



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**MICHELE DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM VILA VELHA-ES**

**Assunção- Paraguai**

**2016**

**MICHELE DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
E MÉDIO EM VILA VELHA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão.

**Assunção – Paraguai**

**2016**

**MICHELE DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
E MÉDIO EM VILA VELHA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias  
Sociales - FICS, como requisito para obtenção do  
título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADA:

---

---

---

Dedico este trabalho a minha família, pelas ausências, e ao meu pai que faleceu no meio deste longo percurso, que foi meu amigo e orientador para a vida. A minha mãe pela força e distância. Aos professores mestres que nos acompanharam e deram o melhor de si para nosso crescimento intelectual.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela força, à minha família pelo apoio.

Aos professores Mestres e Doutores que participaram deste crescimento.

Ao Professor Mauro Santângelo por nos apoiar nessa empreitada.

A Prof.<sup>a</sup>. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão, pela orientação com paciência.

Aos colegas de curso que dividiram horas de estudos.

À Comunidade da escola em estudo pela colaboração valiosa com minha pesquisa.

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, a perspectiva de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação com qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais [...].

(ANFOPE, 2002)

## RESUMO

Este estudo com o título “O fracasso escolar na escola estadual de ensino fundamental e médio em Vila Velha-ES” tem como objetivo geral Identificar a percepção dos alunos em relação à escola diante do fracasso escolar. Quanto ao problema é caracterizada por quali-quantitativa. Quanto aos objetos é uma pesquisa exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica e de campo. Esta pesquisa estudou alunos do ensino fundamental de 9 anos de uma escola de periferia, contando com universo de 483 alunos, os quais formam os todos entrevistados, por meio de questionário estruturado contendo 20 (vinte) questões de múltipla escolha, seguindo os critérios de escala *Likert*. Foi possível constatar que os alunos demonstram algum tipo de reconhecimento em relação às suas potencialidades para superarem os problemas advindos e provocados pela violência que marca o entorno escolar e que acaba adentrando os muros da escola. Ficou evidente a que é somente através do diálogo e do planejamento do trabalho escolar bem conduzidos, que nasce a possibilidade da produção de um ensino de qualidade para as camadas da população. As premissas do PDE, os índices e situação das turmas com relação às metas também não são eficazes O resultado teve uma conclusão positiva, uma vez que o trabalho teve uma boa participação dos entrevistados.

Palavras- chave: Cotidiano. Fracasso escolar. Escola de Periferia. Educação.

## RESUMEN

Este estudio con el título "El fracaso escolar en la escuela estatal de enseñanza fundamental y media en Vila Velha-ES" tiene como objetivo general Identificar la percepción de los alumnos en relación a la escuela frente al fracaso escolar. En cuanto al problema se caracteriza por cuali-cuantitativa. En cuanto a los objetos es una investigación exploratoria y descriptiva. En cuanto a los procedimientos técnicos es bibliográfica y de campo. Esta investigación estudió alumnos de la enseñanza fundamental de 9 años de una escuela de periferia, contando con un universo de 483 alumnos, los cuales forman a los entrevistados, a través de un cuestionario estructurado que contiene 20 (veinte) las cuestiones de elección múltiple, siguiendo los criterios de escala Likert. Es posible constatar que los alumnos demuestran algún tipo de reconocimiento en relación a sus potencialidades para superar los problemas venidos y provocados por la violencia que marca el entorno escolar y que acaba adentrando los muros de la escuela. Es evidente que es sólo a través del diálogo y de la planificación del trabajo escolar bien conducidos, que nace la posibilidad de la producción de una enseñanza de calidad para las capas de la población. Las premisas del PDE, los índices y la situación de las clases con respecto a las metas tampoco son eficaces. El resultado tuvo una conclusión positiva, ya que el trabajo tuvo una buena participación de los entrevistados.

Palabras clave: Cotidiano. Fracaso escolar. Escuela de Periferia. Educación



## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 01 Idade   | 95  |
| Gráfico 02 Gênero  | 96  |
| Gráfico 03 Série-Ano   | 97  |
| Gráfico 04 Turno que estuda  | 97  |
| Gráfico 05 Se já foi reprovado                                       | 98  |
| Gráfico 06 Quantidade de reprovação                                  | 100 |
| Gráfico 07 Se trabalha   | 103 |
| Gráfico 08 Com quem mora   | 105 |
| Gráfico 09 Se a escola é importante                                  | 108 |
| Gráfico 10 Preocupação da família com o que aprende na escola        | 109 |
| Gráfico 11 Se gosta de estudar                                       | 111 |
| Gráfico 12 Intenção de prosseguir nos estudos ao concluir a 8ª série | 113 |
| Gráfico 13 Intenção de ingressar em uma faculdade                    | 114 |
| Gráfico 14 Necessidade de estudar                                    | 116 |
| Gráfico 15 Necessidade de ir para a escola                           | 117 |
| Gráfico 16 Importância com o que os professores ensinam              | 122 |
| Gráfico 17 Violência no bairro                                       | 124 |
| Gráfico 18 Violência na escola                                       | 127 |
| Gráfico 19 Perca de amigos em decorrência da violência               | 131 |
| Gráfico 20 Educação como mudança de vida                             | 132 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização

**ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

**CLT** – Consolidação das Leis Trabalhistas

**EAE** – Educação Ambiental na Escola

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EF** – Ensino Fundamental

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EM** – Ensino Médio

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**MEC** – Ministério da Educação

**MS** – Ministério da Saúde

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAEBES** – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PROERD** – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

**PROSAD** – Programa Saúde do Adolescente

**PSE** – Programa Saúde na Escola

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEDU** – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

**SUS** – Sistema Único de Saúde

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO .....   | 13 |
| 1.1 Problema.....  | 14 |
| 1.2 Justificativa.....   | 15 |
| 1.3 Problematização.....                                       | 17 |
| 1.4 Objetivos.....   | 17 |
| 1.4.1 Geral.....   | 17 |
| 1.4.2 Específicos.....   | 17 |
| 1.5 Hipótese.....  | 17 |
| 2 MARCO TEÓRICO.....   | 19 |
| 2.1 Fracasso escolar no Brasil.....                            | 19 |
| 2.1.1 Fracasso escolar e políticas públicas sociais.....       | 26 |
| 2.1.2 Indisciplina na escola.....                              | 37 |
| 2.2 O fracasso escolar na escola pública de Vila Velha-ES..... | 57 |
| 2.2.1 Violência escolar.....                                   | 61 |
| 2.2.2 O currículo na escola pública.....                       | 70 |
| 2.2.3. Integração da família e escola.....                     | 73 |
| 3 MARCO METODOLÓGICO.....                                      | 78 |
| 3.1 Delineamento da pesquisa.....                              | 78 |
| 3.1.1 Sobre o IDEB.....  | 78 |
| 3.1.2 Sobre o INEP.....  | 79 |
| 3.2 Conceituação: Metodologia e método.....                    | 81 |
| 3.3 Período da pesquisa.....                                   | 83 |
| 3.4 Objeto de estudo da pesquisa.....                          | 83 |
| 3.5 Estratégias metodológicas.....                             | 84 |
| 3.5.1 Questionário piloto.....                                 | 84 |
| 3.5.2 Questionário estruturado.....                            | 85 |
| 3.6 Sujeitos participantes da pesquisa.....                    | 85 |
| 3.6.1 Universo de pesquisa.....                                | 85 |
| 3.6.2 Amostra da pesquisa.....                                 | 86 |
| 3.7 Tipo de investigação.....                                  | 87 |
| 3.7.1 A pesquisa do ponto de vista de sua natureza.....        | 87 |
| 3.7.2 Forma de abordagem do problema.....                      | 88 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.7.3 Ponto de vista de seus objetivos.....          | 89  |
| 3.7.4 Ponto de vista dos procedimentos técnicos..... | 90  |
| 3.8 Operacionalização da hipótese.....               | 92  |
| 3.9 Técnica.....                                     | 92  |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....                 | 94  |
| 5 CONCLUSÃO.....                                     | 136 |
| 6 RECOMENDAÇÕES.....                                 | 137 |
| 7 REFERÊNCIAS.....                                   | 138 |
| APÊNDICES.....                                       | 166 |

