

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro

**OS CONFLITOS ESCOLARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

PUCSP

2016

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro

Os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO
PUC-SP
2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr.^a. Alda Junqueira Marin

Prof.^a. Dr.^a. Lúcia Matias da Silva

Prof.^a. Dr.^a. Luciana Maria Giovanni.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem cessar!

À minha mãe, Terezinha, que sempre incentivou os estudos dos filhos e sempre, incansavelmente, valorizou a escola. Felizmente, ela despertou em mim o prazer de ler e com ela aprendi a realizar a subtração com reserva;

Ao meu pai Elói, por estar sempre alegre e por nunca cobrar dos filhos o que deveriam fazer, apoiando-os sempre em suas decisões;

À minha filha Ana Cláudia, que soube compreender a minha ausência e muitas das vezes, a minha presença ausente, e com quem pude compartilhar os momentos de novos conhecimentos;

À Dona Lúcia Maria de Carvalho, minha Diretora de Educação, que me deu todo o incentivo necessário para o desenvolvimento deste trabalho e me apoiou em todas as minhas dificuldades;

À Salete, caríssima amiga, que me ajudou com os seus conhecimentos e habilidades tecnológicos, desde o início até o término da formação;

Ao José Carlos Teles, (o Zé!) meu querido amigo – irmão, o qual nas horas mais difíceis da minha vida sempre esteve presente, não olhando para as dificuldades apresentadas, e sim, me ajudando a transpor todos obstáculos que apareceram no meu caminho;

Às pessoas com as quais tive contato na escola pesquisada, pela disponibilidade e respeito ao meu trabalho;

Ao Professor Dr. José Geraldo Bueno, que embora me acolhesse, não me poupou ao explicitar minhas dificuldades;

À Professora Dra. Alda Junqueira Marin, pelo seu constante apoio e atenção ao longo do Mestrado;

À Professora Dra. Lúcia Matias da Silva, pela colaboração e intervenções precisas no Exame de Qualificação;

À querida Professora Dra. Luciana Maria Giovanni, minha querida Orientadora, por ter me acolhido, orientando e acompanhando este trabalho, a qual me ajudou a concluir a formação tão sonhada.

A todos, os meus sinceros e profundos agradecimentos!

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo identificar, analisar e compreender, na visão de alunos, professores e gestores, quais são e porque ocorrem os conflitos escolares envolvendo os jovens estudantes do final do Ensino Fundamental II. São focalizados os conflitos que ocorrem com frequência no interior de uma sala de aula de nono ano de Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal da região metropolitana de São Paulo. Tendo por base as experiências vividas no cotidiano escolar constata-se que os alunos, na faixa etária entre 12 e 14 anos, ao ingressarem no Ensino Fundamental II apresentam, em sua maioria, uma mudança visível no comportamento. A maneira como agem e reagem no cotidiano escolar é muito diferente de como ingressaram nos anos iniciais de escolaridade. Quando chegam aos anos de conclusão do ciclo II (foco da pesquisa), o problema é perceptível e as dificuldades enfrentadas pelos educadores se acentuam consideravelmente. Tais mudanças de comportamento e na maneira de pensar têm preocupado gestores, professores e pais, deixando para a escola, em geral, um grande desafio a ser enfrentado. Ao serem questionados, os alunos se defendem, expondo suas razões, ao mesmo tempo em que, em relação aos adultos, a reação não é diferente. São questões norteadoras da pesquisa: Por que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente os do 9º ano, perdem o interesse pelos conhecimentos transmitidos e passam a protagonizar os principais conflitos no interior da escola? Quais são as metas para alunos, professores e gestores na resolução do problema? A pesquisa foi realizada com foco em Língua Portuguesa, levando em conta que nos últimos anos os índices de aprendizagem apresentados nas avaliações externas tem mostrado o baixo desempenho dos alunos, nessa área do conhecimento. Esse foi o motivo pelo qual se deu a escolha da escola sob estudo. Os aportes teóricos foram os seguintes autores: Xésus R. Jares – por seus estudos sobre a escola como lugar de conflitos; François Dubet, Danilo Martucelli e Bernard Charlot, que analisam a escola como lugar de desigualdades e a relação dos alunos com os saberes escolares; Emílio Tenti Fanfani e Gimeno Sacristán que discutem as organizações escolares, seu currículo, sua cultura, a cultura dos alunos e o papel dos professores na construção de um currículo voltado para o aluno. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, levada a efeito com o uso da análise documental e de entrevistas. Foram analisados e quantificados os registros das ocorrências documentadas pela escola, além de outros materiais, como: Projeto Político Pedagógico, Projetos do contraturno, Normas de gestão e convivência, Plano do processo de formação continuada de professores, Legislações específicas federais e municipais. Foram ainda realizadas entrevistas com 06 alunos, 02 professoras e 01 gestora da escola alvo do estudo. Os resultados obtidos são apresentados em quadros síntese de informações e revelam que há condições na realidade escolar que permitem e facilitam a ocorrência de conflitos, em especial envolvendo alunos que estão em fase escolar e de vida propiciadoras à ocorrência de conflitos. Os tipos de conflitos encontrados nos registros da escola e aqueles que são percebidos e expressos pelos professores, gestora e alunos, concentram-se nos comportamentos de resistência e desinteresse dos alunos e revelam a incipiência das ações escolares para reverter essa situação.

Palavras-chave: Conflitos escolares; Ensino Fundamental II; Visão de alunos, Professores e gestores.

ABSTRACT

This research aims to identify, analyze and understand, regarding the students' point of view, teachers and managers. What are the school's conflicts and why they occur involving young students at the end of elementary school II. Focused on the conflicts which often occur inside a ninth grade classroom from elementary II at a municipal public school in the metropolitan region of Sao Paulo. Based on experiences which were lived in the school daily life, it is possible to attest that most students on the age bracket of 12 to 14 years, show a noticeable change on their behavior when they join elementary school II. They manner how they act and react in the school daily life is quite different from when they joined their first years at school. When they get to the conclusion years of cycle II (research focus), the problem is remarkable and the issues faced for educators get considerably highlighted. These behavior and mindset changes have left managers, teachers and parents concerned, due to that, the school gets in charge of such a huge challenge to be faced. When asked, students defend themselves, showing their reasons, and the same behavior occurs with adults. These are questions that go around the research: Why students from the end of Elementary school, especially those from 9th grade, lose their interest about the knowledge they can acquire, and begin to create the conflicts inside school? What are these student's, teacher's and manager's goals on finding a solution to this problem? The research was done focusing on Portuguese Language, which has shown low learning indexes on external evaluations. The theoretical contributions were from the following authors: Xésus R. Jares – due to his studies about school as a place of conflicts; François Dubet, Danilo Martucelli Bernard Charlot, who analyze the school as a place of inequalities and the relation between students and knowledge; Emílio Tenti Fanfani and Gimeno Sacristán who discuss the schools' council, its curriculum, its culture, the students' culture and the teacher's function on building a curriculum turned to the student. It's a qualitative research, carried to the use of documentary analyses and interviews. The occurrence records were analyzed, as well as others materials, such as: Pedagogical Political Project, Projects against shifts, management rules and coexistence, process of continuing education to teachers, specifics federal and municipal laws. Beyond that, interviews were performed in a group of 06 students, 02 teachers and 01 school manager. The results obtained were presented on frames of summary information and revealed that there are conditions inside school reality, which allow and make the conflicts even easier to occur, especially those regarding students who are in the school phase and lives that tend to conflicts. The types of conflicts found on the school's record and those which are noticed and expressed by teachers, manager and students, were focused on the behavior of resistance and disinterest shown by students, revealed the importance of school's actions to reverse such situation.

Key words: School's conflicts; Elementary School II; Students' point of view; Teachers and Managers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	12
2. DELINEANDO A PESQUISA.....	24
2.1 Problema e Questões Norteadoras	24
2.2 Objetivos	25
□ Geral:.....	25
□ Específicos:	25
2.3 Hipótese.....	26
2.4 Tipo de pesquisa.....	28
2.5 Procedimentos da Pesquisa.....	27
2.5.1 Sujeitos da pesquisa – Critérios de seleção.....	27
2.5.2 Coleta de dados	27
2.5.3 Instrumentos para a coleta de dados.....	27
2.5.4 Procedimentos para organização e análise dos dados	28
CAPÍTULO 1- ELEMENTOS CONSTITUIDORES DOS CONFLITOS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONDIÇÕES PARA A EXISTÊNCIA DOS CONFLITOS.....	30
1.1 O que é conflito e a escola como lugar de conflitos, segundo Xésus R. Jares (1997)...	30
1.2 A relação com o conhecimento na escola segundo Bernard Charlot (2005).	36
1.3 A relação dos alunos com a escola segundo Dubet & Martuccelli (1998).	44
1.4 A escola como reprodutora de desigualdades sociais, segundo DUBET (2003).	48
1.5 A cultura escolar e a cultura dos alunos, segundo Emílio Tenti Fanfani (2000).	51
1.6 Um currículo para os alunos e o papel dos professores, segundo J. Gimeno Sacristán (2000).	57
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO DA PESQUISA	62
2.1 A escola selecionada.....	62
2.2 A escola nas avaliações externas	64
2.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola.....	71
2.3.1 Estrutura do documento	71
2.3.2 Descrição do contexto	72
2.3.3 Referências aos Conflitos Escolares.....	73
2.3.4 A Comunidade Escolar Segundo o Projeto Político Pedagógico	75
2.4 O livro de registro de ocorrências da escola (com alunos, professores, pais de alunos e funcionários).	79

2.4.1	Estrutura do documento	79
2.4.2	Visão geral dos registros.....	80
2.4.3	Referências aos conflitos escolares– alguns exemplos	81
2.5	Livro de registro de reuniões de professores e funcionários	85
2.5.1	Estrutura do documento	85
2.5.2	Referências aos conflitos escolares – alguns exemplos	86
2.6	Regimento Interno.....	87
2.6.1	Estrutura do documento	87
2.6.2	Referências aos conflitos escolares – alguns exemplos	87
2.7	Normas de gestão e convivência da rede de ensino municipal.....	88
2.7.1	Estrutura do documento	88
2.7.2	Referências aos conflitos escolares – alguns exemplos	89
CAPÍTULO 3 - OS CONFLITOS ESCOLARES NA VISÃO DE ALUNOS, PROFESSORAS E DIRETORA DA ESCOLA.....		91
3.1	Os alunos entrevistados.....	91
3.2	As professoras entrevistadas	99
3.3	A gestora entrevistadas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS		108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		110
ANEXOS		112
APÊNDICES		113

ANEXOS

Tabela: Pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES- (2011/2012)13

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES / Nível Mestrado e Doutorado (2011 / 2012). Descritor: <i>Violência no Ensino Fundamental</i>	15
Quadro 2: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Dissertações Teses da CAPES, Nível: Mestrado e Doutorado (2011 e 2012). Descritor: <i>Violência e Indisciplina</i>	17
Quadro 3: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Níveis: Mestrado e Doutorado (2011 e 2012). Descritor: <i>Indisciplina</i>	19
Quadro 4: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2011 e 2012). Níveis: Mestrado e Doutorado. Descritor: <i>Indisciplina no 9º ano do Ensino Fundamental</i>	22
Quadro 5: Níveis de proficiência e medidas pedagógicas a serem tomadas.....	53
Quadro 6: Distribuição Percentual dos Alunos nos Níveis de Proficiência – <i>Língua Portuguesa</i>	65
Quadro 7: Classificação e descrição dos níveis de desempenho – <i>Redação</i>	66
Quadro 8: Conceitos sobre massificação e escolarização, segundo Emílio Tenti	67
Quadro 9: Registros de Ocorrências (Fevereiro de 2015 a agosto de 2016)	83
Quadro 10: Quem são os alunos entrevistados?	92
Quadro 11: A escola na visão dos alunos. O que dizem os alunos entrevistados?	94
Quadro 12: Quem são as professoras entrevistadas?	99
Quadro 13: O que dizem as professoras entrevistadas?.....	101
Quadro 14: Perfil da gestora da escola:	104
Quadro 15: Posicionamento da gestora da escola pesquisa sobre os conflitos na escola e a Educação em geral.....	105
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE	112

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro de entrevistas com as professoras	113
Apêndice 2: Roteiro de entrevista com os alunos	117
Apêndice 3: Roteiro de entrevista com a gestora	122
Apêndice 4: Roteiro para Análise Documental	128

Nunca a contradição entre as duas faces da igualdade (ou desigualdades) foi tão aguda. Nunca o confronto entre afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito. A obrigação de ser livre, de ser sujeito, de ser o autor de sua vida, que caracteriza o próprio projeto da modernidade, é indissociável da afirmação da igualdade de todos.

(F. DUBET, 2001, p.14)

INTRODUÇÃO

Ao procurar compreender as demandas instaladas no interior da escola iniciei por uma questão muito ampla com foco na implantação de políticas para o Ensino Fundamental. Aprofundar o estudo em relação aos conflitos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, sob a perspectiva dos próprios alunos, professores e da gestão escolar, é o meu grande interesse. Apesar da concentração dos esforços de educadores, ainda perduram os problemas de alfabetização, leitura e escrita nesse nível de ensino, mesmo após os alunos terem percorrido vários anos de escolaridade.

Assim, com essa inquietação em relação ao baixo nível de aprendizagem, expresso em resultados alcançados, passou-se a observar melhor como os alunos concluem o Ensino Fundamental II, após nove anos de escolaridade. Muitos deles, o finalizam com sérias defasagens, fortalecendo cada vez mais, a exclusão social e cultural dos alunos. As leituras realizadas sobre a problemática da indisciplina, fato este que pode ser consequência de outros fatores que a geraram e como se apresentam os alunos dessa escola no final de ciclo, me encaminham para maior aprofundamento do tema a ser pesquisado numa escola de Ensino Fundamental II, em um município da Grande São Paulo, priorizando três relações importantes entre os sujeitos nelas presentes: **professor / aluno; aluno / aluno e professor / aluno/comunidade.**

No decorrer da pesquisa, foi dada maior atenção à existência dos desajustes nas relações entre os alunos, corpo docente e a comunidade, os quais mostraram como essas experiências pessoais se organizam no interior da escola. A conduta dos indivíduos nem sempre é tranquila quando se trata de mobilizar ações para a resolução dos conflitos. Em oposição, a escola procura manter a sua uniformidade na resolução dos problemas, os quais nem sempre são solucionados, não se priorizando a formação dos indivíduos, mas incentivando a exclusão dos mesmos.

A esse respeito, vale retomar aqui algumas reflexões de Dubet (2003), as quais abordam a relação entre a educação e a exclusão escolar, distinguindo “(...) o que depende da exclusão social e de seus efeitos na escola (p.29). Para o autor, a instituição não atende as necessidades sociais do aluno, pois as propostas educacionais, inclusive a organização do currículo escolar, não priorizam a formação geral, mas está articulada ao futuro emprego quando esse aluno está em busca de um diploma. A escola pode ser a responsável por produzir uma rigidez nociva no aluno, pois, ao se voltar essencialmente ao mercado de trabalho, ela passa a ser o fator responsável pela exclusão. Organizada para atender ao sistema capitalista, a

escola passa a ser uma das reprodutoras de desigualdades sociais. Apesar de não ser a única responsável, é uma das instituições que contribui para o processo de exclusão social e cultural pelo autor mencionado. A questão nesta Pesquisa passa pela constatação de que o trabalho pedagógico na escola onde será desenvolvida a pesquisa vem resultando em baixos índices de aprendizagem nas avaliações externas, principalmente, na área de Língua Portuguesa.

Dessa forma, é preciso, então, admitir que a escola pode ser reprodutora de desigualdades sociais e, com isso, fomentar as discussões sobre os conflitos escolares na medida em que os mesmos resultam no desinteresse escolar dos alunos.

Em conversa com professores e gestores da escola, eles também manifestaram interesse em desvendar as causas que levam os alunos adolescentes a se desinteressarem pela escola, especificamente nessa faixa etária e, concomitante a isso, passam a protagonizar constantes situações de conflitos.

Esse fato se faz presente no cotidiano escolar, principalmente quando se trata, especificamente, de alunos jovens e adolescentes. É para isso que se volta esta pesquisa: os conflitos escolares, especificamente nos 9ºs anos do Ensino Fundamental.

1- Levantamento bibliográfico – Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Foram realizadas pesquisas bibliográficas no site da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), especificamente no Banco de Teses e Dissertações. Diante dos resultados obtidos observa-se que o tema é explorado vastamente por vários pesquisadores, mas ainda, não está posto na mesma intensidade e especificidade quando se trata de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais, a maioria está situada na faixa etária entre os 12 e 14 anos.

A fonte das consultas realizadas foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>, que reúne todos os trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu* do Brasil, em níveis de Mestrado e Doutorado, credenciados pela CAPES.

A Tabela 1, a seguir, mostra o levantamento realizado, tendo como principais descritores: 1- *Violência no Ensino Fundamental II*; 2- *Violência e Indisciplina*; 3- *Indisciplina*; 4- *Indisciplina no Ensino Fundamental II* e 5- *Conflitos no Ensino Fundamental II* – nos anos de 2011 e 2012.

Tabela: Pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da **CAPES** (2011/2012).

Descritores	Total de Registros	Dissertações (Mestrado)		Teses (Doutorado)	
	(Mestº +Doutº)	Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
Violência no EF.	86	74	4	12	02
Viol. e Indiscipl.	19	17	02	02	01
Indisciplina.	67	61	01	06	02
Indiscipl. no EF II.	01	01	01	00	00
Conflitos no EF II.	03	02	00	01	01
TOTAL	176	155	8	21	06

A análise dos dados da Tabela 1 permite refletir sobre as pesquisas já realizadas. Reafirmando, é notável que, especificamente, para o 9º ano do Ensino Fundamental, onde pretendo realizar a pesquisa, haja tão poucos trabalhos desenvolvidos quando se trata das questões sobre os conflitos educacionais. Um deles apenas, contempla o tema dos 6ºs aos 9ºs anos.

Das 176 pesquisas identificadas no levantamento realizado foram encontradas 155 dissertações e 21 teses. Os dados indicam que a problemática vem sendo pesquisada em maior parte pelos mestrados e, em menor parte, pelos doutorandos – o que, de certa forma é esperado, uma vez que há um número maior de Mestrados do que de Doutorados em funcionamento no país e tendo em vista o tempo de duração de cada uma dessas produções científicas: 24 a 30 meses para o Mestrado e 48 meses para o Doutorado.

Para esta pesquisa foram selecionadas 08 dissertações e 06 teses. Os resumos selecionados se referem às pesquisas que mais se aproximaram das discussões sobre o tema desta Pesquisa, mesmo sendo em outras áreas de conhecimento ou outras questões relacionadas, tais como a: vulnerabilidade social, gestão pública, estado de saúde dos professores, e cultura local.

A leitura das pesquisas selecionadas permitiu identificar os assuntos que mais se destacam em relação aos conflitos na escola, tais como:

- Ampliação do conhecimento do aluno em relação às culturas sociais;
- Percepção dos atores na organização educativa;
- Metodologias do desenvolvimento educacional;

- Aplicação dos recursos tecnológicos nas salas de aulas;
- Identidade do professor e sua escolha profissional;
- Implantação e desenvolvimento de currículo para o aluno;
- Justiça restaurativa e Cultura da paz;
- Medidas socioeducativas e Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Clima e cultura da escola;
- Formação de professores nos cursos de Pedagogia;
- Eficiência e eficácia dos sistemas públicos de ensino.

Há trabalhos encontrados que não foram selecionados porque se referem às pesquisas específicas em outros estados do Brasil, cuja problemática parece ser muito específica em relação à cultura e problemas do Estado pesquisado.

A seguir, os Quadros 1 a 4 apresentam as Dissertações e Teses e descrevem parte dos resumos das pesquisas selecionadas em cada um dos descritores:

QUADRO 1: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES /Nível Mestrado e Doutorado (2011 / 2012). Descritor: ***Violência no Ensino Fundamental***

MESTRADO			
Autor / Ano / Local	Título	Objeto de Pesquisa	Objetivos
STANISLAU, Rosiris de Fátima, UNIPLAC, SC, 2012.	INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DESVENDANDO UMA CULTURA DA DISCIPLINARIZAÇÃO	Com a intensificação da indisciplina e violência nas escolas surge a necessidade de compreender os motivos do avanço desse fenômeno, fazendo um estudo em forma do estado da arte no sentido de ampliar o conhecimento dessa temática, que tanto tem preocupado professores, diretores, pais e alunos das escolas de redes públicas e particulares. Levando em consideração as várias formas de expressão do fenômeno, que vem dificultando às relações que ocorrem no espaço escolar, principalmente, a relação entre professor- aluno e aluno-aluno, família e comunidade.	A presente pesquisa tem por objetivo analisar as percepções dos professores sobre indisciplina e violência, sua atuação com relação às várias formas de violência presentes no dia a dia da escola, com vistas a ampliar esses conhecimentos sobre a problemática.
VIEIRA, Adriana Silva.UFF RJ, 2012.	ESCOLA QUE ADOECE: O PROFESSOR, SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E O MAL-ESTAR DOCENTE.	Atualmente, com a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas, que se refletem diretamente nas escolas, aumenta a necessidade de pesquisas sobre a saúde e as condições de trabalho dos docentes no Brasil. Na convivência diária com diversos professores, são frequentes os relatos sobre constrangimentos sofridos por esses profissionais e restrições à sua autonomia.	A pesquisa parte da ideia de saúde como resultante da promoção de condições adequadas de trabalho, vida e convivência no ambiente escolar. O tipo de pesquisa utilizado para a realização deste trabalho foi o estudo de caso. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, foi realizada no Colégio X, do Município de São Gonçalo, com a aplicação de questionário e entrevistas realizadas com os professores do Ensino.
NETO,Cláudio Marques da Silva,USP,SP. 2011.	(IN) DISCIPLINA E VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO COMO FUNDAMENTOS DA ORDEM.	Este estudo propõe-se a examinar as formas pelas quais uma escola pública do município de São Paulo lida com a indisciplina e a violência. Procura investigar como essas manifestações são concebidas entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar: alunos, pais, professores e demais profissionais; como se expressam no cotidiano da escola e interferem na prática docente e nas interações com os alunos, bem como procura perceber que tipos de intervenções práticas sofrem os conflitos, a violência e a indisciplina no dia a dia da escola, particularmente aqueles ligados à implementação do currículo.	O estudo de caso valeu-se de observações sistemáticas, entrevistas, análise documental, ao longo de 17 meses, do cotidiano escolar. Concluiu que a escola, assegurando a participação democrática dos diferentes segmentos sociais e a condução compartilhada das ações pedagógicas, conseguiu reverter um quadro de indisciplina e violência sem utilizar medidas disciplinadoras, logrando assegurar a aprendizagem de todos os alunos.
ALBUQUERQUE Luciana de Paula, PUC-SP,2011.	INDISCIPLINA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE PROFESSORES E ALUNOS	A indisciplina escolar é um dos grandes temas debatidos na área educacional. As causas mencionadas estão sempre relacionadas à motivação dos alunos, à falta de participação dos pais, à falta de infraestrutura da escola, ao despreparo do professor, sendo, inclusive, apontada como causa do fracasso escolar.	A presente pesquisa, fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, tem como objetivo analisar e dar visibilidade aos sentidos e significados constituídos por professores e alunos sobre a indisciplina como fenômeno do cenário escolar. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram: um questionário, aplicado a uma sala de 8ª série (9º ano) com o objetivo de aprofundar os significados acerca do termo indisciplina e uma entrevista semi-estruturada, realizada com um

			aluno de 8ª série (9º ano) e com duas professoras, com o objetivo de compreendermos os sentidos dos sujeitos envolvidos no problema.
DOUTORADO			
MACEDO, Rosa Maria de Almeida, UFC, 2011.	JUVENTUDES, CULTURA DE PAZ E ESCOLA: TRANSFORMANDO POSSIBILIDADE EM REALIDADE.	A presente investigação foi realizada de junho de 2010 a junho de 2011, na Escola Maria Melo em Teresina-Piauí, com o objetivo de contribuir na construção de uma Cultura de Paz neste ambiente escolar. O estudo, na modalidade pesquisa-intervenção, envolveu 71 alunos de 6º ao 9º do ensino fundamental, a equipe gestora, funcionários e professores. Em conformidade com este tipo de pesquisa construiu o campo de análise, formado pelo conjunto dos aportes teóricos que tratam sobre: processo de institucionalização; pesquisa-intervenção; juventude e Cultura de Paz. Como campo de intervenção, escolheu uma escola pública, onde houvesse demanda e a adesão voluntária da comunidade escolar.	Os objetivos de análise ou estratégias de ação foram variados: grupos focais, encontros, oficinas temáticas e questionários. Os resultados mostram que os jovens são vistos pela maioria dos professores como desinteressados pelos estudos, indisciplinados e em algumas situações violentos. A culpa pela existência desses problemas é atribuída à família que, segundo eles, não educa nem impõe limites. Em contraste, os jovens se percebem positivamente, reconhecem as dificuldades e os obstáculos que enfrentam no dia a dia, demonstram valorizar os estudos e se vêem como pessoas capazes de contribuir para melhorar o contexto onde vivem. Ao mesmo tempo em que vivem a ambiguidade e a imprecisão em relação ao que são, consideram a juventude um momento “maravilhoso”, “passageiro” onde os erros são “permitidos”.
FRANCA, Marcos Túlio Aniceto, UFPR, 2011.	GESTÃO PÚBLICA DE ENSINO, POLÍTICA E DESENVOLVIMENTO	A política educacional brasileira passou por diversas transformações desde a promulgação da Constituição Cidadã e tais mudanças tiveram impactos sobre os mais diversos aspectos como, por exemplo, na forma de organização escolar e gerência do ensino. O trabalho mostra o impacto de variáveis políticas sobre a gestão do sistema público de ensino relativo às séries iniciais do ensino fundamental no que tange a eficácia e a eficiência. As variáveis políticas escolhidas foram o nível de competição eleitoral para cargos no executivo e no legislativo, além da fragmentação partidária. Espera-se que os municípios com características oligárquicas, isto é, com poder político concentrado e altos níveis de desigualdade de renda tenham baixos níveis de eficácia e de eficiência do ensino, enquanto que ocorreria o contrário para aqueles municípios cujos níveis de democracia fossem elevados. Na análise foram considerados outros fatores regionais como o nível de desigualdade de renda e o volume de recursos, assim como os aspectos relacionados às características familiares dos estudantes e das unidades escolares.	Os resultados mostram não uniformidade dos impactos das variáveis políticas e demográficas sobre a eficiência e a eficácia dos sistemas públicos de ensino. O nível socioeconômico familiar torna crescentes as diferenças de desempenho entre os estudantes, mesmo após controlar pelas características regionais e escolares. O volume de recursos decorrentes do Fundef aumenta a eficiência do ensino, embora não tenha demonstrado impacto sobre a eficácia. Ademais, investiga o impacto de um programa de abertura de escolas públicas localizadas em comunidades vulneráveis nos finais de semana sobre a redução da violência e acréscimos de qualidade, uma vez que a escola deixou de ser apenas um espaço para o ensino. O indicador de violência foi baseado nas percepções do diretor em relação à violência ocorrida na comunidade escolar (estudantes, professores e funcionários) e o indicador de qualidade foram notas na Prova Brasil. O programa logrou melhorias no ambiente escolar em relação a uma melhor convivência entre os estudantes.

QUADRO 2: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Dissertações Teses da CAPES, Nível: Mestrado e Doutorado (2011 e 2012). Descritor: *Violência e Indisciplina*.

MESTRADO			
Autor /Data/ Local	Título	Objeto de Pesquisa	Objetivos
VIGNA, Mayre Custódio, UNIBAN MR,2011.	A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO SOBRE OS CURRÍCULOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	A presente pesquisa analisa a formação de professores a partir dos currículos do curso de pedagogia das três universidades privadas averiguando se os mesmos preparam professores para o trabalho docente com adolescentes. Trata-se de uma investigação documental que direciona prioritariamente o foco para a relação professor-aluno, e mais especificamente, para a prática docente em suas concepções fundamentais fazendo uma retrospectiva da formação do educador e seu reflexo na educação, por meio da apresentação da legislação atual e de alguns documentos oficiais. A importância da qualificação de professores para a garantia do direito à educação dos adolescentes, muitos dos quais se encontram fora da escola ou são por ela excluídos sob acusação de não adaptação ou indisciplina é hoje cada vez maior e exigível do ponto de vista legal, embora se percebam várias dificuldades e dilemas que interferem na prática docente	As universidades privadas analisadas, demonstrando assim, suas disciplinas, com elaboração de quadros comparativos, para que se possa ter a dimensão do contexto curricular de cada instituição. As considerações finais reelaboram o caminho percorrido durante a pesquisa e apresentam algumas reflexões sobre presenças e ausências encontradas nas grades curriculares, apresentando sugestões possíveis para a transformação dos currículos de pedagogia que contemplem o sujeito adolescente com suas demandas e suas potencialidades.
LACERDA, Maria Augusta de Paula, UNIBAN- SP,2012.	A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA E A INCLUSÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO SISTEMA FORMAL DE ENSINO	Esta pesquisa teve como objetivo investigar a INDISCIPLINA em sala de aula e sua relação com o adolescente em conflito com a lei que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (LA/PSC). Os referenciais teóricos foram os escritos de Foucault (1987), Aquino (1996), Guimarães (2009), Marra (2004) sobre disciplina e INDISCIPLINA. Fizeram parte do campo três escolas estaduais, da Diretoria de Ensino Sul 3 e uma escola profissionalizante, todas localizadas na Subprefeitura Capela do Socorro, zona sul da cidade de São Paulo, uma das regiões com os piores índices de desenvolvimento. O método qualitativo foi instrumentalizado por meio da observação participativa e as informações obtidas reproduzem os dados obtidos nas pastas disponíveis na Diretoria de Ensino e as vozes dos professores e funcionários das escolas acerca da temática em questão. A “INDISCIPLINA” é um termo polissêmico que tem como causas fatores internos e externos ao ambiente escolar.	No que tange ao adolescente em conflito com a lei, não foi possível identificar sua participação direta nas situações relacionadas à INDISCIPLINA, mas antes, a resistência do sistema educacional formal ou profissional de receber este jovem. Na região pesquisada, no ano de 2011 foram expedidos 174 ofícios do Poder Judiciário solicitando matrículas escolares para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, tendo sido realizadas 104 matrículas, ficando 40% das solicitações indeferidas pelos diretores sob alegações diversas, tais como: endereço domiciliar fora da abrangência da escola, evasão escolar, conduta irregular ou excesso de faltas do adolescente em questão em momentos anteriores.

DOUTORADO			
ILASSANTI, Eliane Castro. UFMG, 2011.	ESCOLAS PÚBLICAS E CONFIGURAÇÕES DO CLIMA SOCIAL ESCOLAR	Esta pesquisa busca contribuir para com a produção acadêmica em torno das interações sociais na escola na contemporaneidade, tomando como referenciais teóricos os conceitos de Experiência Social (F. Dubet) e o Clima Social Escolar (E. Debárbieux). Isto porque, a despeito das particularidades das interações sociais escolares, compreende-se que o indivíduo contemporâneo se destaca pela capacidade de distanciamento crítico em relação ao sistema e pela capacidade de combinar, na sua experiência social, lógicas da ação diversas (integração, estratégia e subjetivação). De modo que, na contemporaneidade, a socialização escolar passa a ser concebida não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas visa também aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação	A escolha teórico-metodológica dessa pesquisa produziu dados quantitativos, por meio de aplicação de questionários, e dados qualitativos, por meio de grupo focal. Em consonância com os conceitos clima social escolar e experiência social verificou-se que a qualidade das relações entre os sujeitos depende de níveis de compartilhamento da experiência social sobre o processo de escolarização e sua função social, bem como de indicadores sócio-educacionais. As análises das representações dos sujeitos das escolas pesquisadas - a partir da noção de desinstitucionalização e das lógicas da ação - evidenciou que a qualidade das relações entre os sujeitos é resultado da defesa coletiva pró-socialização escolar - a despeito da sua possível desinstitucionalização - criando uma unidade de sentido e valorização das práticas escolares – mesmo que no contexto de disputa entre a socialização escolar e a socialização dos adolescentes.

