedade do século XXI, como a busca pela satisfação individual, a competitividade no mundo do trabalho, e a ascensão econômica. Assim, a classe trabalhadora se ilude no jogo político e econômico do mercado, que só existe porque a mais-valia foi inventada. Trabalha para servir ao consumo, e não para se realizar enquanto ser social.

Sem consciência de classe não há transformação, mas alienação, como Marx falava (2002; 2010). O conhecimento científico precisa constantemente ser lapidado, e trazemos nossa contribuição no diálogo que fizemos com a política pública da educação, principalmente a educação básica. Algumas faces da educação estão sendo reconstruídas neste século XXI. Buscamos refletir sobre a questão: para onde a educação vai nos levar enquanto construção de sociedade? Para uma sociedade mais culta, melhor qualificada e com maior possibilidade de desenvolvimento humano.

Queríamos contribuir para além de um debate político que estávamos articulando no interior da sociedade civil, nos Conselhos de Direitos da Infância e da Juventude deste município, mas gostaríamos de possibilitar um espaço para a construção e a possível materialização de outras ações pelo viés de processos mais dialógicos dentro das escolas. Para isso, a pesquisa qualitativa se mostrou como um instrumento de potencialização ético-política.

Buscamos na analogia das pedras preciosas: Diamante para identificação dos educandos e educandas; Ametista, para identificação dos cuidadores familiares e fizemos analogia da pedra preciosa Água-marinha, para os enunciados dos educadores. Tentamos dessa maneira uma forma de trabalharmos sobre o

fenômeno da violência no espaço escolar no qual poderíamos enxergar para além do fenômeno da violência. Buscamos nas descobertas lapidadas no cotidiano pela comunidade escolar, perceber que outras faces, assim como um Diamante, poderiam ganhar outras formas estratégicas para o enfrentamento das violências, na, contra e da escola, desvendadas no processo de pesquisa.

As estratégias de comunicações de não violências nas relações sociais nas escolas pesquisadas é uma forma de resistência e de enfrentamento que possibilita a construção do diálogo genuíno. Olhamos para a educação nas suas múltiplas dimensões: na sua forma filosófica, perpassando as dimensões política, econômica, cultural, científica e social. Focamos na dimensão da educação, abordada na perspectiva de política pública, e como tal, de acesso universal, e oportunidade de permanência.

Apreendemos que as vivências particulares se conectam com a macroestrutura socioeconômica no Século XXI. Temos que valorizar e reforçar os processos de resistências, que também trazem na sua estrutura, relação de poder, mas que lutam contra uma ordem dominadora, e reprodutora de mais violências. A conexão com a realidade social e a necessidade de construções de aportes para políticas públicas intersetoriais, programas e serviços, na perspectiva da busca pelo acesso aos direitos à infância e juventude, se fazem urgentes. Ressaltamos a necessidade na demanda estatal para o espaço socioinstitucional em que os educadores estão inseridos, e sobre seus cotidianos de trabalho, para que aconteçam mudanças estruturais significativas, e para que não tenham violências estruturais veladas no interior das escolas, contra a comunidade escolar.

O governo federal vem discutindo nas suas “Pastas” sobre as reclamações que a sociedade tem feito. Estamos vivendo um momento impar no processo político social no Brasil, com a possibilidade de uma reforma constituinte. O Congresso Nacional votará mudanças, mas o povo só poderá se manifestar se é contra ou a favor em forma de referendo. Mas por que só agora que o povo sai às ruas para reivindicar seus direitos por melhores condições de saúde, educação, transporte e segurança pública, um Brasil limpo de corrupção, entre tantas outras refrações da questão social escamoteadas no processo de alienação da sociedade brasileira que nos acompanham no tempo histórico.

A sociedade civil não deve ficar alienada na forma precarizada de acessar direitos que são fundamentais. O Estado representa o povo, mas segue os ditames

das pressões do mercado. Entendemos que somente nas ações do coletivo social é que os processos reivindicatórios podem gerar mudanças para os rumos no futuro do Brasil. Faz-se necessário sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para que se envolva de forma mais efetiva, sentindo-se parte desse universo. Nesse espaço rico em contradições que a comunidade escolar deve buscar estratégias de enfrentamento à violência.

Capacitações, palestras e diversas ações intersetoriais devem constar nos calendários escolares. A família é parceira nessa construção, e não deve ser desvalorizada no seu saber. Pelo contrário, novas habilidades podem ser construídas com a parceria família-escola. A escola tem a capacidade de desenvolver ações de mediações de conflitos nas relações interpessoais da comunidade escolar, mas deve incorporar os valores humanitários no desenho curricular dos educandos, desde a educação infantil.

A conexão com a realidade social e a necessidade de construções de aportes para políticas públicas intersetoriais, programas e serviços, na perspectiva da busca pelo acesso aos direitos à infância e juventude, se fazem urgentes. Ressaltamos a urgência na demanda estatal para o espaço socioinstitucional em que o educador está inserido, e sobre o seu cotidiano de trabalho, para que aconteçam mudanças estruturais significativas, para que não tenham violências estruturais (subcategoria para violência) veladas no interior das escolas contra a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BIRD, 2002a.

ABRAMOVAY, Miriam (et al.). **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria do Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNIME, 2002b.

ABRAMOVAY, Miriam (et al.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002c.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam e CUNHA, Anna Lúcia. **Masculinidades, feminilidades e violência no cotidiano das escolas**. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Masculinidade%20feminilidades%20e%20violencia%20no%20cotidiano%20das%20escolas%20(2).pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

AGUINSKY, Beatriz G.; SANTOS, Andréia Mendes e GROSSI, Patrícia Krieger (et al.). Justiça juvenil restaurativa na comunidade: monitoramento e avaliação da experiência de Porto Alegre. FSS/PUCRS. In: PETRUCCI, Ana Cristina Cusin (et al.). **Justiça juvenil restaurativa na comunidade: uma experiência possível**. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, Assessoria de Imagem Institucional, 2012.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo: Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. São Paulo: Praxis, 2014.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados, 1980.

ALVORADA – RIO GRANDE DO SUL. **História**. Disponível em: <http://www.alvorada.rs.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=37589>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ALVORADA – RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica**. Disponível em: <<http://www.alvorada.rs.gov.br/sites/6700/6754/17072014-proposta-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 2010, p. 139.

ARENDDT, Hanna. **Da violência**. Tradução de Maria Claudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Por um novo Plano Nacional de Educação como política de Estado e financiamento por 10% do PIB.** Disponível em: <<http://ene2014.files.wordpress.com/2014/04/por-um-novo-pne-andes-sn.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

AZEVEDO, Reinaldo. **Investimento de 10% do PIB em educação não passa de uma caríssima demagogia barata; sem uma profunda reforma do sistema, haverá só aumento da ineficiência; Brasil já gasta uma fábula na área.** Análises políticas em um dos blogs mais acessados do Brasil. VEJA. Online. Tags: Educação. 04/06/2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/investimento-de-10-do-pib-em-educacao-nao-passa-de-uma-carissima-demagogia-barata-sem-uma-profunda-reforma-do-sistema-havera-so-aumento-da-ineficiencia-brasil-ja-gasta-uma-fabula-na-area/>>. Acesso em 25 ago. 2014.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação.** 2ed. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2002.