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto educadora, é responsável diretamente pela formação de cidadãos, vem enfrentando novas barreiras, que se interpõem ao processo educacional, e que comprometem seriamente os objetivos que são próprios dela. Pode-se destacar entre outros o fato de a mesma ter que preparar, simultaneamente, o indivíduo para a vida social e para o mercado profissional de trabalho. Isto acarreta que as novas demandas colocadas sobre os ombros da escola, as novas configurações que se apresentam ao ambiente educacional mostram toda a fragilidade da educação pós-moderna frente aos novos desafios que ela, escola, precisa enfrentar e aos quais não se pode negar.

A educação no Brasil tem avançado, entretanto, ainda há regiões onde são encontrados bolsões de miséria em que a tão sonhada e propalada educação para todos ainda é uma grande utopia; locais onde crianças ainda são matriculadas e abandonadas à própria sorte, apenas para garantir o acesso ao assistencialismo do governo federal. À educação, na atualidade, cabe corrigir falhas provocadas por sistemas político-econômico-sociais que permitiram que a educação não fosse prioridade para o crescimento da nação.

Apesar dos crescentes índices de crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas públicas e dos incentivos financeiros para a manutenção, principalmente, das crianças e adolescentes nas escolas<sup>1</sup>, garantindo seu afastamento do trabalho infantil, realidade presente em um passado muito próximo, a educação ainda não acontece em nível satisfatório, de forma que possa garantir uma sociedade igualitária [*ou menos desigual*] com melhores condições de oportunidades socioeconômicas.

Ao se falar em fracasso escolar, a escola é levada a contextualizar a história para que os professores possam, a partir do conhecimento sobre essa fatídica realidade, organizar ações que possam contribuir para a devida superação. Entende-se como sucesso escolar quando a criança, e o adolescente, além de aprederem o conteúdo aplicado na escola, eles possam aplicá-lo, com qualidade, no seu cotidiano,

---

<sup>1</sup> A partir de 2009, a educação obrigatória passou a contemplar desde crianças de 04 anos de idade a adolescentes de 17 anos. “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº. 59 de 11 de novembro de 2009).

na vida do dia a dia, e que possa contribuir na melhoria de vida e dos que convivem com eles na sociedade.

### **1.1 Problema**

O desenvolvimento da pesquisa deve-se ao fato de que a escola tem enfrentado o fracasso com a implantação das políticas de ação positiva que tem em vista a proteção da infância e da juventude, e, se esforçado para alcançar os objetivos que são próprios dela. As novas demandas desta escola, o seu cotidiano problemático, mostram toda a fragilidade da educação frente aos novos desafios que ela, escola, precisa enfrentar e que podem se relacionar, diretamente e indiretamente, ao fracasso escolar.

A escola, historicamente, tinha a obrigação de doutrinar as crianças e jovens, ensinar-lhes a disciplina e um ofício; no entanto, na modernidade ela agregou ao seu séquito didático-pedagógico o ideário da construção da cultura da paz, da liberdade e da justiça social, entretanto, cotidianos violentos e com indisciplina muitas vezes tiram o foco da escola no que diz respeito a uma educação com qualidade, comprometendo seus resultados e a relação que seus alunos constroem entre escola e futuro. Isto porque tudo o que presenciam são desencontros entre o que é pregado e idealizado e o que é realizado, de fato.

Embora, os grandes índices de crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas públicas e dos incentivos financeiros para a manutenção e permanência, principalmente, das crianças e adolescentes nos ambientes educacionais formais, garantindo seu afastamento do trabalho infantil, da violência, das drogas, do mal-estar social, realidade presente em um passado muito próximo, a educação se interpõe a problemas sociais que a fragilizam em determinadas comunidades escolares, principalmente nas escolas de periferia, onde é possível perceber que a escola é um lócus social, reflexo, muitas vezes das mazelas sociais do entorno que a compõe, física e ideologicamente e acaba sendo permeada por elas.

Dentro deste aspecto problemático, tem-se como questionamento norteador desta dissertação a seguinte situação-problema: Qual a percepção dos alunos de ensino fundamental e médio sobre o fracasso escolar?

## 1.2 Justificativa

O problema de reprovação e, conseqüentemente, distorção idade-série constitui-se como um problema em algumas regiões do Brasil. Na tentativa de corrigir o problema, medidas são tomadas, e algumas ações são aventadas com o intuito de conhecer as causas do problema. E de forma que é possível, as tentativas de correção são propostas, ainda que nem sempre com o sucesso desejado.

Esta pesquisa justifica-se pelo registro de altos índices de reprovação e distorção idade-série dos alunos matriculados em uma escola na periferia de Vila Velha – estado do Espírito Santo (Brasil), que retratam o fracasso escolar de grande parte dos alunos, fato que ocorre em uma escola com cotidiano complexo, com elevada incidência de indisciplina e violência, exclusão social e abandono pelo poder público.

Este estudo possibilitou a contribuição para o entendimento da perspectiva dos alunos quanto à escola e ao processo educativo, mesmo em condições adversas. Neste sentido, o estudo realizado, possibilitou a reunião de concepções teóricas e práticas para uma melhor compreensão do fenômeno da reprovação e da conseqüente distorção idade-série, bem como a evasão que advém como conseqüência direta, na perspectiva de entender as causas e possíveis intervenções para a solução do problema, diante do complexo que motiva o fracasso escolar, tornando-se uma contribuição importante, uma vez que as escolas vêm enfrentando fracassos sem entender suas causas, nem o que as *escolas* e a educação, de fato, representam para seus alunos, sem perceber, entender e compreender o que os alunos idealizam através do processo educativo com relação ao seu futuro. Assim, torna-se necessário elencar possíveis causas e propor soluções para a mudança dessa realidade, para que a escola possa se reestruturar e cumprir seu papel social de garantir a igualdade de condições e inclusão social de seus alunos e ainda motivá-los para que possam construir uma sólida visão de futuro, para si mesmos e para aqueles com os quais se importam.