É interessante observar, que as pesquisas acima selecionadas e descritas apontaram os seguintes aspectos:

- Há a necessidade de compreensão dos motivos de avanços do fenômeno “indisciplina” e ampliação dos estudos sobre esse tema;
- Há que se considerar as formas de expressão que dificultam as relações no espaço educativo. Os relatos colhidos em entrevistas são mais provenientes por parte de professores;
- Mostram as variedades de concepções educativas, como as escolas lidam com esse tema e como o mesmo interfere na prática dos professores;
- Na maioria dos casos, os jovens são vistos como desinteressados ou desmotivados pelos estudos. As considerações dos diferentes aspectos relacionados às características sociais e culturais dos estudantes são mais relevantes;
- As propostas de políticas implantadas regulam as organizações pedagógicas do sistema educacional;
- É necessário considerar o impacto da implementação das políticas nas escolas públicas. Os jovens entrevistados não se veem como os causadores dos conflitos na escola;
- É de fundamental importância a qualificação de professores para a garantia do direito à educação dos jovens e adolescentes e para muitos alunos que se encontram fora da escola ou são excluídos por ela.

QUADRO 3: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Níveis: Mestrado e Doutorado (2011 e 2012). Descritor: *Indisciplina*

MESTRADO			
Autor /Data/ Local	Título	Objeto de Pesquisa	Objetivos
GONZAGA, Katherine Rozy Vieira, UFPB, 2011.	LUGAR DE FALA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A GESTÃO DA INDISCIPLINA DISCENTE	A gestão pedagógica para situações de INDISCIPLINA discente na escola é um problema relevante que não é, em geral, considerado na formação continuada dos educadores. A partir da noção da INDISCIPLINA como uma situação de conflito relacional na escola que, mal gerido pode culminar em situações mais graves de conflitos, levanta-se a hipótese de que instituir um lugar de fala no grupo de professores efeitos subjetivos nos docentes implicados no manejo dessas situações. Para avaliar tal hipótese objetiva-se analisar uma formação para o manejo pedagógico de situações de INDISCIPLINA discente, com professores de Centros de Referência de Educação Infantil, a partir da instituição de um lugar de fala, entendido como um espaço coletivo para a discussão sobre dificuldades relacionais, de aprendizagens.	A gestão pedagógica para situações de indisciplina discente na escola é um problema relevante que não é, em geral, considerado na formação continuada dos educadores. A partir da noção da indisciplina como uma situação de conflito relacional na escola que, mal gerido pode culminar em situações mais graves de conflitos, levanta-se a hipótese de que instituir um lugar de fala no grupo de professores efeitos subjetivos nos docentes implicados no manejo dessas situações. Para avaliar tal hipótese objetiva-se analisar uma formação para o manejo pedagógico de situações de indisciplina discente, com professores de Centros de Referência de Educação Infantil, a partir da instituição de um lugar de fala (entendido como um espaço coletivo para a discussão sobre dificuldades relacionais, de aprendizagens, para trocas de experiências vivenciadas no cotidiano escolar e para tomar decisões em grupo) favorecendo meios para o professor desenvolver suas habilidades na criação de formas para lidar com o fenômeno da indisciplina. Tarefa que requer um método colaborativo, uma maneira de pesquisar na ação que promova a emancipação dos indivíduos que dela participam. Para tanto, faz-se um revisão da literatura no campo da Pedagogia Institucional (PI) associada aos Estudos Culturais da Educação (ECE), com sua leitura política e cultural dos fenômenos emergentes no cenário educacional, da interlocução psicanálise e educação e da compreensão winnicottiana sobre o desenvolvimento do indivíduo e as relações interpessoais.
DOCTORADO			
GONÇALVES, Gilvan Milhomem Silva, UFMS, 2011.	DISCIPLINA/INDISCIPLINA: FORMAS DE CONTROLE NA ESCOLA MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO	Essa pesquisa é uma abordagem sociológica sobre a configuração de disciplina/indisciplina escolar durante o período 1975-1992 na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS. Para elaborar a pesquisa utilizei o referencial de base da sociologia da educação como fonte de novas construções, experiências e modos de questionamento. Reforço a tese de que a escola é, em seu fazer pedagógico, uma instituição de poder onde o controle social é produzido e reproduzido. No sentido de que a influência de uma cultura legitimada por um poder de	Como fonte de pesquisa, escolhi os documentos oficiais e aqueles produzidos no estabelecimento escolar lócus da pesquisa. A metodologia adotada utilizou a técnica de análise de conteúdo dos dois tipos de documentos-fonte a fim de compreender, por meio de uma análise qualitativa, as implicações sociais na prática pedagógica da escola explicitada nos documentos. A questão norteadora da pesquisa é: como foram construídos e reproduzidos os saberes sobre a disciplina/indisciplina em relação à conduta dos alunos? Trago a hipótese de que as agências reguladoras, especificamente o

		classe determina as práticas pedagógicas no interior das escolas.	Estado, a Família e Escola são os principais agentes de transmissão-aquisição de poder instituído nas práticas sociais. As conclusões advindas da análise das ocorrências evidenciam que as formas de controle utilizadas pelos dirigentes e professores, em relação ao comportamento dos alunos, especificamente nas questões disciplinares, mostram-se arbitrárias. A pesquisa demonstra também que os professores e a equipe diretiva passaram a utilizar mecanismos de punição e sanção por meio da exclusão social como as reprovações de alunos, as suspensões das aulas e, às vezes, as transferências de estabelecimento de ensino.
VILASSANT, Eliane Castro, UFMG, 2011.	ESCOLAS PÚBLICAS E CONFIGURAÇÕES DO CLIMA SOCIAL ESCOLAR.	Esta pesquisa busca contribuir para com a produção acadêmica em torno das interações sociais na escola na contemporaneidade, tomando como referenciais teóricos os conceitos de Experiência Social (F. Dubet) e o Clima Social Escolar (E. Debárbieux). Isto porque, a despeito das particularidades das interações sociais escolares, compreende-se que o indivíduo contemporâneo se destaca pela capacidade de distanciamento crítico em relação ao sistema e pela capacidade de combinar, na sua experiência social, lógicas da ação diversas (integração, estratégia e subjetivação). De modo que, na contemporaneidade, a violência escolar passa a ser concebida não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas visa também aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação.	As análises das representações dos sujeitos das escolas pesquisadas - a partir da noção de desinstitucionalização e das lógicas da ação - evidenciou que a qualidade das relações entre os sujeitos é resultado da defesa coletiva pró-socialização escolar - a despeito da sua possível desinstitucionalização - criando uma unidade de sentido e valorização das práticas escolares - mesmo que no contexto de disputa entre a socialização escolar e a socialização dos adolescentes. Esse clima social escolar mais "acadêmico" apresenta-se como mais adequado ao bom desempenho escolar.

Analisando as pesquisas acima apresentadas, as palavras de Dubet (2006), nos ajudam a compreender o comportamento dos alunos na escolas e nos levam a refletir sobre novas possibilidades de intervenções no espaço educativo. Segundo esse autor, as sociedades fortemente integradas sempre ofereceram aos jovens, espaços de violência tolerável, os quais são, ao mesmo tempo, explicitamente condenados e implicitamente encorajados pelos adultos. Pode se imaginar que esses conflitos constituem formas “(...) mais ou menos conscientes de ritos iniciáticos” e que “(...) a violência entre os jovens é antiga e faz parte das novidades que simbolizam a decadência dos tempos presentes descoberta em cada geração” (p. 15). Para Dubet é difícil saber se os alunos de hoje são mais violentos que os de ontem, mas uma coisa é certa:

essa conduta na escola não é nova, seja por questão de honra ou simplesmente de interesses. Essa violência era tolerada pelos adultos, pois não se permitiam intervir num caso “privado”.

É fundamental que haja intervenção sobre a violência ou indisciplina. Se isso não ocorrer, é o mesmo que dizer que elas estão autorizadas. Pode-se então imaginar que, quanto mais uma sociedade está integrada sobre um modo comunitário, mais ela abre espaço para a chamada “violência tolerada”, da mesma maneira que nas escolas autoritárias isso se fortalece com a implantação de ações contestadoras. Sem o acordo dos adultos sobre as normas que as permitem, as violências juvenis “(...) parecem se inscrever na cadeia de uma violência geral (DUBET, 2006, p.17).

QUADRO 4: Pesquisas identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2011 e 2012). **Níveis:** Mestrado e Doutorado. **Descritor:** *Indisciplina no 9º ano do Ensino Fundamental*

MESTRADO			
Autor /Data/ Local	Título	Objeto de Pesquisa	Objetivos
PINTO, Doracy Gomes, UFMA, 2012.	VIOLÊNCIA NA ESCOLA: A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA ÁREA ITAQUI-BACANGA (MA).	Este estudo buscou investigar a violência e suas principais formas de manifestação no ambiente escolar, tomando como base a concepção de professores e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da Área Itaquibacanga - São Luis/MA. Procuramos dar visibilidade à opinião dos agentes da pesquisa acerca da violência ora decorrente no espaço educativo. Assim, o estudo teve como objetivos investigar as formas de manifestação da violência na escola, identificar as violências mais comuns na escola, caracterizar os tipos de violência e estabelecer distinção entre os termos violência e indisciplina. Como campo de investigação foi delimitado um espaço que melhor fundamentasse a pesquisa, ou seja, uma escola pública localizada em bairro periférico com alto índice de criminalidade. Através das respostas dos agentes da pesquisa foram constatados aspectos diferenciados que contribuem para a violência escolar, com destaque para uma ocorrência intensa de violência física e verbal. Um percentual bem elevado de alunos afirmou ter havido violência na escola durante os anos de 2011 e 2012. Depoimentos de toda a comunidade escolar envolvida na pesquisa afirmam serem os alunos os principais detonadores da violência no recinto escolar, o que se traduz por linguagem pejorativa, discussões e agressões físicas. E aponta como causas relevantes a desestruturação familiar, a intolerância, a falta de respeito às diferenças e o tráfico de drogas.	Depoimentos de toda a comunidade escolar envolvida na pesquisa afirmam ser os alunos os principais detonadores da violência no recinto escolar, o que se traduz por linguagem pejorativa, discussões e agressões físicas. E aponta como causas relevantes a desestruturação familiar, a intolerância, a falta de respeito às diferenças e o tráfico de drogas. Na técnica do grupo focal, entretanto, foram apontados atos de violência de professores contra alunos. Enfatizamos, por fim, a necessidade premente de iniciativas de prevenção e redução da violência numa ação conjunta entre escola, família, comunidade e poder público.
DOUTORADO			
COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira, PUCSP, 2011.	ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS PROPOSTAS DE PREVENÇÃO.	Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral foi identificar as representações sociais de adolescentes sobre violência física e não física - na escola e suas sugestões para a prevenção/redução dessa situação. Especificamente pretendíamos conhecer as representações sociais dos adolescentes sobre violência à escola, da escola e na escola, bem	Foi utilizado um questionário de caracterização dos sujeitos, submetido a tratamento de análise qualiquantitativa, e, como principal procedimento metodológico de coleta de dados utilizou a técnica do "grupo focal". O material coletado gerou dois corpos, denominados "violência" e "propostas", que foram submetidos a uma análise quantitativa, empregando o software ALCESTE (AnalyseLexicale par

		<p>como as possíveis relações que eles estabelecem entre estas categorias; verificar se os adolescentes distinguem, em suas representações sociais, os diversos tipos de violência escolar - física e não física - e as possíveis relações que estabeleciam entre elas; reconhecer as fontes que contribuem para a produção e disseminação das representações sociais dos adolescentes sobre violência; e conhecer as propostas/sugestões que os adolescentes apresentam para a prevenção/redução das diferentes formas de violência escolar e, ainda, em que medida tais estratégias envolvem a sua participação. Nesse sentido, a teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici (1978) e seguidores - e também estudos de autores que discutem sobre violência e adolescência subsidiaram as opções teórico-metodológicas adotadas para a abordagem, interpretação e análise do objeto em estudo. Participaram desta investigação um grupo de quarenta e oito adolescentes, de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Presidente Prudente (SP).</p>	<p>Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), versão 4.7. As análises revelaram que os adolescentes, em suas representações sociais, objetivam a violência em vocábulos familiares, tais como agressão, faltam com o respeito, xingamentos etc; discriminam os diferentes tipos, a frequência e os espaços em que ocorre; demonstram distinguir a violência física da não física e estabelecem relações entre elas. A categoria violência da escola objetiva-se, na falta de compromisso do corpo docente com o ensino; no descaso da escola quanto ao absenteísmo docente e na falta de autoridade ou controle dos educadores, e, ainda, na omissão dos mesmos frente aos conflitos de natureza violenta. Porém, não estabelecem relação alguma entre esta modalidade de violência simbólica (da escola) e a violência praticada na e contra a escola. São consideradas fontes que contribuem para a produção e disseminação das representações sociais dos adolescentes: a mídia televisiva, a própria escola, os familiares e os amigos. Como propostas para a prevenção/redução da violência escolar, os adolescentes sugerem ações que envolvem mecanismos punitivos e repressivos; as relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar e a construção de valores, como: o respeito mútuo, a autoridade, a união, o diálogo, a reconciliação.</p>
--	--	--	--

A análise dos Quadros 1 a 4 permite perceber, de um lado, a existência de vários trabalhos já desenvolvidos no que tange à violência e à indisciplina na escola, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, pode-se constatar que a pesquisa aqui relatada amplia os trabalhos já anunciados, especificamente no que se refere ao 9º ano do Ensino Fundamental, às características dos alunos e professores dessa faixa da escolaridade básica, aos seus comportamentos, aos fatores que os levam a conflitos nos espaços escolares e a como se organizam em relação à cultura e ao clima da escola.

Os resultados produzidos pelas pesquisas selecionadas que tratam do tema nos levam a uma importante reflexão, pois em todas elas, nota-se que os conflitos são considerados como um problema no interior da escola. Na percepção dos professores essa violência recebe sentidos diversos, tendo-se os alunos e a comunidade escolar como os maiores responsáveis pelos

problemas e pela violência, ao mesmo tempo, que isentam-se a si mesmos e à escola da condição de fracasso em que os alunos estão inseridos.

No que tange à perspectiva dos alunos, percebe-se que eles trazem novo ponto de vista sobre a escola, discordando dos docentes e afirmando interesse no aprendizado oferecido na escola. Porém, requerem mais dinamismo e significado no ensino escolar.

Evidenciou-se também, nas pesquisas selecionadas que o exercício de uma gestão democrática poderá criar novos caminhos e reverter o problema, pois a democracia poderá amenizar os contrastes entre o que dizem os jovens e o que dizem os professores. Desta forma, sabe-se que o gestor democrático priorizará a formação social dos alunos para atitudes que contemplem a formação do caráter pautada na solidariedade e no convívio social harmonizado. Ao contrário disso, outras pesquisas revelaram que ações punitivas, como a exclusão, reprovação e suspensão dos alunos envolvidos em conflitos propiciaram o desinteresse desses alunos pela aprendizagem. Assim, as pesquisas salientam o importante papel da escola na promoção de ações que integrem os alunos para que, ao contrário da exclusão, ela cumpra a sua função de ensinar.

2. Delineando a pesquisa¹

2.1 Problema e questões norteadoras

Movida pela necessidade de maior compreensão dos conflitos na escola, a pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental II que vem apresentando, nos últimos anos, consecutivamente, baixos índices de aprendizagem nas avaliações externas do SARESP², além de episódios de indisciplina e violência entre alunos, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A questão norteadora central da pesquisa pode ser assim expressa:

Os alunos dos anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente os do 9º ano, perdem o interesse pelos conhecimentos transmitidos e pela aquisição do saber e passam a protagonizar os principais conflitos no interior da escola.

Outras questões decorrentes dessa questão central são:

¹A pesquisa foi desenvolvida conforme as disposições do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²A Rede Municipal onde a escola pesquisada está situada, se utiliza das avaliações externas: Saresp, Prova Brasil e Provinha Brasil, para analisar as aprendizagens dos alunos.

1. Quem são esses alunos, professores e gestores? Como se manifestam no cotidiano escolar para a resolução de conflitos?
2. A escola está planejada para atender às características dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e às necessidades formativas e de ação de seus professores?
3. Quais são os conflitos mais comuns envolvendo os principais atores desse momento da escolaridade básica, no caso, alunos, professores e gestores? Como se manifestam a respeito dos conflitos escolares?

2.2 Objetivos

• Geral:

Identificar e caracterizar, nas perspectivas de alunos, professores e gestores, os conflitos escolares recorrentes, presentes nos anos finais do Ensino Fundamental II, em especial envolvendo as relações entre alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de um município da Grande São Paulo, que tem apresentado, nos últimos anos, consecutivamente, baixo rendimento escolar nas avaliações externas e aumento dos conflitos escolares nessa faixa da escolaridade.

• Específicos:

1. Analisar a percepção dos alunos e professores e gestores, sobre as propostas de encaminhamentos referentes aos conflitos ocorridos durante o processo ensino-aprendizagem e a relação com os resultados das avaliações externas apresentados, ultimamente;
2. Traçar o perfil de alunos e gestores professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental e caracterizar suas visões sobre: processo ensino-aprendizagem, interesse, prazer em estar no espaço escolar, interesse pela aquisição do conhecimento, desejo de aprender, objetivos pessoais e visões acerca dos conflitos escolares;
3. Analisar as normas de convivência da escola e sua aplicação no cotidiano escolar;

4. Identificar se e como são criados/monitorados, segundo os diferentes sujeitos da pesquisa, os espaços de reflexão sobre a prática e os encaminhamentos dos conflitos dentro do espaço educativo.

2.3 - Hipótese

Há condições diversificadas na realidade escolar que permitem e facilitam a ocorrência dos conflitos envolvendo o alunado que está em fase da escolarização e de vida propiciadoras a tais ocorrências.

2.4 – Tipo de pesquisa

Trata-se de **pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva** com o objetivo de entender a visão que o gestor, os professores e os alunos de uma escola municipal de Ensino Fundamental II, de um município da grande São Paulo expressam sobre a presença dos conflitos escolares nesse tipo e nível de escolaridade básica.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do “(...) contato direto do pesquisador com a situação estudada”.

A pesquisa qualitativa supõe, segundo esses autores, além desse contato do pesquisador com o ambiente de investigação:

- O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
- Os dados coletados de natureza predominantemente descritiva;
- A preocupação com o processo;
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A tendência da análise dos dados a seguir um processo indutivo.

Para Triviños (1987) e Selltitz (1965) na pesquisa descritiva os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas.

Para esses autores, as pesquisas descritivas visam, especificamente, maior aproximação, caracterização e compreensão dos objetos e situações de pesquisa.

2.5 – Procedimentos da pesquisa

Autores como Selltitz e outros (1965), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998 a, 1998b e 2009), bem como os autores cujos conceitos fornecem os apoios teóricos para o estudo – constituem o referencial norteador para a definição dos procedimentos de pesquisa, descritos a seguir.

2.5.1 - Sujeitos da pesquisa – critérios de seleção

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa – 02 professoras de Língua Portuguesa, 01 gestora e 06 alunos das classes de 9ºs anos – que manifestaram interesse em discutir a temática sob o estudo – conflitos na escola – e concordaram em participar da pesquisa.

2.5.2 - Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada por meio de:

- a) Busca de informações em documentos:** legislação específica sobre Ensino Fundamental no Brasil e no ensino municipal de São Paulo, documentos escolares relativos aos encaminhamentos para solução dos conflitos;
- b) Entrevistas semiestruturadas** individuais com os profissionais– 02 professoras e 01 gestora – e com 06 alunos da escola – todos com autorização prévia dos pais e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previsto pelo Comitê de Ética da PUC/SP (ver Anexo 1);
- c) A coleta dos dados** incluiu ainda:
 - Estabelecimento de contatos e agendamento das entrevistas e das observações com os sujeitos selecionados (data, hora e local);
 - Realização das entrevistas gravadas em áudio, (com anuência dos entrevistados);
 - Transcrição literal das entrevistas;
 - Localização, leitura e registro das informações dos documentos nos próprios roteiros.

2.5.3 Instrumentos para a coleta de dados

Foram elaborados e testados roteiros específicos para a coleta dos dados, a saber:

- Roteiro para análise de documentos (ver Apêndice1);

- Roteiro para entrevista com os professores das salas selecionadas (ver Apêndice 2);
- Roteiro para entrevista com a profissional gestora em atuação na escola (ver Apêndice 3);
- Roteiro para entrevista com os alunos (ver Apêndice 4).

A construção dos instrumentos para coleta dos dados foi realizada com base nas questões, objetivos e hipóteses e nos principais conceitos teóricos e metodológicos norteadores da pesquisa.

2.5.4 - Procedimentos para organização e análise dos dados

Esta etapa da pesquisa foi realizada respeitando-se os seguintes momentos:

- Mapeamento dos dados coletados com as entrevistas e a busca de informações em documentos;
- Organização dos mesmos em quadros-sínteses;
- Definição de chaves de análise (considerando não só a configuração dos dados, mas também os elementos norteadores da pesquisa: questões, objetivos, hipóteses e conceitos teóricos);
- Apresentação dos resultados por meio de tabelas e quadros-sínteses;
- Redação de Relatório da Pesquisa e elaboração da Dissertação, após o exame de Qualificação);
- Elaboração de trabalhos para divulgação da pesquisa: foi encaminhado para o XVIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – a ser realizado em Cuiabá-MT, em agosto/2016, o texto: *Os conflitos Escolares nos Anos finais do Ensino Fundamental: Alguns elementos para compreensão*, compondo, com os trabalhos de outras duas pesquisadoras, no Eixo 1: *Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas da educação pública* e subtema: *Modos do ensinar e aprender em experiências*, o Painel intitulado: *Relações interpessoais na escola: Cultura Escolar, Conflitos e Procedimentos Didáticos*.

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução, que a Dissertação apresentada está organizada em 03 capítulos, a saber:

- O Capítulo **01** apresenta as leituras dos autores que forneceram os apoios teóricos, a descrição e análise dos documentos escolares, onde os autores

aprofundam e conceituam os conflitos na visão dos alunos, professores e gestores. Além de abordarem profundamente a complexidade do tema, seguem compondo o panorama das orientações legais e da visão oficial, relativas aos conflitos escolares.

- O Capítulo **02** apresenta os dados coletados, descrevendo os conflitos escolares na visão de alunos, professores e Diretora da Escola e como lidam com isso no interior da escola, bem como cada um dos segmentos se veem na relação cotidiana da escola, mediante as situações instaladas no interior da escola.
- O Capítulo **03** reúne e apresenta os dados obtidos com as entrevistas realizadas na escola, retratando a visão que os vários atores entrevistados expuseram sobre a escola durante a entrevista, bem como a visão que cada um dos entrevistados apresentou enquanto opinião, ao relatar a realidade vivida na escola pesquisada.

Encerram a Dissertação: as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas, os Anexos e os Apêndices.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS CONSTITUIDORES DOS CONFLITOS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONDIÇÕES PARA A EXISTÊNCIA DOS CONFLITOS

Neste capítulo estão reunidas sínteses de leituras de autores, com os conceitos que amparam, do ponto de vista teórico, a Pesquisa aqui relatada.

- São eles:
- Jares (1997), em estudo específico sobre a escola como espaço de conflitos;
- Dubet & Martuccelli (1998) com pesquisa sobre a relação dos alunos com a escola;
- Dubet (1994 e 2003) com os conceitos de experiência escolar e desigualdades sociais;
- Charlot (2005): por seus estudos sobre a relação dos alunos com o conhecimento escolar;
- Tenti Fanfani (2000): pela leitura que traz sobre a cultura escolar e a cultura dos alunos;
- Gimeno Sacristán (1998): por suas contribuições para se pensar num *currículo para os alunos* e o papel dos professores nesse processo.

1.1 . O que é conflito e a escola como lugar de conflitos, segundo Xésus R. Jares (1997)

Para Jares (1997) estudos empíricos apontam a natureza conflitiva das escolas, fato que nos remete à necessidade de melhor compreender esse fenômeno presente no cotidiano das escolas. O conflito é um fenômeno que surge de modo recorrente nas escolas e o autor fala da escola como “lugar” de conflitos. Portanto, se busca a seguir problematizar e aprofundar esse contexto e compreender por meio dos estudos de Charlot (2005), Dubet (2003) e Dubet & Martuccelli (1998), como as escolas administram tal desafio, além de encaminhamento possíveis construídos em suas análises.

Segundo o autor podemos definir conflito como “(...) um tipo de situación em que las personas o grupos sociales buscan o percebem metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” – ou seja, os conflitos não são casuais ou neutros, mas estão diretamente ligados a determinados tipos de ideologia, em especial à ideologia tecnocrática-positivista, que “(...) niega y estigmatiza la existência del conflicto” (JARES, 1997, p.56.)

O autor faz um estudo aprofundado das questões relativas aos conflitos na organização escolar e os define também, como um fenômeno de contradição e é determinado por tipos de ideologias. O conflito na escola se concretiza a partir de três visões, tratadas amiúde, posteriormente. São elas:

- Visão tecnocrática – positivista
- Visão hermenêutica – interpretativa do conflito
- Visão crítica do conflito.

Se a escola vê o conflito a partir dessas categorias, precisa prever o conflito a partir das situações ligadas a essas categorias, ou seja, o conflito surge, segundo o autor, por:

- Questões ideológico-científicas
- Questões relacionadas ao poder exercido
- Questões relacionadas à estrutura
- Questões relacionadas ao âmbito pessoal e interpessoal.

Jares (1997) afirma também, que todas as instituições apresentam situações conflituosas e a escola não é uma exceção. Em suas palavras:

(...) La cotidianidad de los conflictos se presenta como um proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera em nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas (JARES, 1997, p. 53).

O autor faz os seguintes questionamentos: Como se pode explicar esse fato? O que a escola faz que mantém camuflada a natureza dos conflitos? Como é possível na formação inicial e permanente do professor não ser analisada tal situação, nem haver formação em contexto para saber quais as formas de abordar essas situações adversas na escola? O conflito deve ser objeto de estudo na organização escolar.

Para Jares, é preciso não ignorar a existência dos conflitos. Os encaminhamentos dados requerem uma tomada de posição política, fundamentada em valores públicos democráticos e coletivos. Ao resolvê-los, a existência do conflito não pode ser banalizada, pois

eles são inevitáveis na escola, ou seja, o conflito é um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou apresentam interesses divergentes (JARES, 1997, p.108).

Para melhor aprofundar as discussões nesse artigo intitulado *O lugar do conflito na organização escolar*, Jares (1997) afirma que o conflito está posto em todas as instituições e nenhuma delas é exceção. Eles se apresentam em um processo de diversas naturezas e intensidade. O autor se refere a três tipos de visões ideológicas para explicar a existência de conflitos na escola: a visão *tecnocrática-positivista*; a *hermeneutico-interpretativa* e a *crítica*.

Na visão **tecnocrática-positivista de conflito**, predomina a concepção tradicional e conservadora de conflito, que o qualifica como algo negativo, não desejável, sinônimo de violência, disfunção ou patologia “(...) y, em consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar” (JARES, 1997, p. 58). Nessa perspectiva a gestão dos conflitos tem a ver com mecanismos de controle da escola sobre professores e sobre alunos.

Na atualidade, tanto no conjunto da sociedade em geral, quanto no sistema educativo em particular predomina a concepção tradicional tecnocrata e conservadora do conflito. Nessa concepção é qualificado como indesejável, negativo, sinônimo de violência, disfunção ou patologia. Quando isso acontece é preciso corrigir o conflito e evitá-lo, pois é considerado nocivo ao bom desenvolvimento da ordem social. A ideologia básica é aquela que vai considerar os conflitos como algo extremamente negativo. Em todos os grupos a diferença de opiniões é considerada negativa. Quando se ressalta a situação, a mesma é tratada como um indicador de insatisfação e desajustes pessoais.

Nessa concepção de conflito, para os educadores, por exemplo, a gestão escolar só é competente quando consegue prever ou minimizar os conflitos, pois ele é tido como uma situação que pode prejudicar gravemente o funcionamento da organização escolar. Nesse caso, segundo Jarés, o trabalho do diretor deverá ser o de analisar as causas dos conflitos para evitarem que se reproduzam. Convém evitar os conflitos a todo custo. A resolução de conflitos deve ser o principal objetivo dos professores e gestores. Assim, para o autor é necessário romper com essa ideologia punitiva, fundamentada apenas no consenso para a resolução dos conflitos.

Na perspectiva **hermenêutico-interpretativa do conflito**, segundo o autor, em contraposição à racionalidade tecnocrática, a visão mecanicista e a ideologia de controle, são substituídas pelas “(...) nociones científicas e interpretativas de comprensión, significado y acción” (p. 88). Trata-se de uma perspectiva eminentemente *psicologista* da motivação humana do ponto de vista individual e não no sentido sociológico.

Os membros da escola são vistos em termos de suas *necesidades* individuais, mais do que por suas adesões ao grupo ou por suas ideologias compartilhadas. Assim o conflito não é negado, ao contrário, é considerado como algo inevitável e positivo para estimular a criatividade do grupo: “(...) um grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo tiende a volver-se estático, apático e indiferente à la necesidad de cambiar e innovar” (JARES, 1997, p.58).

A perspectiva *hermenêutica-interpretativa* se impõe contra a racionalidade tecnocrática. Cada membro envolvido na instituição terá sua interpretação particular da situação. A inexistência ou existência do conflito é uma questão de percepção. As causas dos conflitos são vinculadas aos problemas de percepção ou de comunicação entre duas pessoas ou grupos. Nessa perspectiva, a resolução dos conflitos está ligada à necessidade de melhorar as relações dos grupos, aperfeiçoar a comunicação e as relações humanas por meio do entendimento das subjetividades pessoais.

No que se refere à *perspectiva crítica de conflito*, o autor assinala que o conflito é visto como algo natural e inerente a todo tipo de organização, à própria vida social e se constitui em um elemento necessário para a mudança social: “(...) un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (JARES, 1997, p.61). Desse ponto de vista, os conflitos podem levar a uma tomada de consciência coletiva dos membros da organização, levando o grupo a: “(...) detectar lãs contradicciones implícitas em la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionen el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes” (p.62). Além disso, o enfrentamento aberto dos conflitos pode favorecer *os processos colaborativos de gestão escolar* para que:

(...) las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan em un entorno cultural enel que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad em los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares (JARES, 1997, p.63).

Essa é, para o autor, a forma de se enfrentar o que ele designa como a “naturaleza conflictiva de las escuelas” – conceito que ele extrai da teoria micropolítica da organização escolar³. Nessa perspectiva, as escolas são consideradas como “(...) campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre SUS miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (JARES, p.64) e definidas pelas seguintes características:

³Jares (1997) faz referência a autores como Hoyle, Balman e Deal.

- La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos;
- Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés, como niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos;
- Los individuos y los grupos de interés difieren en sus intereses, preferencias, creencias, información y percepción de la realidad;
- Las metas y decisiones organizativas emergen de variados procesos de negociación, de pactos y luchas entre los implicados, y reflejan el poder relativo que puede movilizar cada parte implicada;
- Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa (JARES, 1997, p. 66).

Assim, segundo Jares (1997), o conflito é necessário para que as mudanças sociais ocorram. É fundamental ressaltar alguns pontos que trazem uma visão crítica da resolução dos conflitos na sociedade em geral, e na escola em particular:

- O conflito é considerado como um instrumento essencial para a transformação das estruturas educativas. É o que aspira a teoria crítica da educação.
- Uma ciência educativa que reflete sobre os conflitos vai encaminhar a educação às mudanças às práticas educativas e ao entendimento dos valores sociais.
- As estruturas sociais e institucionais definem o marco de atuação das pessoas, quando as mesmas desenvolvem o seu senso crítico.
- A tomada de consciência trará a transformação e a mudança a respeito da situação de conflito.
- Uma medida crítica no questionamento do próprio funcionamento da instituição escolar supõe que a resolução de conflitos poderá favorecer uma perspectiva democrática e não violenta para a transformação da instituição.
- A instituição como objeto de estudo resulta no desenvolvimento de estratégias positivas, na prática da tomada de decisões para a resolução dos problemas, em vivência dos princípios democráticos de convivência, na organização social e na participação dos agentes do processo educativo.