BRANCHER, Leoberto (Coord.). Justiça para o Século 21. Instituinto práticas restaurativas. **Relatório de Atividades 2005-2007**, pp. 1-12. Porto Alegre: AJURIS - Departamento de Artes Gráficas, impressão em abril de 2008. Tiragem: 5000 exemplares.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.** Disponível em: <<http://ene2014.files.wordpress.com/2014/04/pl-pne-2011-2010.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Coletânea de Leis.** Revista e Ampliada, Porto Alegre: Calábria, 2000.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Coletânea de Leis.** Revista e Ampliada, Porto Alegre: Calábria, 2000.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 26 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. **IBAS.** Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/ibas>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Escola Municipal Antônio de Godoy.** Disponível em: <http://guia-rio-grande-do-sul.escolasecreches.com.br/cultura-digital-inclusao-digital/ESCOLA-MUNICIPAL-ANTONIO-DE-GODOY-alvorada-alvorada-rio-grande-do-sul-i43013775.htm>
Acesso em: 01 set. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC; INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. **Saeb e Censo Escolar. Atualizado em 14/08/2014.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8506104>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional Paz nas Escolas.** Secretaria de Estado de Direitos Humanos, com a participação do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=320>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça - MJ. **PRONASCI.** Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/pronasci/data/Pages/MJF4F53AB1PTBRNN.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde – MS. **Programa Mais Médicos.** Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/acoes-e-programas/mais-medicos>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde – MS. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Monitoramento e Avaliação da Gestão do SUS. **Prevenção de violência e Cultura de Paz III.** Temático. Painel de Indicadores do SUS, n. 5, v III. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. **Projeto Cisternas.** Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/acessoagua/cisternas>>. Acesso em: 26 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. **Renda per capita no Brasil para extrema pobreza.** 2014. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Orçamentos da União exercício financeiro 2014: projeto de lei orçamentária.** Secretaria de Orçamento Federal. Brasília, 2013.6v. em 8. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/sof/ploa2014/VolumeV_I_PLOA2014.pdf>. Acesso em 22 mai. 2014.

BRASIL. Secretaria - Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Articulação Social; Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã; Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. **Marco referência de educação popular para políticas públicas.** Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

CAVALLI, Michele. **Violência Estrutural: enfrentamentos para o Serviço Social.** V Encontro de Iniciação Científica, IV Enc. de Extensão Universitária e I Enc. de Iniciação Científica para o Ensino Médio. Revista Intertemas, v. 5, n 5, 2009, pp. 1-

21. Disponível em:

<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/2596/2302>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

CNVBrasil. ROSENBERG, Marshall. **Sobre a Comunicação Não-Violenta**. Disponível em: <<http://www.cnvbrasil.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. RESOLUÇÃO n. 273/93, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras Providências. **Coletânea de Leis**. Revista e Ampliada, Porto Alegre: Calábria, 2000.

CORREIO BRASILIENSE. **PNE: instituições particulares serão beneficiadas pelos 10% do PIB**. Jornal online. Agência Brasil. Brasília, Portal Web, Eu Estudante. Educação Básica, 23 abr. 2014. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2014/04/23/ensino_educacaobasica_interna,424375/pne-instituicoes-particulares-serao-beneficiadas-pelos-10-do-pib.shtml>. Acesso em: 22 mai. 2014.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social. PUCRS: Porto Alegre, março/ 2003, p. 192.

CRUZ, Priscila. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo – SP: Editora Moderna Ltda. 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

CURY, Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1983.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DUPAS, Gilberto. **Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL – FAMURS. **Sobre Alvorada**. Disponível em: <<http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/municipio/historia.asp?ildEnt=5523&ildMun=100143010>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8 ed. Revisada e ampliada. Indaiatuba, São Paulo: Vila das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387-393, Maio/ago. 2006. Disponível em: < file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/449-1670-2-PB.pdf >. Acesso em 12 jan. 2015.
- FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da 33a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.jabr. 2011, PP. 235-274. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 29 set. 2014.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Organização das Nações Unidas - ONU. **Brigas entre meninas**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.
- GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GROSSI, Patrícia Krieger e LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Tensão nas escolas. In: DORNELLES, Beatriz (Org.). **Brasil e o mundo. Temas em debates na mídia**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2004, pp. 215-236.
- GROSSI, Patrícia Krieger (et. al.). **Violência no meio escolar: a inclusão social através da educação para a paz**. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 4, dez. 2005, pp. 01-16.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Por uma cultura de paz**. Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, v. 303, 01 fev. 2000.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de Joao Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HESSEL, Rosana. Brasil tem 6º maior PIB do mundo, mas ainda precisa melhorar padrão de vida. **Jornal Correio Brasiliense**. Online. Brasília, 27, nov. 2011. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica-brasil-economia/33,65,33,3/2011/12/27/internas_economia,284219/brasil-tem-6-maior-pib-do-mundo-mas-ainda-precisa-melhorar-padrao-de-vida.shtml>. Acesso em: 13 nov. 2012.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

INDEXMUNDI. **Comparação entre países – Produto Interno Bruto (PIB)**. Disponível em: <<http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=65&l=pt>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010: educação e deslocamento**. Disponível em:

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010: trabalho e rendimento**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/periodicos/1076/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Governo Federal. Secretaria de Assuntos Estratégicos da

Presidência da República. **Carta de Conjuntura**. Junho de 2014, n 23. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/cc23_completa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Histórico de Alvorada no Rio Grande do Sul**. Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/alvorada.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio: 2007 a 2013**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21. Instituinto práticas restaurativas. Projeto Justiça para o Século XXI. **Círculo Restaurativo**. Comunidade Virtual e Biblioteca Digital. Disponível em: <www.justica21.org.br>. Acesso em: 25 out. 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KONZEN, Afonso Armando. Movido pela pedagogia da Não-Violência. In: BRANCHER, Leoberto e SILVA, Susiâne. In: **Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, pp. 95-96.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra (Coord.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Carlos. Trabalho e política social no mundo do capital em crise. Capítulo 2. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; PEREIRA, Camila Potyara. In: **Marxismo e política social**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010, pp. 49-82.

LOUREIRO, Luciane, GROSSI, Patrícia Krieger e OLIVEIRA, Simone de Barros. Justiça Restaurativa nas escolas: desafios e perspectivas para a construção de uma cultura de paz. Capítulo 15. In. ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Escola que protege: dimensões de um trabalho em rede**. Porto Alegre: Editora Asterisco, 2010, pp. 190-199.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARSHALL, Chris; BOYACK e Jim; BOWEN, Helen. Processos e Valores da Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, Catherine, VITTO; Renato Campos Pinto De e PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa**. Brasília – DF: Ministério da Justiça (MJ) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2005, pp. 270-278.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade nº 1. 2ª Edição. São Paulo: PUCSP, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Texto Integral. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. Theomai Journal. Estudios sobre sociedade y desarrollo. Revista Theomai, n 15, 1º semestre/2007, pp. 107-130. <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtMeszaros.pdf>. Disponível em: <https://ujceara.wordpress.com/formacoes-3/livros/educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros/>. Acesso em 23 out. 2014.

MICHELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. 21 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Mapa Social. Disponível em: http://www.mprs.mp.br/mapa_social/busca. Acesso em: 23 fev. 2015.

MORAES, Rochele Pedroso de. **Diário de Campo - 04/09/2014**. Mestrado em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS. Porto Alegre, set. 2014.

O ALVORADENSE. **No ranking geral, rede municipal não alcançou as metas determinadas pelo MEC para o ano de 2013**. Jornal Online. Educação, Geral, 8 de setembro de 2014. Disponível em: <http://oalvoradense.com.br/noticias/geral/28303>. Acesso em: 22 fev. 2015.

O ALVORADENSE. **Notas do Ideb apresentam realidades distintas da educação de Alvorada. Enquanto algumas escolas ultrapassaram as metas, outras jamais conseguiram**. Jornal Online. Educação, Geral, 8 de setembro de 2014. Disponível em: <http://oalvoradense.com.br/noticias/geral/28315>. Acesso em: 22 fev. 2015.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva; FARIA, Denise Jesuína e SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. Influências do Banco Mundial na Educação Brasileira. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro e SOARES, Nanci (Orgs.). In: **Debate crítico: Serviço Social, política de educação e questões societárias** - II Fórum do Serviço Social na Educação. Franca – São Paulo: UNESP, 2011, pp. 321-335.

ORGANIZAÇÃO PARA AS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Metas do milênio**. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/educacao/>. Acesso em: 26 nov. 2014.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Estado, sociedade e esfera pública. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília - DF: CFESS, 2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Concepção de bem-estar (social) em Marx. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira e PEREIRA, Camila Potyara. In: **Marxismo e política social**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010, pp. 133 - 166.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira e PEREIRA, Camila Potyara. **Marxismo e política social**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

PETRUCCI, Ana Cristina Cusin (et al.). **Justiça juvenil restaurativa na comunidade: uma experiência possível**. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, Assessoria de Imagem Institucional, 2012.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n 100 - Especial, out. 2007, pp. 763-785. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

POCHMANN, Márcio (et. al.). **Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil: proprietários, concentração e continuidade**. V3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. Um estudo preliminar sobre a categoria e sua apropriação pelo Serviço Social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS. Comitê de Ética. **Modelo de Termo de Confidencialidade**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/portal/?p=pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>>. Acesso em: fev. 2014.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS. **Modelo para apresentação de trabalhos acadêmicos, teses e dissertações**. Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão, 2011. Disponível em: <http://webapp.pucrs.br/bcmodelos/LoginControl#TitSemIndic_ALINHA>. Acesso em: 07 mai. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALVORADA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED. **Dados do Programa Nacional de Alimentação Escolar de 2011**. Online. Disponível em: <<http://www.alvorada.rs.gov.br>>. Acesso em: nov. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALVORADA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED. **Escolas Municipais em Alvorada/RS**. Online. Disponível em: <http://www.alvorada.rs.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=36422>. Acesso em: 13 ago. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALVORADA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED. **Proposta Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.alvorada.rs.gov.br/sites/6700/6754/17072014-proposta-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2013: **A Ascensão do Sul**: Progresso Humano num Mundo Diversificado. PNUD, 2013. Disponível em:

<<http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

RAVAZZOLO, Ângela. **Círculo de paz. Na roda para afugentar conflitos.** Zero Hora. Caderno Geral. Editora de Educação. Domingo, 06 de maio de 2012.

REIS, Carlos Nelson (Org.). **O sopro do Minuano: transformações societárias e políticas sociais – um debate acadêmico.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROSA, Carina Pereira da e MIRAGLIA, Fernanda. **Avaliação de cardápios em escolas da rede municipal de Alvorada/RS e análise comparativa com o guia alimentar para a população brasileira.** Revista CIPPUS – UNILASALLE. ISSN: 2238-9032, vol. 2, n 1, maio/2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:v8JkkvklweQJ:www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/download/415/839+quantos+alunos+est%C3%A3o+matriculados+nas+escolas+municipais+de+alvorada+rs&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** Tradução Mário Vilela. São Paulo: Agora, 2006.

RUIZ, Rosario Ortega. Violência, Agressão e Disciplina. Capítulo 2, pp. 23-32. In: FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade.** Tradução de Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A realidade nua e crua. Conceito de violência. Capítulo 1, pp. 11-37. In: SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. - (Coleção Brasil urgente).

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Violências, América Latina: disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades.** Dossiê. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n 8, jul/dez 2002, pp. 16-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a02.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Violências e conflitualidades.** Série Sociologia das Conflitualidades, vol. 3. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2009.

SCHULER, Betina. **Veredito: escola, inclusão, Justiça Restaurativa e experiência de si.** Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SILVA, José Fernando Siqueira da Silva. **Alguns apontamentos sobre a intervenção profissional do assistente social na área da violência urbana.** Revista Virtual Textos & Contextos, n 2, dez. 2003.

SILVA, José Fernando Siqueira da Silva. **O Método em Marx e o estudo da violência estrutural**. UNESP, Franca, s/d., pp. 1-15. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/#!/O%20Metodo%20em%20Marx.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Os movimentos sociais. Unidade VI, Capítulo 15, pp. 222-233. In: TOMAZI, Nelson Dacio (et al.). **Iniciação à Sociologia**. 2 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atual, 2000.

SINDICATO DOS MUNICIPALÍRIOS DE ALVORADA - SIMA. **Número de trabalhadores na educação em Alvorada**. Disponível em: <<http://www.alvorada.rs.gov.br/>. > Acesso em: nov. 2012.

SPINK, Mary Jane & LIMA, Helena. Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. Capítulo IV, pp. 93-122. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000; Edição virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2013, pp. 50-78.

SPINK, Mary Jane e MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. Capítulo II, pp. 1-20. In: _____. In: **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. Edição virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisas sociais, 2013.