Desta forma, entender o complexo do cotidiano de uma escola com quadro histórico de fracasso escolar é perceber a importância desse fato para o atual cenário de desigualdade social e propor intervenções possíveis para garantir que através da educação se possa atingir, com dignidade, os direitos sociais inalienáveis.

Estudos apontam que algumas escolas de periferia sofrem com a influência de fatores socioculturais externos que adentram os seus muros comprometendo o sucesso desta enquanto local de promoção de segurança, de igualdade, de cultura de paz e de promoção de educação de qualidade e outras, superam práticas endurecidas pelo envelhecimento e propõem novos modelos que se adequam e superam as necessidades antepostas pelas demandas sociais de se educar e fazer educação, ajudando, assim, a promover a cidadania plena.

Nesta perspectiva, a pesquisa que se construiu a partir deste estudo se deu por meio de um estudo de campo do cotidiano de uma escola na periferia do Município de Vila Velha, Espírito Santo, onde pode-se perceber que o fracasso escolar é um problema a ser superado e, pela relevância do estudo, que traz temática a ser amplamente discutida para que haja contribuições, empenho das autoridades, vontade política em solucionar os problemas, uma vez que muito se tem feito para a superação deste fenômeno que dificulta a aquisição de uma educação, que é direito de todos e garantida por força de lei e muito pouco tem sido alcançado em termos efetivos.

### **1.3 Problematização**

A escola não está alheia aos problemas externos a si, como os fatores sociopolíticos que mesmo evitando tê-los em sua agenda didática não se pode prescindir de analisá-los como elementos de causa e consequência para o sucesso/fracasso escolar. Com base nesta perspectiva, este trabalho desdobra-se sobre a seguinte pergunta-problema: De que maneira os fatores externos à escola, como a violência, a agressão, a delinquência e a exclusão social exercem influência no fracasso escolar?

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Geral**

- Identificar a percepção dos alunos em relação à escola diante do fracasso escolar.



### **1.4.2 Específicos**

- Compreender a concepção de escola para os alunos;
- Descrever as perspectivas dos alunos com relação à escola, diante do fracasso escolar;
- Propor caminhos para uma gestão que objetive potencializar a prática didático-pedagógica de fato.

### **1.5 Hipótese**

Os alunos reconhecem e aos poucos tornam-se conscientes de que a violência contribui para o fracasso no ambiente escolar, mas, sua única alternativa é acreditar que podem prosseguir com os estudos em busca de um futuro melhor, uma vez que, dadas suas condições socioeconômicas, a educação é o caminho mais seguro para a construção de um futuro próspero e digno. Por este motivo que muitos atingem o sucesso escolar, transformando o impossível em possível por meio de sua vontade individual.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Fracasso Escolar no Brasil

Há de se ter muito tato para construir um plano que, realmente, propicie um ambiente seguro e favorável à aprendizagem. Em muitas escolas, na maioria as de periferia, casos gravíssimos de violência nas formas mais variadas são relatados pelos funcionários. A violência dentro e fora da sala de aula é, sem dúvida, um dos principais motivos que levam, eventualmente, ao fracasso escolar. Infelizmente, o fator violência tem ramificações em outras áreas sociais e está sofrendo metástase. O problema deixa de ser social e econômico e passa a ser escolar, onde supostamente tudo começa, pois ao ser matriculado na escola na mais tenra idade, as crianças passam a compactuar com o objetivo da escola que é ensinar.

A tendência dos educadores e da própria sociedade é a de buscar culpados por essa realidade cruel que tem invadido nossas escolas. Nenhum educador ou estudante está imune a esse fato. Tal fenômeno vem solapando a paz, tornando o dia-a-dia do professorado ainda mais dramático. Depredação do patrimônio público e dos professores, ameaças, agressão verbal, roubos no interior da sala de aula e da escola, briga dentro e fora da escola, confronto entre gangues, uso e tráfico de drogas, preconceito, segregação, são certamente as primeiras palavras que vêm à mente de quem trabalha numa sala de aula principalmente quando esta está superlotada com mais de 40 (quarenta) alunos matriculados por insuficiência de escolas para suprir a demanda por matrículas (CORAJÓ, 2003).

Outro aspecto tão grave quanto o supracitado é o fracasso escolar que deixa marcas profundas em crianças e jovens e, na maioria das vezes, está na origem da violência que assusta dentro e fora do ambiente escolar. É uma relação de causa e efeito. Ao fracassar, a criança ou adolescente tem reforçada a ideia de que a escola é enfadonha e nada lhe acrescenta, sem contar que a essa altura o aluno já se caracterizou por estatísticas numéricas. A comunidade interroga, ininterruptamente, o fato de uma instituição não se esforçar para educar e transformar os seres humanos. A entidade educacional deve promover encontros com a comunidade escolar e equipe pedagógica para que estes temas possam ser trazidos à luz da razão e abordados da mesma forma (CORAJÓ, 2003).

Mas, a escola sozinha é incapaz de solucionar problemas seculares e de todas as ordens. A ela foi dada a sagrada missão de preparar para a vida e para o mercado de trabalho, enquanto ninguém se preocupa com os conteúdos a serem ministrados, muito menos com a sua clientela. Não se pode menosprezar o fato de que o homem distingue-se dos outros animais pela capacidade de criar, de pensar, de ordenar seus pensamentos e ações, projetá-las no futuro e, acima de tudo, transmitir suas experiências às gerações futuras (SEDU, 2013).

Ensinar é uma forma de promover encontros onde tem-se a oportunidade e a possibilidade de quebrar barreiras; quer seja do aluno com o novo, quer seja do próprio mestre com as peculiaridades, desafios e dificuldades inerentes ao ofício de educar e instruir. Portanto, é um ato científico que adentra um universo nunca antes explorado pelo educando e proporciona oportunidades de quebrar as cadeias subjetivas, que existem por razões alheias ao educando e ao educador e que podem conduzi-los tanto ao sucesso quanto ao fracasso em suas respectivas buscas.

De acordo com Kant (1803) o papel confiado à educação é o de promover a saída do homem de sua minoridade para a condição de ser pensante e autônomo. Esta condição leva a escola a ir muito além de, simplesmente, ensinar a ler e escrever. Ela deve ensinar o sujeito a ser, a pensar por si só, a caminhar sozinho, a questionar seu sistema e suas abjeções.

Segundo Guimarães (1998), a escola abriu um caminho para a violência quando deixou de ensinar e respeitar quem vem das camadas populares. A frustração confirma o resultado de levantamento realizado em 2006 pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, quando em 87% dos 429 estabelecimentos pesquisados<sup>2</sup> o desinteresse pela instituição está associado ao fato de ela não demonstrar sua utilidade. Ou seja, os educandos não sabem nem porque estão ali. Em 64% delas, os estudantes não veem um futuro promissor e não se sentem ligados ao espaço em que estudam. A destruição do patrimônio muitas vezes está associada a administrações autoritárias, indiferentes ou omissas.