Com a visão crítica em prática, as experiências tecnocratas não poderão se sustentar na instituição escolar. A visão crítica ressalta as possibilidades de a escola desenvolver suas práticas culturais de interação e negociação. Essas experiências poderão ser muito úteis para que todos os envolvidos com a educação escolar comecem a estabelecer práticas educativas menos autoritárias e mais democráticas.

Os diversos conflitos na instituição escolar, suas causas, origens e manifestações são divididos pelo autor em quatro categorias, fortemente ligadas entre si e dificilmente separáveis. São elas:

1) Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

2) Relacionadas com el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

3) Relacionadas com la estructura:

- Ambigüedad de metas y funciones.
- «Celularismo».
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables organizativas.

4) Relacionadas com cuestiones personales y de relación inter personal:

- Estima propia/afirmación.
- Seguridad.
- Insatisfacción laboral.
- Comunicación deficiente y/o desigual. (JARES, 1997, p. 67) ⁴

É preciso analisar a variedade da natureza dos conflitos escolares e as demais situações conjuntas do funcionamento organizativo. A não resolução do conflito poderá ser nociva e

⁴O autor traz ainda, exemplos de situações em cada uma das categorias citadas.

poderá desestabilizar o grupo. Assim, o autor alerta para as seguintes situações ligadas às categorias citadas: **a) as questões ideológico-científicas** definem as concepções pedagógicas, as concepções ideológicas, as organizações e o tipo de culturas escolares que determinam as práticas; **b) as situações relacionadas com o poder** estão relacionadas ao controle da organização, à promoção profissional, ao acesso aos recursos e às tomadas de decisões; **c) as situações relacionadas com a estrutura** têm a ver com as metas, as funções e o celularismo (que faz com que os professores atuem cada um em suas próprias salas de aula, isolados, com grau variado de autonomia) e com a debilidade dos contextos organizativos; e **d) as situações relacionadas com questões pessoais e de relações interpessoais** referem-se à estima própria, afirmação, seguridade, insatisfação no trabalho, comunicação deficiente e desigual.

Portanto, nas análises de Jarés (1997) é possível compreender que os conflitos são pontos centrais das características institucionais, tendo em vista principalmente a grande diversidade de pessoas reunidas no mesmo espaço, como divergências de ideias, culturas e condições sociais econômicas.

O que se pode observar é que diante dessa demanda há interesse de gestores públicos buscarem colaboração e recursos para a resolução dos problemas. Caso isso não ocorra, a afirmação de Jares (1997) terá muito mais significado, especialmente por suas observações sobre a possibilidade de *corrosão da escola*, caso os conflitos sejam ignorados, negligenciados, ou tratados como elementos isolados do sistema organizacional e de forma não coletiva.

Em outra perspectiva, o gerenciamento dos conflitos e a busca de encaminhamento para os mesmos poderão ser formativos, segundo o autor, quando os adultos de uma instituição desenvolvem habilidades de compreensão e de interação com os alunos numa perspectiva de gestão democrática.

Assim, a minimização dos mesmos ou a sua superação nas instituições escolares, poderá contribuir com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

1.2. A relação com o conhecimento na escola segundo Bernard Charlot (2005).

Bernard Charlot (2005) focaliza a formação dos professores e as suas relações com o saber.

Trata da aquisição do saber como universais, que estão caracterizados à própria natureza do ensino. Entende, por situações de ensino, aquelas que abrangem especificamente, a partir de onde o professor desenvolve a sua ação, como: condições de trabalho, plano de

carreira, salários, como segue um determinado programa etc. Para esse autor, o professor é aquele que deve mobilizar a aprendizagem e o desejo de aprender no aluno. Enfatiza a importância da organização do trabalho não somente para a sala de aula, onde a responsabilidade de ensino e aprendizagem está mais centrada no professor, mas, salienta também, a responsabilidade do trabalho gestor, na organização da instituição que irá favorecer o trabalho do professor em sala de aula.

Segundo Charlot (2005) a escola age de forma homogeneizada, com o argumento da igualdade para todos. Dessa forma, não se articula de maneira adequada para lidar com a diversidade, de onde podem ser gerados os fracassos e determinados alunos passam a sofrer o que ele mesmo denomina de preconceitos socioculturais. E, não conseguindo atender a diversidade dos alunos de meios populares, a escola devolve para eles a responsabilidade pelo fracasso, se eximindo de responsabilidades e compromissos pedagógicos, cujos educadores apresentam dificuldades em aceitar esse desafio.

O autor faz a alusão de que o saber não tem mais importância como aprendizagem aos alunos, já que na escola o que se fundamenta é que os alunos devem estudar para ter um futuro adequado, promissor e equilibrado na sociedade capitalista. A escola não trata da importância da aquisição de saber para que exerçam os seus direitos com dignidade. Não apresenta para os alunos o saber e o conhecimento como essenciais para a convivência humanizada. A aquisição do saber, por ser hierarquizada pela escola, deixou de ser interessante e prazerosa para ser uma situação obrigatória e impositiva. Quando a escola hierarquiza as relações, principalmente as que se referem à aquisição do conhecimento, ela não consegue trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, que é a realidade escolar. Atualmente, a grande dificuldade é a escola lidar com alunos como sujeitos e não abandoná-los.

Para Charlot (2005), a definição de ser humano se encontra em jogo nas escolas, atualmente e as transformações que propõe na forma de ensinar e na formação de professores dependem de uma escola que corresponda aos anseios e necessidades dos alunos. O texto do mesmo autor, *“Da relação com o saber”* (2005), nos remete a reflexões importantes sobre o ensino e a aprendizagem na escola.

Por que é necessário levar em conta o sujeito? Esse é o início do texto em questão. A resposta é atemorizante, quando se trata de refletir sobre as desigualdades sociais. Pensar em desigualdades sociais remete às injustiças provocadas pelo capitalismo, pela distribuição inadequada de renda, no preconceito etc, o que já não era pouco. Ou seja, tratar de desigualdades é sempre muito doloroso, principalmente quando, através das leituras realizadas os autores trazem informações sobre a posição que a família ocupa na sociedade e que faz toda a diferença

na vida das crianças, ou seja, o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos estão marcados pela posição da sua classe social e condições financeiras. Assim, o autor traz à discussão três pontos fundamentais:

- Há relação importante entre a origem da criança e o seu sucesso ou fracasso escolar. Essa correlação é estabelecida pelos sociólogos;
- A posição social da criança pode ser objetiva ou subjetiva. A posição objetiva (exterior) é aquela em que os pais são classificados. E a posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua mente, é aquela que a criança cria sobre si em seu pensamento. Diríamos que é a sua opinião sobre si mesmo em relação à classe social a qual pertence. Isso a levará a ter segurança ou não sobre o que ela é ou será perante os demais. Nas palavras do autor, a criança interpreta sua posição social. E, assim, consciente da classe à qual pertence ela poderá desenvolver determinados comportamentos adequados ou não referentes a essa consciência, como: vergonha, orgulho, igualdade, vingança etc;
- A sociedade é um lugar de atividades. A criança tem atividade na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história da escola se não levar em conta o que se faz na escola. É preciso colocar os motivos dessas atividades às crianças para que elas entendam qual é o jogo da escola e a importância de estabelecer uma boa relação com os saberes.

Embora as crianças das classes populares pertençam a uma posição dominada, ela é um sujeito que possui desejos, age de modo mais ou menos eficaz, tem uma história pessoal, é um ser em construção. Por isso, para desenvolver uma boa relação dessa criança com o saber é preciso considerar a sua posição social e o fato de que essa criança é um sujeito. Por exemplo, o autor lança a pergunta: Que sentido tem para as crianças das classes populares irem à escola e aprender a compreender?

Para responder a essa pergunta os pesquisadores passaram a identificar os processos pelos quais as crianças constroem a relação com o saber e a escola e a lógica que organiza esse processo. Foi verificado que essa lógica não se encontra da mesma maneira nas diferentes classes sociais. Dependendo da forma como a criança se relaciona, quer individual ou socialmente e como se articula nessa relação com o saber, poderá se definir sua aprendizagem. O interesse em aprender determina a relação com o saber. Uns estudam para *passar de ano*, outros para *aprender*, outros ainda porque querem *aprender sempre mais*, para *ter um diploma*, *um emprego* etc. Estudar para passar de ano é o processo dominante na maioria dos alunos de classe popular. E, há aqueles que não entendem porque estão na escola porque não

compreenderam a importância de desenvolver uma boa relação com o saber. Mesmos estando presentes, está sempre ausente nas especificidades a escola.

Aprender, para os alunos, é fazer o que o professor pede para fazer e não adquirir conhecimentos e compreender melhor o mundo. Para Charlot, a relação dos alunos das classes populares com o saber está ligada à ideia de que a responsabilidade do professor nesse processo é ensinar e a do aluno é ir à escola e ouvir o professor. O aluno ainda, não compreendeu que deve ser ativo no processo de aprendizagem. Essa é uma forma de interpretação muito comum em alunos fracassados oriundos dos meios populares.

Assim, para esse autor, a relação com a escola e com o saber é uma relação social e não uma consequência automática da posição que o indivíduo ocupa.

Há, também, sujeitos de classes populares que encontram sentido no saber e, por meio do conhecimento que adquirem, são capazes de sair da posição de dominados e engajarem-se no sucesso da escola.

Segundo Charlot (2005), o aluno deve ser mobilizado a aprender e não motivado. A motivação é exterior ao processo de relação com o saber, enquanto que a mobilização remete ao desejo, é a uma dinâmica interna. Pelo desejo de aprender, o aluno é capaz de se mobilizar.

A aquisição das competências cognitivas exige engajamento, dedicação nos estudos, mas antes disso, responder a um desejo. O autor destaca duas situações que induzem a uma atividade intelectual eficaz:

- A situação de aprendizagem tem que ter sentido para o aluno, que o induza a querer ir para a escola, que tenha uma relação específica com o saber que despertará o desejo de saber e aprender. A questão que se coloca é: de onde vem esse desejo? Como se constrói esse desejo? Assim, embora não seja fácil, cabe aos professores desenvolverem aulas interessantes, pois os alunos acham o assunto interessante porque gostam da aula e gostam da aula porque é interessante. Estamos num círculo vicioso do qual não é fácil sair!
- Para adquirir um saber é preciso que a atividade intelectual observe algumas normas, ou seja, é preciso que os professores descubram maneiras inovadoras para ensinarem diferentes grupos ou gerações de alunos. Uma experiência de um professor não pode ser repetida por décadas a fio do mesmo jeito em que ensinou nos primeiros anos de sua carreira. É preciso inovar, recriar o conteúdo com formas inusitadas de acolher o conhecimento ao aluno. O desejo de aprender e de saber não são os mesmos em todas as classes sociais. Mas, se as crianças de classes populares

não estão fadadas ao fracasso, se a escola não é impotente diante da desigualdade é porque esse sujeito, mesmo que seja dominado, não se tornará um objeto manipulado, controlado pela sociedade.

Em uma análise antropológica, a relação da criança da classe popular não é diferente da criança da classe média. Ela não sofre de uma carência, de uma deficiência ou de uma desvantagem em relação ao saber, que a impossibilite de aprender. Todos nós nascemos inacabados e imperfeitos. O caráter humano não está formado quando o indivíduo nasce. Ao contrário, ele é exterior ao ser humano, mas se constrói nas relações, nas interações com o meio em que vive. Práticas, saberes, conceitos, sentimentos etc, vão cada vez mais, nos tornando humanos porque não nascemos humanizados. A educação é a apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é socialização, é hominização. A educação é singularização.

A relação com o aprender é mais ampla do que a relação com o saber. A relação com o saber se dá quando a pessoa busca o conhecimento científico, o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento dos conceitos. A relação com o aprender é muito mais ampla, pois se dá em uma relação com tudo e com todos: aprender a conviver, a se relacionar, a amar, aprender a aprender, é uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, aprender na escola e aprender na vida, provocadas pela posição social na qual se nasce. O desejo de aprender move o homem para saber e mudar. Esse desejo não pode jamais ser satisfeito.

Educar é educar-se. Educação é uma dinâmica interna porque o ser humano é inacabado. Mas também é uma ação externa porque nenhum homem se educa sozinho. Essa relação interna/externa é o que define Educação. Educar é relacionar-se. Se não há relação, a educação não acontece e se não há educação é porque não houve interação. Não há aprendizagem do saber se não houver relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Mas Charlot (2005), pergunta: Qual o sentido de um aluno de meios populares ir à escola? Qual o sentido para esse aluno de estudar ou não estudar na escola? Qual o sentido de aprender e compreender quer na escola ou fora dela? – essas questões são levantadas pelo autor para refletir sobre a experiência dos alunos que fracassam na escola. É preciso perguntar se o aluno estudou e se não o fez por que não o fez? Por que estudaria? A questão do prazer intelectual é a chave do ensino.

Entretanto, segundo o autor, resolver o problema de despertar o prazer pelo aprender e pelo saber não é fácil, porque implica em incentivar a atividade intelectual do aluno. Quando o professor está explicando e o aluno não entende nada, demonstra outros interesses, se dispersa e o professor continua explicando, está construindo o fracasso. O fracasso escolar se constrói no cotidiano da sala de aula. Se um aluno não entendeu é necessário que se explique novamente,

buscando meios diversificados de dizer a mesma coisa. Assim é que se constrói uma escola democrática. A escola é o lugar central do saber. Enfrentar a questão do saber é muito importante inclusive, para entender a violência, a qual não se faz presente onde as crianças estejam interessadas em aprender, mas em locais onde a aprendizagem escolar não tem sentido para os alunos.

Sobre a relação dos alunos com os estudos o autor destaca os seguintes processos:

- Alunos de classes populares ou não, vão adquirindo o hábito de estudar todos os dias;
- A maioria dos alunos que estuda está pensando em se formar para arranjar um bom emprego. Para isso, é preciso progredir nos estudos e ter um diploma, cujo estudo os submeterá ao mercado de trabalho e lhe proporcionará socialmente, uma vida considerada normal. Neste caso, não se pode dizer que as famílias de classes populares não dão importância à escola. Se eles virem sentido no que se faz na escola, não irão fracassar. Para isso, precisam descobrir o prazer em aprender e saber;
- Alunos ausentes e afastados intelectualmente mesmo presentes desistiram de estar na escola.

Para esses alunos, o professor é um ser ativo no processo de ensino. O professor é o responsável pela aprendizagem do aluno, é ele quem cria o saber para mobilizar o desejo de aprender no aluno. Para Charlot, é importante que o professor compreenda isso, que há sempre uma lógica importante nas respostas dos alunos. Eles não respondem qualquer coisa, mas respondem de acordo com as reflexões que fazem, conforme segue no exemplo de uma entrevista citada em Charlot (2005):

“(...) Pesquisador: “O que você faz quando não sabe ler uma palavra?”. Aluno: “Leio outra!”.

Com isso é possível perceber que há alunos que não aceitam novos desafios – é o caso da tentativa de ler o que não sabe, exatamente porque não sabe. Isso é preciso ser identificado pelo professor. E, se aprendeu aquela que ele sabe ler porque não aprenderia outras que ainda não sabe?

O autor trata, ainda, de conflitos instalados nos bairros populares e nas escolas, questionando se a violência é um fenômeno novo. E responde: na escola o fato não é tão novo, mas as suas formas sim, pois aparecem de maneiras diferenciadas. Por exemplo: **a)** hoje se manifestam de formas mais graves que no passado, ataques aos professores, insultos já não são

raros, passando dos limites e que causam angústia social; **b)** os jovens envolvidos em caso de violência são cada vez mais jovens; **c)** Entradas de bandos e gangues nos espaços escolares (invasões) para resolverem conflitos que se originaram fora da escola ou até mesmo, um pai ou mãe que vem brigar na escola por algum motivo ou injustiça que o seu filho sofreu. Assim, a escola não se apresenta mais como um lugar sagrado e protegido, mas, aberta às agressões externas (CHARLOT, 2005).

Para esse autor, categorizar os fenômenos como violência na escola não é fácil. Ao contrário, as distinções são necessárias e difíceis. É preciso fazer a distinção: a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar sem estar ligada à atividade da instituição. Ela vem de fora e o espaço é usado, por exemplo, por bandos para acertos de contas. A violência à escola é quando essa ação está ligada à instituição, quando é pichada, incendiada, destruída etc. Os professores são agredidos bem como seus bens. Essa violência deve ser analisada junto com a violência da escola. É uma violência simbólica que está ligada ao modo como os agentes são tratados pela escola.

Se a escola é impotente à violência é porque ela também provoca a violência contra quem está se rebelando. Se os jovens são os principais autores da violência, eles certamente também são as principais vítimas dessa violência. Na maioria das vezes são jovens fragilizados e excluídos, com dificuldades familiares, sociais e escolares.

O autor distingue, ainda, violência, agressão, agressividade, transgressão e incivilidade. A agressividade vem de uma reação biopsíquica reacional: a frustração, que leva à angústia e à agressividade. A agressão implica uma atitude de brutalidade física ou verbal. A violência enfatiza o ato da força, do poder e da dominação, uso da força, lesões, extorsões, o uso de drogas etc. A transgressão se refere ao comportamento contrário às regras, como absenteísmo, não fazer as lições, não entregar os trabalhos etc. A incivilidade, por sua vez, contradiz as regras da boa convivência: são as desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas aos colegas, piadas de mau gosto, preconceitos grosserias com professores e funcionários.

E o que é aceitável ou não em termos de conflito na escola? Segundo Charlot, a violência com vontade de destruir e de atormentar não é aceitável, ainda, mais na escola, cujo espaço não envolve a força física, mas a força da linguagem e da troca simbólica. A violência e os conflitos devem se regulados pela palavra e não pela violência. É fundamental que os educadores tenham a clareza sobre tais distinções entre os diferentes conflitos que podem surgir dentro de um estabelecimento escolar, pois, cada um tem o seu lugar certo e pessoas certas para intervir no problema. Nem tudo pode ser tratado da mesma maneira e com a mesma intensidade.

É óbvio que essas atitudes criam um clima em que os professores e alunos se sentem atingidos em suas identidades pessoal e profissional, é um ataque à dignidade que merece o nome de violência. Se, por um lado, é difícil falar de violência sem fixar normas, por outro lado é difícil falar de violência fixando normas. Talvez seja esse o problema da escola, pois, há professores que desrespeitam o aluno e isso também é violência.

Em uma escola onde a violência é grande instala-se nessa escola uma forte tensão. Ao reduzir o nível de tensão numa escola encontra-se nela uma equipe engajada que soube lidar com as tensões. Para tanto, segundo Charlot (2005), é preciso dedicar-se às fontes que provocam a violência, pois, algumas vêm diretamente da sociedade. Há uma probabilidade de que, se o bairro é violento, a escola também seja atingida. Do mesmo modo, é preciso refletir sobre a questão do desemprego do bairro onde a escola está inserida, pois esse problema social certamente gerará violência, sendo também o desemprego fonte de desmobilização escolar e violência.

Hoje, a possibilidade de que as pessoas consigam um bom emprego, está voltada para o seu sucesso escolar. Então, a escola é vista como um lugar obrigatório que dará aos alunos um lugar melhor na sociedade, o que não é possível se não tiver êxito escolar. Assim, com essa “obrigatoriedade” de passar pela escola para construir uma vida “normal”, apagou-se da escola a ideia dela como lugar de sentido e de prazer em adquirir conhecimento e saber. Com isso, Charlot afirma que, a lógica escolar dos professores não é a mesma lógica dos alunos das classes populares.

Para os alunos, o aprender é uma obrigação. O importante é ir à escola para passar de ano, para ter um bom emprego e ter um diploma. Os incidentes que levam os alunos às atitudes violentas revelam que muitos desses alunos das classes populares não entram na lógica da instituição escolar. O ato de ensino-aprendizagem, o saber, a lógica da instituição etc, levam tais alunos à obscuridade escolar. Isso, certamente, gera violência. Em contrapartida, o autor afirma que (...) é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola. (CHARLOT, 2005, p.132).

A isso, o autor denomina *relação de saber*. Para ter uma relação de saber é preciso que o aluno tenha o desejo de busca do conhecimento. A relação com o saber se dá quando a escola pesquisa sobre algo que ainda não tem resposta e instiga coisas, busca informações e as relações sobre essas informações.

Nessa mesma direção, as reflexões de Dubet e Martucelli (1998), apresentadas a seguir, ampliam ainda mais essa compreensão.

Os argumentos discutidos até aqui, nos colocam diante de um cenário que evidencia a escola como reprodutora de exclusão social ao produzir um quadro de desigualdades que precisam ser superadas. Para o gerenciamento dos conflitos, a escola precisa criar um processo que envolva mobilização de atividades para reverter tal quadro, de maneira que façam sentido aos alunos, considerando-os como sujeito do processo e eliminando o divórcio entre ensino e aprendizagem, pois os dois fatores devem estar envoltos em um único processo. Outro fator não menos importante é que os educadores deverão interpretar as ações sublimares dos alunos, pois isso poderá ser interpretados como um processo que não considera as singularidades dos alunos. Uma das possibilidades é trazer para o centro de um possível debate e explicitar as reais razões da eliminação dos conflitos físicos e verbais, como noção de civilidade aos alunos.

1.3. A relação dos alunos com a escola segundo Dubet & Martuccelli (1998).

O texto “Sociologia da Experiência Escolar” (1998) trata da experiência de alunos desde o início da escolarização até o seu término. Os autores trazem os resultados de dez anos de pesquisa e analisam o sistema educacional francês e suas mudanças – de um sistema educacional republicano cristalizado e regulado, no qual a finalidade da escola era moldar a personalidade dos alunos, distribuir funções, hierarquizar competências e selecionar os indivíduos em função de critérios relacionados às relações entre origem e destinação social dos alunos – para um sistema intermediário de escolas primárias superiores e colégios, não para todos, mas, somente para os melhores alunos das classes trabalhadoras como meio de prolongar os estudos, cujo objetivo era o diploma. O apoio à meritocracia desenvolvida na escola favorecia a elite. O liceu era uma instituição reservada ao jovem burguês que já estava socialmente destinado a ela. Para uma parte dos jovens das classes trabalhadoras, estava reservado o ensino profissionalizante, vinculado às atividades dominantes do mercado de trabalho.

Os autores analisam, então, o sistema educacional francês da década de 1990, marcado pela crise geral e desarticulações decorrentes do que denominam massificação escolar. O contínuo prolongamento da escolaridade e os mecanismos de seleção dentro da própria organização escolar são exemplos dessa massificação destacados pelos autores.

Referindo-se à distribuição social dos indivíduos, Dubet e Martuccelli (1998) afirmam que a competitividade torna a escola muito mais injusta na medida em que é na própria escola que se formam as desigualdades. A falta de qualificação escolar reflete na desqualificação social, causando assim, a exclusão escolar e a exclusão social. Porém, a escola deveria ser uma

instituição onde o sujeito se definisse, sobretudo pela autonomia, quando deixasse o sistema escolar. Dessa forma,

(...) a socialização e experiências deveriam privilegiar as relações escolares para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Do mesmo modo, para professores e alunos, a escola precisa ser organizada para se mostrar como uma sucessão de ajustamentos entre indivíduos adultos ou jovens que constroem suas próprias experiências escolares”. (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 173).

Na construção da experiência escolar, três situações ou lógicas de ação, segundo Dubet (1994) se integram:

- Estratégias: o indivíduo é definido por aquilo que possui pelo qual constrói a lógica de seus objetivos, onde o espaço escolar aparece como competição;
- Integração: ideia de pertencimento social do aluno, numa experiência de normas e propostas;
- Subjetivação: o sujeito é definido pela capacidade de ser crítico, que o forma como sujeito com autonomia para além do papel que desempenha no grupo.

Essas três situações se agregam e constituem a socialização decorrente da experiência escolar. A maneira como a organização escolar permite às crianças não confiarem em suas formas de ser (linguagens), faz com que suas culturas não se oponham às normas escolares, levando-as a se agruparem em um “todo orgânico, o grupo de pares”, no qual a correspondência entre a objetividade e a subjetividade determina que a socialização se mantenha sob o domínio dos papéis que os indivíduos desenvolvem nos grupos. Os alunos nem sempre têm o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, a harmonia e o gosto escolar e a certeza do valor dos estudos desaparecem. Nesse sentido, o texto traz informações a respeito do efeito das diferenças sociais no interior do sistema escolar no mundo atual.

Para Giovanni (2011), no texto pelo qual analisa especificamente o conceito de experiência escolar segundo Dubet, esse novo público de alunos e de professores oriundos da massificação escolar descrito por Dubet (1994) e por Dubet e Martucelli (1998) tem levado a um “(...) sentimento de distância cultural e estranhamento dos alunos em relação às normas e regras escolares e dos professores em relação aos alunos” (GIOVANNI, 2011, p.95).

Segundo Giovanni (2011), nos estudos de Dubet (...) a escola deixa de ser uma instituição, passando a obedecer a uma racionalização centrada nos atores que, por sua vez, constroem um novo perfil da escola ao construírem sua própria experiência escolar (grifos da autora p. 95). Nas palavras da autora:

(...) Essa construção da experiência escolar se dá, então, pelas lógicas *de integração* (o aprendizado das normas e a percepção das tensões entre o universo familiar e social de origem e o mundo escolar), de *estratégias* (racionalidade das ações em função dos objetivos, recursos disponíveis, interesses e posições do ator) e de *subjetivação* (exigências da tensão entre a competição escolar e as referências culturais) – uma construção que se dá sempre em função das diferentes variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, nível e posição escolar, tipos de estabelecimento e práticas escolares, posição social.(GIOVANNI, 2011, p.96).

Em Giovanni (2011), os resultados de estudos realizados por François Dubet em parceria com Danilo Martucelli, descritos no texto *Sociologia da Experiência Escolar* (DUBET e MARTUCELLI, 1998) permitem traçar o seguinte perfil da experiência escolar no percurso dos estudantes pelo ensino elementar, colégio e liceu do sistema de ensino francês, que correspondem, respectivamente, ao Ensino Fundamental I e II e ao ensino médio no Brasil:

1) A escola elementar (anos iniciais do ensino fundamental no Brasil) se caracteriza pelo *primado da lógica da integração*:

- a escola primária permanece sob o domínio da atração dos alunos pelo professor e da unidade da classe;
- a construção da experiência escolar se dá pela identificação com o professor, interiorização das normas e expectativas escolares e aceitação da autoridade dos adultos;
- a socialização é cumprida com o processo de subordinação das crianças às expectativas dos adultos;
- a experiência escolar das crianças é dominada pelo princípio da integração, sob a influência do professor;
- a experiência de subjetivação das crianças na escola primária se dá por processos de distanciamento do aluno em relação ao professor quando: a) as crianças percebem ou presumem a existência de alunos considerados os “preferidos do professor” ou de punições e avaliações injustas e b) a unidade da turma é ameaçada pela formação de grupos que elegem os alunos alvos de zombarias, os “desvios” em relação aos modelos do grupo;
- a principal diferença na experiência escolar das crianças está na forma como os alunos com diferentes origens sociais sentem as tensões escolares: as crianças das

classes populares percebem essas tensões como “violência” e as da classe média as percebem sob a forma de *stress*, de cobranças por desempenho.

2) O colégio (Ensino Fundamental II no Brasil) é o momento da *dissociação entre os processos de socialização e de subjetivação*:

- a obediência natural dos alunos é substituída pela exigência de reciprocidade;
- os alunos encontram “aliados” e “adversários” entre os professores e demais adultos da escola;
- o significado dos estudos perde sua evidência e a utilidade dos diplomas está muito distante e incerta para motivar os alunos;
- o interesse intelectual pelos estudos é muito frágil;
- a motivação precisa ser coletivamente construída;
- uma “cultura adolescente” se constitui paralelamente à cultura escolar, gerando a ruptura entre “ser adolescente” e “ser aluno”;
- no grupo de pares a regra é a submissão às características do grupo;
- as pressões/tensões entre ele próprio (o adolescente), as expectativas da família, as regras escolares e o que dizem os pares obrigam o adolescente a lançar mão de um “jogo de máscaras” para escapar às rotulações impostas.

3) O liceu (ensino médio no Brasil) é o lugar dos *ritos de exclusão*:

- a indiferença dos alunos se dissolve: ou o indivíduo emerge plenamente da socialização na escola ou sua identidade é marcada pelo fracasso escolar e desvalorização pessoal;
- a ideia de Projeto é dominante e, com ela, a experiência escolar sofre a influência crescente das lógicas estratégicas em função da utilidade social dos estudos e dos diplomas, das esperanças de carreira e inserção profissional;
- no liceu (ou ensino médio) o aluno é confrontado com a necessidade de encontrar motivação escolar autônoma;
- as situações dos alunos se diversificam: os alunos destinados às escolas de renome, os “bons alunos” da futura classe média, os “novos alunos” oriundos da massificação escolar e os alunos destinados às escolas profissionais;
- nessa etapa da escolaridade a experiência escolar é construída por meio das tensões entre as diferentes lógicas da ação (integração, estratégias, subjetivação):

o aluno passa da submissão à integração grupal e às lógicas de distinção entre os pares, dos padrões desviantes de comportamento à autonomia subjetiva, das lógicas estratégicas de curto alcance às estratégias e recursos complexos de médio e longo alcance na vida social;

- A construção da experiência se dá, essencialmente, no cruzamento de dois ideais: a performance escolar e o apelo à autenticidade. (GIOVANNI, 2011, p. 96 - 98).

Assim, para essa autora, a análise das experiências dos atores escolares permite constatar que a escola, do ensino fundamental ao ensino médio, constitui para alunos e professores, uma “experiência de desigualdades” (GIOVANNI, 2011, p. 99). Nas palavras de Dubet e Martucelli (1998), também citadas por Giovanni:

(...) Para compreender aquilo que “fabrica” a escola, não é mais possível se limitar aos estudos dos programas, das qualificações e dos métodos de trabalho. Falta também perceber a maneira pela qual os estudantes elaboram suas estratégias, relações e significações (DUBET E MARTUCELLI, 1998, p.169-170).

De acordo com a referência acima, eis a razão pela qual, no Relatório de Pesquisa aqui proposto, o eixo da investigação recai sobre a visão dos alunos e professores sobre os conflitos escolares mais comuns no final do Ensino Fundamental II. Nas palavras de Giovanni (2011):

A Sociologia da Experiência Escolar revela os efeitos das desigualdades escolares a partir da diversidade de situações e das diferenças sociais a que se veem confrontados dia-a-dia os alunos e os professores: em ambos prevalece o sentimento de uma escolaridade privada de sentido. (GIOVANNI p. 99).

1.4 - A escola como reprodutora de desigualdades sociais, segundo Dubet (2003).

No texto *As desigualdades multiplicadas*, Dubet (2003) evidencia, especificamente, como a escola é, também, a reprodutora de exclusão social, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno. Anuncia as desigualdades sociais como “desigualdades multiplicadas” ao explicar as duas faces da (des)igualdade, como fator social presente nas práticas escolares.

Das definições possíveis para tratar a desigualdade Dubet (2003) põe em destaque a análise sociológica representada por Marx, salientando que (...) as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas, quer dizer das sociedades capitalistas (DUBET, 2003.p. 6), onde a exploração do patrão sobre o empregado é fato.

Assim, as desigualdades entre as classes sociais são o que explica as condutas sociais e culturais.

As relações entre as classes sociais são identificadas como relações de domínio, decorrentes dos conflitos sociais, pelos quais o trabalho une e também opõe os indivíduos. Essa análise permite ver como o acesso à educação se apresenta quando a divisão de classes está cada vez mais acirrada. Numerosos estudos se empenharam em mostrar que a escola pode contribuir para o fortalecimento das desigualdades sociais e culturais, encorajando a (re)produção dessas desigualdades. A oferta do ensino é de melhor qualidade quando destinada aos alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas. Nas sociedades democráticas, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se forem livres.