TONET, Ivo. **Formação humana integral**. Maceió, ago. 2006. In: JIMENEZ, Susana et al. (Orgs). In: **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008, pp. 83-96. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TONET, Ivo. **Do conceito de sociedade civil**. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/do_conceito_de_sociedade_civil.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania, e emancipação humana**. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_cidadania_e_emancipacao_humana.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS ESTADUAL – RIO GRANDE DO SUL. **Educação. Programas. Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=20001:15:0::NO:RP,15:P15_CD_PROGRAMA,P15_DS_PROGRAMA,P15_CD_FUNCAO,P15_DS_FUNCAO,P15_CD_SUBFUNCAO,P15_DS_SUBFUNCAO:329,PROGRAMA%20CAMINHO%20DA%20ESCOLA,12,Educa%C3%A7%C3%A3o,361,Ensino%20Fundamental>. Acesso em: 15 fev. 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS ESTADUAL – RIO GRANDE DO SUL. **Consulta sobre os gastos do Poder Executivo Municipal na Função Educação de Alvorada**. Controle Social – Educação. Disponível em: <>. Acesso em: 15 fev. 2015.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Protagonistas de ações de prevenção às violências nas escolas**. Universo Passo Fundo. Comunidade, p. 15, abr. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS/FAURGS. Plano Ambiental do Municipal de Alvorada: **Diagnóstico ambiental**. Porto Alegre: UFRGS - Centro de Ecologia e Prefeitura de Alvorada - Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Alvorada, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. São Paulo - Campinas: Papirus, 2002.

VENEZUELA, Maria de Lourdes y **GALLARDO, GÓMES** (el al.). **Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo**. Programa Educacion y Género del Grupo de Educación Popular com Mujeres, A.C. 3 edición, México – D.F.: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos - Gráficas La Prensa S.A., 2003.

XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). Escola e mundo contemporâneo - novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany S. (Org.). **Mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas. Escola contemporânea – o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. Capítulo 16, p. 177-184. In: BUJES, Maria Isabel H. & BONIN, Iara T. (Orgs.). In: **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, 184p.

WERKEMA, Rafael. **Encontro de Educação diz não para mercantilização da área**. CFESS. CFESS Manifesta - Online. Segunda, 18 de agosto de 2014. Conselho Federal de Serviço Social - Gestão Tecendo na luta a manhã desejada - 2014/2017. Comissão de Comunicação. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1109>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo: Cortez, 1993.

<http://www.bancomundial.org/>

<http://www.justica21.org.br>

<http://www.mec.org.br>

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

<http://ufcnuss.blogspot.com.br/>

<http://www.unesco.org.br/>

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos-o (a) para participar da pesquisa intitulada “**VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**”, que tem por objetivo analisar as manifestações da violência e as formas de comunicação não violenta no espaço escolar, a fim de contribuir para a proteção social infanto-juvenil e qualificação da política social da educação.

Procedimentos: A coleta de dados será feita através da entrevista semiestruturada e registros a partir de documentos institucionais, como o Plano Político-Pedagógico, Livros-Ata, entre outros. A entrevista será gravada e transcrita para posterior análise.

Duração: A aplicação do formulário durará aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Riscos: A participação nesta pesquisa não causará nenhum tipo de risco à saúde ou de outra natureza ao participante.

Benefícios: Esta pesquisa tem intenção de coleta de informações, não havendo nenhum tipo de benefício financeiro ou de outra natureza.

O (a) participante tem a liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Tem a garantia de privacidade, não sendo mencionada, em hipótese alguma, a identidade do (a) participante seja em apresentações oral ou escrita, que venha a ser publicada.

A garantia de respostas a qualquer pergunta está sob a responsabilidade da Mestranda em Serviço Social: Rochele Pedroso de Moraes, sob orientação da Professora Doutora Gleny Terezinha Duro Guimarães. A qualquer momento poderemos oferecer esclarecimentos através do telefone (51) 33534115, ou do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/ PUCRS) Av. Ipiranga 6681, Prédio 40 - Sala 505, Porto Alegre /RS - Brasil - CEP: 90619-900. Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: cep@puccrs.br. Horário de Atendimento: de segunda a sexta-feira, das 8h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informado sobre o objeto da mesma, tendo recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de Assentimento livre e esclarecido

Convidamos-o (a) para participar da pesquisa intitulada “**VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**”, que tem por objetivo analisar as manifestações da violência e as formas de comunicação não violenta no espaço escolar, a fim de contribuir para a proteção social infanto-juvenil e qualificação da política social da educação.

Procedimentos: A coleta de dados será feita através da entrevista semiestruturada e registros a partir de documentos institucionais, como o Plano Político-Pedagógico, Livros-Ata, entre outros. A entrevista será gravada e transcrita para posterior análise.

Duração: A aplicação do formulário durará aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Riscos: A participação nesta pesquisa não causará nenhum tipo de risco à saúde ou de outra natureza ao participante.

Benefícios: Esta pesquisa tem intenção de coleta de informações, não havendo nenhum tipo de benefício financeiro ou de outra natureza.

O (a) participante tem a liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Tem a garantia de privacidade, não sendo mencionada, em hipótese alguma, a identidade do (a) participante seja em apresentações oral ou escrita, que venha a ser publicada.

A garantia de respostas a qualquer pergunta está sob a responsabilidade da Mestranda em Serviço Social: Rochele Pedroso de Moraes, sob orientação da Professora Doutora Gleny Terezinha Duro Guimarães. A qualquer momento poderemos oferecer esclarecimentos através do telefone (51) 33534115, ou do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/ PUCRS) Av. Ipiranga 6681, Prédio 40 - Sala 505, Porto Alegre /RS - Brasil - CEP: 90619-900. Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: cep@puccrs.br. Horário de Atendimento: de segunda a sexta-feira, das 8h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informado sobre o objeto da mesma, tendo recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do (a) adolescente

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Termo de Consentimento livre e esclarecido para os responsáveis legais pelo (a) s adolescentes

Eu _____ autorizo que o (a) _____ participe da pesquisa intitulada “**VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**”, que tem por objetivo analisar as manifestações da violência e as formas de comunicação não violenta no espaço escolar, a fim de contribuir para a proteção social infanto-juvenil e qualificação da política social da educação.

Procedimentos: A coleta de dados será feita através da entrevista semiestruturada e registros a partir de documentos institucionais, como o Plano Político-Pedagógico, Livros-Ata, entre outros. A entrevista será gravada e transcrita para posterior análise.

Duração: A aplicação do formulário durará aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Riscos: A participação nesta pesquisa não causará nenhum tipo de risco à saúde ou de outra natureza ao participante.

Benefícios: Esta pesquisa tem intenção de coleta de informações, não havendo nenhum tipo de benefício financeiro ou de outra natureza.

O (a) participante tem a liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Tem a garantia de privacidade, não sendo mencionada, em hipótese alguma, a identidade do (a) participante seja em apresentações oral ou escrita, que venha a ser publicada.

A garantia de respostas a qualquer pergunta está sob a responsabilidade da Mestranda em Serviço Social: Rochele Pedroso de Moraes, sob orientação da Professora Doutora Gleny Terezinha Duro Guimarães. A qualquer momento poderemos oferecer esclarecimentos através do telefone (51) 33534115, ou do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/ PUCRS) Av. Ipiranga 6681, Prédio 40 - Sala 505, Porto Alegre /RS - Brasil - CEP: 90619-900. Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: cep@puccrs.br. Horário de Atendimento: de segunda a sexta-feira, das 8h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informado sobre o objeto da mesma, tendo recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do (a) responsável legal

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Formulário semiestruturado para entrevistas com os educadores, educandos e os cuidadores familiares

1 - Relate como você chegou nessa escola:

2- Você se sente parte desse espaço escolar? Comente:

3 – Você conhece o Projeto político-pedagógico da escola? Relate o que sabe sobre o PPP:

4- Existem medidas disciplinares aplicadas nesta escola? Quais você conhece?