Para entender este aspecto, tem-se que compreender que o gestor é um símbolo de poder dentro do ambiente escolar, uma figura totêmica. É ao mesmo tempo

---

<sup>2</sup> Isto equivale a uma frequência de 373 estabelecimentos (Nota da autora), 2016.

um objeto de amor e ódio de todos. É ele quem detém o poder de uso da violência, também, o poder de acabar com a violência, por meio de uso da força bruta ou da estratégia e da democracia. Mas quando ele opta por ignorar as partes envolvidas na arena política educacional provoca um desprezo e uma nulidade dos envolvidos, o que provoca a explosão da ira e as ações de vandalismo. É, também, o responsável direto pela manutenção e a ordem do sistema que coordena, portanto cabe a ele buscar apoio técnico e pedagógico junto a outras instâncias do saber erudito para que tenha subsídios para implantar uma cultura sustentável. É através de estratégias, estudos conjuntos acerca da realidade posta, palestras, vivências, cursos, workshops, diálogos e da gestão democrática que se implanta a tolerância nos ambientes educacionais. Enquanto reinar a ignorância, o medo produzirá a hostilidade. Vitor Hugo dizia que “a suprema felicidade consiste em termos certeza de que somos amados – amados pelo que somos, ou melhor: amados apesar do que somos” (VICTOR HUGO, [s.d.], p.34).

A relação que a escola mantém com estudantes e comunidade, incentivando sua participação na aprendizagem e progressão da escolaridade pode contribuir para a redução dos conflitos. Outro ponto importante é a chamada reestruturação do ensino, de modo a atender às expectativas de seu público, contemplando as necessidades de inserção no mundo do trabalho e das diversidades socioculturais. Relevante também é que os alunos contem não só com a área da escola, mas a do seu entorno, onde possam praticar atividades variadas, inclusive com a presença da comunidade.

Muitos casos de violência dentro da escola e em seu entorno podem ser evitados se houver um planejamento estratégico adequado que vise não só o aluno, mas toda a comunidade escolar e comunidade do entorno, desenvolvendo o sentimento de pertença, deixando evidente para a comunidade que a escola é um bem comum, é um bem da própria comunidade, é fruto de luta e reconhecimento. Em sua maioria, os casos de violência têm razões mais profundas, ou seja, são problemas sociais e econômicos que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem (FELINI, 2015).

A escola é um local onde se prega, ainda, a diferença e se vive diferente. No entanto, ela deveria preconizar os valores sociais ao mesmo tempo em que prega a tolerância ao que não se identifica com os valores comuns. Daí, a relação entre a

diferença e a identidade ser paradoxal, pois a escola deve viver uma práxis enquanto prega um valor contrário ao que é comum, afinal, a escola é anarquista, ela é diferente, logo, deve saber aceitar o diferente enquanto centro de ensino identificado com os valores sociais pré-estabelecidos (SEBASTIÃO, 2008).

Quando tal ocorre, nasce disto a ação pedagógica ampla que pode ser compreendida como uma práxis. A práxis pedagógica, por sua natureza e vez, não é um ato isolado, é e deve ser sempre uma ação conjunta, logo, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, propiciando condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos, os professores e os conteúdos escolares. E estes devem ser ministrados com vistas à realidade da comunidade, para que estes tomem sentido para os estudantes, contextualizando os saberes ensinados e apreendidos.

Segundo Souza (2013), não se educa para a vida, educa-se para suportar a vida, por meio de práticas retrógradas que ao fim, a conclusão a que se pode chegar é a de repetem-se coisas vazias, sem nexos causais que são recebidas pelos alunos que já agem como máquinas que recebem comandos, o que não deixa de ser uma verdade à medida que o professor se imiscui de sua tarefa social. Kant (1783) já chama a atenção dos educadores para este fato ao dizer que o maior problema da educação é que ela prepara os indivíduos para um momento presente, não se preocupando com o seu devir, certos que os pais e educadores estão de que viverão eternamente para proteger seus filhos e pupilos. E, ainda que isto fosse possível de ser, não se pode prescindir do fato que os filhos e alunos possuem sua própria autonomia e devem estar aptos a usufruírem da mesma. Logo, a escola já começa fracassando ao tentar impor sua condição de superioridade sobre o estudante ao mesmo tempo em que reforça a ideia de inferioridade no mesmo.

Assim, os homens nunca usaram totalmente os poderes que possuem para promover o bem, porque nunca foram ensinados a executar o bem, mas, a sobreviver. Nunca os ensinaram que fazer o bem lhes proporciona bem-estar, fato que pelo contrário se firma, quando fazem o mal e sim uma sensação sublime de poder, exaltação que lhes enchem o espírito. Por fim, tem-se que a escola, com seu modo de ação educativo, têm culpa pela violência de que é vítima.

A escola moderna é caracterizada principalmente pela diversidade (cultural, social, psicológica, ideológica, etc) e se adaptar a este novo universo, que mais se

pode dizer 'multiverso cultural', é uma tarefa hercúlea, até porque "somos a primeira geração educada na ditadura a educar na democracia (PIERANGELI, 2014, [s.p.]); e fazendo um paralelo com Rousseau, os educadores atuais, não internalizam sentimentos como afeto, carinho, respeito e dedicação por aqueles que os geriram. Eles acabam agindo como verdadeiros carrascos, fechados em volta de seus mundos particulares.

Infere-se, assim, que a práxis docente está ligada diretamente ao cotidiano e às condições sociais em que educador e educando [se] vivenciam. As ideologias, a educação cultural e a formação humanística se fundem em um processo de construção de identidade marcante capazes de proporcionar revoluções internas, mas carece-se de algo mais que consubstancie a ética e os padrões de desenvolvimento sócio cognitivos da criança e que, com isto resultará na implicação de uma identidade para o educador, criada a partir de um saber concreto.

O conflito e a violência sempre existiram e sempre existirão, principalmente, na escola que é um ambiente social em que os jovens estão experimentando, isto é, estão aprendendo a conviver com as diferenças, a viver em sociedade (TONCHIS, 2015). Isto contribui para a formação e consolidação da personalidade individual e coletiva, compreendendo, o autor Ruiz (1998) diz que:

A personalidade se constrói na medida em que interfere decisivamente em seu mundo para transformá-lo. Esta ação torna-se impossível quando praticada de forma solitária. Precisamos de nossa coletividade para potencializar o gesto individual antes restrito a ele mesmo. Construir a personalidade significa agregar a nossa ação à de outros indivíduos; aprendermos com os outros homens a transformar a realidade, ao mesmo tempo em que transformamos também os outros homens e somos transformados por eles (RUIZ, 1998, p.25-26).

O grande problema é que a violência tem crescido em proporções assustadoras e inaceitáveis. Os professores estão angustiados, com medo, nunca se sabe o que pode acontecer no cotidiano escolar. Alguns pais estão preocupados, outros abandonam os filhos à própria sorte para que a vida os discipline. Não é raro os jornais noticiarem situações de violência nas escolas, as mais perversas. Com isto, a violência escolar vem causando estarrecimento em toda sociedade na medida em que fere os sentimentos pessoais e atinge o patrimônio público e particular com depredações, roubos, incêndios, originando sérios prejuízos àqueles que se

esforçaram, de maneira vigorosa, na construção do espaço de vivência (TONCHIS, 2015).