A escola pode ser a grande reprodutora das desigualdades, por seguir um modelo republicano e meritocrático, onde cada indivíduo poderá ser bem sucedido ou fracassar, dependendo da classe social à qual pertence. Em situações dominadas pela infelicidade, os alunos decidem pelo conflito, pela indisciplina e/ou pela violência, pois, entendem que a escola é um jogo e que nesse jogo vão sempre perder. A violência possibilita salvar sua dignidade e também engrandecer seu autor perante o grupo de iguais. O recurso à violência se explica pelo fato de que as provas de igualdade que os alunos querem mostrar se tornam impossíveis numa sociedade democrática e ao mesmo tempo competitiva. O respeito se impõe desde que as desigualdades de mérito e de desempenho não devam afetar a igualdade entre as pessoas.

Giovanni (2011) também analisa o livro *As desigualdades multiplicadas* de F. Dubet e, para a autora, segundo Dubet, (...) a ampliação das igualdades e a extensão do acesso aos bens, não só não apagaram realmente a maioria das desigualdades, como geraram outras novas desigualdades multiplicadas, agora, em face da consciência dos atores sociais em relação a elas, mantendo e reforçando “microdesigualdades”. (GIOVANNI, 2011.p.100)

Para Giovanni (2011) há, segundo Dubet, novos registros e novos critérios de definição das desigualdades sociais, que nunca foram consideradas antes. Cada um de nós possui hoje vários status, várias identidades mais ou menos valorizadas e reconhecidas pelos outros, gerando várias formas de desigualdade: a construção da identidade de jovens imigrantes ou de indivíduos pobres, por exemplo, resulta dessa multiplicidade de registros de desigualdades e da mobilização de recursos objetivos também desigualmente repartidos, o que os impede de construir uma identidade social plenamente aceitável. Por exemplo, nas palavras de Dubet (2003) também citadas por Giovanni:

(...) um jovem proveniente da imigração tem grandes possibilidades de ser “igual” na área esportiva, e de sê-lo menos numa delegacia de polícia (DUBET, 2003, p. 48).

(...) Como nomeamos os habitantes dos grandes conjuntos habitacionais dos subúrbios considerados “difíceis”? De forma rotineira e no fundo inaceitável, os caracterizamos por seus problemas tais como eles são construídos pelas políticas sociais que se encarregam deles: pobres, desempregados, imigrados, famílias “frágeis” – quando não delinquentes. (DUBET, 2003, p.48-49).

Nessa perspectiva, Giovanni (2011) lembra que, para Dubet, “(...) as pessoas são definidas por suas desvantagens sociais que correspondem às definições das políticas públicas e às imagens veiculadas pela mídia, que muitas vezes correspondem a caricaturas de seus problemas e dramas sociais” (p. 101). Além disso, a autora mostra que, na perspectiva da Sociologia da Experiência de Dubet:

(...) quanto mais se explicita a contradição entre a liberdade, autonomia e igualdade proclamadas para os sujeitos e os diferentes registros de desigualdades sociais, mais essa experiência social é vivida por eles de uma forma “destruidora”, que inclui: a “consciência infeliz” em relação à própria situação, a exposição ao “desprezo social”, as “estratégias de retraimento e violência” a que recorrem para preservarem a autoestima e para recusarem-se a entrar num jogo no qual estão fadados a serem sempre os “perdedores. (GIOVANNI, 2011, p. 102).

(...) Exemplo desse processo, segundo Dubet (2003, p.59) pode ser encontrado no interior das escolas, em especial no comportamento dos alunos que: (...) decidem não trabalhar para que seu desempenho não comprometa seu valor, sua igualdade fundamental; eles “escolheram” ser reprovados na escola, o que os poupa de serem atingidos por seu fracasso. Enquanto uma nota ruim por uma prova realizada é insuportável, ela se torna insignificante quando o indivíduo decidiu não realizar seu trabalho (GIOVANNI, 2011, p. 102).

Ou seja, segundo Dubet (2001), a experiência social das desigualdades é hoje objeto de estudo necessário aos professores, uma vez que nunca as relações de desigualdades foram tão fortes e violentas para o sujeito. Segundo o autor, o sujeito só poderá exercer a igualdade se for livre. E, essa capacidade e soberania da liberdade está nas condições de igualdade de oportunidades por decorrerem de uma competição de iguais. Para ele, assim como a liberdade e a igualdade podem ser frequentemente opostas, elas poderão estar, da mesma forma, também estar em harmonia (DUBET, 2001.p.15).

Tais ideias nos levam agora, a examinar as relações entre a cultura dos alunos e a cultura escolar, lançando mão das reflexões de Tenti Fanfani (2000), a esse respeito.

1.5. A cultura escolar e a cultura dos alunos, segundo Emílio Tenti Fanfani (2000).

O propósito do autor no texto é analisar a importância da construção de novos tempos e novos docentes e refletir sobre a prática tradicional dos professores e as características de um novo perfil profissional. Sobre a cultura da juventude, o autor revela que as políticas implantadas não investem em Educação. As práticas autoritárias e disciplinadoras não fazem mais sentido para as novas gerações. Sendo assim, são responsáveis pela geração de conflitos e a desarticulação do ensino e aprendizagem. Traz uma importante reflexão sobre o trabalho dos gestores públicos e as suas responsabilidades com a organização educativa. Para o autor, a velha escola que ainda vive uma posição positivista moldada para a elite, não mais corresponde às necessidades das novas gerações, cujos sintomas mais evidentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de jovens adolescentes latino-americanos, em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados.

Segundo Tenti Fanfani (2000), os alunos parecem chegar numa escola que não foi feita para eles e, dessa forma, não desenvolvem o senso de pertencimento à mesma. Portanto, tais escolas não cumprem nenhuma função em seus projetos de vida. O autor apresenta três problemas na escolarização massiva dos adolescentes e dos jovens, tais como: a) identidade e cultura dos jovens em relação ao que é proposto pela escola; b) as modificações dos equilíbrios de poder entre as gerações; e c) a experiência escolar para adolescentes e jovens. O fio condutor que relaciona esses três problemas está posto na relação entre as condições de vida e cultura da população, de um lado, e a escolarização e cultura própria das instituições escolares, de outro.

A escola para adolescentes deverá ser uma construção na medida em que a própria adolescência é uma construção em plena transformação. Deve-se pensar em escolas diversificadas e flexíveis para responder adequadamente às demandas das novas gerações, compreendendo que uma escola para adolescentes é uma escola dos adolescentes, onde esses alunos sejam os protagonistas do processo educativo. Citando também, os estudos de Dubet & Martuccelli, Tenti Fanfani (2000, p. 06) põe em destaque o fato de que, um aluno do ensino médio é diferente de um aluno da escola primária, por razões que vão além das determinações de gênero, classe social, etnia, habitat, etc. O problema das relações entre as culturas jovens e a cultura escolar traz o seguinte questionamento: Em que medida o que se oferece hoje, nas escolas, aos jovens e adolescentes da América Latina corresponde às condições de vida, necessidades e expectativas das novas gerações de latino-americanas?

A partir desse questionamento o autor salienta que é necessário considerar as grandes mudanças que caracterizam o desenvolvimento da educação no nosso continente, em especial, as relacionadas com os efeitos da massificação na escolarização dos alunos.

Segundo o autor, uma das funções da escola é contribuir para que haja a construção de novos sujeitos sociais, porém, a massificação escolar produz uma série de transformações nas instituições escolares. A velha escola, destinada apenas às elites, deve, hoje responder à demanda de novas e insistentes especificidades.

Para lidar com os conflitos existentes no interior da escola, de forma que os mesmos façam parte da formação dos jovens e adolescentes, o autor acredita que os gestores e professores precisam desenvolver as habilidades de compreender, interpretar, explicar e analisar as necessidades dos alunos para que tenham êxito em suas intervenções.

O conflito acentua o desencanto pela escola pois, a mesma produz novas contradições, além de problemas entre as ofertas e demandas. Para ele, os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes e predisposições que não coincidem, necessariamente, com a cultura escolar e, em particular, com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver. O programa escolar ainda tem marcas do momento fundador, como homogeneidade, sistematização, continuidade, ordem, sequências únicas, etc. As novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, instáveis e, assim a experiência escolar se converte amiúde em uma fronteira onde se encontram diversos universos culturais. (TENTI FANFANI, 2000.p.08).

Vale acrescentar, ainda, a reflexões desse autor sobre as mudanças no papel social da escola e seus efeitos nas práticas escolares.

Segundo Tenti Fanfani, a escola tinha uma missão civilizatória, uma função de reeducação, inculcando os conteúdos escolarizados nos jovens. As grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar e nos planos das instâncias de produção, afetam a construção da subjetividade. A escolaridade se torna obrigatoriedade, sendo uma fonte de contradição e conflitos. Todos os adolescentes devem estar na escola. A homogeneidade, a sistematização, a continuidade, a coerência, a ordem, a sequência, etc são marcas que retratam a escolarização.

O Quadro 5, a seguir, caracteriza tais efeitos nas práticas escolares, seja na organização pedagógica ou na organização administrativa escolar, permitindo perceber que os jovens e adolescentes oriundos de classes desfavorecidas sofrem consequências graves e que, em muitos casos, esses fenômenos causam transtornos irreparáveis na escolaridade desses alunos. Vejamos.

Quadro 5: Massificação e Escolarização segundo E. Tenti Fanfani (2000).

Massificação	Escolarização
A massificação vem da necessidade da expansão da escola e esse crescimento quantitativo não é acompanhado proporcional ao investimento dos recursos públicos no setor educacional, onde, muitas das vezes, tem que se fazer mais com menos recursos financeiros.	A escolarização cria a juventude, ou seja, contribui muito para a construção desses novos sujeitos sociais.
Produz uma série de transformações nas instituições escolares: a velha escola reservada só às elites deve responder à demanda dos novos tempos, sem prejuízos à qualidade ofertada.	Analisar, intervir, compreender, interpretar, explicar são características necessárias para a aprendizagem. Mas, os jovens que adentram as escolas públicas, não têm acesso à essa cultura, o que os impede de prosseguir os estudos nas universidades.
Deve apresentar novos significados à escola contemporânea.	A prática sistemática dos exames permitia distinguir vitoriosos e fracassados, já esperados na experiência escolar e envolvia a todos: professores, alunos e familiares.
A relação professor-aluno e a relação com o conhecimento se corrompem quando deixam de ter significados.	Todos os adolescentes devem estar na escola. Ao menos a escolarização no nível básico, além de direito é uma obrigação. Todos devem se r incluídos e isso não é uma questão de escolha do jovem, e sim, uma obrigação.
A massificação está acompanhada de mudanças significativas para os alunos, pois, os alunos são diferentes.	O Estado intervém com os programas de bolsas, subsídios e apoio aos jovens para que estejam na escola (FIES, Bolsa Família, Sistema de Cotas etc).
Há o ingresso dos que foram excluídos.	Os sistemas de avaliação já não mais podem cumprir uma função seletiva, senão estritamente pedagógica, cujo sistema de aprendizagem já não se resolve mais pela repetência e exclusão.
Na massificação todos os alunos de todas as classes sociais entram na escola, mesmo que o façam após os “herdeiros” e bolsistas.	A escolarização se torna generalizada e apresenta três desafios/problemas na escolarização dos adolescentes e jovens: 1º) tema e a identidade; 2º) modificação dos equilíbrios de poder entre as gerações e 3º) sentido da experiência escolar para adolescentes e jovens e a cultura das instituições escolares.
Com a massificação mesmo com a subdivisão de classes para ingressar na escola, o poder educativo é mais interligado, pois mantém mais conexão com as famílias e com os meios de comunicação de massa e o consumismo.	A educação para jovens e adolescentes se torna uma situação muito crítica das políticas educativas nacionais.
Sintomas evidentes da massificação: exclusão e fracasso escolar, mal estar do aluno, conflitos, desordem, violência, dificuldades de integração, ausência de sentido da experiência escolar para uma grande parte dos jovens latino-americanos, especialmente aqueles que vêm de classes baixas.	Diante das dificuldades e desigualdades sociais, muitos dos jovens acreditam que a escolarização seja praticamente impossível para eles.
Os sintomas mais evidentes e estridentes da massificação são exclusão e o fracasso escolar. Aqueles jovens (excluídos) que chegam tarde à escola ingressam em uma instituição que não foi feita para eles e que, portanto, para eles a escola não cumprem nenhuma função em seus projetos de vida.	Os educadores e as instituições não tem uma compreensão das transformações das estruturas para aceitarem a não reprovação dos alunos. A educação para jovens e adolescentes se torna uma situação muito crítica das políticas educativas nacionais.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base na leitura de Tenti Fanfani (2000).

A identidade e cultura dos adolescentes e jovens são focos de atenção de Tenti Fanfani (2000), uma vez que é a sociedade que produz determinados cortes e rupturas no fluxo do tempo. Exemplo disso está no fato de jovens e adolescentes, ao completarem determinada idade passam a ser adultos e têm que fazer coisas de adultos, porque os limites sociais são impostos a esse jovem ou adolescente, no caso, a maioridade. Mas, nem todos que têm a mesma idade participam da mesma classe de idade. São negados a muitos jovens e crianças os direitos às condições de vida satisfatórias quando eles vivem em extrema pobreza.

Para esses autores é interessante saber quais são as características distintivas dos jovens como objeto de classificação escolar, já que “(...) a velha escola primária foi organizada para as crianças e o ensino médio, tende a reproduzir a mesma escola que foi desenhada para as crianças, o que vem a explicar o mal-estar e o fracasso escolar no ensino médio”. (TENTI FANFANI, 2000. p. 2). A esse respeito, alguns pontos importantes postos em destaque pelo autor, permitem elucidar os problemas que ocorrem pelo fato de se manter uma escola com a mesma organização para crianças e para adolescentes:

- a) **Diversidade das esferas de justiça:** Enquanto o mundo infantil está regido por regras e normas, o mundo dos adolescentes está refletindo sobre a imposição dessas regras e normas. Os adolescentes vão percebendo que existem regras distintas em espaços distintos. Não aceitam as coisas de maneira generalizadas, por exemplo, tudo deve ser igual para todos. Eles já começam a distinguir quais são as práticas mais justas ou injustas porque pela idade, começam a desenvolver o senso de justiça.
- b) **Princípio de reciprocidade:** Enquanto na escola a criança tende a representar a autoridade, o adolescente já está percebendo que as instituições (escola e família) constituem realidades complexas onde cada um tem interesses e capacidades diferentes. A onipotência do professor passa a ser avaliada pelo adolescente que passa a ver o professor como a si próprio. Por isso, exige ser respeitado como igual. O respeito não é só obrigação do aluno, mas, também dos professores.
- c) **Emergência de estratégias escolares:** a criança acredita que para ter êxito na escola deverá obedecer aos pais e professores. O adolescente aprende que para ser estudante existem algumas coisas que vão além de ser obediente. Ele começa a perceber que precisa desenvolver muitas habilidades cognitivas para ter êxito nos estudos.
- d) **Desenvolvimento de uma subjetividade não escolar:** Enquanto as crianças vivem uma experiência de vida relativa à sua idade, os adolescentes vivem uma experiência de tensão entre o que é ser aluno sendo adolescente. O adolescente cria em si mesmo uma figura não escolar, uma subjetividade independente da vida escolar, mas, que afeta a vida escolar. Os adolescentes não conseguem articular a vida de adolescente com os espaços de suas vidas. São portadores de uma cultura social feitas de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições, mas, que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e com o currículo que a escola propõe desenvolver. Os saberes que a escola impõe aos alunos são saberes consolidados e de certo modo são distantes das culturas jovens e contemporâneas. A escola perdeu o seu

monopólio, pois os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. Hoje, as novas gerações trazem uma grande diversidade de informações, de flexibilidade, de instabilidades, culturas diversas, etc. A experiência escolar encontra, nesse sentido, diversos universos culturais e não sabe lidar com eles. Dessa forma, é necessário que a escola tenha uma tomada de consciência sobre o trabalho que desenvolve e redimensioná-lo para a formação de novas gerações.

Segundo Tenti Fanfani (2000) a mudança de poder para crianças, jovens, adolescentes e adultos também põe em crise a organização escolar onde a forma de desenvolver esse poder está focada na idade do aluno. Hoje as crianças e adolescentes são considerados sujeitos de direitos. Assim, as instituições devem estar atentas para essa nova configuração de poder da instituição sobre os alunos. Os adolescentes e jovens devem ser convidados a participar das decisões que vão organizar e melhorar a instituição. Garantir a escuta do que dizem esses jovens fortalecerá a participação deles. Iniciar a participação dos alunos adolescentes nos colegiados escolares é um bom começo. Enfim, trabalhar com adolescente requer um novo profissionalismo, (re)definição e construção de novos conhecimentos.

Com isso, o autor traz à discussão, o problema do sentido da escola, na medida em que, no cenário da organização das instituições para as novas gerações, os professores precisam reconstruir a sua profissionalização no cotidiano escolar. Os alunos devem ser ensinados a dar sentido à nova forma de experiência escolar.

Por que se deve ir à escola? Para essa pergunta que não sejam dadas respostas que ilustram uma obrigação, como: *Porque sim! Porque meus pais ou a lei me obrigam!* Nem por uma razão instrumental, como: *Estudo por uma razão: para ser alguém na vida, ter um emprego no futuro!* Mas, que seja pelo amor ao conhecimento.

E quais são as características de uma boa escola para jovens e adolescentes?

Para Tenti Fanfani (2000) são inesgotáveis as respostas a essa questão, quando se trata de adequar as propostas a cada ingresso de jovens e adolescentes, considerando as mudanças pelas quais as escolas passam a todo instante. Mas, vale considerar aquelas que podem ser precípuas no ambiente educativo. Assim, a escola deve atender ao máximo possível as necessidades dos jovens que a frequentam, considerando ser:

- a) Uma instituição aberta que valorize e considere os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens e adolescentes;
- b) Uma instituição que favoreça e dê lugar ao protagonismo juvenil, para que eles expressem suas habilidades, conhecimentos, participação e conhecimentos;

- c) Uma instituição que não se limite a ensinar, mas que se proponha a motivar, se interessar, mobilizar e desenvolver os conhecimentos significativos na vida das pessoas;
- d) Uma instituição que se interesse pelos adolescentes e jovens como pessoas totais que se desempenhem em diversos campos sociais: na escola, na família, no bairro, no esporte etc.
- e) Uma instituição que seja flexível no tempo, na metodologia, nos modelos de avaliação, no sistema de convivência e que leve em conta a diversidade cultural, de gênero, religiosa, territorial etc.
- f) Uma instituição que forme pessoas não para a esperteza, mas que desenvolva habilidades e competências úteis para a vida e não somente para conhecimentos escolares.
- g) Uma instituição que atenda a todas as dimensões do desenvolvimento humano nas questões física, afetiva e cognitiva, na quais os jovens aprendam a ética, a identidade e o conhecimento técnico- racional.
- h) Uma instituição que acompanhe e facilite a construção de um projeto de vida para os jovens.
- i) Uma instituição que desenvolva o sentido de pertinência com a qual os jovens se identifiquem. (TENTI FANFANI, 2000, p. 14).

Para o autor, há quatro perigos prováveis a controlar, caso os gestores da instituição, não tenham a consciência de que os paradigmas podem sobressair às atitudes em práticas acima mencionadas, alguns perigos devem ser destacados para que, se acontecerem, os mesmos poderão ser controlados:

- a) **Condescendência:** Não se deve inventar escola para jovens pobres. Isso só contribuiria cada vez, mais com a reprodução e exclusão escolares. Eles devem fazer parte da mesma organização que a escola teria para os demais jovens de outras classes sociais. Devem ser tratados com igualdade, tanto do ponto de vista afetivo como do ponto de vista da organização da proposta curricular;
- b) **Negativismo:** É preciso evitar a ideia de que os jovens e os adolescentes oferecem risco à instituição porque podem ser vulneráveis às situações de drogas, violência, doenças etc. É preciso trabalhar nos jovens a ideia de esperança, interesse, de generosidade, de criatividade, pois eles têm condições de desenvolver essas ideias e as

últimas podem ser reforçadas pela escola, e não somente focá-los nas primeiras ideias, como prevenção dos problemas;

- c) **Demagogia juvenil e adolescente:** É preciso oferecer compreensão, afetividade, respeito à cultura jovem, inserindo os jovens na cultura adulta, sem desenvolver o policulturalismo (valorização voluntária ou oportunista das culturas jovens), pois essas culturas, muitas das vezes, legitimam a exclusão dos jovens aos valores mais valiosos e complexos da cultura humana e universal;
- d) **Facilitarismo:** Este aspecto consiste na espécie de reprodução social no espaço escolar pelo modo de aprendizagem e da relação com a cultura que desenvolvem os meios de comunicação de massa e a circulação de culturas juvenis, onde o prazer imediato, a espetacularização, o desprezo pela complexidade e pelo esforço ao trabalho escolar passam a não fazer mais sentido aos jovens e adolescentes.

Finalizando as reflexões do autor neste texto, a escola deve fazer sentido para os jovens e adolescentes, pois eles estão numa idade de transformação. Pensar em novas formas de organização institucional que atenda às necessidades dos jovens dessa nova era é um grande desafio, mas, é necessário responder às múltiplas condições de vida e expectativas das novas gerações. Uma das chaves para se alcançar êxito é compreender que uma escola para os adolescentes é também, uma escola dos adolescentes, que eles sejam não apenas uma população alvo, mas sim, protagonistas ativos com direitos nessa escola.

Para o autor, é possível construir uma nova escola para atender as necessidades dos jovens e adolescentes, já que afirma também que a adolescência é uma idade que mostra os alunos em plena transformação. (TENTI FANFANI, p. 15.).

Essas reflexões nos levam, finalmente, a analisar as discussão sobre um currículo para os alunos e o papel dos professores nesse processo, de que nos fala Gimeno Sacristán (2000).

1.6. Um currículo para os alunos e o papel dos professores, segundo J. Gimeno Sacristán (2000).

Neste texto o autor critica a perspectiva segundo a qual, os professores atuam isolados uns dos outros, seguindo uma forma curricular não desenvolvida para alunos. Certamente, essa desarticulação curricular resulta em um papel docente menos autônomo e gerador de muitos descompassos no interior da escola.

Gimeno Sacristán (1998) salienta em seu texto questões relativas à organização curricular e a como as propostas curriculares devem ser desenvolvidas para toda a diversidade de alunos que há no interior de uma escola. Afirmar ainda, a importância da teoria como forma de esclarecer a prática. Apesar de haver boas propostas educativas, ainda há uma grande dificuldade dos docentes em relação à aquisição de saberes curriculares e à transposição desses saberes em práticas apropriadas às características dos alunos.

Os problemas básicos que o tratamento do currículo agrupa dependem, segundo o autor, das respostas em torno de questões, como: Que objetivos o professor deseja alcançar? Que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos? O que ensinar? Quem está autorizado a participar das decisões do conteúdo de escolaridade? Por que ensinar determinados conteúdos, deixando de lado muitas outras coisas? Todos esses objetivos e conteúdos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles?

Enfim, considerando que a escolaridade é um percurso, o currículo é, para Gimeno Sacristán (1998), o guia para a caminhada estudantil do aluno. Porém, esse termo pode apresentar diversas interpretações, dada sua amplitude e os vários significados que podem lhe ser atribuídos (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.126).

Em relação ao que os professores precisam transmitir, por exemplo, segundo o autor, uma coisa é a visão que os professores expressam acerca desse processo, outra é o que dizem e acham que ensinam, e outra mais diferente ainda, é o que, de fato, os alunos aprendem. Ou seja, para Gimeno Sacristán (1998) é possível se detectar uma distância muito grande entre o que está estabelecido para ensinar (currículo oficial, regulamentado ou prescrito), o que os professores percebem e afirmam que fazem (currículo manifesto), e o que se consegue, de fato, ensinar (currículo real ou em ação). Dessa distância podem se originar, muitas vezes, os conflitos escolares.

Gimeno Sacristán aborda o currículo como uma construção histórica e social, ou seja, o currículo não é algo neutro e estático no tempo, ele não foi sempre do modo que é hoje; sua constituição está repleta de conflitos, interesses, objetivos, relações de poder e dominação entre os diferentes agentes envolvidos no processo. É por esse motivo que o currículo precisa ser estudado tomando por base seu contexto histórico e social, caso contrário não pode ser compreendido em sua totalidade. Nas palavras do autor:

(...) o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um

sistema educativo é um importante traço substancial. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.107).

Para o autor, o currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática e por outro, o das relações entre a educação e a sociedade. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.148).

Segundo J. Gimeno Sacristán (1998, p. 124), o currículo educacional deve ser entendido também, “como prática de estudo do conteúdo de ensino”, especialmente porque isso permite questionar o que deve ser ensinado, pois a organização curricular pode ser o que Gimeno Sacristán chama de “denúncia da desorganização educativa”:

(...) como se reparte socialmente a cultura selecionada às distintas coletividades sociais-aluno/as que frequentam o sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades já que as decisões sobre o currículo implicam um problema de distribuição (Young, 1971), ao ser este um mecanismo pelo qual o conhecimento se diversifica socialmente em função de critérios como os de idade, sexo, raça, origem social etc? Na escolarização, em suma não se aprende tudo, nem todos aprendem o mesmo, daí que o primeiro problema curricular tem um significado social e político (SACRISTÁN, 1998, p. 124).

Segundo o autor, o ensino tem uma intencionalidade com objetivos a serem alcançados, os quais devem estar amparados na realidade em que se encontram os alunos. Assim, o planejamento é fundamental na qualificação do profissional centrada na produção de conhecimento. Ao planejar, de acordo com a proposta curricular, o professor deixa de pensar e atuar somente com suas ideias, mas tem um amparo maior para o desenvolvimento de sua prática, além do que, será possível construir e desenvolver novas reflexões e possibilidades sobre a sua profissão.

O papel do professor é de aproximar o aluno ao conhecimento. Neste caso, o plano realizado com antecedência à execução da aula servirá para guiar a sua prática. Dessa forma, além de se organizar previamente com mais qualidade, ao planejar, será possível que o professor antecipe dúvidas e questões que poderão surgir no decorrer da aula, bem como alguns questionamentos que poderão ser elaborados para abordar as aprendizagens e produzir uma nova realidade de conhecimentos. O autor compara o professor a um artista que, ao compor o seu quadro vai pensando nas proporções dos seus componentes os quais servirão de indicativos para a realização de novos esboços (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Mas, o que acontece nas escolas é que, quem constrói os planos, nem sem pressão os que os desenvolvem em salas de aula e, sim, os que “vigiam” o seu cumprimento.

Para o autor, no processo de escolarização não se aprende tudo e nem todos aprendem do mesmo jeito. Assim, é fundamental que a escola se planeje e que o currículo a ser desenvolvido, também tenha significado social e político.

A escola ministra um currículo paralelo às muitas outras coisas pelas quais, os alunos da atual sociedade são afetados. Assim, as propostas de ensino e aprendizagem devem considerar tal situação ao planejar as propostas educativas. Todo programa e planejamento devem estar articulados à função da escola, desde a parte filosófica que a compõe, à técnica pedagógica. Ou seja, é preciso que a escola se preocupe e se ocupe com o como realizar a prática de ensinar, para que o currículo possa ser transformado em conhecimento significativo para o aluno, o qual deve ser gerido em torno dele e do ensino.

Diante dos estudos até aqui apresentados, é fundamental pensar a escola de maneira reflexiva, a partir do que a escolarização fez dela e da intenção pedagógica manifesta. É necessário criar critérios que devem ser estudados e apresentados aos alunos antes de ensinar os conteúdos previstos no currículo e dizer ao aluno o que se espera dele no percurso da aprendizagem. Além disso, para esse conjunto de autores analisados, a prática pedagógica implica em qualidade, mas esta é uma construção que vem do próprio exercício de refletir sobre ela, como um esquema de percepção dessa prática e de apreciação da ação.

Assim, o professor deve perder o seu papel no discurso centralizador de informações e de fonte do saber e ser mais mediador de culturas externas entre os alunos. As preocupações psicológicas à relações com o ensino dominaram sobre o sentido cultural da escolarização do ensino, funcionando como um “afiançamento” da educação, pois o discurso pedagógico preferiu centrar-se mais nos problemas internos dos que os do ensino e perdeu de vista as funções do ensino. Segundo o autor, o tema fundamental da prática de ensino está em ver como se cumpre as funções culturais das escolas, observando o seu interior já que o ensino não se dá no vazio. Para o autor, o ensino é uma atividade, é uma linguagem que está arraigado na experiência do cotidiano. A ação de ensinar, dá o significado ao ensino seguidos aos conjuntos de meios pessoais e de atividades dedicadas ao mesmo. A Educação para ser compreendida exige ser entendida como atividade que se expressa em formas distintas de entender os diversos métodos de conduzi-las e bem como os conteúdo relativos às forças sociais, à instituição escolar, ao ambiente e clima pedagógicos, os quais se relacionam aos professores, aos materiais, ao planejamento as aulas.

Para o autor, o aluno de hoje, paulatinamente, vem perdendo o prazer em aprender devido à organização escolar tecnocrata, cujas características são: escola de massa, na qual avaliação, poder, elogio e punição estão sempre presentes. Há possibilidades que o professor

poderá desenvolver, para buscar a formação de seus alunos. Mas, isso depende muito da formação do professor, que deverá estar para além das práticas pedagógicas nas quais foi formado. Ele precisa ter um olhar de estranhamento, refletindo e questionando tudo o que está naturalizado na escola, lugar onde precisa ser desenvolvida nos alunos, a curiosidade e não o conformismo.

Considerando as leituras até aqui realizadas cabe ressaltar a importância do tema conflitos na escola e a importância de que esta pesquisa se volte para o interior da escola, procurando elementos para a compreensão da existência desses conflitos. Para isso o Capítulo 2, a seguir, traz o contexto da pesquisa.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 - A escola selecionada

Para organizar este capítulo, foram utilizados como fontes de informação: o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como os contatos com os professores e com a gestora da escola sob estudo.

Foi selecionada para investigação uma escola municipal de Ensino Fundamental II de um município da Grande São Paulo, cuja equipe técnica e corpo docente, bem como alunos do 9º ano concordaram em participar da pesquisa, cujos índices obtidos nas últimas avaliações externas revelam baixo rendimento escolar consecutivo.

As informações obtidas a respeito da escola selecionada permitem afirmar que, ao finalizarem o Ensino Fundamental II, tendo por base os resultados das avaliações externas, os alunos do 9º ano apresentam baixo rendimento escolar e, segundo relatos de professoras e da gestora⁵, não manifestam interesse em aprender, pois, o interesse deles em relação à escola vem diminuindo gradativamente. O art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, cita claramente: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Ou seja, para que ocorra a permanência dos alunos na escola, a mesma deverá dar condições para que o aluno aprenda de forma significativa, sem que seu interesse pelo conhecimento se perca.

Sobre a experiência vivida no ambiente escolar, os mesmos professores e a gestora afirmam que a leitura, em geral valorizada pelo aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passa a ser um peso nos anos finais e o seu abandono, sem a consciência da sua importância para a vida. Nesse sentido, os educadores, sem perspectiva de soluções para o problema passam a devolver a responsabilidade dos prejuízos estudantis aos pais e aos próprios alunos.

Por estar localizado a poucos quilômetros do centro de São Paulo, o município em que se localiza a escola torna-se uma grande possibilidade de emprego e moradia para o recebimento de novos migrantes na cidade. Em decorrência disso, inúmeras construções de casas e apartamentos são iniciadas e comercializadas, com grande crescimento populacional. É importante salientar que essas novas moradias vêm abrigando pessoas com melhores condições de vida, oriundas da cidade de São Paulo. Como o município se tornou um grande

⁵ Relatos obtidos por meio de conversas iniciais com os professores e a gestora da escola pesquisada.

polo industrial, o número de matrículas de alunos nas escolas do Ensino Fundamental aumentou, consideravelmente.