5 – Você acha que existe violência nessa escola? Se sim, que tipo?

6 - Você presenciou alguma cena de violência que te chamou a atenção (2013)? Se sim, relate:

7 - Você esteve envolvido em alguma situação de violência no espaço escolar? Como foi?

8 - Na sua visão, existem atividades que a escola proporciona para aproximar a comunidade escolar? Exemplifique:

9 - Essas ações resolvem os conflitos da comunidade escolar, ou não? Por quê?

10 - O que você acha que seria uma comunicação não-violenta?

11 – Quais as tuas sugestões para o enfrentamento da violência nas escolas?

12 – Você quer falar de algo que não foi contemplado com essas perguntas e que possam contribuir com a pesquisa?

*Registrar observações e percepções:

APÊNDICE E - Formulário semiestruturado para registros documentais diversos

Tipo de Documento de Registro em 2014:

- () Livro Ata do SOE () da equipe () do professor () da direção
 () Outro: Qual? _____

Criança/adolescente registrado: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Tempo de inserção nessa escola: _____

Medida Disciplinar: () Não () Sim Qual (is)?

Houve reincidência? () Não () Sim Qual (is)?

Qual o período de tempo da reincidência?

- () mesma semana () quinze dias () um mês () bimestre () trimestre
 () semestre () ano

O que consta no (s) registro (s)?

Sobre o Projeto político-pedagógico:

Existe Projeto Político Pedagógico? Desde quando?

Quem participou da sua construção?

Qual a missão, valores, princípios da escola?

Observações/Percepções sobre os documentos analisados:

APÊNDICE F – Levantamento bibliográfico sobre Justiça Restaurativa e Comunicação Não-Violenta

Área de Concentração	Eixo	Autor	Título	Ano	Local de Publicação
Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.	Implementação de práticas restaurativas na resolução de conflitos e prevenção à violência nas escolas brasileiras.	Dda. Ana Paula Araújo	Justiça Restaurativa na Escola: Estado do Conhecimento	2013	Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. PUCRS-RS
Mestrado em Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.	JR Sistema de Justiça Juvenil	M e Talléya Samara Battisti	Justiça juvenil restaurativa: um novo espaço público no sistema de justiça?	2011	Dissertação PUCRS.
Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente.	JR na escola SP, resolução de conflitos e prevenção da violência na escola.	Me Clóvis da Silva Santana	Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.	2011	Dissertação UNESP.
Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente.	JR nas escolas de Heliópolis e Guarulhos SP com círculos restaurativos para resolução de conflitos.	Me Mariana Custódio de Souza Baroni	Justiça Restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomoraais.	2011	Dissertação UNESP.
Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Sociologia da Educação.	Conceitos e valores da JR, direitos humanos e educação popular para a cidadania.	Dra. Petronella Maria Boonen.	A justiça Restaurativa, um desafio para a educação.	2011	Tese USP
Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.	JR e círculos restaurativos em escola (descrever e refletir sobre o processo de	Me Ana Paula Araújo	Justiça Restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?	2010	Dissertação PUCRS.

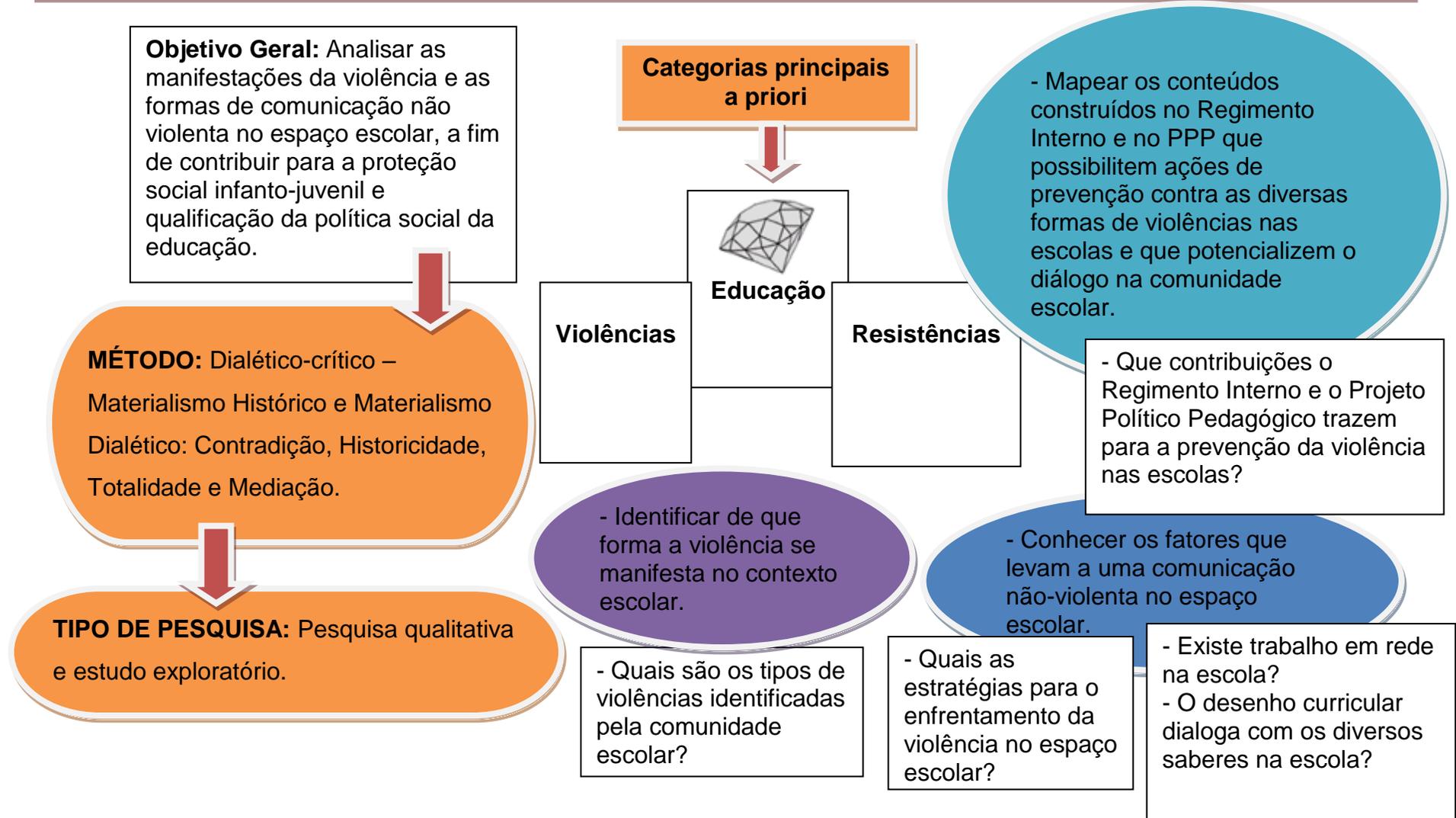
	implementação da primeira Central de Práticas Restaurativas em uma escola de ensino fundamental de grande porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre).				
Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.	JR nas escolas de Poa RS e discurso inclusão por círculos restaurativos.	Dra. Betina Schuler	VEREDITO Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si	2009	Tese PUCRS.
Mestrado em Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.	Práticas de Justiça Restaurativa na interface com a sócio-educação no âmbito da privação de liberdade	Me Lúcia Cristina Delgado Capitão	Sócio-educação em xeque: interfaces entre justiça restaurativa e democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade.	2008	Dissertação PUCRS.
Mestrado em Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.	JR no sistema de direitos juvenil	Me Fabiana Nascimento de Oliveira	Justiça restaurativa no sistema de justiça da infância e da juventude: um diálogo baseado em valores.	2007	Dissertação PUCRS.