As crianças refletem os atos de seus pais e acabam por tornarem-se frutos do meio no qual vivem, repetindo atos de vandalismo, violência fortuita numa exibição de poder que mais assusta do que justifica. As rivalidades, a falta de respeito com os professores, provocações e agressões é, na medida social, legado da vida familiar, especialmente, nas periferias, onde as desigualdades sociais se tornam mais visíveis e o tráfico de entorpecentes coopta adolescentes, a escola é a mais atingida por esse tipo de violência.

Compreender as causas da violência, suas consequências dentro e fora da escola, bem como as ações pedagógicas que podem sortir efeito positivo tem-se tornado uma necessidade para os dirigentes escolares, haja vista que um dos maiores desafios, hoje, na educação, além de encontrar uma forma eficiente e atraente de ensinar, é amenizar o índice de violência que tem se instalado nas escolas. O gestor educacional tem uma função vital para que esse desafio possa ser vencido no cotidiano escolar. Suas ações, juntamente com a comunidade, poderão definir que tipo de escola os alunos terão e quais conceitos estarão recebendo na formação de suas personalidades. A certeza de que não haverá nenhuma receita pronta à espera desses profissionais talvez seja um ponto positivo, pois, a singularidade das comunidades exigirá um olhar crítico, estudos permanentes e a necessidade de formar parcerias dentro e fora da escola, uma vez que segundo Pais (2003, p.34)

A juventude ser tida como problema social: eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas? (PAIS, 2003, p.34).

A esta pergunta pode-se responder que quanto mais se embrenha no pensamento em busca de soluções, mais a juventude sente-se que está à mercê do ocaso e do descaso, recebendo a culpa por não aceitar a herança maldita de seus genitores e progenitores. Transferir a culpa não ajuda a solucionar o problema. A saída deve ser o enfrentamento direto, por meio da geração de oportunidades, serviços, bem-estar social, empregos, seguridade e confiança no Estado em seus entes e agentes.

### 2.1.1 Fracasso Escolar e Políticas Públicas Sociais

As políticas públicas podem ser compreendidas como um instrumento de execução dos planos e programas que orientarão a ação do poder executivo e através do qual os governantes intervirão na sociedade, buscando, principalmente, concretizar os objetivos e os direitos previstos na Constituição, seja ela federal, estadual e/ou municipal. O seu nascimento é um forte processo de reconhecimento de que os atores sociais não se resumem a 'seres quaisquer', mas se conformam como pessoas, sendo entendidas e compreendidas como sujeitos de direito, imbuídas de uma identidade cidadã, de uma história particular e anseios como qualquer outra espécie viva neste planeta.

Eduardo Appio (2006) ensina que:

(...) as políticas públicas podem ser conceituadas como instrumentos de execução de programas políticos baseados na intervenção estatal na sociedade com a finalidade de assegurar igualdade de oportunidades aos cidadãos, tendo por escopo assegurar as condições materiais de uma existência digna a todos os cidadãos (APPIO, 2006, p.136).

Políticas públicas são a forma de agir do Estado sobre essa ou aquela situação a fim de regulá-la e regulamentá-la. Ela visa o bem estar comum, não fazendo qualquer tipo de distinção, uma vez que é voltada ao bem comum, a proporcionar felicidade, satisfação e prazer aos que dela venham a usufruir, no curto, médio e longo prazo. Pode ser definida como o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao atendimento a determinados setores da sociedade civil. Elas podem ser desenvolvidas em parcerias com organizações não governamentais e, como se verifica mais recentemente, com a iniciativa privada.

De acordo com Souza (2006), políticas públicas podem ser definidas como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).



As políticas públicas são ações advindas das esferas governamentais e que se aplicam a diversos setores, como saúde, habitação, segurança, educação para a manutenção e regulação do bem comum. Tais políticas têm alcançado um patamar elevado ao longo dos anos com conquistas importantes para mulheres, negros, indígenas, entre outros, mas ainda é um processo em desenvolvimento. Sendo assim, todas as ações do governo nas esferas federal, estadual ou municipal estão relacionadas à elaboração de leis e à inserção na agenda política, visando atender às demandas que emanam da sociedade.

A sociedade organizada reivindica junto aos gestores que, por sua vez inserem na agenda política do município, estado ou nação as políticas que possam promover a igualdade e assim atender as necessidades antes reivindicadas, considerando que todo ser humano tem direito à saúde, ao bem-estar, ao lazer, a condições de higiene, moradia e educação, garantidas por lei. Uma das opções mais eficazes para se alcançar tais objetivos é o aumento da escolaridade e da qualidade educacional e cultural para o segmento mais desfavorecido da população que assim estará munida de senso crítico ante o que lhes é imposto. Com uma melhor e maior bagagem educacional e cultural as outras carências poderão ser suprimidas (GADOTTI, 1994).

Após a implantação de determinada política pública, dois mecanismos são de fundamental importância como instrumentos de controle e aperfeiçoamento: a avaliação e o monitoramento. A avaliação verificará a aplicabilidade da política pública implantada e o monitoramento permitirá a correção das falhas ocorridas no processo, visando o aprimoramento das políticas públicas, bem como a inserção de novas e a cobrança do que foi estabelecido e prometido (PATTA, 2012).

O ciclo das políticas públicas se inicia com uma ação voltada para a população que, a partir daí gera outras necessidades que automaticamente serão supridas, mas, provocarão o surgimento de novas políticas, num ciclo *infinitem*. Quando se usa a expressão automaticamente é porque sempre a necessidade surgirá sobre algo que afeta um determinado grupo num dado momento histórico. Nem uma política de ação pública pode ser pensada fora do contexto sócio-histórico-econômico de uma dada população, por mais humilde que a mesma seja. Para haver ação governamental deve haver interesse de ambas as partes, para assim, gerar um ciclo de atividades.

Segundo Draibe (2001):

Desta forma, a efetividade de um programa se mede pelas quantidades e níveis de qualidade com que se realizam as alterações (impactos e efeitos) que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide (DRAIBE, 2001, p. 13).

Porém, incrementar a participação social é uma tarefa que demanda tempo e muita educação por parte dos atores sociais, considerando que reconhecer os sujeitos em suas limitações é em muitos casos expô-los a uma situação mais degradante do que a que se encontram. E a proposta de participação condiz com fazer com que as soluções sejam encontradas em parcerias com as unidades de comando, não por parte apenas das pessoas responsáveis pelo poder (WARGAS e REZENDE, 2015).