Com a grande devastação da Mata Atlântica e da Serra do Japi, que contornam a cidade, tornando-a praticamente um vale, a urbanização vem crescendo e se mostrando cada vez mais fortalecida com progressivo aumento de pessoas de várias etnias nos locais periféricos da cidade, como bolivianos, paraguaios e, principalmente haitianos. Evidencia-se, segundo informações disponíveis em sites sobre o município em questão, que as características profissionais e culturais dos munícipes nativos dessa cidade estão mais relacionadas aos serviços operacionais e de produção, enquanto que moradores de outros municípios da Grande São Paulo, desenvolvem um trabalho mais qualificado nas empresas locais, estando bem distantes das linhas de produção e dos serviços subordinados.

O bairro em que a escola está localizada apresenta as seguintes características em relação à infraestrutura: o local é bem pavimentado, provido de postos de saúde, hospitais, escolas, postos de policiamento e igrejas. Há uma biblioteca paralela à Escola Municipal de Educação Básica. A instituição é ladeada por outras escolas, sendo duas escolas municipais de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental; duas escolas privadas de Educação Infantil, uma APAE⁶, uma Delegacia de Polícia e dois hospitais. Ao redor também estão localizadas quatro empresas: três de médio porte e outra, de aparelhos eletrodomésticos, de grande porte. Além dessas empresas, há outros pontos comerciais que favorecem o desenvolvimento econômico do bairro. Há duas favelas vizinhas à escola, de onde provêm a maioria dos alunos. Ao se referirem aos alunos moradores em uma das favelas, os profissionais da escola se pronunciam da seguinte forma: “os da Vila”; “mora na Vila”, “é da Vila” etc. Há, também, alunos residentes em outros bairros mais afastados e desprovidos de escolas que se deslocam para estudarem nessa escola.

Segundo esses mesmos profissionais, a escola difere das demais escolas da rede municipal local, por apresentar um alto índice de indisciplina e violência, com constante presença da polícia no cotidiano escolar. Nos comentários de alunos, professores e comunidade há grande insatisfação por parte de todos. Ao anúncio de uma possível transferência de um aluno para essa escola, a recusa dos pais e dos próprios alunos é imediata e irredutível. Em primeiro lugar, pelo fato de a escola apresentar esse histórico de conflitos, e em segundo, porque essa escola está bem mais afastada das demais, quanto à sua localização. Em decorrência disso, raramente há questionamentos e debates a respeito da qualidade da aprendizagem.

⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a concepção da proposta educacional atual da escola, denominada como *dialógica* veio a ser implantada, segundo os professores, para responder às necessidades das novas gerações. Para os educadores, os problemas e conflitos resultam, no entanto, de constantes descompassos. Acreditam que a proposta educacional não é a ideal para se trabalhar com jovens e adolescentes porque nessa faixa etária, os alunos “não têm limites” e “precisam de posturas mais firmes vindas dos adultos”. Defendem propostas pedagógicas nas quais repreensões, castigos e suspensões estejam presentes, dada “a situação social dos alunos, suas culturas e escolhas que fazem”. Para os professores, esses fatores culminam na falta de interesse dos alunos e nos resultados de aprendizagem. Entendem que a sociedade “espera os alunos para competirem fora da escola”, mas não entendem que a própria escola é a reprodutora das desigualdades sociais.

2.2. A escola nas avaliações externas

Segundo a análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola acrescenta, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos “efeitos” escolares que remetem à própria ação da escola (DUBET, 2003. p. 35).

Os resultados de avaliações externas da escola, em Língua Portuguesa e Redação, no SARESP/2013 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) comprovam os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram. Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB, foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência: *Abaixo do Básico*, *Básico*, *Adequado* e *Avançado*, definidos a partir das expectativas aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano ou série e disciplina do currículo do Estado de São Paulo.

Para maior esclarecimento sobre os níveis de Proficiência, seguem a informações sobre cada um deles. O aluno no *nível insuficiente (abaixo do básico)* demonstra domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontra. O aluno do *nível suficiente (básico)* demonstra o domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas, possui as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano/série dos anos subsequentes. O aluno no *nível suficiente (adequado)* demonstra pleno domínio do conteúdo, competência e para o ano/série em que se encontra. O

aluno no nível avançado (avançado) demonstra domínio pleno dos conteúdos, competência e habilidades desejáveis acima do requerido para o ano/ série em que se encontra.

Em conformidade com os níveis em que cada aluno/turma/ ano/ série se encontra, a equipe pedagógica da escola deverá fazer o planejamento adequado para as recuperações dos alunos com encaminhamento pedagógico adequado a cada resultado, como mostra o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Níveis de proficiência e medidas pedagógicas a serem tomadas

<u>Níveis de Proficiência</u>	<u>Medidas a serem tomadas</u>
Abaixo do Básico	Recuperação Intensiva: Deverá ser organizada de forma sistemática, onde atenda os alunos de 3 a 5 vezes por semana no contra turno do aluno.
Básico	Recuperação Contínua: Deverá ser organizada dentro da sala de aula, com propostas educativas em todas as áreas, porém, não é necessário maior disponibilização do tempo do aluno.
Adequado	Aprofundamento: O trabalho pedagógico deverá ser organizado de modo que o aluno avance nos conhecimentos. As propostas de sistematização e sequências de atividades poderão ser bons encaminhamentos pedagógicos.
Avançado	Desafio: Por estarem num nível além do planejado no currículo, a proposta é que os professores proponham atividades que preparem os alunos para as próximas etapas dos conteúdos escolares.

Fonte: SARESP /2013. Boletim da Escola. Fundação VUNESP/FDE.

Segundo a gestora da escola, para desenvolver um trabalho que contemple as dificuldades dos alunos, para cada nível de proficiência citado no quadro acima, os professores da escola sob estudo, em geral, são orientados a desenvolvimento do trabalho focando nos grupos interativos com os alunos. São planejadas de 4 (quatro) a 5 (cinco) atividades diferenciadas, duas vezes por semana, à cada turma. Com o apoio de voluntários que prestam serviços à escola, os professores poderão desenvolver o trabalho de recuperação das aprendizagens de maneira mais qualitativa. Conforme mostra o quadro, cada nível de proficiência exige que o professor organize as propostas de maneiras diversificadas, com o propósito em desenvolver nos alunos novas habilidades para a garantia de novas aprendizagens.

Um comparativo dos percentuais em relação aos níveis de proficiência dos alunos da rede estadual de São Paulo e das redes municipais, em Língua Portuguesa, bem como os da escola pesquisada pode ser observado no Quadro 7, apresentado a seguir.

Quadro 7:Distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência– *Língua Portuguesa*

Classificação	Nível	Rede Estadual	Diretoria de Ensino	Redes Municipais	Município	Escola pesquisada
Insuficiente	Abaixo do básico < 200	30	34,0	28,3	36,6	40,0
Suficiente	Básico 200 a 275	55,0	54,3	54,4	53,5	50,6
	Adequado 275 a < 325	13,4	10,6	15,4	8,8	8,5
	Básico + Adequado	68,4	64,9	69,8	62,4	59,1
Avançado	Avançado > = 325	1,6	1,1	1,9	1,0	0,9

Fonte: SARESP /2013. Boletim da Escola. Fundação VUNESP/FDE.

Conforme mostram os resultados, é assustador perceber que mais de 90% (noventa por cento) dos alunos matriculados na escola pesquisada revelam desempenho abaixo do que é possível considerar adequado para as aprendizagens em Língua Portuguesa. A esses resultados podem estar relacionados: a identidade escolar e o fracasso estudantil dos alunos e também os conflitos no interior da escola. E, diante de tais resultados a escola pesquisada demanda um estudo mais aprofundado sobre ela e os seus atores.

Para Gimeno Sacristán (1998), os resultados de avaliações, o que cada docente obtém ou o que ele conhece por outros professores são referenciais para se criar imagens dos alunos nos meios escolares, sobre o seu valor e sobre a sua excelência. Essas informações geram expectativas em professores, pais e alunos (...). E, esses resultados do ponto de vista estatístico, tendem a manter as classificações escolares com uma certa constância ao longo da vida acadêmica dos alunos. (GIMENO SACRISTÁN,1998, p.331).

Diante da afirmação acima é fundamental que a escola se debruce sobre os resultados apresentados em Língua Portuguesa, o que permite à escola fazer uma análise mais aprofundada do seu desempenho e, assim, propor novas intervenções para a aprendizagem dos alunos, sem classificá-los, mas, propondo novas reformulações das tarefas escolares desempenhadas pela gestão escolar.

As intervenções poderão ser as do Quadro 6, referente às formas de encaminhamento propostas para as recuperações. Em Redação, não foi possível analisar a realidade específica da

escola pesquisada, visto que os resultados disponíveis nos sites consultados abrangem somente as redes de ensino.

É importante salientar que a análise se dá em Língua Portuguesa e Redação para perceber como os alunos concluem os anos finais do Ensino Fundamental no que tange à fluência em leitura e escrita.

Em 2013, o resultado das avaliações alcançou no IDESP 2,14. Em agosto de 2015 foram analisados novos resultados referentes às avaliações realizadas em 2014. Os dados apresentados estão, atualmente, em 1,73 para os 9º anos do Ensino Fundamental, da escola pesquisada.

O Quadro 8, a seguir, descreve esses níveis de desempenho dos alunos das redes estadual e municipal de São Paulo.

Quadro 8: Classificação e descrição dos níveis de desempenho – *Redação*

Classificação	Nível	Rede Estadual	Diretoria de Ensino da região em que se situa a escola pesquisada	Redes Municipais	Diretoria de Ensino a que pertence a escola pesquisada
Insuficiente	Abaixo do básico < 50	4,7	4,0	4,0	2,8
Suficiente	Básico 50 a < 65	12,4	14,3	11,4	9,3
	Adequado 65 a < 90	74,4	75,0	76,5	87,0
	Básico + Adequado	86,8	89,3	87,9	96,3
Avançado	Avançado 90 a 100	8,5	6,7	8,1	0,9

Fonte: SARESP /2013. Boletim da Escola. Fundação VUNESP/FDE.

Em Redação, a classificação segue os mesmos padrões das demais áreas curriculares, mas enfatiza as habilidades e competências escritoras como referencial para a classificação dos alunos nos níveis de Proficiência.

As informações demonstrativas da aprendizagem dos alunos, bem como a comparação entre as escolas municipais e estaduais mostram que as escolas em ambas as redes apresentam rendimentos semelhantes, embora desenvolvam propostas curriculares diferenciadas.

No que se refere à escola pesquisada, segundo os professores, quase a metade de seus alunos estão localizados no nível “insuficiente”. Embora a referida escola não apresente um

percentual tão abaixo dos níveis estaduais e municipais, nota-se que as exigências são mínimas para os alunos das escolas públicas.

Além disso, segundo comentários dos professores e gestores da escola investigada, existem muitos conflitos que fazem com que a escola não cumpra a sua função social, já que nela existe um grande descompasso entre as relações existentes no ambiente escolar e o desejo dos estudantes em relação à escola, ou seja, o que dela esperam.

Segundo os professores há poucos questionamentos sobre os problemas de aprendizagem em relação às funções da escola, além de ações imediatistas e rotineiras que refletem na maioria das vezes, no autoritarismo do sistema de ensino.

De acordo com comentários feitos por alunos, os aborrecimentos com as atividades curriculares são muitos, especialmente quando comparadas às demais ações que desenvolvem fora da escola.

A comunidade também, não deixa de ser um grande desafio, pois a participação quase imperceptível dos pais faz com que a escola não tenha forças coletivas para alcançarem, juntos, soluções para os problemas.

Assim, outros conflitos como: xingamentos, invasão à privacidade, agressões físicas e verbais, racismo, preconceito, *bullying*, etc, passam a ser secundários diante de tantas demandas a serem encaminhadas. O que prevalece é a indisciplina e violência dos alunos, sendo elas um dos pontos-chave das reclamações dos alunos, professores e funcionários.

É importante salientar que, em 2014, uma das empresas de grande porte situada no município, propôs algumas ações à escola, por meio da implantação de um projeto educacional, intitulado “Comunidade de Aprendizagem”, criado e desenvolvido por teóricos e educadores espanhóis. Esse projeto foi implantado e desenvolvido, também, em escolas de periferias do Rio de Janeiro e São Paulo, além de outros Estados no Brasil, onde o que se busca, para além da função da escola, são a aprendizagem e satisfação dos alunos, professores, pais e comunidade em geral e resultados mais elevados nos índices das avaliações externas.

Trata-se de projeto baseado “(...) em um conjunto de atuações educativas de êxito dirigidas à transformação educativa social que favorece a participação da comunidade, tendo por objetivo principal a superação das desigualdades sociais” (Disponível em: www.comunidadeaprendizagem.com - acesso em 04 de junho/2016). É um processo que pretende influenciar e trazer benefícios à aprendizagem e no desenvolvimento estudantil dos educandos. O projeto dispõe de algumas características básicas na sua organização, tais como:

1. **Grupos interativos:** Forma de organização da sala de aula identificada como aquela que está por proporcionar os melhores resultados quanto à melhora da aprendizagem e à convivência;
2. **Tertúlias Dialógicas:** Encontro de estudantes para dialogar e promover a construção coletiva de significados, bem como a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Nessa frente de trabalho, prioriza-se a leitura compartilhada dos clássicos literários;
3. **Biblioteca Tutorada:** É uma forma de extensão do tempo de aprendizagem que propõe a criação de espaços extraclasse nos quais os estudantes realizam atividades, acompanhados por voluntários (professores, familiares e demais pessoas da comunidade);
4. **Formação de familiares:** Consiste na formação de familiares com o propósito de facilitar o estudo de conteúdos e habilidades eleitas por eles próprios e tendo como foco a formação instrumental;
5. **Participação Educativa da Comunidade:** Forma de participação que se baseia no envolvimento das famílias, dos professores e de outras pessoas da comunidade nos espaços formativos e nas tomadas de decisões da escola sobre os aspectos que influenciam a aprendizagem dos alunos;
6. **Modelo dialógico de resolução de conflitos:** Modelo de prevenção e resolução de conflitos baseado no diálogo como ferramenta para as desigualdades. Nesse modelo, a resolução do conflito se dá por meio do consenso entre todas as partes envolvidas, especialmente os alunos, sobre as normas de convivência;
7. **Formação Pedagógica Dialógica:** É um processo profundo, rigoroso e ético de desenvolvimento profissional pelo qual passam os educadores que implementam as Ações Educativas de Êxito e ajudam a transformar suas escolas em situações de Comunidades de Aprendizagem. (Informações disponíveis em: www.comunidadeaprendizagem.com. Acesso em 05 de abril.2016).

Em síntese, o projeto “Comunidades de Aprendizagem” apresenta uma proposta para a organização de uma escola que “transforma seu ambiente e seu entorno”. Tem por filosofia que a aprendizagem se dê dentro de uma perspectiva dialógica, afirmando garantir, assim, melhores resultados em qualquer contexto social em que a escola esteja inserida.

Para a implantação do projeto nas escolas é necessário que mais da metade dos educadores opte pela adesão. Segundo gestores e professores, em reuniões realizadas pelos

gestores para compartilharem as dificuldades da escola alvo deste Projeto de Pesquisa e pensarem em sugestões para a resolução dos conflitos, percebeu-se a ínfima presença e participação dos pais e responsáveis.

A escola conta com 723 alunos matriculados. Segundo os professores, percebe-se o desinteresse e descrédito dos pais em relação à escola. Por exemplo, em uma reunião para tratarem da implantação do projeto “Comunidades de Aprendizagem” foi evidente, segundo os professores, a forma pouco confiante com que os pais se comunicaram com o corpo docente da escola. Justificam-se, de forma desagradável quando questionados sobre a não participação e presença frequente na escola. Mas, acreditam que a escola pode ser transformada se os alunos aprenderem e dela saírem formados, pois salientam as dificuldades que passam e não querem que os filhos sofram igualmente.

É importante considerar que no município não há recursos para lazer e espaços culturais, o que faz com que as escolas sejam, praticamente, o único lugar para ser utilizado pela comunidade, em finais de semana. Apesar disso, a depredação e o vandalismo têm crescido muito nos últimos tempos, afetando o espaço escolar.

Na escola, muitas das abordagens feitas em relação aos problemas dos alunos recaem sobre eles próprios, como, por exemplo, as atitudes de repreensões dos gestores. “Educadores revoltados, desestimulados, sem vontade de continuar e corporativistas” – como dizem os gestores – “rejeitam propostas inovadoras para recuperar o nível de aprendizagem dos alunos”.

É importante citar, também, que a escola possui 06 salas de aula de 8^{as} séries e 9^{os} anos. As mais conflituosas são, segundo os professores e gestores: a 8^a série A, onde leciona a professora “R”, de cargo efetivo e a 8^a série D, onde leciona a professora “J”, contratada por tempo determinado.

As gestoras “M” e “C” acompanham as salas constantemente, na tentativa de resolver os conflitos que surgem. Segundo o relato delas, essas professoras, apesar das dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, demonstram uma grande vontade assertiva em suas ações, o que contribui muito com o trabalho pedagógico em sala de aula.

A seguir, são apresentados os documentos que os gestores afirmam utilizar para trabalhar no cotidiano escolar, tentando superar os conflitos “(...) em direção a uma possível mudança ou transformação *no espaço educativo*”, como afirma “M”, a Diretora da escola.

Para o prosseguimento da pesquisa, foram analisados os seguintes documentos:

- Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Livro de Registros e de Ocorrências da escola (com alunos, professores e pais);
- Livro de Registros de Reuniões de Professores e Funcionários

- Normas de Gestão e Convivência da Rede Municipal de Ensino

Cabe salientar que os Livros de Registros acima citados e analisados explicitaram em seus textos, situações conflituosas e preocupantes no interior da escola. Em sua maioria, revelam a tentativa de acerto dos professores e das gestoras na orientação aos alunos que se encontram em situações de distanciamento das aprendizagens escolares. No entanto foi observado durante as análises que os registros não superaram por si só, as constantes desavenças entre os alunos. Os conflitos revelaram que os alunos vêm constantemente, disputando entre si, uma forma de “poder” entre eles.

Vejamos então, o que dizem cada um desses documentos.

2.3 - O Projeto Político Pedagógico da escola

2.3.1. Estrutura do documento

O documento contém 209 páginas e está destinado à organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola. Nele, consta a identificação do Patrono, a caracterização do corpo docente, do corpo discente, dos funcionários e da comunidade. Os recursos disponíveis citados são os físicos e os materiais, os quais se relacionam à forma de organização da estrutura física do prédio escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.26).

A legislação específica citada no documento abrange: LDBEN (9394/96), Princípios norteadores do PPP⁷- LEI nº 9394/96-art.3º, que diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.30 e 31).

As concepções Pedagógicas estão citadas no documento de forma a contemplar as modalidades de ensino como: a) Atividades permanentes, b) Sequências didáticas, c) Projetos e d) Atividades de Sistematização. Sobre as metas, o quadro de prioridades e metas se refere à aprendizagem e à gestão das aprendizagens contempladas como prioridades nos seguintes aspectos: 1- Alunos com baixo rendimento e com dificuldade de aprendizado. 2- Qualidade na aprendizagem e o nível de letramento dos alunos e; 3- Gestão de sala de aula.

⁷Projeto Político Pedagógico

Os Planos de Ensino estão organizados em formas subsequentes do 6º ao 9º ano. Os Planos de trabalho focam: a) Diretor, b) Assistente de Direção, c) Assessor Pedagógico, d) Corpo Administrativo (Secretários e Auxiliar de Secretaria), e) Grupo de Apoio (Monitores, auxiliares de Serviços Gerais e Merendeiras).

A avaliação se dará em reuniões de HTPC⁸ com a equipe de professores e a equipe gestora e, em seguida com os demais funcionários e; com os pais e alunos, a cada semestre para refletir os avanços das ações (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO p. 198).

Os anexos organizados no ano de 2015,⁹ se referem a: Quadro Escolar, Matriz Curricular, Quadro de Recursos humanos, Quadro de Identificação dos ocupantes da Zeladoria, Horário e funcionamento da escola, Horário de trabalho da Equipe Gestora, Horário de trabalho dos funcionários, Horário das aulas contendo a distribuição das disciplinas, quadro de Horário individual dos docentes, quadro de Horários do HTPC, Calendário escolar, Projetos especiais, Ata da Assembleia Geral da APM, Plano de Aplicação dos recursos financeiros da APM – Associação de Pais e Mestres - e proposta de trabalho, Composição do Conselho de Escola, Atas de eleições por segmento do Conselho de Escola, Composição do Grêmio Estudantil, Plano de Gestão da Unidade, Resultados do SARESP de 2013 e o Plano de trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.3.2- Descrição do contexto

O documento serve como norteador das ações durante os quatro próximos anos. Após esse tempo, o mesmo deverá ser revisado, tendo como foco os principais apontamentos que foram levantados ao longo desse tempo. Portanto, esse deverá ser um “documento considerado vivo no espaço da escola”. Construído a partir do Regimento Escolar, com base no Currículo estabelecido para a Educação no município, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a Constituição Federal, o Projeto Político Pedagógico serve como norteador de todo o processo educacional estabelecendo e direcionando o trabalho a ser realizado, devendo ser colocado à disposição de todos os envolvidos no processo educacional e também, deve ser consultado constantemente a fim de não se perder dos objetivos nele definidos.

⁸Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

⁹ Os anexos diferem entre si, visto que devem ser adequados ao PPP conforme a situação real da escola a cada ano.

2.3.3. Referências aos conflitos escolares

A análise deste documento é de extrema importância para a pesquisa que está sendo desenvolvida. Ao buscar compreender os motivos sobre os conflitos escolares nota-se que essas questões não aparecem no documento. Nele, não se prevê a forma de resolução de conflitos que surgirão, ou, como os atores que trabalham na escola irão encaminhar os conflitos que certamente surgirão para além das orientações colocadas no documento das Normas de Convivência e como garantirão as concepções colocadas no P.P.P. de forma a desenvolver no aluno a chamada “consciência politizada”.

Na prática, busca-se detalhar uma organização tradicional da escola, sem pensar que os conflitos fazem parte do espaço escolar. Entretanto, a forma de construção dos documentos, que são base da organização da escola, não demonstra isso, o que pode ser confirmado no trecho a seguir: “Este documento serve como base para todas as nossas ações ao longo dos próximos quatro anos e servirão como direcionamento para a gestão da escola”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.2).

Através da citação acima mencionada, é possível levantar vários questionamentos sobre o documento que embasaria a prática escolar: O mesmo não prevê aspectos que se refiram ao relacionamento, tanto de alunos quanto das demais pessoas do espaço escolar? Não trata dos conflitos escolares, nem das atitudes cabíveis para a resolução de conflitos? A esse respeito vale lembrar que (Dubet, 2004, p.549.) ao afirmar que: “(...) todos os campos da atividade social, em todas as esferas, veem surgir sistemas de desigualdades. A escola cria suas próprias desigualdades (...)”. As desigualdades e injustiças novas podem e precisam ser combatidas.

Refletindo sobre o trecho acima é possível notar que as desigualdades criadas na escola passam principalmente, pela falta de conhecimento de um importante documento que tem por objetivo nortear todas as ações na escola. Dessa forma, agir com coerência, cautela, dialogismo e respeito com os alunos sobre os conflitos escolares poderia estar como a principal atitude recomendada nesse documento. Trata-se, ao contrário, de um profundo descompasso entre o discurso e a ação, interpretado pela reflexão, a seguir:

Divergências ou até convergências acerca das posturas pedagógicas dos profissionais da educação não se evidenciam, em sua essência, nos exaustivos discursos repletos de jargões e modismos, mas no âmbito de cada sala de aula e, mais especificamente, na postura de cada educador no cotidiano da escola (VEIGA, 2002, p. 63).

Ainda que as ações do cotidiano da escola não se articulem com as ações descritas no Projeto Político Pedagógico, o documento em seus princípios filosóficos traz ao leitor, de forma articulada para o desenvolvimento do trabalho, um trecho extraído dos estudos de Paulo Freire:

As crianças precisam crescer no exercício da capacidade de pensar, indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na sua assunção ética de necessários limite, não faz sem riscos a serem corridos por elas e pelas autoridades com quem dialeticamente se relacionam”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.01).

Segundo a Diretora da escola, o documento escrito não está em prática na escola. Mesmo que o documento mencione a prática interacionista e dialógica, a escola ainda, não tem se modificado para a resolução dos conflitos na escola. Diante dessa reflexão é necessário questionar, então: O que as crianças tem feito na escola, a não ser seguir o que a elas é imposto? Qual é a finalidade dessa frase nesse documento? O que pensam seus interlocutores sobre essas questões? Como o Projeto Político Pedagógico é desenvolvido nessa escola? Como esse documento é apresentado aos que chegam à escola? Por que uma proposta de trabalho democrático tão interessante não se transforma em prática no dia a dia da escola?

Em conversas com as professoras na escola, elas relataram que as condições de trabalho estão cada vez mais difíceis. Os alunos se mostram continuamente desinteressados pelas propostas apresentadas. Situações como a falta de participação dos pais geram nos alunos o total desinteresse pelo aprendizado, já que segundo a opinião de uma das professoras, eles não têm a quem apresentar os resultados escolares, pois a família, na maioria das vezes, está ausente. Essa falta de envolvimento com os estudos é que gera a indisciplina. E, segundo o relato dessas educadoras, a escola deveria propor mais rigor nas propostas apresentadas aos alunos que se mostram desinteressados.

Segundo o Projeto Político Pedagógico analisado, a gestora da escola relata que a concepção de ensino e aprendizagem da escola segue a proposta interacionista. No entanto, como veremos no Capítulo 3 desta Dissertação, nas entrevistas com vários atores da escola, não se percebe que a escola desenvolva uma proposta de trabalho focado no desenvolvimento das relações e interações e os relatos nas entrevistas não fazem referências a tais interações. Percebe-se, ainda, que as discussões são feitas de maneira fragmentada, com cada grupo.

Para Charlot (2005), se a escola propõe aos alunos sistemas sem sentido, que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para os alunos discursos vazios

que repetirão e se esquecerão em seguida e que não lhes darão a possibilidade de se reconstruírem. (CHARLOT, 2005, p.137).

O Projeto Político Pedagógico, como documento oficial, oferece indicadores que apontam encaminhamentos que contribuem para a produção de conflitos ao não considerar o contexto de inserção da escola e o seu significado para os alunos na resolução de conflitos. Para tanto, se faz necessário problematizar a existência e o uso desse importante documento junto à equipe escolar. Debruçar sobre a análise desse documento de maneira mais sistematizada é uma ação que levaria a possibilidades de construir ações necessárias para as reais demandas da escola. Ao contrário, o documento poderá ser o produtor de conflitos e de mecanismos que produzem o fracasso escolar.

O texto do Projeto retrata a escola como espaço de conflitos:

A escola é um cenário permanente de conflitos (...). O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o/a professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos façam e o que estes estão dispostos a fazer. (Projeto Político Pedagógico, 2013, p.147).

A esse respeito, vale lembrar aqui que, segundo Gimeno Sacristán a escola apresenta contradições no processo de socialização. A mesma é uma reprodução mecanizada de imposições culturais e como qualquer instituição é marcada por contradições e confrontos (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.19).

2.3.4. A comunidade escolar segundo o Projeto Político Pedagógico

Observando outros dados do Projeto Político Pedagógico da escola, percebe-se que seria fundamental que os educadores tivessem pautados em maior clareza sobre o que querem dos alunos. Segundo o Projeto Político Pedagógico analisado a maioria dos pais trabalha em serviços de “mão de obra barata” e, ao mesmo tempo pesada.

Em conversa com a gestora da escola, são pessoas que sobrevivem com baixos salários provenientes do trabalho que desenvolvem, como citados acima. Muitos deles, tem uma rotina em que, por muitas das vezes, chegam a ver os filhos somente no final de semana, devido à grande carga horária de trabalho que desempenham. Quando são chamados à escola, percebe-se que os pais apresentam pouco conhecimento escolar e cultural. Ao apresentar as dificuldades dos filhos muitos deles afirmam que sabem menos que o próprio filho, por isso não podem

ajudá-los mas, estão fazendo o possível para que eles aprendam. Eles veem na escola um melhor futuro e confiam nela. Chegam a dizer que tudo o que sabem aprenderam com as experiências impostas pela vida e não, na escola. Sendo assim, procuram garanti-la e esperam que a escola faça a diferença na vida dos seus filhos.

Nesse caso, colocar nas Normas de Convivência que “os pais observem o sono dos filhos ou que acompanhem as suas lições diariamente”, passa a ser grande incoerência, pois, diante de uma sociedade capitalista onde a regra é a sobrevivência, que tempo e energia teriam para isso, após um exaustivo dia de trabalho?

Segundo o documento analisado a escolaridade dos pais, pode se assim caracterizada: 48% possuem o Ensino Fundamental Incompleto, 29% tem o Ensino Médio Completo, 9% Ensino Médio Incompleto, 3% possuem o Ensino Fundamental Completo, 2% possuem o Ensino Superior Incompleto e 9% nunca frequentou a escola. Porém, 85% relatam que acompanham o desenvolvimento dos filhos na escola e somente 16% relatou que não acompanham. Nas palavras do documento, sobre o perfil de educação escolar dos pais:

A partir dos percentuais apresentados verificamos que 48% dos pais têm fundamental incompleto e 2% possui o superior incompleto. Isto está caracterizado nas profissões que exerce cada um dos pais pesquisados, pois a grande maioria trabalha nas empresas situadas na região desenvolvendo funções distintas dentro da escala de funcionários. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 17).

Quando se trata de cultura, os hábitos de leitura mais frequente são para os gêneros: bíblia, livros de histórias infantis e gibis. Raramente leem jornais ou livros. Sobre a proposta de avaliação, 59% não aceitam a Progressão Continuada para 41% que diz aceitá-la.

Cabe aqui uma reflexão registrada no documento:

Mais uma vez, é possível verificar que devemos trabalhar insistentemente com os pais as atribuições que cabem a eles no processo educacional dos filhos e que os pais também têm que conhecer e participar das discussões que envolvem os filhos em âmbito educacional. A escola passa por um momento de reconstrução de sua filosofia de trabalho, desde o olhar que a comunidade tem em relação ao comportamento e atitudes dos filhos e professores, gestores e funcionários. A escola precisa desenvolver ações consistentes que modifiquem e conscientizem a todos do papel de cada um, estendendo as relações e a leitura do que é esse espaço e que sentido ele tem em nossas vidas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.24).

Em relação à escolaridade das mães verificou-se que somente 1% delas não tem nenhuma escolaridade. Elas têm um nível mais elevado de estudos no Ensino Fundamental e Superior, enquanto os pais estão abaixo dos níveis de escolaridade das mães.

Outro ponto fundamental observado é que o corpo discente dos alunos dessa escola está formado por alunos oriundos de vários bairros do município:

- 4% moram num bairro de zona rural, bem afastado do centro;
- 22% moram situado em outro bairro rural, o qual está se urbanizando, onde a única escola do local atende alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Ao concluir o primeiro ciclo de escolaridade, no início do ensino Fundamental II, eles são transferidos para a escola que está sob estudo.
- 15% residem no centro da cidade, onde está localizada a escola.
- 20% moram numa das favelas próxima à escola.
- 2% residem num bairro de extrema vulnerabilidade social e retirado do centro,
- 16% moram num bairro, cujo desenvolvimento social está muito prejudicado, pois a maioria das famílias foram retiradas para outro ponto da cidade, quando, por decisões políticas foram desapropriados de suas residências vendendo-as para as empresas de grande porte e multinacionais, instaladas recentemente no local.
- 21% residem em região próxima à rodovia que liga a cidade aos grandes centros da Capital e Interior Paulista.

Assim, o trecho abaixo do Projeto Político Pedagógico especifica a diversidade dos alunos, quanto ao local de moradia:

Deparamo-nos com um contexto escolar que recebe todos os tipos de culturas e valores. Alguns alunos possuem diferentes tipos de formação familiar e vem de diferentes comunidades que, ao se encontrar no espaço escolar, se chocam com ideais e comportamentos que, quando não compreendidos, causam confrontos, conflitos e indisciplina. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 50).