Fonte: Própria autora.

APÊNDICE G – Desenho metodológico da pesquisa

VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Problema: Quais são as manifestações de violência no contexto escolar, e de que forma a comunicação não violenta pode contribuir para o seu enfrentamento?



APÊNDICE H – Termo de Confidencialidade

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Título do Projeto: VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR.

Os autores do projeto de pesquisa/relato de caso se comprometem a manter o sigilo dos dados coletados em prontuários e/ou em bases de dados referentes aos participantes da pesquisa intitulada VIOLÊNCIAS E COMUNICAÇÕES DE NÃO VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR. Os pesquisadores concordam, igualmente, que tais informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos participantes.

Porto Alegre, 30 de agosto de 2014.

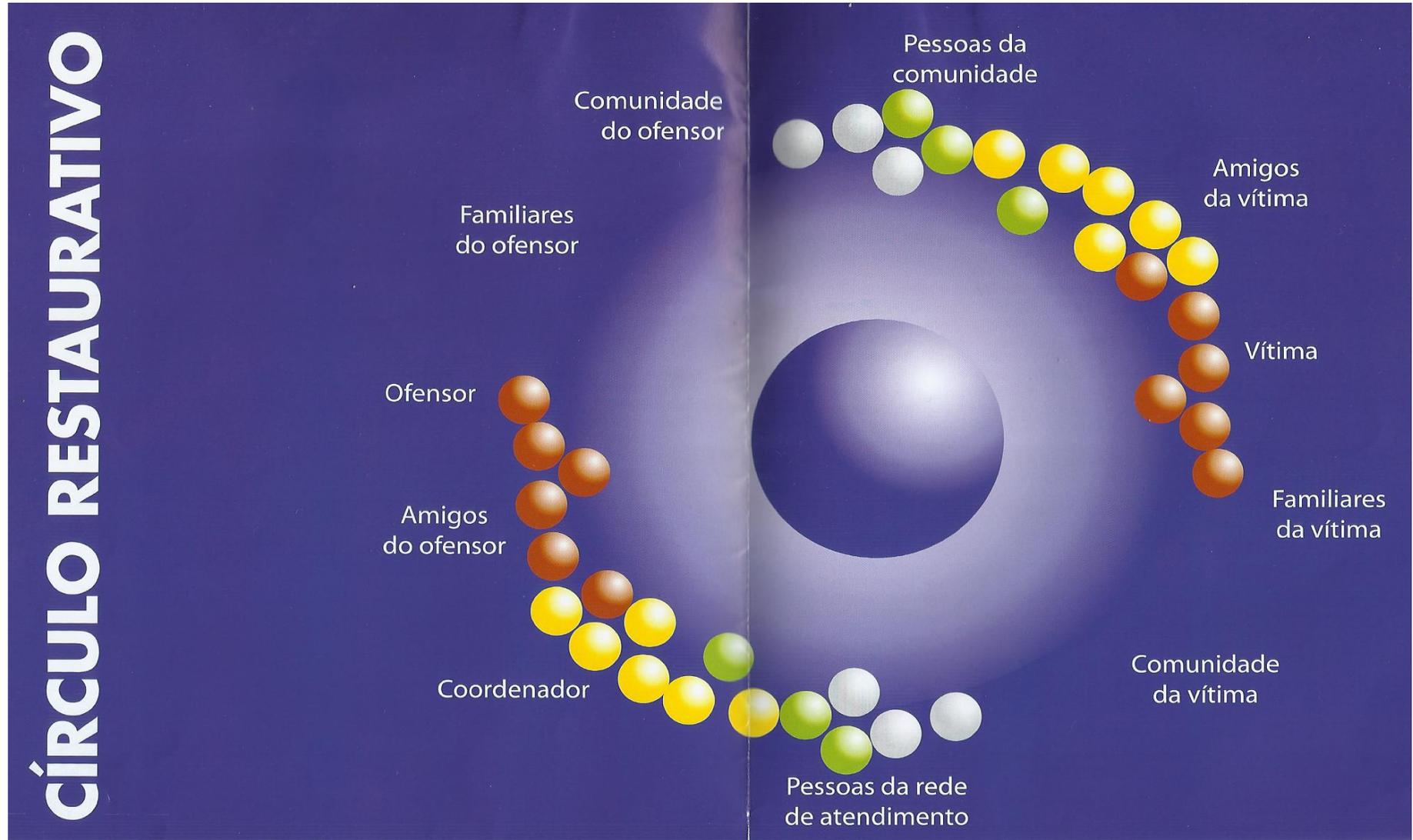
Autores do Projeto/ Relato de Caso	
Nome	Assinatura
Rochele Pedroso de Moraes	
Gleny Terezinha Duro Guimarães	

ANEXO A - Gastos com a educação

Ranking	País	Gasto com educação	Posição no Pisa
1	Islândia	7,80%	16º lugar
2	Noruega	7,30%	12º lugar
3	Suécia	7,30%	19º lugar
4	Nova Zelândia	7,20%	7º lugar
5	Finlândia	6,80%	3º lugar
6	Bélgica	6,60%	11º lugar
7	Irlanda	6,50%	21º lugar
8	Estônia	6,10%	13º lugar
9	Argentina	6%	58º lugar
10	Áustria	6%	39º lugar
11	Holanda	5,90%	10º lugar
12	França	5,90%	22º lugar
13	Israel	5,80%	37º lugar
14	Portugal	5,80%	27º lugar
15	Brasil	5,70%	53º lugar
16	Eslovênia	5,70%	31º lugar
17	Reino Unido	5,60%	25º lugar
18	Suíça	5,50%	14º lugar
19	Estados Unidos	5,50%	17º lugar
20	México	5,30%	48º lugar

Fonte: AZEVEDO, 2014.

ANEXO B – Mídia impressa sobre Círculo Restaurativo



Fonte: JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, 2014.