Segundo Rúa (1998), a diferença entre política pública e decisão política é que a primeira geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Decisão política corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Uma coisa muito comum no Brasil é o *projeto bombeiro*, aquele que serve para apagar algum incêndio, salvar alguém do afogamento, resolver um gargalo que está a estrangular o progresso. Porém, logo após passar a febre puerperal esquece-se do projeto e deixa-se um elefante branco amarelecendo aos poucos sob a ação do tempo, enquanto o mesmo tempo cuida de fazer a população esquecer-se da dor causada em seus bolsos e da decepção. Estes absurdos ocorrem quando as ações políticas são efetuadas de forma generalizada, acreditando que assim podem assegurar “direitos iguais para todos”. O que ocorre, na realidade, é que este tipo de postura despreza os indicadores de desigualdade e as reivindicações dos movimentos sociais que lutam por reconhecimento. Nesta lógica, o princípio universalista tende a prevalecer sobre as evidências das desigualdades (ARRIAGADA & MATHIVET, 2007).

As favelas, agora cidades informais, têm sido contempladas e tem-se buscado ouvir as principais reivindicações destes conglomerados e prestado atendimento na oferta de serviços básicos de primeira necessidade, mesmo que ainda de forma

precária e ineficiente e tem-se trabalhado na investidura de legalização das áreas ocupadas em tempos anteriores.

Meirieu concorda que infelizmente,

” Falar dos subúrbios” é hoje, para muitos nossos contemporâneos, “falar a partir dos subúrbios” e não falar “sobre os subúrbios... para dizer sobre eles coisas que podem perfeitamente ser verdadeiras ou falsas e que, portanto, são passíveis de serem julgadas como tais por qualquer um que não viva necessariamente nos subúrbios, mas que procure informar-se com lealdade e exercer seu julgamento honestamente.” “Falar dos subúrbios” passou a ser “falar na verdade” de um lugar onde a dificuldade da situação é tal, que torna aqueles que nele trabalham milagrosamente lúcidos e capazes de legislar, a partir daí, sobre o conjunto das questões da educação e da sociedade (MEIRIEU, 2002, p. 21). [Grifos no original].

Estas zonas que sobrevivem à margem da cidade, com baixa estatalidade tornou-se foco de estudos e preocupação dos científicos a partir do momento em que se percebeu que deixados à própria miséria o caminho mais fácil que encontram para serem vistos é o da agressão contra um agente opressor que é o Estado. Neste caso, ao ser apresentado a este ente a real situação e as demandas sociais que aí se fazem exigidas, como saúde, educação, lazer e bem estar, os índices de violência e o fracasso escolar, também tendem a serem reduzidos porque começa a surgir expectativas de novas possibilidades, desejos antes não pensados, fatos que agregam valores positivos aos empreendimentos futuros a serem acampados pela máquina estatal em prol do desenvolvimento social. E junto com tais demandas surge a necessidade de profissionais mais qualificados para exercê-las e como há certa equanimidade as relações tornam-se menos arredias de ambas as partes e as crianças percebem este parâmetro de valores e respeito entre ambas as partes, o que favorece maior interesse em avançar com seus interesses educacionais, gerando, assim, maiores possibilidades de ações didático-pedagógicas.

Segundo Meirieu (2002):

[...] Nesse sentido, totemizar o “lugar de onde se fala” – segundo o princípio jornalístico- é impedir a distância crítica, é impedir toda busca da verdade sobre um fenômeno como o dos subúrbios: se apenas quem fala de dentro tem razão e se o que ele diz não pode ser discutido por qualquer um, o que há são apenas verdades parciais e debates estéreis. Não há mesmo debate possível, pois o discurso só pode ser julgado a partir da “autenticidade” (MEIRIEU, 2002, p.22).

A pobreza e a miséria não estão vinculadas apenas com o desemprego e a baixa renda de um grupo familiar; está diretamente ligada à capacidade de seu acesso a serviços públicos elementares. É fator de risco a falta de acesso dos pobres a serviços que deveriam estar garantidos para todos, como saneamento, eletricidade, água potável, etc. Pensar na educação dá um exemplo mais claro, uma vez que se a política pública não facilitar o acesso universal aos graus iniciais da educação com qualidade, vai continuar produzindo os mesmos desníveis entre diferentes setores sociais. Parece haver um vasto espaço para uma ampla valorização do papel que podem desempenhar as políticas públicas sociais em desenvolvimento face aos problemas sociais.

Quando a sociedade “formal” expulsou as classes menos favorecidas de seu meio para as periferias, promovendo a higienização das cidades e provocando o surgimento dos aglomerados humanos que mais tarde tornaram-se as cidades informais, o fez sob a alegação de que estava a resolver um problema social.

De acordo com Caldas (2013):

O controle da habitação ligava-se a ideia não só de higienização pura e simplesmente, mas também à relação que se estabelecia entre controle físico e moral, no qual se enquadram as classes pobres como classes perigosas (CALDAS, 2013, p.01).

De acordo com Caldas (2013, p.02) as discussões teóricas à cerca de estudos que retomam às questões de urbanismo e cidade tem se mostrado relevantes no que diz respeito à integração e multidisciplinaridade do tema, que abarca pesquisas no campo político, econômico, social e cultural, e, podendo partir da análise dos escritos dos engenheiros e executores das obras das/nas cidades, dos projetos, das leis e diretrizes para implementação das medidas de intervenção e mesmo nos relatórios, planos e projetos dos higienistas.

Segundo Bresciani (2010), uma vez que trabalham com a questão sanitária:

É, nos relatórios, planos, projetos e escritos dos profissionais higienistas que se encontram definidos de forma contundente os pressupostos da “Questão Sanitária” em suas várias facetas. O reconhecimento das más condições sanitárias de certas áreas da cidade e, em particular, das péssimas condições de asseio da moradia coletiva constitui presença constante nos relatórios de autoridades médicas desde pelo menos 1885 [...] a respeito da manutenção da higiene dos existentes e dos que ainda fossem construídos (BRESCIANI, 2010, p.19).

Segundo Januzzi (2008), o aparecimento e o desenvolvimento dos indicadores sociais estão intrinsecamente ligados à consolidação das atividades de planejamento do setor público ao longo do século XX. Embora seja possível citar algumas contribuições importantes para a construção de um marco conceitual sobre os indicadores sociais nos anos 1920 e 1930, o desenvolvimento da área é recente, tendo ganhado corpo científico em meados dos anos 1960 no bojo das tentativas de organização de sistemas mais abrangentes de acompanhamento das transformações sociais e aferição do impacto das políticas sociais nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas.

Conforme Figueira (2012) a respeito do sistema político:

O sistema de políticas públicas sociais rompeu positivamente com o formato contratual contributivo, ou seja, a proteção social passa a ser incondicional, não dependendo mais de contribuições pessoais que caracterizavam o sistema até então vigente e inscreveu novos direitos sociais para a população, em particular o direito à assistência social para os não segurados, aqueles que não estão vinculados ao mercado, e para os segurados que se encontram em situação de vulnerabilidade circunstancial ou conjuntural. Nesse sentido, as diretrizes constitucionais introduziram o modelo de gestão baseado na descentralização político-administrativa, na responsabilidade do Estado e na participação da população na formulação e no controle das ações de atenção à população em todos os níveis de governo (FIGUEIRA, 2012, p.01).