Para Dubet (2008), no texto *Democratização escolar e justiça da escola*, os problemas de igualdade social entre os alunos matriculados, com acesso à escola não se resolvem em instantes. Ao contrário, é necessário desenvolver políticas que atendam às necessidades de formação dos alunos, para que essas políticas cheguem de fato, a formar alunos comprometidos com o seu próprio progresso estudantil. Assim, na igualdade de oferta existe a discriminação positiva, segundo a qual, a escola está tão absorva em sua organização sistêmica que se isenta

de toda responsabilidade na reprodução das desigualdades ao se manter em sua própria organização curricular, organização dos espaços físicos, concepção de ensino, sistemas de avaliação, classificação, meritocracia etc. A forma dessa organização é mais propícia aos alunos oriundos de classes sociais mais favorecidas. Assim, ao oferecer o mesmo ensino a grupos desiguais, a escola está engendrando desigualdades.

Percebe-se, pela descrição que o documento faz do local de moradia de cada grupo de alunos, que existe grande diferença de costumes e cultura entre eles. Lidar com essa diversidade pode ser um grande entrave para essa escola, na qual os conflitos estão presentes. Mas, o documento também afirma que:

(...) a escola é uma organização social dotada de responsabilidade e particularidades que dizem respeito à formação humana social e pedagógica que precisa ser concebida por todos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.45).

O trecho acima está muito sintonizado com os ideais dos alunos se for considerado que eles se unem em prol de seus interesses em relação às atitudes dos adultos na escola. Isso fica mais claro quando ao analisar os conflitos existentes no interior da escola, um grupo de professores e funcionários relatam episódio no qual uma boa parte dos alunos reuniu forças e reivindicou seus direitos, manifestando-se contra uma gestão autoritária e inflexível.

Com a mudança da gestora da escola, muitas coisas se modificaram em relação ao comportamento dos alunos. Porém, ainda, muitas atitudes de conflitos permanecem, com o mesmo teor de indisciplina no interior da escola, fato esse também, relatado pelos alunos nas entrevistas.

É importante salientar que o documento afirma que a indisciplina não é causa única do fracasso escolar dos alunos senão, também, a relação professor-aluno e reflexos da própria organização da instituição escolar. Segundo depoimentos dos professores e da própria gestora, a escola se organiza em regras e normas desconhecidas pelos alunos o que chega a gerar conflitos.

O documento afirma que será a concepção sócio - interacionista em que o mesmo foi construído, que permitirá aos profissionais da escola, junto com os alunos e pais a enfrentar o desafio da mudança de práticas para construir a autonomia dos alunos e abandonar práticas autoritárias.

2.4. O Livro de Registro de Ocorrências da Escola (com Alunos, Professores, Pais de alunos e Funcionários).

O conteúdo deste documento foi um dos motivos que levaram a esta pesquisa, dado o alto índice de conflitos que surgem na escola pesquisada, no seu cotidiano, nele registrados. Fatos observados como, por exemplo, a instituição estar sob o poder de seguranças municipais e a constante presença do Conselho Tutelar na escola são exemplos do nível de conflitos registrados.

2.4.1. Estrutura do documento

Em sua estrutura, o livro primeiro de registros contém 50 (cinquenta) folhas numeradas e rubricadas pela Diretora da escola. Foi aberto em novembro de 2013 e destina-se aos registros de ocorrência por indisciplina/conflitos dos alunos no espaço escolar.

O segundo livro, com folhas também rubricadas pela atual diretora, contém 100 folhas e foi aberto em 18 de março de 2015. A finalidade desse documento é o de registrar as atitudes inconvenientes dos alunos, quando esses extrapolam a organização e regras escolares.

A cada registro feito, o documento é datado e assinado pelo responsável que realizou o(s) registro(s). Entretanto, percebe-se que as assinaturas nem sempre revelam o autor do registro, pois, às vezes, há uma rubrica, o que impede o leitor de identificar o autor do texto.

Devido à acessibilidade ao documento ser aberta a todos os professores e funcionários, percebe-se que não há uma escrita organizada.

Cada um registra a ocorrência à sua maneira, como por exemplo: há registros em folhas de papel sulfite branca ou colorida, folhas pautadas de caderno que são afixadas no livro e há também, registros escritos realizados no próprio livro, com caneta azul ou preta. Foi observado, também que não são para todas as situações que forma deixadas as providências necessária em relação aos conflitos ocorridos.

Muitos deles são apenas informados no livro de ocorrência. Em vários casos os alunos também assinam após o relato sobre o seu comportamento. Todos os registros são do conhecimento da Diretora, pois, estão assinados por ela.

2.4.2. Visão geral dos registros

Ao tomar ciência dos fatos, a Diretora, deixa registradas as providências a serem tomadas. Por exemplo, há nele, também afixadas algumas convocações dirigidas a pais ou responsáveis pelo aluno, para que comparecessem à escola para as tomadas de providências.

Nesses documentos, os registros ocorreram com mais frequência durante o primeiro semestre de 2015. Os atos de indisciplina no interior da escola, na sua totalidade, se relacionam aos alunos que tiveram atitudes como: falta de respeito com os professores, com os funcionários, entre os próprios alunos, agressões físicas, abandono da sala de aula, depredação do patrimônio escolar, mau uso das instalações físicas, ofensas verbais como palavras de baixo calão aos colegas, adultos e professores, evasão à sala de aula, racismo, preconceito e não realização das tarefas escolares em sala de aula.

Há registros que foram feitos pela Diretora, pelos quais os pais são convocados a estarem presentes, com a máxima urgência, para que tomem providências a respeito do comportamento dos filhos no interior da escola. Muitos alunos aparecem citados por várias vezes, os quais se envolvem com muitos tipos de conflitos, ou seja, são reincidentes.

Geralmente, esses comportamentos são frequentes em alunos matriculados nos 8ºs anos e 9ºs anos do Ensino Fundamental II.

A Diretora da escola relata, em conversas com esta pesquisadora que embora houvesse uma diminuição dos atos indisciplinados por parte de alguns alunos, ainda há muitas dificuldades em gerir todos os problemas apresentados no cotidiano da escola.

Ela afirma que os alunos, ainda não possuem maturidade suficiente para entender a complexidade da escola, mas, os professores, também, não compreendem isso.

Na maioria dos casos de agressão, ela tem feito contato com os responsáveis para a tomada das devidas providências, as quais ficam organizadas uma futura conversa dos pais com os filhos.

Mas, há também um maior índice de atos indisciplinados que dizem respeito a um mesmo professor, especificamente. Há registros de ocorrências em que os responsáveis foram notificados para comparecerem à escola, porém, não houve a presença dos mesmos no dia e horário agendados.

Apesar disso, a gestora afirma que a prática do uso do registro vem responsabilizar mais os atores a não cometerem tantas inconseqüências subsequentes, no contexto escolar. Por exemplo: o último registro realizado se refere à conduta de um professor sobre a mãe de uma aluna, para a qual deixou anotado o seu telefone no caderno da aluna.

Outra mãe que soube do caso e veio pedir para que a Diretora fizesse intervenções sobre a situação, mesmo que a aluna não tivesse passado o telefone do professor à própria mãe.

Vale observar que, a partir de junho/2015, os bilhetes que foram encaminhados aos pais, para comparecerem à escola foram digitados, contando apenas a assinatura (ou nome) do aluno.

2.4.3. Referências aos conflitos escolares - Alguns exemplos

Por se tratar de conflitos escolares nos anos finais do ensino fundamental, o documento revela o comportamento dos alunos em relação à escola. Percebe-se que esse espaço educativo é o lugar no qual os alunos dão vazão às suas inquietações, descontentamentos, críticas destrutivas, tristezas, etc.

Há alguns questionamentos registrados como: é somente no espaço escolar que os conflitos se evidenciam mais acentuados? Por quê? O que precisa mudar para que a escola seja um espaço educativo, de cultura e de saberes, onde todos os alunos compreendam o seu significado. Os registros evidenciam situações de extremo descontentamento dos alunos pela escola, situações que revelam que a mesma parece não ter sentido para eles. A realização dos registros faz com que os alunos passem a agir por influência de uma situação de controle (que talvez os impeça de expressarem suas opiniões sobre a escola) e não por conhecerem e concordarem com as regras.

No primeiro livro, por exemplo, foi observado a xerox de uma lâmpada fluorescente, a qual foi quebrada por dois alunos (V e H), ambos do 8º ano, onde se agrediram com o cesto de lixo da sala e atingiram a lâmpada. O motivo da xerox do material é o fato de a escola justificar a quebra do objeto aos pais, os quais deveriam ressarcir a despesa à escola.

No segundo livro, está colada uma borracha branca, a qual foi atirada por um aluno (G), na professora de Língua Portuguesa. Não há registros sobre as providências tomadas em relação ao fato. Há também, afixado nesse livro, um cartão de visita com números dos telefones do responsável por outro aluno (W). O registro está assim redigido: “(...) é que o aluno não faz as lições, embora tenha um cognitivo perfeito, mas está se juntando com alguns alunos da mesma classe que poderão prejudicá-lo”.

É importante salientar que na visão da professora que fez o registro, o aluno tem condições de aprender, poderá ter sucesso e isso depende do próprio aluno. Porém, a professora deixa claro que: “(...) os demais não terão condições de aprender porque não querem aprender. Por isso, o aluno não poderá juntar-se a eles, pois são companhias inadequadas”.

Nesse caso, é possível questionar a concepção dessa professora em relação ao direito de todos à aprendizagem, pois ainda, é notável a sua falta de clareza sobre isso.

Outro registro me chamou à atenção. Primeiro, por fazer referência a alunos de 6º ano, os quais foram raramente estão citados no primeiro livro. Segundo, pelas características do registro, no qual um professor relata que há tempos vem observando que uma aluna sofre bullying por parte de colegas de classe. Eles a discriminam por racismo e suas características físicas. Evidencia-se nesse registro a forma como o professor solicita providências à gestão contra a aluna (!), pois, na visão do professor “(...) a aluna sofre preconceitos porque briga com os colegas”. Pede à gestão que “a oriente para que ela aprenda como deve se comportar”. Ele escreve que já conversou com a aluna sobre a questão, mas ela não o escutou. No final do registro o professor enfatiza que “perdeu todo o trabalho que estava sendo realizado nesse dia (07/05/2015)”. No final do registro estão citados os nomes dos alunos envolvidos.

Percebe-se que os professores recorrem à gestão para encaminhamentos dos conflitos em sala de aula. Os professores que mais solicitam a ajuda da Direção da escola enfatizam que “está complicado dar aulas em tais salas”.

Os alunos assinam as ocorrências e, nota-se que eles apresentam dificuldade para assinar o próprio nome. Percebe-se insegurança na grafia das letras, confusão entre letras manuscritas e letra de forma, letras minúsculas no início dos nomes, escrita do nome e não do sobrenome, o sobrenome abreviado e insegurança para escrever com canetas (e são alunos de 8º e 9º anos!).

Tais evidências de dificuldades de aprendizagens dos alunos podem estar em algum grau, ligadas às manifestações de violência e indisciplina na escola.

Alguns registros fazem referência à tomada de decisão da Diretora, a qual cita que “o aluno feriu o Regimento Interno da escola” – sem maiores explicações sobre o que, de fato, ocorreu. Há registros que enfatizam a “necessidade de os pais acompanharem o desenvolvimento dos filhos, bem como de orientá-los sobre a importância de obedecerem às regras da escola” – também sem maiores explicações sobre o ocorrido.

Não há registros de orientações a serem tomadas pela própria escola, professores e gestores ou o que poderiam sugerir para que situações conflituosas fossem sanadas.

Vale observar, portanto, que os dados encontrados nesse livro diferem de uma orientação formativa que a escola poderia desenvolver. Além da imprecisão dos dados, ele apresenta formas punitivas para resolução dos conflitos e para encaminhamentos dados aos alunos, mencionados nos registros.

Segundo Jares (1997), o planejamento na previsão da existência dos conflitos na escola poderá auxiliar o gestor a lidar com as mais variadas situações utilizando procedimentos mais

formativos que punitivos. Dependendo da forma de resolução do conflito que se adote, no caso, a punitiva, o conflito poderá ser apenas silenciado e voltar a se manifestar. A forma mais comum das resoluções dos conflitos é a de negá-lo, cuja organização e políticas neoconservadoras levam a escola à essa resolução quando se utilizam da ideia do consenso para ocultar as discrepâncias e desajustes sociais que os conflitos podem causar. Se a resolução buscar um caráter formativo, o conflito poderá desenvolver nos alunos a criticidade sobre o problema e poderá ser positivo para estimular a criatividade do grupo.

Para o autor, a principal contribuição desse enfoque consiste em estimular os líderes do grupo a manter um nível mínimo de conflito, o suficiente para que os envolvidos sejam autocríticos e criativos sobre as situações em que estão inseridos. O conflito na escola é uma luta ideológica. O prazo educativo, a concepção negativa dominante de natureza e de usos dos conflitos afetam todos os âmbitos educativos. O ensino e os materiais curriculares transmitem uma visão de realidade sem conflitos. Além disso, a visão que se tem do conflito é claramente “hierarquizadora”. E, desta perspectiva, os maiores esforços que devem realizar os gestores centram-se no planejamento e no controle para conseguir maior eficácia. (JARES, 1997, p. 05).

Quadro 9: Registros de Ocorrências (Fevereiro de 2015 a agosto de 2016).

Total de Registros encontrados: 259		
De professores: 02 registros encontrados	De funcionários: 10 registros encontrados	De alunos: 23 exemplos sobre alunos dos 9ºs anos
Professora A: 01 <ul style="list-style-type: none"> Recusa em receber o trabalho de aluno; Professora B (01) <ul style="list-style-type: none"> Faltas sem aviso prévio e sem justificativas; Atrasos na entrega de documentos; Apresenta problemas na gestão de sala de aula 	Secretaria: 04 <ul style="list-style-type: none"> Atraso na entrega das tarefas (1); Contagem de tempo errada do professor para fins de classificação (1) Não cumprimento do horário (2); Monitores: (06) <ul style="list-style-type: none"> Fumar no interior da escola (1). Não manter os portões fechados (1) Agressão verbal aos alunos (3) Desavença entre merendeiras (01) 	Alunos: 23 exemplos analisados. <ul style="list-style-type: none"> Agressões físicas na dependência da escola (05); Sair da aula sem permissão e sem crachá (02); Atraso para chegar na escola ou voltar para a sala após o recreio (02); Contato com pessoas de fora da escola, pelo muro (01); Brigas e agressões verbais, indisciplina na sala de aula (barulho, brincadeira, não fazer as atividades, Guerra de giz e de banana, não entrar na sala (13)

Fonte: Livro de Ocorrências da escola pesquisada (2015/2016).

O exame dos dados do Quadro 9 permite algumas considerações:

- A maior parte dos registros se refere aos alunos;
- Do total de 259 (duzentos e cinquenta e nove) registros, apenas 02 (dois) são relativos aos professores e 10 (dez) se referem aos funcionários;
- Dos 23 (vinte e três) exemplos de registros relativos aos alunos dos 9ºs anos, as principais ocorrências se referem à indisciplina em sala de aula, contando com 13 (treze) ocorrências entre brigas e agressões nas dependências da escola.

Um registro com data de 24/08/2015 trata da importância dos pais ou responsáveis pelo aluno (R) comparecerem à escola para tomarem ciência a respeito do comportamento do filho e do desenvolvimento de sua aprendizagem – mas não há maiores explicações sobre qual seria o comportamento do aluno.

Na totalidade dos 259 (duzentos e cinquenta e nove) registros que foram analisados no período de fevereiro de 2015 a abril de 2016, apenas dois citaram o interesse dos pais em relação à aprendizagem dos filhos.

O primeiro, documentado pela professora (R) em 22/05/2015, se refere ao interesse do pai sobre o rendimento escolar do filho (AC), pois o mesmo “compareceu à escola para saber como estava o filho na aprendizagem”.

O outro, documentado pela Diretora (M) em 22/10/2015, faz referência aos pais do aluno (E) que estiveram na escola para obterem informações sobre o motivo das notas vermelhas do filho. Há ainda registros que evidenciam desconhecimentos sobre aspectos fundamentais da vida dos alunos, deixando o leitor em dúvida se o responsável pelo aluno é mãe ou madrasta.

Os registros encontrados não mostram uma grande variedade de assuntos ou temas. A maioria deles se refere muito mais aos alunos do que aos professores e funcionários.

É importante considerar também, que não são todos os professores que deixam registradas as suas queixas. Há muitos registros analisados, contendo por exemplo, reclamações de um número reduzido de professores, onde cada estilo de escrita demonstram a preocupação do(s) professor(es) em relação à aprendizagem dos alunos.

O livro trata de uma quantidade de elementos escritos que compõe a exposição de acontecimentos, principalmente na sala de aula, focando vários aspectos, como: desrespeito às normas escolares, brigas, agressões físicas e verbais, desinteresse ao conteúdo apresentado pelo professor, ociosidade, estrago aos bem públicos, algazarras.

Considerando que as normas de convivência foram apresentadas e discutidas com os alunos pelos professores e representantes de sala no início do ano letivo (2016), subentende-se que as mesmas são intocáveis pelos alunos, já que não são mencionadas no livro de Ocorrências, quando um fato é registrado.

Seria interessante que, no momento de registrar a ocorrência, fosse mostrado aos alunos qual(is) regra(s) ou combinado(s) não estão assimilando, para que os mesmos venham, paulatinamente, compreendê-las. Essa poderia ser uma das ações que possibilitaria a formação e não a punição do aluno dentro do espaço escolar.

Nessa perspectiva, não só se admite que também seja favorecido o enfrentamento de determinados conflitos, desde uma perspectiva democrática e não violenta, como poderíamos denominar a utilização didática do conflito como questionamento do próprio funcionamento da instituição escolar (JARES, 1997, p.08).

2.5. Livro de Registro de Reuniões de Professores e Funcionário

2.5.1. Estrutura do documento

O livro de registros de reunião de Professores e Funcionários contém 100 (cem) folhas numeradas e rubricadas. Foi aberto em fevereiro de 2013 pela antiga Diretora da escola e destina-se aos registros de ocorrência dos professores e funcionários dessa escola, cujo principal objetivo é expressar as ocorrências sobre as atitudes dos professores e funcionários, assim denominadas: “Normas de convivência na escola”, tais como: atitudes inconvenientes, a reorganização do trabalho, falta de ética, incoerência nas práticas educativas por parte de alguns profissionais, falta de respeito entre eles, faltas ao trabalho, conversas que foram feitas com todos sobre os acontecimentos, problemas entre os gestores da escola, relatório de profissionais da Secretaria à escola, etc.

A cada registro feito o documento é datado e assinado pelo responsável que realizou o(s) registro(s) os quais também informam as reuniões realizadas com o grupo, bem como as intervenções que são feitas sobre uma atitude incoerente dos adultos que trabalham na escola.

2.5.2. Referências aos conflitos escolares – Alguns exemplos

Percebe-se que, no transcorrer dos registros houve um desequilíbrio na organização dos mesmos quando passam a informar também, as ocorrências de alunos, havendo assim, uma confusão nas informações, ou seja, um livro que informava situações específicas de professores e funcionários passou a informar também situações indisciplinadas de alunos, horários de HTPI de professores e relatório de profissionais da equipe técnica da Diretoria de Educação.

Percebe-se por meio desses registros que o espaço escolar é o lugar no qual não somente os alunos dão vazão às suas inquietações, descontentamentos, críticas, tristezas, etc, mas os adultos também o fazem.

Também neste documento registram-se questionamentos: é somente no espaço escolar que os conflitos se evidenciam mais acentuados? Por quê? O que precisa mudar para que a escola seja um espaço educativo, de cultura e de saberes, onde todos compreendam o seu significado?

Há detalhes importantes nele registrados como, por exemplo, a falta de respeito do Vice Diretor com um professor, o qual fez um relatório à parte e o entregou à Diretora exigindo providências.

Há também, registros de situações como, por exemplo, a de uma merendeira que não respeitou as normas e organização do trabalho e causou grandes confusões entre outros membros da equipe. Após as providências cabíveis pela atual Diretora a mesma foi transferida para outra escola.

Em conversa com as gestoras da escola pesquisada tornou-se evidente que os conflitos instalados no interior da escola não são provenientes, apenas, das relações entre os alunos, os quais, na maioria das vezes, são apresentados como os únicos responsáveis pelas contradições no espaço educativo.

Foi possível notar também, através do livro de ocorrências, que entre os adultos existiram situações de ocorrência que foram mediadas pela Diretora, nas quais as providências (registros) não diferiram das ações tomadas para com os alunos.

2.6. Regimento Interno

2.6.1. Estrutura do documento

Reformulado em fevereiro de 2015 pela escola, este documento está organizado em uma apostila que serviu como referência para criar um documento mais simples e objetivo, que se refere às Normas de Convivência, priorizando a “organização do espaço dentro dos princípios de solidariedade, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática”.

Composto de 28 Artigos, o documento contempla os direitos e deveres dos alunos, pais de alunos, professores, gestores e funcionários, onde “(...) o respeito é base da organização das relações no espaço escolar, os quais visam orientar os princípios das relações profissionais e interpessoais”.

Fundamentados no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, ou Lei Federal de 13 de julho de 1990 – os princípios estão norteados por: democracia, transparência, respeito nas relações pessoais e profissionais, direitos e deveres de todos os alunos, professores e gestores e funcionários, conservação das dependências da escolas, participação dos alunos em reuniões de pais ou de professores quando necessário e igualdade no tratamento entre todos.

2.6.2- Referências aos conflitos escolares – alguns exemplos

Algumas práticas foram retomadas e registradas pelos gestores atuais da escola. O documento visa orientar as relações entre alunos, professores e demais funcionários. Traz a importância da valorização, do respeito e da solidariedade na escola enquanto espaço educativo, que deve ser conservado por todos. Refere-se, especificamente, a regras e normas de convivência, deixando, no entanto, claro que, se as mesmas forem impostas poderão causar indisciplina e outras manifestações no interior da escola.

Ao documentar a importância da preservação da escola como espaço educativo, salienta-se a questão do quanto esse espaço não é igualmente considerado por todos que o frequentam. Ao contrário, afirma que o dever de conservação tem ficado restrito aos funcionários da limpeza e que isso está ligado ao fato de que “(...) a responsabilidade pela preservação da escola como espaço de todos deveria ser formada conscientemente e não ficasse apenas no discurso e letra de um documento”.

O fato de as regras escolares serem posteriormente analisadas recentemente e estarem postas a todos os professores, funcionários, alunos e pais de alunos torna-se um diferencial neste

documento, porque as mesmas não são dirigidas somente aos alunos, mas a todos que mantêm vínculos com a escola. Ainda é interessante observar que também as normas de organização, preservação, distribuição e uso dos materiais existentes na escola estão previstas no documento e seguem o

(...) propósito de se manter princípios de justiça e democracia quanto aos direitos e deveres de todos os alunos e também os adultos. (REGIMENTO INTERNO, 2011, p.28).

2.7. Normas de Gestão e Convivência da Rede de Ensino Municipal.

2.7.1. Estrutura do documento

O documento analisado trata do Regimento Interno Municipal das escolas, o qual foi adaptado em março de 2015, para a realidade da escola pesquisada e para compor o Projeto Político Pedagógico da escola, com as seguintes bases legais:

- Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).
- Lei Internacional da Convenção sobre os direitos da criança de 20 de novembro de 1989, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Decreto 4.226 de 14 de Dezembro de 2010 no Regimento Comum das Escolas Municipais.
- Proposta de Revisão do Regimento Interno para o ano letivo de 2015.

A finalidade do documento é organizar a escola com regras específicas. Para isso, foram feitas algumas adequações nesse documento com os seguintes procedimentos:

- a) leitura do documento oficial pelos professores e gestores;
- b) após essa primeira leitura constatou-se que o documento oficial trazia regras e normas que, na sua maioria, eram somente para os alunos as obedecerem;
- c) durante a análise, os professores concluíram que as regras poderiam ser melhor discutidas; em reunião de professores decidiu-se o que realmente ficaria como regras e normas no Regimento Interno;
- d) cada professor orientador apresentou uma versão do documento à classe sob sua responsabilidade para que os alunos opinassem sobre o que seria mais adequado para a escola, não só para os discentes, mas, também para os docentes e funcionários;
- e) após a análise dos alunos, o documento voltou novamente para a discussão com os professores e gestores para socializarem o que ficou definido;

f) em consenso, para que ninguém tomasse decisões isoladas ou contraditórias, ratificaram a decisão dos alunos e chegou-se, assim, à versão final do documento.

As normas de Gestão e Convivência está organizada de maneira muito simples, uma folha xerocada com as normas revisadas. Foram disponibilizadas cópias para os interessados para que se tenha mais sucesso na adequação das regras na escola, sem perder de vista a participação dos alunos. Existem no documento também as assinaturas de todos os alunos. É importante ressaltar que segundo a Diretora da escola, após a reelaboração das regras de convivência na escola, muitos alunos passaram a apresentar uma forma diferenciada de comportamento no interior da escola.

Afirma ainda, que não há de imediato uma transformação entre todos os alunos, mas, foi possível perceber algumas mudanças significativas, como, por exemplo, maior diálogo entre os alunos.

2.7.2. Referências aos conflitos escolares – alguns exemplo

Quando se trata de atrasos para a entrada na escola, os próprios alunos sugeriram que o referido aluno apresente no mínimo, um bilhete assinado pelos pais para que ele possa assistir às aulas, nesse dia, bem como para as saídas antes do término das aulas. Uma justificativa assinada pelos pais, também, permitirá que o aluno entregue um trabalho ou atividade fora do prazo. Sobre o uso do celular, que era terminantemente proibido, essa regra foi revista e ficou afirmado que o uso se dará em necessidades pedagógicas ou por permissão dos professores. Para os funcionários e professores, a orientação é que em caso de necessidade não realizar atendimento de celular na presença dos alunos.

Os pais ou responsáveis terão livre acesso à escola para o benefício dos filhos na aprendizagem escolar. É dever dos pais orientar os alunos sobre as vestimentas que os alunos usarão na escola, “(...) evitando colocá-los em situações vexatórias”.

Algumas regras, após a análise em conjunto com os alunos, permaneceram em uso, como por exemplo, quando se trata da suspensão, cuja ação não será mais permitida. Como essa escola estava sob o poder da polícia, todos temem ainda o comportamento agressivo de determinados alunos. Sendo assim, muitos deles optaram em manter a suspensão de alunos para casos gravíssimos, como por exemplo, o uso de drogas e/ou o tráfico de drogas dentro das dependências da escola. Diante de um trabalho de revisão de regras e normas escolares, onde os alunos puderam opinar sobre o que seria melhor para eles próprios, não só se percebe a possibilidade de viver a ideia de uma escola justa e democrática, como também se está diante

da oportunidade de ensiná-los a exercer os seus direitos, a partir de uma ação democrática na escola.

Observa-se por este movimento de construção desse documento que a gestão da escola está buscando a implantação de uma *gestão democrática*, onde a participação de alunos começa a se evidenciar no espaço escolar.

No documento extenso como é o oficial para a rede de ensino, foi priorizado o que era adequado aos alunos dessa escola, através da participação dos alunos, professores e funcionários. Há então, o indício do desenvolvimento do princípio de igualdade no interior de uma escola que vinha apresentando um quadro de fracassos e conflitos recorrentes.

No entanto, somente as assinaturas dos alunos validam o documento revisado. Seria importante que tivesse também, as assinaturas dos professores e dos funcionários, já que o mesmo se estende a todos. Mesmo com todo esse percurso em sua reelaboração, o documento relaciona-se a regras e normas que a escola impõe com foco principal nos alunos e pouco ou quase nada para os adultos. A esse respeito vale lembrar aqui a palavras de Dubet (2004), sobre o fato de que os alunos entram na instituição escolar para “fazer o jogo da escola”, porém nem sempre conhecem as regras. Nas palavras desse autor:

(...) É justo que uma reprovação no Ensino Fundamental feche para sempre certas portas porque alguém ficou um ano atrasado? Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pelas influências sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos (p.550).

Naturalmente, se os alunos não são valorizados no espaço escolar, o interesse deles para a aquisição de conhecimento desaparece e, quando se manifestam de maneira violenta e agressiva, o fazem como forma de denúncia.

Para Dubet (2004), no texto *O que é uma escola justa?* a escola “joga” para o aluno a responsabilidade pelo fracasso gerada por ela própria. Segundo o autor, no texto “*Sobre a violência e os jovens*” (2006), é preciso que haja intervenções sobre a violência na escola. Ao contrário, ela estaria autorizada no espaço educativo. Geralmente, se dá pela falta de condições culturais e sociais, onde as regras não têm valor àquela comunidade.

Para Dubet (2006) é difícil saber se os alunos de hoje são mais violentos que os do passado. Mas, uma coisa é certa: essa violência operária e juvenil na escola não é nova e esse tema não se limita somente às culturas populares. (DUBET, 2006, p. 16).

O Capítulo 3, a seguir, traz a visão expressa por alunos, professores e gestora sobre tais regras estipuladas e os conflitos no interior da escola pesquisada.

CAPÍTULO 3

OS CONFLITOS ESCOLARES NA VISÃO DE ALUNOS, PROFESSORAS E DIRETORA DA ESCOLA.

Este capítulo reúne e apresenta os dados obtidos com as entrevistas realizadas na escola, retratando a visão que os vários atores entrevistados expuseram sobre a escola durante a entrevista.

Na visão dos alunos percebeu-se que os que mais apresentaram ocorrências registradas não mostraram nenhum apreço pela escola e afirmaram se sentir impossibilitados de sugerir qualquer tipo de mudança no interior da escola. Para eles, ao serem questionados sobre o que pensam sobre a escola, as respostas foram: “*Normal*”, “*É assim mesmo! Sempre foi assim!*”, “*Não mudaria nada!*”, “*Está tudo bem! ...Fazer o que?*”.

As respostas às entrevistas documentadas nos Quadros, apresentados a seguir – refletem as opiniões dos 06 alunos, 02 professoras e 01 gestora da escola – que constituíram o grupo de sujeitos investigados nesta pesquisa.

3.1 - Os alunos entrevistados

Os dados do Quadro 10, a seguir, se referem às informações obtidas nas entrevistas para compor um perfil aproximado desses alunos:

Quadro 10: Quem são os alunos entrevistados?

Alunos	Idade	Sexo	Moradia	Acesso à escola	Rotina fora da escola	Função da escola	Projetos para o futuro
Aluno 1	14	M	Em casa, perto da escola.	A pé, com colegas.	Fica na casa dos colegas e primos. Ajuda a mãe em casa. Entrega folhetos de supermercado.	Precisa estudar porque vai precisar de emprego.	Continuar o Ensino Médio. Talvez, fazer faculdade.
Aluno 2	14	F	Em casa, perto da escola	A pé, com colegas.	Brinca muito na praça de patins e skate. Ajuda a mãe em casa.	Deve estudar porque tem que ser alguém na vida.	Estudar no Ensino Médio. Estudar Inglês. Estudar na faculdade. Fazer mestrado.
Aluno 3	14	M	Em casa, num bairro distante da escola (Km 43- Via Anhanguera	Usa o transporte escolar.	Às vezes, vai à casa do pai. Brinca na rua com os colegas. Ajuda nos afazeres domésticos.	Deve estudar porque tem que ser alguém na vida.	Pretende continuar estudando no ensino Médio. Fazer faculdade.
Aluno 4	13	F	Em casa, num bairro distante da escola (Km 43 da Via Anhanguera	Usa o de transpor-te escolar.	Estuda Inglês. Visita a sua mãe. Vai com o pai ao campo de futebol. Ajuda nos afazeres domésticos.	Para ter um futuro melhor é preciso estudar para ter uma boa profissão.	Pretende ser médica . Para isso, vai estudar e fazer faculdade de Medicina.
Aluno 5	14	M	Em apartamento num bairro próximo à escola.	Vem de carro com o pai todos os dias.	Fica no quarto jogando vários jogos. Brinca com o irmão. Vai à piscina do prédio. Vai à escolinha de futebol, duas vezes por semana.	Estuda porque para a maioria das coisas que precisa fazer, tem que ter estudo. No futuro haverá recompensa e felicidade.	Pretende ser médico ou jogador de futebol.
Aluno 6	14	F	Em casa com os pais, numa rua acima da escola.	Vem a pé com os colegas e às vezes, a mãe vem trazer e buscá-la na escola.	Fica em casa com a mãe. Ajuda a mãe a cozinhar. Faz aula de dança uma vez por semana. Anda de patins. Vai visitar parentes, com a mãe. Ajuda nas tarefas de casa.	Para ter uma profissão; Para ser alguém na vida. Fazer uma faculdade. Para ajudar meus pais.	Cursar o Ensino Médio. Fazer uma faculdade (ainda não decidiu qual). Cursar Espanhol. Cursar Inglês. Fazer intercâmbio.