ANEXO C – Mídia impressa sobre Círculos de Paz em escolas

26 Geral

ZERO HORA DOMINGO, 6 DE MAIO DE 2012

CÍRCULO DE PAZ

Na roda para afugentar conflitos

Projeto desenvolvido em escola da Restinga, na Zona Sul de Porto Alegre, foi inspirado nas práticas da Justiça Restaurativa

Editora de Educação

ÂNGELA RAVAZZOLO

Não é fácil, aos sete anos de idade, entender quem começou a briga, por que ela aconteceu e qual a melhor forma de resolver o impasse. Mas as três meninas da turma 24 saíram decididas do encontro.

– Nós queremos nos reunir sozinhas numa sala, agora no recreio, para resolver a briga – anunciou uma delas para a coordenadora pedagógica.

No dia anterior, as três estudantes do 2º ano haviam enfrentado um conflito dolorido, que deixou todas muito tristes, em uma das salas de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lidovino Fanton, no bairro Restinga, em Porto Alegre. Os motivos da discussão não ficaram completamente esclarecidos, mas aquele encontro do Círculo de Paz, no encerramento do ano letivo passado, alcançou, novamente, o objetivo principal: promover a conciliação entre estudantes,



Dispostas em círculo em uma sala, as crianças conversam sobre conflitos, fazem pedidos e se comprometem em seguir as combinações

FOTOS EMÍLIO PEDROSO, BRJ, 14/12/2011

ANEXO C Continuação - Mídia impressa sobre Círculos de Paz em escolas

professores e funcionários.

O projeto, que começou com força e bons resultados neste ano, nasceu com a orientadora educacional da escola, Cassia Silva Gonçalves. Depois de participar de um curso de Justiça Restaurativa, ela decidiu aplicar na rotina da escola a proposta de que é possível resolver conflitos a partir da conversa franca e direta. Toda a escola se envolveu com os círculos.

– Nos comprometemos em buscar um resultado para os pedidos. O projeto está agregado ao currículo, não pode ser isolado. Hoje, as crianças chegam a solicitar encontros – conta.

Quando uma pessoa fala, as outras ouvem em silêncio

O programa tem um funcionamento simples: em uma sala de aula, sentados em roda, estudantes e professores apresentam sentimentos, problemas e desejos para que os conflitos possam ser escancarados e, então, resolvidos ou pelo menos amenizados. O encontro segue regras claras e rigorosas. A primeira delas: quando uma pessoa está falando, com o objeto da palavra nas mãos (*confira ao lado*), os demais devem ouvir, em silêncio. E o grupo precisa se comprometer com os pedidos feitos ao longo do encontro.

Em pouco mais de uma hora, as crianças conseguem explorar as dificuldades individuais, os problemas do grupo, mas também celebram as conquistas. Este ano, as 39 turmas da escola se envolverão com o projeto, do Jardim B aos alunos da EJA, que vão até os 65 anos.

angela.ravazzolo@zerohora.com.br

A receita

- 1) Escolha um objeto que tenha significado para o grupo, será o "objeto da palavra", que dará o direito à fala.
- 2) Reúna a turma em uma sala onde as cadeiras possam ser colocadas em círculo de forma que o grupo se sinta acolhido. Neste momento, ficam cientes de que naquele espaço todos têm o direito à palavra.
- 3) O primeiro integrante do grupo segura o objeto da palavra e tem o direito de falar, enquanto os demais têm o dever de ouvir. Ao terminar, ele passa o objeto para a pessoa ao lado.
- 4) Na primeira rodada, alunos e professores contam como se sentem naquele momento.
- 5) Na segunda rodada, cada pessoa faz o seu pedido para a turma.
- 6) Ao escutar todos os pedidos, cada um assume o compromisso de atender a um deles, levando o grupo a se comprometer em um esforço coletivo.
- 7) Posteriormente, o grupo se reencontra para verificar se conseguiram alcançar o compromisso feito. Os próximos círculos são planejados a partir deste inicial. A continuidade dos encontros é o que garante bons resultados.

Pedidos das crianças

Confira frases dos encontros de duas turmas, de 2º e de 4º anos, no encerramento do ano letivo. O projeto foi retomado com força neste ano:



Objeto da palavra

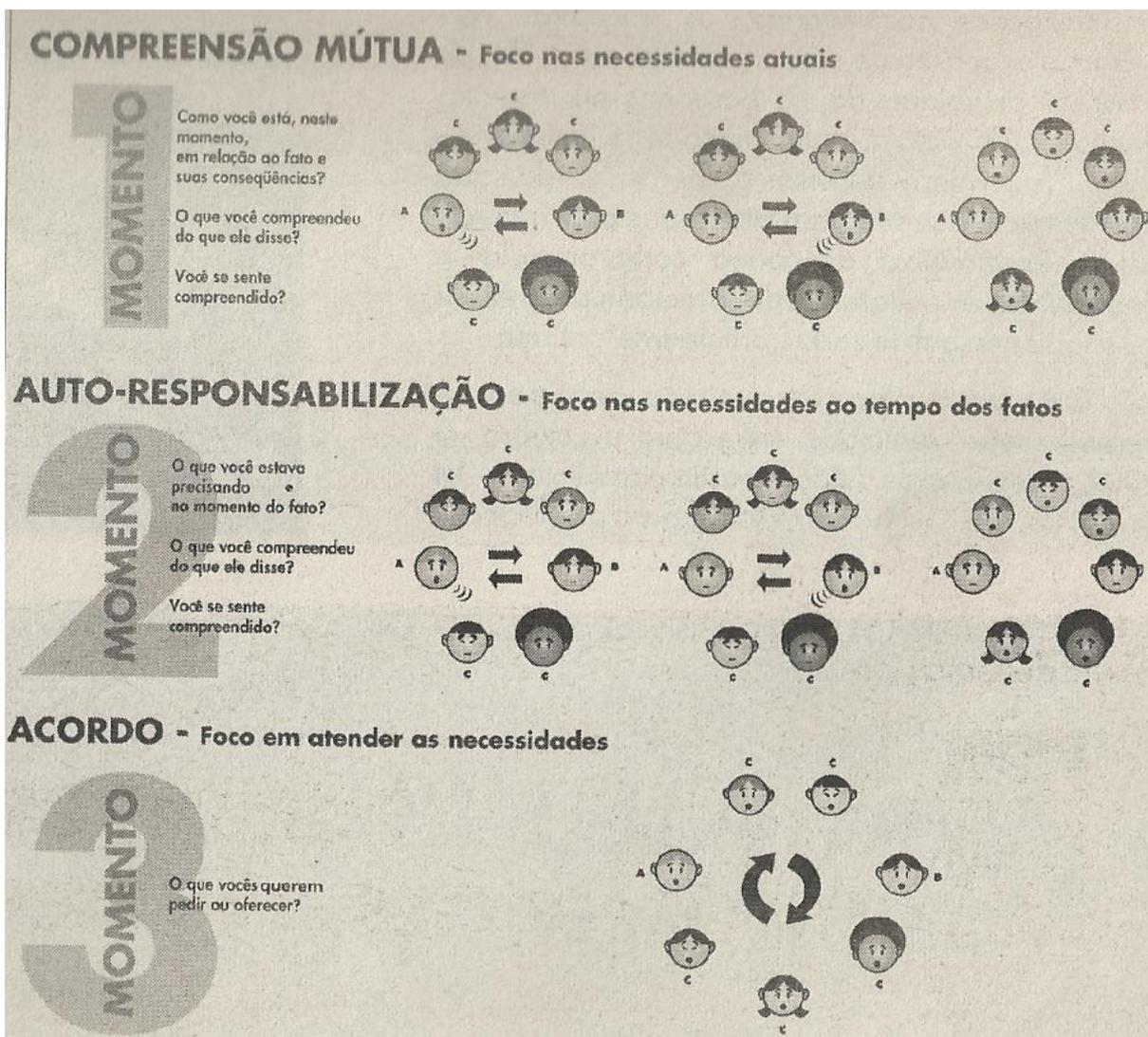
A escolha da coruja como objeto da palavra na escola da Restinga segue explicações:

- **Para os pequenos:** nas histórias infantis, a coruja costuma ser a conselheira ou a quem os outros animais vão pedir ajuda para a solução de um problema, por ser sábia.
- **Para os maiores:** ela representa a sabedoria, está ligada à resolução de problemas e conflitos.
- **Na EJA,** alunos adolescentes e adultos do turno da noite se identificam por ser uma ave noturna.
- **A coruja** também representa o curso de Pedagogia.



Objeto escolhido na escola é uma coruja de madeira

ANEXO D – Desenho metodológico com as três fases à facilitação de Círculos Restaurativos



FONTE: BRANCHER, 2008, p. 6.

ANEXO E – Diagrama com estratégias para a prevenção da violência na escola, da escola e contra a escola



FONTE: BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008, p. 39.

ANEXO F – Mídia impressa sobre prevenção a violências nas escolas UPF

UPF
Universidade
de Passo Fundo

15

Universo UPF

Abril / 2014

comunidade

Protagonistas de ações de prevenção às violências nas escolas



Crises têm a intenção de sensibilizar e construir alternativas para enfrentar a violência

Extensão e Assuntos Comunitários, por meio do Centro Regional de Educação, desenvolve o projeto interdisciplinar Observatório da Juventude e de Violências nas Escolas, criado em 2010 a partir de um convênio celebrado com a Cátedra da Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. O atual coordenador, professor Silvío Bedin, explica que a intenção é consolidar um centro de referência no desenvolvimento de intervenções e na produção de conhecimentos voltados à construção de alternativas, tomando a educação como ferramenta para a produção de valores que fundamentam a convivência saudável.

Para isso, várias iniciativas estão em andamento, dentre elas, um projeto piloto implantado na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Eulina Braga, de Passo Fundo, onde estudam mais de 400 alunos. A incentivadora foi a orientadora educacional Idete Alba. Conforme a educadora, no ano passado, foram realizadas diversas oficinas com professores e representantes de todas as turmas a partir do 5º ano. Neste ano, o trabalho inclui pais e funcionários, e o resultado começa ser percebido. "Há uma mudança de postura, comportamento e atitude nos diferentes espaços e em sala de aula. Os estudantes, além de estarem mais próximos uns dos outros, estão nos ajudando a resolver situações de conflito. Nós, professores, também nos sentimos mais preparados", afirma. Projetos semelhantes estão sendo implementados na Escola Estadual Alberto Pasqualini e na Escola Municipal Padre José de Anchieta, ambas de Passo Fundo.

Projeto piloto do Observatório da Juventude e de Violências nas Escolas da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Eulina Braga

Observatório da Juventude e de Violências nas Escolas potencializa ações coletivas de prevenção e resolução de conflitos em busca de uma cultura de paz.

O Brasil possui quase um terço de toda a população de crianças e adolescentes da América Latina e do Caribe. De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as estatísticas apontam um cenário desolador em relação à violência contra essa parcela da população. A cada dia, mais de 120 casos de violência psicológica e física, incluindo a sexual, e negligência são reportados ao Disque Denúncia 100. O Sistema de Informações do Ministério da Saúde aponta que a violência letal por causas externas atinge principalmente crianças e adolescentes do sexo masculino. Os agressores podem ser até mesmo os próprios pais ou parentes, amigos e conhecidos. Portanto, soluções locais e regionais são urgentes e necessárias, uma vez que o quadro é nacional e pode ser ainda mais grave, já que muitos crimes não são denunciados.

Assumindo o compromisso de articular ações que visam ao enfrentamento das violências e à promoção de uma cultura de paz, a Vice-Reitoria de

Ações regionais por uma cultura de paz

As ações do projeto são voltadas à formação e capacitação tanto de integrantes do grupo quanto de educadores, alunos, pais e demais interessados. Um dos exemplos dessa atuação é o Curso de Educação para uma Cultura de Paz e do Bem-viver, que forma facilitadores. As oficinas trabalham a questão das emoções, o acolhimento do outro, não importa quem ele seja, retira o medo. Mais de 150 pessoas já participaram dessa atividade, que tem continuação neste ano.

Desde março, também está em andamento o curso Educando para a Paz, Educando para a Vida - fundamentos e perspectivas, destinado à equipe do Observatório e que conta com a assessoria de Carlos Rodrigues Brandão. São momentos de estudo e de fundamentação teórico-metodológica que servem de sustentação para as atividades. A psicóloga Lislane Lígia Mella conhece o Observatório ainda no tempo em que fazia o estágio em Psicologia Escolar no curso de graduação da UPF. "Temos um grupo comprometido e desenvolvendo ações fundamentais nesse contexto de violência. É um olhar de cuidado com a escola e com cada um de nós no sentido da educação para a paz" assegura a voluntária.

Para os acadêmicos do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), extensivo à comunidade, está ocorrendo o curso A Canção das Sete Cores: educando para a paz, educando para a vida - diálogos com Carlos Rodrigues Brandão. Iniciativas ligadas ao projeto também estão sendo desenvolvidas em municípios da região, como Lagoa Vermelha, Soledade e Teopetara, formando alunos e professores.

O projeto funciona junto à Faed, no Campus I da UPF. Informações: (54) 3366-6290

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M827v Moraes, Rochele Pedroso de

Violências e comunicações de não violências no espaço escolar / Rochele Pedroso de Moraes. – Porto Alegre, 2015.
110 f. : il.

Diss. (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gleny Terezinha Duro Guimarães.

1. Serviço Social. 2. Comunicação e Educação. 3. Violência nas Escolas. 4. Educação e Sociedade. I. Guimarães, Gleny Terezinha Duro. II. Título.

CDD 370.193

**Ficha Catalográfica elaborada por Vanessa Pinent
CRB 10/1297**