Portanto, configura-se que o papel das políticas públicas não é a de igualar as pessoas, mas, as oportunidades, o grande Ruy Barbosa (apud BULOS, 2009) sustentou que:

[...] a regra da igualdade não consiste senão em tratar desigualmente os desiguais na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcional e desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. Os mais são desvarios da inveja, do orgulho ou da loucura. Tratar com desigualdade os iguais, ou os desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real[...] (BARBOSA, apud BULOS, 2009, p. 17).

Especificamente, em Política, o conceito de *igualdade* em sua concepção clássica, a ideia de “sociedade igualitária começou a ser cunhada durante o Iluminismo, para idealizar uma realidade em que não houvesse distinção jurídica entre nobreza, burguesia, clero e escravos” (FULGÊNCIO, 2007, 326).

Sendo assim, o princípio da equidade surge, justamente, no espaço das diferenças. Sua discussão levaria a reconhecer a pluralidade da condição humana, com a conseqüente diversidade das suas necessidades, e a atentar para as iniquidades das condições sociais, planejando políticas e ações para reduzi-las. A ideia de equidade, portanto, complexifica a noção de igualdade, comprometendo-se com a máxima: “a cada um segundo a sua necessidade” (CAVALCANTE E CORRÊIA, 2014, p. 307).

Ainda citando os mesmos autores, Cavalcante e Corrêa (2014), como se pode perceber, a questão da equidade está historicamente relacionada à noção de justiça. Justiça social e individual entre os membros de uma sociedade que, de alguma forma, vivem sobre a necessidade de construção de direitos e regras comuns.

Segundo Rawls (1997), a cooperação entre sujeitos e grupos sociais gera não apenas uma identidade de interesses, mas também, ao mesmo tempo, conflitos. Identidade de interesses, uma vez que a vida em sociedade possibilitaria uma vida melhor para todos em vez de cada indivíduo viver a partir de seus próprios meios.

No entanto, discutir a noção de equidade e seus sentidos tem ganhando densidade, complexidade e especificidades, ultrapassando questões como a distribuição de recursos voltando-se para a distribuição de poder e o reconhecimento de necessidades e diferenças, como nos casos dos debates sobre as questões de gênero, etnias e ambiente. “É exatamente neste lócus das diferenças que surge a necessidade de classificá-las, mensurá-las e regulá-las” (CAVALCANTE e CORRÊIA, 2014, p.308).

Nesse ponto, Michel Foucault (2008) nos auxilia na problematização e na discussão de tal temática. Seguindo o pensamento foucaultiano em seus estudos sobre biopolítica e “governamentalidade”, as sociedades modernas não são meramente espaço de reprodução e disciplinarização, mas espaço de produção de poderes, por meio da normalização dos indivíduos e das populações. Em suma, os modos ou as estratégias de governo são dispositivos para circulação e produção de formas de normalização e disciplinarização dos sujeitos, bem como de produção de resistências e disputas.

Segundo o relatório do Banco Mundial (2005) a iniquidade leva ao desequilíbrio político e econômico dos países, sendo necessária uma maior “neutralidade” dos mercados para dar oportunidade aos países em desenvolvimento de participarem da economia global, reduzindo, assim, as instabilidades na circulação

do capital internacional. Nesse sentido, de acordo com o relatório, a equidade é peça-chave para o desenvolvimento social e econômico global.

A equidade é definida em termos de dois princípios básicos. O primeiro é o princípio de oportunidades iguais: as conquistas na vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços, e não por circunstâncias predeterminadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda país de nascimento. O segundo princípio é a prevenção de privação de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo (BANCO MUNDIAL, 2005, p.07).

Neste aspecto, em se tratando de Educação, o fracasso escolar representa-se pela privação de resultados, e, tratar do fracasso escolar é considerar que é este um fenômeno sempre presente na educação brasileira - não como um fenômeno isolado, uma exceção, mas como uma realidade (incômoda) muito conhecido pelos pesquisadores em Educação, que o consideram sob diversos parâmetros. (SILVA e VERDIANI, 2009).

Segundo os mesmos autores, Silva e Verdiani (2009), a história da Educação brasileira é marcada pela recorrência de evasões, repetências e uma série de outros fatores negativos que são geralmente classificados como *fracasso escolar*.

Carraher e Schliemann (1982) afirmam que fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado:

- (a) na impossibilidade de aferir a real capacidade da criança;
- (b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; e
- (c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento prático - do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe - e os conhecimentos formalizados do currículo escolar.

Sob outro aspecto, Silva e Verdiani (2009), apontam que é importante ressaltar que o peso atribuído à cultura escolar que adotam a teoria da diferença cultural não implica uma revisão do modelo de Educação vigente em nossa sociedade. O que ocorre é um deslocamento da responsabilidade para cada escola, de uma forma independente, colocando sobre a capacidade do professor, de saber lidar com as diferenças trazidas de casa por cada aluno, a determinação do sucesso ou fracasso do aluno.

Somando-se à esta perspectiva, podemos incluir ainda uma outra que tem origens em uma leitura marxista da sociedade descrita por Arroyo (2003); Patto (1981, 1984 e 1992) e Sawaya (2002), que se destaca principalmente pela crítica que fazem às teorias que apontam as características do indivíduo ou de sua família como causadoras do fracasso escolar. E que apontam para a presença de uma ideologia de classe (dominante) por trás dessas explicações centradas no individual e responsabilizam o Estado e suas instituições democráticas pelo fracasso escolar, uma vez que ele atinge principalmente as classes populares, também chamadas de classes dominadas. De acordo com essa visão, o Estado é regido pelos interesses da classe dominante burguesa que impõe seus valores através da Educação, além de utilizar-se da instituição escolar para excluir as camadas populares e garantir a reprodução das condições de produção.

Complementando, Angelucci e Cols (2004), em seus estudos sobre o fracasso escolar abordaram o tema das seguintes formas:

O fracasso escolar como *problema psíquico*, o que leva à culpabilização das crianças e de seus pais. O fracasso escolar é visto como o resultado de prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de problemas emocionais gerados em ambientes familiares supostamente patológicos. Para essa categoria de explicação a escola é vista como um lugar harmônico, no qual cada criança encontra as condições necessárias ao seu desenvolvimento, desde que elas consigam desenvolver suas capacidades egóicas para lidar com a realidade.

O fracasso escolar como um *problema técnico* (culpabilização do professor): Para esta posição, o fracasso é fruto do efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de sua má utilização pelos professores. As causas do fracasso escolar são desvinculadas das questões que afetam a sociedade como um todo e focalizadas somente em um determinado professor, método ou estabelecimento de ensino. Reproduz-se, também, nessa visão, uma ideologia que apresenta o professor como o salvador; como aquele que compreende e resolve as dificuldades pessoais e/ou emocionais dos alunos.

O fracasso escolar como *questão institucional*, ou a lógica excludente da educação escolar. Essas pesquisas tomam a escola como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. Para essas leituras, a escola está inserida em uma sociedade de classes que é regida pelos interesses do



capital. Deste modo, a escola também está a serviço da produção de desigualdades e da exclusão social.

O fracasso escolar como *questão política*: cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Essas pesquisas também compreendem a escola como uma instituição social que se insere em uma sociedade de classes; entretanto, focalizam as relações de poder que são estabelecidas no interior da instituição escolar. Um exemplo é a violência simbólica praticada pela escola ao desvalorizar ou não reconhecer os valores da cultura popular.