A análise dos dados do Quadro 10 permite as seguintes considerações:

- Percebe-se sempre uma visão “utilitarista” da escola;
- Têm a percepção da escola como fundamento principal para ingressarem no mercado de trabalho;
- Apresentam em suas rotinas, horários de lazer;

- Aplicam-se mais às atividades envolvidas com a tecnologia (jogos de celulares, por exemplo);
- Os estudos os ajudarão a “ser alguém na vida”. Percebe-se que o discurso do senso comum se reproduz na vida dos jovens;
- Há uma total ausência da dimensão formadora na visão dos alunos sobre a escola;
- A maior parte dos alunos mora nas proximidades da escola;
- A rotina desses alunos, fora da escola inclui o brincar, mas também, o auxílio nos afazeres domésticos. (Apenas um aluno relata trabalhar entregando folhetos de supermercado);
- Todos os alunos entrevistados expressam a intenção de estudar e fazer faculdade em seus projetos para o futuro;
- Os estudos poderão trazer recompensa e felicidade;
- As profissões destacadas pela mídia continua a fazer parte da vida dos jovens estudantes, como por exemplo ser jogador de futebol.

Mas como se referem à escola que frequentam?

O Quadro 11, a seguir, apresenta a visão que esses alunos expressam sobre a escola.

Quadro 11: A escola na visão dos alunos.

Alunos	Sobre a Escola
Aluno 1	<p>Sente-se bem na escola. Não falta. Não mudaria nada. Gosta dos amigos da sala. As discussões e bagunças atrapalham. Pede ajuda aos colegas quando tem dificuldades. Nem sempre aprende tudo. Dá-se bem com os colegas. Gosta das gestoras. Já se envolveu em brigas e teve advertências. Os pais frequentam a escola, Às vezes, a mãe olha o caderno. Acha que na escola deveria ter mais reuniões, festas, passeios para alunos e pais. Os pais precisam assistir às aulas com os filhos, mais vezes.</p> <p><u>Em Língua Portuguesa:</u> Aprende pouco, A professora explica, mas não entende; A professora faz grupo, mas trabalha mais com fileiras, Se não entende, a professora não explica de novo, A professora não dá retorno das atividades aos alunos.</p>
Aluno 2	<p>Sente-se bem na escola. O horário é bom, mas os intervalos deveriam ser juntos e com horário ampliado. Organizaria totalmente diferente, com mais estudo e mais organização. Mudaria imediatamente a forma das aulas e o banheiro feminino. Não mudaria os projetos, brinquedos e jogos implantados recentemente. Gosta das câmeras, pois alunos e professores são vigiados. Pede ajuda aos professores quando tem dificuldade. As discussões e bagunças atrapalham muito a aprendizagem. Na maioria das vezes, entende sobre o que o professor ensina. Participa de todos os projetos da escola porque gosta de aprender. Tem bom relacionamento com professores e colegas Gosta muito da diretora e da coordenadora. Não gosta do Assistente de Direção. Participar de reuniões de Conselhos é muito bom para resolver os problemas. A gestão tem muitas ideias boas, mas não tem apoio da Secretaria. Acredita em dias melhores. Gosta das aulas de Geografia.</p> <p><u>Em Língua Portuguesa:</u> As aulas são boas. A professora lê e pergunta a nossa opinião. Gosta mais de escrever redações e de inventar histórias. A professora, às vezes, faz círculo e pede para os alunos estudar a matéria anterior antes de começar outra. A professora não dá retorno às atividades realizadas.</p>
Aluno 3	<p>Na maioria das vezes, não há colaboração de alunos e de adultos. Sente que aprende, mas, não o que gostaria de aprender. Gostaria de aprender mais Biologia. Organizaria as aulas totalmente diferente, com uma sala só para aulas de Ciências. Gosta de aprender, mas aqui é tudo muito igual. Pede ajuda para a Diretora. Nada atrapalha. Tudo ficou normal. Faz tudo o que mandam fazer. Agora se relaciona bem com todos. Já brigou muito. Gosta muito da atual gestora Os gestores devem melhorar o que está ruim. Ocorrem muitas brigas na sala de aula.</p>

	<p>Aprende muito pouco. A escola poderia ser melhor.</p> <p><u>Em Língua Portuguesa:</u> As aulas são legais. Lemos livros e estudamos. A professora explica do jeito que está na lousa. Às vezes, vamos à sala de vídeo. A professora não dá retorno das lições.</p>
Aluno 4	<p>A escola poderia melhorar. Gosta da escola. Sente-se bem na escola. Mudanças necessárias: deixar a biblioteca aberta. Disponibilizar os livros novos aos alunos A escola tem um ótimo espaço, bem amplo. Percebe que o ensino está melhorando. Pede ajuda para amigos. O uso de celular durante as aulas é um problema. Entende quase tudo o que os professores explicam. Tem bom relacionamento com todos na escola. Gosta muita das gestoras, exceto o Assistente de Direção. É preciso desenvolver mais o diálogo com os alunos. Teve problemas na vida escolar, apenas uma vez.</p> <p><u>Em Língua Portuguesa:</u> A professora tem muita dificuldade. Aprende pouco. Não entende o que a professora explica. A professora não tem controle da classe. Trabalha-se com muitas cópias. Só faz o que é para nota. Gosta de ir à biblioteca para ler. Prefere ler a copiar. Nas brigas, a professora fica imune, sem se envolver com os alunos. Perda de muito tempo nas aulas. Faltam diálogo e interação nas aulas. Precisa fazer um abaixo assinado para melhorar as aulas. Não há retorno nas atividades. Precisam aprender várias coisas, principalmente os diferentes significados das palavras.</p>
Aluno 5	<p>Gosta da escola. Dá-se bem com todos os colegas Não se dá bem com todos os professores. A escola não é ruim! Falta silêncio para aprender. A bagunça atrapalha, mas é normal. Pede ajuda para o colega. Pede ajuda para o professor, mas ele não vem. Não desenvolve quase nada em sala de aula. Tem muitas faltas de professores. Não aprende tudo o que o professor ensina. Gosta de todos os gestores. Ficava mais fora do que dentro da sala de aula. Não sabe no que a escola poder ser melhor.</p> <p><u>Em Língua Portuguesa:</u> Não gosta da professora. É a aula que mais fica fora da sala. Não consegue entender a aula. Não sabe o que a professora está ensinando. Às vezes, a professora faz círculo ou vai à sala de vídeo. Acha que não há retorno sobre as atividades.</p>

<p>Aluno 6</p>	<p>Acha a escola bagunçada. Dá-se bem com todos, porque é muito comunicativa e alegre. Tem funcionários que não dão atenção aos alunos. Sente-se bem! Gosta de bagunça. Organizaria a escola de maneira diferente, mas ouviria a opinião de todos. A merenda e a limpeza estão muito melhores. De bom, a escola não tem nada nas salas de aula. Professores que não tem autoridade. Pede e insiste na ajuda dos professores. A bagunça é a das piores. Não entende tudo o que o professor ensina, mas corre atrás, como pode. Não permite ficar sem entender. Em Matemática, pede ajuda ao pai. Gosta das gestoras, com exceção do Assistente de Direção. Para melhorar a escola, é preciso maior envolvimento dos gestores com os alunos. É preciso incentivar mais os alunos, oferecer lazer, fazer intercalasses. No geral, a escola não dá retorno aos alunos.</p> <p><u>Em Língua Portuguesa</u> A professora tem muita paciência. A professora explica bem e por trechos. Entende tudo o que a professora explica. Se perguntar, a professora explica novamente. A professora não tem controle dos alunos.</p>
-----------------------	--

Os dados do Quadro 11 sugerem considerações tanto em relação às visões positivas expressas pelos alunos, quanto em relação a visões negativas igualmente expressa por eles

A) Do ponto de vista negativo observa-se, por exemplo:

- Visão pouco positiva da sala de aula;
- Os professores são citados negativamente: não respondem às questões colocadas pelo alunos, não dão retorno às atividades que requerem que os alunos façam, não atendem às solicitações dos alunos, não têm autoridade, não há diálogo na sala de aula;
- Apontam pouca colaboração entre os adultos e os alunos na escola;
- A escola é desorganizada, com “pouco estudo” e muitas faltas dos professores;
- Há a presença constante do barulho, brigas e da “bagunça”;
- Os alunos aprendem pouco.

São exemplos disso, os seguintes depoimentos dos alunos:

Quando os alunos têm dificuldades nos estudos, eles pedem ajuda aos colegas;

Nem sempre aprendem o conteúdo que o professor apresenta aos alunos;

A escola poderia apresentar aos alunos outras ações que despertassem neles maiores interesses ao aprendizado, como festas, passeios, intercalasses, ir em

busca de novos talentos, conversar mais com os alunos sobre os seus problemas, etc;

Não entendem, muitas das vezes, o que a professora explica;

O constante trabalho individual (fileiras) provoca o distanciamento dos alunos em suas aprendizagens;

A falta de proximidade dos alunos prejudica o bom desenvolvimento dos mesmos;

A organização sistêmica da escola deveria ser repensada;

A maneira de organização das aulas na escola deveria ser repensado;

A relação entre alunos e gestores deveria ser diferente, melhorada;

A escola deveria ter mais o apoio da Secretaria de Educação pois, as boas ideias da Diretora dependem do aval da Secretaria;

Proporcionar mais colaboração dos adultos aos alunos;

Perguntar aos alunos o que eles gostariam de aprender e não somente a escola dizer o que os alunos devem aprender;

Gosta de aprender mas, na escola, tudo é muito igual, sempre.

B) Do ponto de vista positivo é possível apontar:

- A boa relação com os colegas;
- A realização de trabalhos em grupos, embora poucas vezes são sugeridos pelos professores;
- Entendem quando alguns professores explicam;
- Há professores que têm paciência para explicar as atividades;
- Ter um a biblioteca na escola, ajuda muito na aquisição de conhecimentos importantes que não aparecem nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.
- Sentem-se bem na escola;
- Não gostam de faltar às aulas;
- A relação com colegas é boa;
- Os pais frequentam as reuniões de pais realizadas na escola;
- A mãe acompanha o desenvolvimento do filho;
- Não mudaria a organização implantada recentemente pela nova gestão escolar (Projetos, jogos e brincadeiras);
- São atendidos pelos professores quando pedem ajuda;
- Às vezes, entendem quando os professores ensinam;

- Participam de todos os projetos oferecidos pela escola;
- Gostam da forma como a gestão está conduzindo a escola.

Percebe-se assim, a interferência dos conflitos na visão que os adultos expressam sobre a escola, a sala de aula e os professores, dentro do espaço educativo.

Como aponta Jares (1997), para afirmar a natureza dos conflitos nas escolas, nada melhor que presenciar e explorar os diversos conflitos, suas causas e manifestações que habitualmente se produzem nas instituições escolares. Depois, se fará uma análise se a variedade de conflitos obedece às questões conjunturais e mais ou menos pontuais do funcionamento da escola, ou se se trata de conflitos inerentes a própria natureza da instituição escolar. Em qualquer caso, é oportuno esclarecer em Ball (1989, p.36), que o fato de demonstrar a natureza dos conflitos na escola não significa que haja conflitos diariamente em todas as situações. Muito do que ocorre cotidianamente nas escolas não se caracteriza pela disputa dos alunos ou as dissensão dos professores. As conversas e a interação de todos os dias se centram na condução rotineira e em sua maior parte nas contradições da instituição. Desse mesmo modo, o conflito pode ser positivo dentro da organização. Se crônico e não resolvido deixa de ter suas propriedades vitalizantes e democráticas para o grupo, podendo chegar a ser um elemento desestabilizador do mesmo. (JARES, 1997.p.12).

Charlot (2005), afirma que em relação com os estudos, os alunos não estão refletindo em termos de dom, mas estão falando em termos de trabalho. Dizem que são bem sucedidos quando trabalharam demais e que são mal sucedidos porque trabalharam pouco, ou seja, não estudaram o suficiente. É preciso perguntar quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem. Na mente do aluno é o professor quem deve ser ativo no processo, a atividade é do professor e não do aluno. E, além do mais, aprender, significa ao mesmo tempo ensinar e aprender. Para os alunos de bairros populares, é o professor que cria o saber, é o professor que tem a atividade no processo de ensino-aprendizagem, não o aluno. Para os alunos, o bom aluno é aquele que obedece, cumpre as regras da escola e não aquele que aprende. Ainda, na visão dos alunos, o bom professor é aquele que explica a atividade sem insultá-los, por várias vezes, até que todos entendam.

Segundo o autor, há os alunos que escutam a atividade, que é dita por um adulto e aqueles que escutam o professor, que são aqueles alunos que buscam ajuda do professor quando não entendem o que deve ser feito. Há, nessa situação, uma relação com três termos: o aluno, o professor e um terceiro termo que é a atividade, um saber. Portanto, existe uma grande diferença

entre ouvir o professor e ouvir a atividade: escutar o professor é viver em um mundo em que tem um adulto que diz o que deve ser feito. Escutar a lição é viver em um mundo em que existe o saber. (CHARLOT,2005, p.65-70).

3.2. As professoras entrevistadas

O Quadro 12 apresentado, reúne a informações capazes de traçar o perfil das duas professoras entrevistadas.

Quadro 12: Quem são as professoras?

Aspectos Pessoais	Professora 1(J)	Professora 2(R)
Idade	39	42
Sexo	Fem.	Fem.
Estado Civil	Solteira	Divorciada
Número de filhos	01	04
Local de Nascimento	São Paulo	São Paulo
Local de Residência	São Paulo- Capital	Franco da Rocha /SP.
Moradia	Casa própria	Casa própria
Número de pessoas na casa	04	05
Renda	R\$7000,00	R\$3.500,00
Lazer/cultura/rotina	Prioriza os cuidados e atenção ao filho de 6 anos. Passeia no parque, vai ao cinema e teatro nos finais de semana. Realiza leituras para os alunos e para o filho. Não pratica esporte. Nascida em família de professores.	Procura se organizar pra dar conta de tudo em casa e no trabalho. Vai à igreja, ao Mc Donald e ao cinema. Lê os textos da igreja. Não pratica esporte. Sempre gostou do ambiente escolar.
Escolaridade	Ensino Médio em escola pública (ETEC). Ensino Superior em LETRAS (UNINOVE). Está cursando Pedagogia.	Ensino Médio em escola pública (Pereira Barreto/SP). Ensino Superior em LETRAS (UNINOVE). Fez especialização (Latu Sensu) em Letramento e Estrutura Linguística.
Experiência Profissional	Professora com contratada temporariamente. Pretende prestar concursos. Pretende tornar-se gestora. Trabalhou na rede estadual.	Professora concursada e efetiva. Pretende voltar a estudar e fazer Pedagogia para ser gestora.
Para desenvolver um trabalho melhor	Faltam muitos recursos. Há a necessidade de uma escola com biblioteca escolar.	Faltam materiais Aumentar o número de Xerox para cada professor. Equipar a biblioteca com livros clássicos e um bibliotecário para ajudar na prática do professor.
Estratégias utilizadas na resolução de conflitos	Conversa com o(s) aluno(s). Faz registros no livro de Ocorrências. Conversa com os responsáveis. Dá ciência à direção sobre todos os fatos de indisciplina.	Tenta dar aulas interessantes. Pede ajuda aos Gestores. Chama os responsáveis. Aplica a suspensão, de acordo com a gravidade do problema. Faz registros no livro de Ocorrências.

Os dados reunidos no Quadro 12 permitem perceber que:

- As professoras têm situações financeiras e condições de vida diferentes;
- São igualmente dedicadas ao trabalho e gostam da escola;
- Frequentaram o Ensino Médio em escola pública e Curso Superior em Letras, em Universidades particular;
- Ambas têm experiência profissional e fazem projetos para a carreira docente;
- Percebem a falta de recursos materiais para desenvolverem um trabalho mais bem qualificado;
- Em relação às estratégias que utilizam para a superação dos conflitos citam apenas uma estratégia de natureza pedagógica e de aproximação com os alunos;
- Todas as demais medidas sugeridas são de natureza punitiva e disciplinar.

Nas palavras das professoras, os exemplos abaixo revelam o que pensam para desempenharem um bom trabalho:

Há a necessidade de que a escola disponibilize de uma melhor biblioteca;
Faltam muitos recursos;
Aumentar a cota de cópias para cada professor;
Equipar a biblioteca com livros clássicos;
Disponibilizar um bibliotecário para facilitar o trabalho do professor.

Em relação à resolução de conflitos entre os alunos, as professoras entrevistadas afirmam tomar as seguintes providências:

- Realizam conversas com os alunos, na tentativa de que os mesmos reflitam e se conscientizem do que estão fazendo;
- Fazem registros no livro de Ocorrências;
- Dão ciência dos fatos e pedem ajuda aos gestores da escola;
- Conversam com os responsáveis, relatando o desinteresse dos alunos às aulas;
- Tentam dar aulas mais interessantes;
- E em último caso, quando os alunos já passaram pelas etapas de aconselhamentos previstas nas Normas de Convivência da escola, aplica-se aos mesmos as suspensões, dada a gravidade do problema.

E o que dizem as professoras sobre os alunos?

O Quadro 13 traz as opiniões e expectativas das professoras entrevistadas sobre seus alunos.

Quadro 13: Entrevistas realizadas com as professoras da escola pesquisada.

Professoras	Sobre a Prática Pedagógica	Sobre os alunos
Professora “J”.	Planeja semanalmente; Nos htps ¹⁰ faz a parte burocrática; Usa o computador, livros da escola e de casa, troca ideias com os colegas. Leva filmes; Critica a falta de ensino da gramática; Informa que dos 100 alunos que ensina, apenas 40 aprendem; Para diversificar o trabalho usa a roda compartilhada e trabalha com projetos. Os professores precisam ter um “feeling” para os melhores exemplos de alunos e ensinar os demais. Faz leitura e pesquisa sobre o assunto a ser ensinado.	A educação está falida e precisa ser resgatada. A família prejudica o trabalho na escola. O problema está na família e não na escola. Os pais não participam. O professor não consegue trabalhar. O currículo é flexível. A cidade não tem lazer e a escola passa a ser o “point” dos alunos. Os alunos têm traumas que não serão resolvidos pela escola. Eles não seguem as orientações dos professores. Fazem o que querem. As turmas são muito indisciplinadas. Os alunos são muito desmotivados; Não temos tanto tempo para ouvir os alunos e eles precisam de atenção. Os alunos dos 6ºs anos são “umas gracinhas”, mas os dos 9ºs anos ninguém os toleram. Há alunos dos 9ºs anos que não sabem ler! Não dá para cobrar nada dos alunos dos 9ºs anos, pois não querem aprender! Os pais participam muito pouco da escola. A rebeldia dos alunos aumenta porque são abandonados pelos pais na escola. A escola é o lugar onde os alunos interagem somente entre eles! Temos bons gestores que apoiam o trabalho, são presentes e nos orientam bem, mas, quando chegamos à sala de aula, nada acontece!
Professora “R”.	Prepara as aulas um dia antes, nos htps ou em casa. Pensa na melhor organização da sala. Prepara as questões que os alunos poderão perguntar sobre o assunto para responder. Faz uso do livro didático, da biblioteca, de textos xerocados, vídeos, etc. Os conteúdos são bons, mas falta a gramática e material para desenvolvê-la. As experiências dos alunos de outros anos ou de casa ajudam muito. Leva os alunos à biblioteca e sala de vídeo. Realiza tertúlias literárias, com material que tem na escola. Faz trabalho com as modalidades organizativas com foco na sistematização dos conteúdos. Apresenta a lição do dia e tenta dar a sua aula da melhor maneira possível.	Somente alguns alunos se interessam pela aula. Os alunos dos 9ºs anos são muito indisciplinados. Por isso, não os levo para outro espaço da escola. Percebe-se que os alunos não têm senso de pertencimento. Por isso, não cuidam do material da escola. Mais de 70% dos alunos perdem o interesse nos anos finais do Ensino Fundamental. A falta de respeito ao professor vai além da indisciplina. É um absurdo! As políticas poderiam investir mais em materiais que tivesse mais a ver com a idade e vida cotidiana dos alunos. Deveria haver mais rigor para os alunos desinteressados. São alunos fracos porque não têm preparo. Os professores têm vontade de trabalhar, mas os alunos não querem. Os alunos gostam mais de atividades de sistematização. Poucos alunos veem à escola como lugar de aprendizagem.

As respostas das professoras sintetizadas no Quadro 13, permitem perceber que:

- As professoras têm dificuldade de olhar para a própria prática quando se referem às dificuldades dos alunos;

¹⁰ Horário de Trabalho Pedagógico Individual: Esta é uma ação desenvolvida na Rede Municipal, onde compõe uma parte da jornada diária do trabalho do professor destinada ao planejamento das aulas e/ou atividades pedagógicas, realizadas no âmbito escolar.

- Embora afirmem diversificar as atividades em sala de aula, constatam que poucos alunos aprendem;
- Ambas apresentam uma visão negativa dos alunos que não aprendem e/ou são indisciplinados, discriminando-os na comparação com os demais alunos;
- Atribuem as dificuldades dos alunos e os conflitos que isso provoca a fatores externos à sala de aula e ligados aos alunos, suas famílias e ao contexto social e cultural em que eles vivem.

Assim, confirma-se o que dizem os autores citados. Primeiramente, diz Dubet (2003) que a oferta escolar é de melhor qualidade quando destinadas aos mais favorecidos, e isso apesar dos esforços de discriminação positiva. Em seguida, toda uma microsociologia da Educação mostra que as interações escolares e as expectativas recíprocas entre alunos e professores beneficiam apenas os alunos oriundos das classes média e superior. Diversos efeitos não igualitários são evidenciados: efeito de classe, efeito de estabelecimento de ensino e efeito de professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo, pensou-se que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje, percebe-se que não só ela não é realmente igual, mas que suas próprias desigualdades podem também, produzir efeitos que a escola deseja reduzir. Assim, a escola realiza seu dia a dia, sem se dar conta de uma filosofia política menos centrada na igualdade que na equidade (DUBET, 2001, p.13).

Segundo Tenti Fanfani (2000), ao tratar do problema do sentido da escola, os professores não podem dar por contada sua autoridade, mas têm que construí-la de forma cotidiana. Os alunos devem dar sentido à experiência escolar, mas nas condições atuais, isso não é automático. Para esse autor, há três condições que fazem da escola uma instituição onde os alunos têm poucas razões para nela persistirem:

- **A obrigação como sentido:** frequenta-se a escola porque não há outro jeito, é obrigatório estar dentro dela;
- **A razão instrumental:** deve-se estudar por uma razão puramente instrumental, para benefícios futuros;
- **O amor ao conhecimento:** este sentimento emergente tem a ver com a paixão e com a entrega incondicional ao saber e ao campo do saber.

Essas três disposições em relação à escola não estão aleatoriamente distribuídas na população, mas, são o produto de um conjunto de fatores inter-relacionados, entre eles cabe

mentonar os fatores culturais e o lugar que ocupam os indivíduos na estrutura social. (TENTI FANFANI,2000, p.12).

3.3. A gestora entrevistada

Os Quadros 14 e 15, apresentam respectivamente, as informações que traçam o perfil da gestora responsável pela escola alvo deste estudo, bem como seu posicionamento sobre os conflitos na escola e a Educação em geral.

Quadro 14: Perfil da Gestora da escola.

Aspectos	Descrição
Idade Sexo Estado civil Nº de filhos Nascimento Residência Renda familiar Moradia Nº de moradores	37 Fem. Solteira 02 Teresina (PI) São Paulo- SP R\$ 8.000,00 Casa própria 04
Lazer e Cultura	Lê para os filhos Passeia com os filhos Vai ao teatro com os filhos Não pratica esporte Frequenta cinema
Rotina	Trabalha durante a semana. Procura estar nas horas vagas junto aos filhos, os quais ficam mais tempo sob os cuidados de sua irmã.
Escolaridade	Ensino Médio: Escola Pública de São Bernardo do Campo Ensino Superior: Centro Universitário Fundação Santo André (Pedagogia)
Experiência Profissional	Está na profissão há 16 anos. Já atuou como Professora por 8 anos. Já atuou como Coordenadora Pedagógica por 7 anos. Atua há 9 meses como Diretora. Já participou de movimentos sindicais no interior do Piauí. Participou de discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, em Brasília. Possui experiências em lidar com crianças abandonadas e drogadas.
Para desenvolver um trabalho melhor	Diagnosticar os problemas. Diminuir os índices de conflitos com a implantação de projetos educativos. Identificar o desenvolvimento das práticas docentes. Investir na formação de professores. Manter mais diálogo com os alunos, pais, professores e funcionários, Investir nas tomadas de decisões coletivas. Rever as práticas que não ajudaram no alcance dos objetivos. Analisar e socializar o Projeto Político Pedagógico com toda a comunidade intra e extraescolar. Valorizar e fortalecer a participação dos alunos nos colegiados. Buscar o diálogo e reflexões sobre as atitudes conflituosas. Desenvolver a prática de registrar as ocorrências. Buscar maior fundamentação nas tomadas de decisões. Estar atento para que os projetos não se percam. Redimensionar os projetos mais antigos. Estabelecer relações de parceria com a comunidade. Buscar a participação de todos os alunos nas atividades escolares. Diminuir processualmente, a agressividade entre alunos, professores e funcionários. Ensinar formas de tratamento aos adultos para lidarem com os alunos adolescentes. Favorecer o desenvolvimento de inter-relações Avaliar a cada semestre, os resultados das avaliações externas. Diminuir as atitudes de autoritarismo dos adultos sobre os alunos. Ajudar os alunos a compreenderem as normas escolares e os seus significados e não somente obedecê-las. Discutir as normas de convivência com os alunos e adultos. Planejar melhor os espaços e momentos de discussões nos colegiados da escola. Sistematizar na escola a política de ouvir e compreender mais os alunos. Implantar políticas das quais os alunos participem das decisões para a construção da escola que queremos. Organizar projetos e grupos que favoreçam a presença dos alunos no espaço escolar, o quanto quiserem. Descentralizar, ao máximo possível, as ações do cotidiano escolar. Proporcionar a todos, o entendimento de que os registros das ocorrências e as regras são para todos, e não somente para os alunos. Delegar responsabilidades para desenvolver autonomia não só para os alunos como também, aos adultos. Monitoramento do trabalho pautado em qualidade e responsabilidade para os principais atores do processo: os alunos!

Quadro 15: Visão da Gestora sobre os conflitos na escola e a Educação hoje.

Os conflitos na escola	A Educação hoje
<p>A escola apresenta grandes desafios. A concepção de ensino e aprendizagem dos professores tem sido o maior desafio. Boa parte dos conflitos que surgem na escola provém das atitudes grosseiras e inconscientes por parte do adulto em tirar o direito do aluno.</p> <p>Os conflitos mais comuns entre os alunos são: chutes, empurrões, pontapés, preconceito racial, de gênero, verbais, olhares desafiadores, situações externas à escola, permanência fora da sala de aula durante as aulas, falta de apoio familiar, invasão de privacidade aos objetos pessoais, faltas de educação com o outro etc.</p> <p>Os conflitos mais comuns entre os alunos e professores são: desacato, xingamentos, gozações, desobediência, falta de entendimento entre alunos e professores, oposição do professor às opiniões e direitos dos alunos, abuso de autoridade, falha no desenvolvimento da didática, falta de organização na rotina e nos objetivos didáticos.</p> <p>Os conflitos mais graves são: violência física, uso de drogas, furtos e agressões verbais.</p> <p>A maioria dos conflitos é oriunda da sala de aula por alunos e professores.</p> <p>Os trabalhos são muito isolados em sala de aula e contribuem para o fracasso dos alunos, por exemplo:</p> <p>Quando as atividades são desconexas do conteúdo estabelecido e do contexto curricular;</p> <p>Quando a organização das áreas do conhecimento, entre si, umas às outras, ou ao menos as áreas afins, não possibilitam a interligação entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos;</p> <p>Nem sempre os professores planejam as atividades. Isso fica muito evidente quando são desenvolvidas as propostas de trabalho de Leitura e também, quando a organização do trabalho pedagógico não expressam uma organização pautadas em Modalidades Organizativas, como: Sequência de Atividades, Projetos, organização de Atividades de Sistematização ou as Atividades Permanentes.</p> <p>A organização do sistema escolar dificulta o desenvolvimento do trabalho coletivo.</p> <p>Socialização dos conflitos em reuniões de pais e decisões de casos junto ao Conselho de Escola.</p> <p>Ajudar os professores a elaborarem aulas mais bem estruturadas para todos os alunos, mas, principalmente aos dos 9ºs anos que os ajudem a pensar em seus futuros profissionais.</p> <p>Falta de condições pedagógicas interessantes que envolvam o aluno na aula.</p> <p>Lidar com professores que querem trabalhar somente com os bons alunos.</p> <p>Punição e deveres somente como responsabilidade da família.</p> <p>Os problemas da escola não são dever da família.</p> <p>A Didática, a Metodologia e a Pedagogia não estão no plano dos professores e isso é um grande problema que gera conflitos.</p>	<p>A escola deveria formar os alunos para atuarem na sociedade. Todos têm direito à educação.</p> <p>De um modo geral, a escola não está preparada para atender as necessidades educacionais dos alunos adolescentes do Ensino Fundamental.</p> <p>A escola está ultrapassada para a juventude de hoje.</p> <p>A escola não traz inovações adequadas para receber os alunos contemporâneos.</p> <p>A escola busca a uniformidade dos alunos dentro dos padrões sociais impostos pela classe dominante.</p> <p>A educação de hoje está numa linha infinita de reprodução social.</p> <p>A escola não sabe (ou não aprendeu!) a respeitar a individualidade dos alunos.</p> <p>A escola não está preparada para trabalhar com a diversidade. Pensamos que a educação de hoje proporciona uma escola cujo espaço seja de criticidade e autonomia. Mas, não é isso que fazemos!</p> <p>Principalmente os gestores deveriam fazer o que se proponha que outros façam.</p> <p>A educação de hoje conseguirá responder às necessidades das novas gerações, somente em partes.</p> <p>A educação de hoje deverá proporcionar aquilo que é o sonho educativo dos alunos, como: segurança dos alunos, escolas bonitas e reformadas, salas com laboratórios complementares específicos, científicos e a valorização da Arte, professores capacitados, aulas diversificadas e maior participação dos pais, cursos profissionalizantes, bibliotecas com diversidade de gêneros e implantação de projetos que desvinculem qualquer pensamento e ação que favoreçam o senso comum e a reprodução social</p>

Os dados dos Quadros 14 e 15 permitem as seguintes considerações:

- Trata-se de uma profissional jovem, formada em Pedagogia, com experiência e histórico de participação em movimentos sociais no Estado de São Paulo, Piauí e Distrito Federal;
- Relata situação social e financeira estável;

- Sua atuação na escola é recente, apenas um semestre e meio;
- Embora sua linguagem expresse alguns jargões e uma visão mais formal da gestão, suas ideias em relação ao trabalho na/da escola sugerem clareza quanto aos pontos relevantes para o funcionamento escolar, como: Projeto Político Pedagógico, diagnósticos, participação de alunos, revisão de práticas, diálogos, parcerias, etc,
- Na visão que revela sobre os conflitos escolares e dificuldades com os alunos, a responsabilidade nem sempre recai sobre pais e alunos;
- Revela conhecimento e descreve claramente os conflitos;
- As sugestões que apontam para a superação dos conflitos são pedagogicamente corretos e importantes para a aprendizagem dos alunos e aprimoramento à prática dos professores;
- Relata esforços para melhorar as relações com alunos e professores.

São exemplos de seus apoios:

- Busca desenvolver na escola uma cultura dialógica, mostrando ao grupo-escola não somente os erros, mas os avanços dos alunos e dos professores e funcionários;
- Afirma, constantemente, o direito de todos à Educação;
- Procura esclarecer aos adultos a importância de buscar conhecimentos e prepará-los para uma melhor compreensão do desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos adolescentes;
- Esclarece constantemente que a escola é fruto dos padrões dominantes e como rechaça os alunos das classes populares, através da imposição de conteúdos escolarizados, de regras e normas disciplinares, sem respeitar os seus desejos e objetivos.
- Procura sempre, ter uma visão mais apurada dos fatos que levaram o alunos às atitudes inadequadas, ao tomar providências nos casos que geraram conflitos.
- Propõe sempre, analisar as práticas e os discursos dos adultos em relação aos alunos.
- Propõe aos professores uma reflexão sobre a importância do papel formativo e educativo na escola, através de exemplos documentados de instituições que fizeram a diferença na vida dos alunos das classes populares, cujos relatos apresentados são de alunos que também estiveram em situações de vulnerabilidade social e cultural e que a escola, através de sua função educativa transformou suas vidas;

- Propõe aos adultos, considerarem a heterogeneidade dos alunos, bem como valorizar sempre a diversidade dos mesmos, evitando rótulos e a classificações.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), a função educativa da escola, portanto imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento social e historicamente construído e condicionado como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real, assumido como natural pela ideologia dominante, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para a sua interiorização pelas novas gerações. Deste modo, explicitando os sentidos das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto. O autor afirma que, utilizando a lógica do saber, a estrutura do conhecimento construído deve-se analisar na escola a complexidade particular que o processo de socialização adquire em cada época, comunidade ou grupo social, assim como os poderosos e diferenciados mecanismos de imposição da ideologia dominante da igualdade de oportunidades numa sociedade marcada pela discriminação. Ainda, o autor apresenta alguns pontos muito importantes sobre a função educativa da escola, que devem se concretizar em dois eixos como intervenção:

- Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade;
- Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos das disposições e das pautas de condutas que as crianças assimilam em suas vidas paralela e anterior a escola e (...) preparar os alunos para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática.

(...) Com esses objetivos, deve-se substituir a lógica da homogeneidade, imperante na escola, com diferentes matizes, desde sua configuração pela lógica da diversidade. A escola comum para todos e o currículo compreensivo que evita as diferenças e a classificação prematura dos indivíduos em ramos diferentes do sistema escolar, que dão acesso a possibilidade profissional bem diferentes não evitaram a classificação lenta, mas definitiva dos alunos em função quase mecânica de sua origem social. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.21-23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à questão norteadora central desta pesquisa – Os alunos dos anos Finais do Ensino Fundamental, especialmente os do 9º ano, perdem o interesse pelos conhecimentos transmitidos e pela aquisição do saber e passam a protagonizar os principais conflitos no interior da escola – é possível afirmar que se, para os autores aqui citados, o saber mobiliza o indivíduo à aquisição de conhecimento, a observação do cotidiano das escolas, a leitura de seus documentos e o contato com seus agentes revelam alunos que, paulatinamente, vão perdendo o prazer em aprender devido à organização escolar tecnocrata, cujas características são: escola de massa que avalia e onde o poder, o elogio e a punição estão sempre presentes.

Ao analisar os quadros das avaliações externas e os seus resultados expressos anteriormente nesta dissertação observou-se que esses resultados revelaram baixo nível de desempenho dos alunos em leitura e escrita, expressando, que os alunos apresentam deficiências nos conhecimentos necessários para atuarem (com êxito) na sociedade em que vivem.

Com base nos resultados desta pesquisa é interessante ressaltar que as avaliações externas propõem as estratégias de recuperação dos conteúdos desenvolvidos e não assimilados pelos alunos, dependendo do nível de proficiência em que se encontram, ou seja, a maioria dos alunos está nos níveis abaixo do básico e básico, revelando a insuficiência do aprendizado. Assim, uma das possíveis razões dos conflitos instalados na escola pode ser exatamente a não aprendizagem dos alunos. Entretanto, ao encaminhar os alunos para a recuperação dos conteúdos até então não assimilados, nenhuma das professoras entrevistadas se refere a rever suas próprias práticas educativas, proporcionando a diversificação necessárias das mesmas, considerando a diversidade dos alunos.

Para Charlot (2005), certamente a mobilização do aluno para a busca do conhecimento não poderá se dar sem que primeiro se dê a mobilização do professor em relação às suas práticas. É necessário repensar as práticas escolares já que seu funcionamento pode levar ou não aos conflitos escolares. Não se trata de dizer que tudo o que causa conflitos na escola está totalmente relacionado apenas à organização pedagógica, mas sim, que ela se soma à própria estrutura da organização do sistema em todos os sentidos, como por exemplo: a organização do quadro curricular, dos componentes curriculares, a organização dos horários, dos espaços, das relações, das interações, ou seja da cultura escolar.

Assim, o que os resultados desta pesquisa revelam especialmente em relação à hipótese investigada, é que há, de fato, condições na realidade escolar que permitem e facilitam a

ocorrência de conflitos, em especial envolvendo alunos que estão em fase escolar e de vida propiciadoras à ocorrência de conflitos.

Os próprios tipos de conflitos encontrados nos registros da escola e aqueles que são percebidos e expressos pelos professores, gestora e alunos (concentrados especialmente nos comportamentos de resistência e desinteresse dos alunos) revelam a incipiência das ações escolares para reverter essa situação.

Segundo Gimeno Sacristán, (1998), a vida na aula precisa ser integrada, considerando-a como um sistema social, aberto, de comunicação e de troca (...). Qualquer pretensão de integrar a vida na aula desde um enfoque simplista ou unidirecional, está condenada ao fracasso porque ignoram as características que apresentam a escola e a aula como espaços de trocas simultâneas e que evoluem de maneira, em parte, imprevisível, devido a capacidade criadora de seus elementos e do sistema em seu conjunto (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.77).

Se podemos hoje, afirmar que estamos vivendo um período de muita dor, barbárie e falta de humanidade, este é um cenário que a escola poderia se propor a enfrentar com reflexões sobre a realidade, não como troca de experiências, mas como formação – uma formação que desenvolva o estranhamento sobre as práticas autoritárias naturalizadas em nossas escolas. Um estranhamento que resulte em conhecimento sobre suas práticas e seus conflitos e em reflexões a respeito dessa instituição chamada escola.

Trata-se de um movimento urgente e necessário já que, nestes tempos de barbárie, a escola ainda, lança mão de estratégias e práticas de controle sobre os alunos e sobre os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto/Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Com representatividade de Maria das Mercês. SAMPAIO. Práticas e saberes docentes. Os anos iniciais em foco, 2015.
- CHARLOT, Bernard. *Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre -RS: Artmed, 2005
- DUBET, François. *Desigualdades multiplicadas*. Ijuí-RS: Ed Unijuí, 2003.
- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa-Pt: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, F. e MARTUCELLI, D. Sociologie de l'experience scolaire. *Revue L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris-Fr: INETP – Institut National d'Étude Du Travail et d'Orientation Professionnelle, v.27, n.2, 1998, p. 169-187 (Tradução: Maria Angélia Pedra Minhoto).
- FANFANI, Emílio TENTI. *Culturas jovens e cultura escolar*. Brasília. MEC (Seminário), 2000. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/ images /0013/...134675so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/...134675so.pdf).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba -PR: Positivo, 2008.
- GIOVANNI, L. M. *Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica*. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP: UNESP/UNIARA, 2009. (Divulgação em meio digital).
- _____. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998a.
- _____. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: *Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998b.
- _____. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, Teresa C. (Org.) *Educação, escola e desigualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Vozes / Revista Educação – Segmento, 2011, p. 87-114 (Coleção Pedagogia Contemporânea).
- JACKSON, P.W. La vida em las aulas. Madrid: Morata. Cap. 1- Los afanes cotidianos, p. 43-77, 1996.

JARES. Xésus R. El lugar del conflicto em la organización escolar. *Revista Ibero americana de Educación*. Madrid - ES: Organización de Estados Ibero americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) e Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU), n. 15 (Micropolítica em laEscuela), set-dez/1997, p. 53-73. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm>

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN. Alda Junqueira. A Didática e trabalho docente. Araraquara: Junqueira &Marin.1ª parte – Cap.2. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora sobre o ensino. p.30-56;3ª parte - Cap.2. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições, p.159-178. 2005.

PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. www.comunidadeaprendizagem.com (Acesso em jul /2015).

ROCKWELL, E.MERCADO R. La escuela, lugar del trabajo docente. Descrições y debates. México. Cuadernos de educación.Cap.4- El trabajo cotidiano del maestro em la escuela primária.p.55-61.1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre -RS: Artmed, 1998.

_____. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre -RS: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Saresp/2013*.www.educacao.sp.gov.br Acesso em março/2015.

SELLTIZ, C. e outros. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA. Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político Pedagógico da Escola. Uma construção possível. Campinas. Papirus,1995.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: *OS CONFLITOS*

ESCOLARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É objetivo deste estudo são: identificar e caracterizar, nas perspectivas de alunos, professores, gestores, as razões, os conflitos escolares mais recorrentes, presentes nos anos finais do Ensino Fundamental II, em especial envolvendo as relações entre alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública de um município da Grande São Paulo, que tem apresentado, nos últimos anos, consecutivamente, baixo rendimento escolar nas avaliações externas e aumento dos conflitos escolares nessa faixa da escolaridade.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder à algumas perguntas durante a entrevista.

Vale ressaltar que:

- As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação e da instituição;
- Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição;
- Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTANDO)

Nome: OSANA BARBOSA DE ABREU PINHEIRO

Endereço: Rua Santos, nº 18 – Vila Morada Pitoresca- Jordanésia.

e-mail: osana.abreu@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Paulo, Agosto de 2015.

Sujeito da pesquisa

APÊNDICES

PINHEIRO, Osana Barbosa de Abreu. 2015. *Os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa: Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni.

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

ESCOLA: _____ **DATA** ____/____/____

PROFESSORA: _____ **Nº de ALUNOS** _____

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Osana, já fui professora de Ensino Fundamental durante dezesseis anos. Hoje, trabalho como diretora de escola. No início de 2014, voltei a estudar e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, gostaria muito que você contribuísse com a minha prática, ao responder sobre o que você pensa sobre os conflitos que ocorrem no interior da escola, como lida com eles, quais experiências são positivas e negativas para você, como essas situações interferem na aprendizagem, se mudaria alguma coisa na escola e por quê.

Também, tenho conhecimento da importância que vocês têm para a escola e que enfrentam dificuldades para conviver num espaço em que a qualquer momento podem estar envolvidos em situações indesejadas e o quanto isso pode prejudicar o desenvolvimento das aulas. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com outras escolas, professores e gestores que poderão estar em situações parecidas.

Nossa conversa será gravada para que seja mais fácil registrar as opiniões de vocês e não perdermos nenhuma informação. Quero lembrar que em nenhum momento serão mencionados nomes da escola ou dos alunos ou outra identificação individualizada. Você terá total anonimato. Você está de acordo? Podemos começar?

1. Dados Pessoais / Perfil

1.1. Nome _____

1.2. Idade: _____ Sexo: _____

- 1.3. Estado Civil:_____ N° de filhos:_____ Outros dependentes _____
- 1.4. Local onde nasceu:_____
- 1.5. Há quanto tempo reside na região?
- 1.6. Tipo de moradia _____
- 1.7. Renda familiar_____
- 1.8. Número de pessoas residentes na mesma casa_____
- 1.9. É você a responsável pelo sustento da família? _____

2. Lazer e cultura:

- 2.1. Qual a organização da sua rotina durante a semana?
- 2.2. O que costuma fazer nos finais de semana?
- 2.3. Realiza passeios? Quais?
- 2.4. Frequenta cinema?
- 2.5. Frequenta teatro?
- 2.6. Frequenta museus?
- 2.7. Tem realizado leituras? Qual foi o último livro que leu? Há quanto tempo?
- 2.8. Relate um pouco da sua experiência de vida, focando o que a levou a ser Professora.
- 2.9. Pratica esporte(s)? Qual (is)?

3. Escolaridade:

- 3.1. Estudou o Ensino Médio em escola pública ou privada? Onde?
- 3.2. Kursou o Ensino Superior em escola pública ou privada?Onde?

4. Experiência Profissional:

- 4.1. Quais outros cursos têm realizado em sua profissão?
- 4.2. Atualmente, qual é o seu nível de estabilidade profissional?
- 4.3. Desenvolve outra atividade remunerada?
- 4.4. Fale um pouco da sua trajetória profissional focando suas escolhas até o momento.
- 4.5. Quais são os seus planos para a sua carreira de professor?
- 4.6. Você se considera satisfeita com a carreira de professor?
- 4.7. O que você considera que seria importante para desenvolver um trabalho melhor?

5. Sobre a escola e os conflitos:

- 5.1. Você gosta de trabalhar nesta escola? Por quê?
- 5.2. Quais as dificuldades mais significativas que você tem lidado nesta escola?
- 5.3. Quais discussões mais importantes são realizadas nesta escola? Sobre o que dizem especificamente?
- 5.4. Como é a relação dos professores com os diferentes tipos de conflitos que surgem no interior da escola? Como encaminham as soluções dos problemas?
- 5.5. Você procura resolver os conflitos que surgem em sala de aula sozinha ou tem procurado ajuda de colegas de trabalho ou gestores? Se sim, quem, especificamente?
- 5.6. Quais situações acontecem nesta escola que você não gosta?
- 5.7. Em sua opinião como a escola tem tratado os alunos?
- 5.8. Quais estratégias escolares os profissionais desta escola têm procurado utilizar para resolver os conflitos que surgem no cotidiano escolar?

6. Sobre a Educação:

- 6.1. Qual a sua opinião a respeito da Educação?
- 6.2. Como você considera a qualidade de ensino nesta escola? Por quê?
- 6.3. O que você acha que deveria mudar?
- 6.4. O que você acha do currículo educacional desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Cajamar?
- 6.5. Como você avalia a participação dos pais na escola?
- 6.6. Como você avalia a relação dos alunos com a escola? O que mudaria?

7. Prática Pedagógica:

- 7.1. Como você desenvolve a sua prática pedagógica?
- 7.2. Qual o melhor momento em que você se organiza para planejar as aulas?
- 7.3. Quais os materiais que você normalmente utiliza para planejar suas aulas? E quais outros materiais utiliza durante as aulas?
- 7.4. Você considera que os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa são ou não adequados? Por quê?
- 7.5. Seus alunos manifestam interesse na busca pelo conhecimento durante as suas aulas?
- 7.6. Quais outros conhecimentos os alunos trazem para a aula e que podem contribuir com a sua prática?
- 7.7. Você procura diversificar a sua prática em sala de aula? Como?

7.8. Como você costuma utilizar os materiais disponibilizados pela escola em sua prática diária?

8. Sobre os alunos:

8.1. Como você vê o desempenho dos alunos que estudam nesta escola?

8.2. Você gostaria de trabalhar com outra faixa etária? Por quê?

8.3. O que os alunos apresentam em sala de aula que mais lhe incomoda? O que você acha importante desenvolver para mobilizar o desejo dos alunos à aprendizagem?

8.4. O que você costuma fazer quando o aluno faz coisas que você não gosta?

9. Encerramento da entrevista

Cara professora, chegamos ao fim das perguntas. Gostaria de dizer mais alguma coisa? Tem alguma pergunta que gostaria de fazer ou algo que deixei de perguntar e gostaria de retomar? Quero dizer que você foi muito importante nesse processo. As questões respondidas serão muito úteis para atuarmos nos problemas e dificuldades que as escolas apresentam.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS**ESCOLA:** _____ **DATA** ____ / ____ / ____**NOMES:** _____ **9º ANO** _____**APRESENTAÇÃO**

Meu nome é Osana, já fui professora de Ensino Fundamental durante dezesseis anos. Hoje, trabalho como diretora de escola. No início de 2014, voltei a estudar e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, gostaria muito que você contribuísse com a minha prática, ao responder sobre o que você pensa sobre os conflitos que ocorrem no interior da escola, como lida com eles, quais experiências são positivas e negativas para você, como essas situações interferem na aprendizagem, se mudaria alguma coisa na escola e por quê.

Também, tenho conhecimento da importância que vocês têm para a escola e que enfrentam dificuldades para conviver num espaço em que a qualquer momento podem estar envolvidos em situações indesejadas e o quanto isso pode prejudicar o desenvolvimento das aulas. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com outras escolas, professores e gestores que poderão estar em situações parecidas.

Nossa conversa será gravada para que seja mais fácil registrar as opiniões de vocês e não perdermos nenhuma informação. Quero lembrar que em nenhum momento serão mencionados nomes da escola ou dos alunos ou outra identificação individualizada. Você terá total anonimato. Você está de acordo? Podemos começar?

Aspectos pessoais**1. Fale um pouco sobre vocês:**

- 1.1. Onde moram?
- 1.2. Com quem moram?
- 1.3. Como vêm para a escola?
- 1.4. Idade
- 1.5. Sexo

2. Em que escola vocês estudaram antes?

2.2. Por que estudam nesta escola?

2.2. Vocês gostaram dessa mudança? Por quê?

2.3. Das escolas nas quais vocês já estudaram qual escola vocês gostaram mais? Por quê?

3. O que fazem quando não estão na escola?

3.1. Brincam? De que?

3.2. Ajudam nos afazeres domésticos?

3.3. Trabalham? Em que?

4. Vocês gostam de estudar? Por quê?

4.1. Em sua opinião para que serve estudar?

4.2. Por que você estuda?

4.3. Vocês participam de outras atividades fora da escola? Quais?

4.4. Quem os acompanham?

5. Considerando que vocês estão encerrando o Ensino Fundamental,

5.1. Quais aprendizagens importantes vocês tiveram ao longo desses anos de escolaridade?

5.2. Em relação a tudo o que você aprendeu nesta escola, qual experiência mais interessante ficou gravada em sua memória?

5.3. Você a repetiria em outra escola? Por quê?

5.4. Vocês são convidados a participar de reuniões realizadas nas escolas? Quais?

5.5. Vocês acreditam que a escola pode melhorar a partir dos interesses dos alunos, professores, gestores e pais? Em que? Como?

6. Até quando vocês pretendem estudar? Por quê?

6.1. O que pretendem fazer quando concluírem o Ensino Fundamental?

6.2. Vocês já têm ideia de como são os estudos no Ensino Médio?

6.3. Os professores, seus pais, colegas ou irmãos já têm falado com você sobre esse assunto?

6.4. Vocês já pensam em ter uma profissão?

6.5. O que acham sobre isso?

6.6. Vocês têm algum plano para o futuro?

Ambiente Escolar:**1. Qual a opinião de vocês sobre a organização do ambiente escolar? Por quê?**

- 1.1. Como se sentem nesta escola?
- 1.2. Vocês a organizariam da maneira diferente? Onde, principalmente? Por quê?
- 1.3. Como fariam? Por quê?
- 1.4. O que mudariam imediatamente? Por quê?
- 1.5. O que acham que não deveria mudar? Por quê?
- 1.6. Quais condições são necessárias para que as mudanças ocorram na escola e nas aulas?

2. Com relação à organização das salas de aulas, quais as situações que vocês acreditam que está muito bom? Por quê?

- 2.1. Quais situações de organização que ocorrem dentro da sala de aula que vocês mais acreditam que podem gerar situações indesejáveis? Por quê?
- 2.2. Quais momentos que vocês acreditam que podem surtir efeitos positivos na sala de aula?
- 2.3. Quando sentem dificuldades de aprendizagem costumam pedir ajuda? Para quem? São atendidos imediatamente?
- 2.4. Quais situações que ocorrem na sala de aula que vocês acreditam que podem atrapalhar a aprendizagem dos alunos?
- 2.5. Como são as aulas? Que tipo de atividades vocês desenvolvem na sala de aula?
- 2.6. Vocês entendem tudo o que o professor ensina?

Relações pessoais na escola:**1. Como são as relações escolares que vocês construíram na escola? Vocês já tiveram problemas na vida escolar? Por quê?**

- 1.1. Em qual espaço da escola isso ocorreu e qual foi o motivo?
- 1.2. Quais providências foram tomadas?
- 1.3. Com qual frequência isso ocorreu?
- 1.4. Quais pessoas estiveram envolvidas?
- 1.5. Como vocês se sentiram após a ocorrência do problema?

2- Como são os seus relacionamentos com os colegas, professores e funcionários da escola?

- 2.1. Vocês se dão bem com todos os colegas?
- 2.2. Tem algum colega que você se dá melhor? Por quê?
- 2.3. Com relação aos gestores, o que vocês que gostariam de comentar?
- 2.4. Quais soluções vocês acreditam que os gestores poderiam encaminhar para que esses problemas não mais ocorressem?

Relações com a aprendizagem:

1. Agora eu gostaria de saber como são as aulas de Língua Portuguesa:
 - 1.1. O que vocês fazem diariamente nas aulas?
 - 1.2. Como a professora explica a matéria?
 - 1.3. Que tipo de exercícios vocês desenvolvem?
 - 1.4. Como a professora organiza a turma para o desenvolvimento das atividades?
 - 1.5. Em quais outros espaços vocês realizam as lições?
 - 1.6. Como a professora dá o retorno a vocês sobre a atividade que foi desenvolvida?
 - 1.7. É realizada a retomada do conteúdo que já foi apresentado à classe, quando vocês têm dificuldades?
 - 1.8. Em que vocês acreditam que a escola poderia ser melhor para ensinar a todos os alunos?

Relações da escola com a família

1. Os seus responsáveis costumam vir à escola para saber sobre o seu desenvolvimento escolar?
 - 1.1. Quando?
 - 1.2. Vocês costumam socializar com a sua família o que mais lhes chamam à atenção dentro da escola?
 - 1.3. Os seus responsáveis os acompanham nas tarefas que são encaminhadas para casa?
 - 1.4. Vocês acham que é importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos? Por quê?
 - 1.5. O que vocês sugeririam que a escola fizesse para que a participação de seus familiares fosse mais interessante para o seu desenvolvimento escolar?

Encerramento da entrevista

Caros alunos, chegamos ao fim das perguntas. Gostariam de dizer mais alguma coisa? Tem alguma pergunta que gostariam de fazer ou algo que deixei de perguntar e gostariam de retomar?

Quero dizer que vocês foram muito importantes nesse processo. As questões respondidas serão muito úteis para atuarmos nos problemas e dificuldades que a escola apresenta.

Deixo aqui, meus sinceros agradecimentos.

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

ESCOLA: _____ DATA ____ / ____ / ____

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Osana, já fui professora de Ensino Fundamental durante dezesseis anos. Hoje, trabalho como diretora de escola. No início de 2014, voltei a estudar e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, gostaria muito que você contribuísse com a minha prática, ao responder sobre o que você pensa sobre os conflitos que ocorrem no interior da escola, como lida com eles, quais experiências são positivas e negativas para você, como essas situações interferem na aprendizagem, se mudaria alguma coisa na escola e por quê.

Também, tenho conhecimento da importância que vocês têm para a escola e que enfrentam dificuldades para conviver num espaço em que a qualquer momento podem estar envolvidos em situações indesejadas e o quanto isso pode prejudicar o desenvolvimento das aulas. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com outras escolas, professores e gestores que poderão estar em situações parecidas.

Nossa conversa será gravada para que seja mais fácil registrar as opiniões de vocês e não perdermos nenhuma informação. Quero lembrar que em nenhum momento serão mencionados nomes da escola ou dos alunos ou outra identificação individualizada. Você terá total anonimato. Você está de acordo? Podemos começar?

ENTREVISTA COM A GESTORA

1. Dados Pessoais / Perfil

1.1. Nome _____

1.2. Idade: _____ Sexo: _____

1.3. Estado Civil: _____ Nº de filhos: _____ Outros dependentes _____

1.4. Local onde nasceu: _____

1.5. Há quanto tempo reside na região?

1.6. Tipo de moradia _____

1.7. Renda familiar _____

1.8. Número de pessoas residentes na mesma casa _____

1.9. É você a responsável pelo sustento da família? _____

2. Sobre esta Pesquisa:

2.1. Você sabia da realização desta pesquisa? Qual é a sua opinião sobre a realização deste trabalho nesta escola?

2.2. Algum trabalho de pesquisa acadêmica já foi desenvolvido nesta escola?

2.3. Em que você acredita que este trabalho venha contribuir com a sua prática?

2.4. Vocês já passaram por experiência parecida? Se sim, quando e em que situação?

3. Formação escolar:

3.1. Ensino Fundamental (anos iniciais)

Início: _____ Conclusão: _____

Local: _____

Instituição: _____ () Pública () Particular

Tipo de curso: () Regular () Supletivo () Outros. Especificar _____

3.2. Ensino Fundamental (anos finais)

Início: _____ Conclusão: _____

Local: _____

Instituição: _____ () Pública () Particular

Tipo de curso: () Regular () Supletivo () Outros.

Qual? _____

3.3. Ensino Médio

Habilitação em Magistério () Comum () Outros

Início: _____ Conclusão: _____

Local: _____

Instituição: _____ () Pública () Particular

Tipo de curso: () Regular () Supletivo () Outros Especificar: _____

3.4. Ensino Superior

Curso _____

Licenciatura Plena () Licenciatura () Curta

Início: _____ Conclusão: _____

Local: _____

Instituição: _____ () Pública () Particular

Possui outra Licenciatura ou curso de Aperfeiçoamento? Quais?

4. Experiência Profissional:

- 4.1. Há quanto tempo está na profissão?
- 4.2. Há quanto tempo atuou em sala de aula?
- 4.3. Em quais anos/séries já atuou como professora?
- 4.4. Quais outras funções você já desempenhou como educadora?
- 4.5. Há quanto tempo está na função de gestor?

5. Lazer e cultura:

- 5.1. Qual a organização da sua rotina durante a semana?
- 5.1. O que costuma fazer nos finais de semana e nas horas vagas?
- 5.1. Realiza passeios? Quais?
- 5.1. Frequenta cinema?
- 5.1. Frequenta teatro?
- 5.1. Frequenta museus?
- 5.1. Tem realizado leituras? Qual foi o último livro que leu? Há quanto tempo?
- 5.1. Relate um pouco da sua experiência de vida, focando o que a levou a ser professora.
- 5.1. Pratica esporte(s)? Qual (is)?

6. Sobre a escola:

- 6.1. Você gosta de trabalhar nesta escola? Por quê?
- 6.2. Quais os principais desafios que você tem lidado na escola?
- 6.3. Quais deles foram priorizados para alcançar a resolução de problemas ou minimizá-los?
- 6.4. Que trabalho tem realizado na escola e que você teve sucesso e que gosta de fazer?
- 6.5. Há alguma atividade na escola que você considera importante, mas que não gosta de fazer? Você poderia me dizer qual seria? Por quê?
- 6.6. Quais são os seus objetivos e expectativas em relação a sua atuação como gestora dessa escola?
- 6.7. Que análise você faz sobre o tratamento que a escola dá aos alunos?
- 6.8. Você participa de associações e sindicatos ligados à profissão docente? Quais? De que forma participa?
- 6.9. Que tipo de incentivo você promove na escola para fortalecer a participação dos alunos, pais, professores e comunidade?

7. Sobre os alunos:

- 7.1. Quais os conflitos escolares mais comuns que ocorrem no cotidiano da escola?
- 7.2. Enquanto gestora, como tem procurado resolvê-los?
- 7.3. Em quais situações esses conflitos ocorrem e quais são os atores que neles inseridos?
- 7.4. Você tem observado em que esses conflitos poderão ser nocivos à escola? E na visão dos alunos, professores e funcionários?
- 7.5. Quem são esses alunos? E esses professores?
- 7.6. Você acredita que a escola está planejada para atender as características dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental?
- 7.7. Em sua opinião quais os conflitos mais recorrentes presentes nos anos finais do Ensino Fundamental? Por quê?
- 7.8. Como você promove o envolvimento de alunos, professores e funcionários, no intuito de construir boas relações no espaço escolar?
- 7.9. Como você analisa/ avalia as experiências que esta escola constrói nos alunos? Você concorda? O que você mudaria? Por quê?

8. Prática Pedagógica:

- 8.1. Você organiza e acompanha o trabalho pedagógico na escola? Como?
- 8.2. Qual foi o motivo da queda do rendimento estar em alta por vários anos seguidos?
- 8.3. Vocês acreditam que a queda no rendimento escolar poderá aumentar o índice dos conflitos nas escolas? Quais estratégias estão planejadas para a resolução do problema?
- 8.4. Como são socializadas as dificuldades com os alunos e seus responsáveis e quais visões deles acerca dos conflitos instalados na escola?
- 8.5. Vocês acreditam que a recorrência dos conflitos escolares está ligada ao modelo de currículo implantado na rede educacional? Por quê?
- 8.6. Durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula quais são os conflitos mais latentes que ocorrem e como a equipe gestora dá encaminhamentos aos mesmos?
- 8.7. Como os alunos se relacionam com as regras e normas de convivência no espaço escolar?
- 8.8. Os alunos têm autonomia para criticar, elogiar, discordar, sugerir, avaliar etc o processo educativo e organizacional da escola? Em quais momentos eles participam

de assembleias para tratar dos problemas da escola? Quem participa? Como são organizados esses espaços físicos e temporais?

- 8.9. Para que a escola fosse mais justa e com base nos resultados das avaliações externas realizadas até então, quais propostas os gestores já encaminharam para que os níveis de aprendizagem possam ser elevados, considerando as metas municipais e estaduais?

9. Aspectos administrativos:

- 9.1. A gestão escolar tem procurado socializar e divulgar o Projeto Político Pedagógico da escola entre alunos, pais, professores e funcionários? Como e quais estratégias foram utilizadas?
- 9.2. Em que circunstâncias os gestores têm recorrido a essa ferramenta para trabalhar na resolução dos conflitos instalados na escola? O que foi constatado e quais encaminhamentos foram dados após essa constatação?
- 9.3. Quais políticas foram implantadas para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e que você considera que ajudaram os alunos em suas aprendizagens?
- 9.4. Você acredita que as propostas educacionais implantadas podem responder as necessidades das novas gerações? Por quê?
- 9.5. Na visão dos professores, como você analisa que podem ser resolvidos os conflitos escolares e o baixo nível de rendimento escolar?
- 9.6. A escola desenvolve projetos que venham favorecer a aprendizagem dos alunos? Quais?
- 9.7. No decorrer do desenvolvimento desses projetos, vocês observaram se existem mudanças nas aprendizagens dos alunos? Quais?
- 9.8. Qual a relação que os gestores procuram desenvolver entre os aspectos administrativos e o pedagógico da escola, quando se trata da resolução de conflitos? Quais medidas procuram tomar? Quais os resultados alcançados?
- 9.9. De que maneira os gestores tem procurado desenvolver a autonomia e a confiança dos alunos em proveito de suas aprendizagens?

10. Encerramento da entrevista

Caros gestores, chegamos ao fim das perguntas. Gostariam de dizer mais alguma coisa? Tem alguma pergunta que gostariam de fazer ou algo que deixei de perguntar e gostariam de retomar?

Quero dizer que vocês foram muito importantes nesse processo. As questões respondidas serão muito úteis para atuarmos nos problemas e dificuldades que a escola apresenta.

Deixo aqui, meus sinceros agradecimentos.

APÊNDICE 4: ROTEIRO PARA LEITURA E ANÁLISE DOCUMENTAL¹¹

I- Identificação do documento:

- 1.1. Título
- 1.2. Data
- 1.3. Tipo de documento
- 1.4. Órgão expedidor
- 1.5. Contexto

II-Estrutura do documento

- 1.1. Organização e finalidade,
- 1.2. Fazer uma síntese do documento, contendo os principais objetivos para a compreensão da existência do documento.

III- Relação com o tema de Pesquisa

- 1.1. Tipos de ocorrências
- 1.2. Encaminhamentos
- 1.3. Responsáveis pela elaboração.

IV- Observações

- 1.1. Registros de observações adicionais.

¹¹ Instrumento adaptado a partir de sugestões obtidas em Giovanni (1999).