De acordo com essa leitura, torna-se possível um trabalho ininterrupto de interpretação onde as posições ideológicas se acaroam e se ajustam na tentativa de explanar-tamponar o que impulsiona a interpretação do fracasso escolar e sua relação com o Real - na medida em que a educação (ou grau de escolaridade) é utilizada como um critério de classificação social, pois é neste ponto que ela, educação, garante e autentica a divisão social do trabalho no formato que encontramos em nossa sociedade contemporânea. É sob este olhar, que todas esses ensaios de sagrar uma variável única e genérica como possível pretexto sobre o fracasso escolar falha, uma vez que elas procuram fornecer uma justificativa para a essência da exploração e da dominação entre os seres humanos, ou seja, para um contrassenso fundamental.

Explicar o fracasso escolar, então, seria uma forma de tentar justificar-dissimular a exploração; de tentar justificar a existência da riqueza e da pobreza. No entanto, não há explicação que dê conta dessa contradição fundamental e traumática que move a nossa sociedade (SILVA e VERDIANI, 2009).

### **2.1.2 Indisciplina na Escola**

Uma das questões mais discutidas no âmbito escolar está ligada à indisciplina. Essa, constantemente, gera muita polêmica por ser interpretada como um dos fatores que prejudicam o aprendizado escolar, causando inúmeras intervenções e interpretações, o que a torna um dos aspectos escolares de maior dificuldade de resolução no cotidiano escolar.

No século XX, surgiram os defensores da educação progressista, quando evitavam uma intervenção autoritária na vida dos educandos e os educadores procuravam dialogar. O que aconteceu foi a perda da autoridade do professor, tão

subjacente, nos dias atuais. A falta de firmeza dos educadores leva a criança a impor a sua vontade. Em tudo a criança impõe seus desejos, frustrações e perdas sobre os adultos e, em primeira instância, sobre os pais e a seguir, sobre os educadores (SOUZA e MERIJO, 2015).

Os meios de comunicação, principalmente a TV, explicitam muito bem os valores a serem seguidos. Com isso, as vontades de muitas crianças chegam a ferir alguns princípios que nossos pais nos outorgaram. A reação bem conhecida é gritar, chorar, espernear ou alegar doença. Por tudo o que foi afirmado, nossas escolas precisam de maneira urgente, afetiva e sociopolítico, mudar o comportamento de todos os que apresentam atitudes contrárias à sociabilidade sadia, prazerosa e respeitosa (SOUZA e MERIJO, 2015).

O próprio conceito de indisciplina como criação cultural não é estático, uniforme, nem, tampouco, universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada um (REGO, 1996, p. 84 *apud* DAMKE, 2007).

Costuma-se compreender a indisciplina no meio educacional como a manifestação de um indivíduo ou de um grupo com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação. Como também na incapacidade do aluno ou dos alunos em se ajustarem às normas e padrões de comportamentos esperados. A disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições. Crianças precisam, sim, aderir às regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores (LA TAILLE, 1994).

Enquanto a disciplina se pauta pelo regime de ordem, imposta ou livremente consentida, que convenha ao funcionamento regular de uma organização, a indisciplina é o inverso; leva à desordem, à desobediência e à rebelião. É um estado anárquico, confuso (FERREIRA, 1986).

De acordo com Parrat-Dayan (2008):

O conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo que se impõem quando não se obedece à regra. Assim, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras; e o de indisciplina, com a desobediência a essas regras (PARRAT-DAYAN, 2008, p.18).

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais que se interpõe ao trabalho escolar. Muitos obstáculos têm emperrado o bom andamento do trabalho dentro das unidades educacionais, tais como: falta de respeito ao professor, tumulto, bagunça, descompromisso dos alunos, falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Ou seja, a indisciplina chegou e se alojou na escola. Esta que, talvez, tenha se tornado o inimigo número um do educador atual, de forma que as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato uma solução pontual; tendo este problema ultrapassado o âmbito didático-pedagógico.

Rocha (1996), em seus estudos diz que, Indisciplina é a falta de disciplina, que significa regime de ordem imposta ou livremente consentida, a ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização.

Outro conceito é possível ser encontrado no dicionário Aurélio (1986), em que indisciplina é “sinônimo de desobediência, desordem, rebelião”.

Arroyo (2000) acrescenta que, se a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída, quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola e mais difícil se torna para a criança e o adolescente acompanhar o elitismo criado por seus processos excludentes.

Assim, Garcia (1999), apoiado nesta perspectiva, afirma que a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional, não é um fenômeno estático, está evoluindo nas escolas, e como nos apresenta Amado (1999, p. 25): “quando falamos de indisciplina, não falamos de um mesmo fenômeno, mas de uma diversidade de fenômenos por detrás de uma mesma significação”.

Aquino (1996, p. 40) remete a um outro pensamento sobre a escola quando diz:

Visão hoje, quase romanceada da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar (AQUINO, 1996, p. 40).

Um aspecto da indisciplina escolar é a pouca participação familiar na escola, a falta de imposição de limites por parte desta, as influências negativas da mídia e da sociedade em geral.

Collares e Moysés (1996), ao afirmarem que no cotidiano escolar, se referem ao quanto esse cotidiano é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. O próprio aluno e seus pais são a origem dos problemas que apresentam, e para estes os professores creem que não há recursos pedagógicos efetivos. No caso da indisciplina, segundo esse ponto de vista, trata-se de um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar, a contento, sua parte no trabalho educacional de crianças e adolescentes (AQUINO, 1996), e, infelizmente, ainda hoje, apesar de todos os discursos acadêmicos e de todas as reformas educacionais, crianças e adolescentes continuam sendo excluídos da escola (ARROYO, 2000; MOLL, 2005), e a indisciplina do aluno tem se tornado um forte argumento favorecedor dessa exclusão.

Retomando a questão da (in) disciplina na sala de aula é familiar para todos aqueles que se acham envolvidos com o processo educacional e um mal que assola as escolas gerando uma angústia para todos os que tem compromisso com a educação, em todas as suas esferas. Professores e alunos de todas as épocas, possivelmente, guardarão na lembrança episódios relacionados aos prêmios e castigos na sala de aula. E, ainda assim, Rego (1996) afirma que a maior parte das análises, além de mostrar a falta de clareza ou consenso em relação ao termo indisciplina, expressa um discurso impregnado de dogmas e mitos do senso comum.

Da mesma forma, de acordo com o estudo de Szenczuk (2004), o número de pesquisas que aborda a (in)disciplina escolar é pouco expressivo. Fato também mencionado por Aquino (1996), em seu trabalho bibliográfico sobre a questão da relação professor-aluno. Por vezes, “as alusões ao tema apresentavam-se como

capítulos à parte dos textos, outras vezes, vinham embutidos em extratos isolados" (AQUINO, 1996, p. 21).

A problemática da indisciplina na escola e na sala de aula só, raramente, aparece como unidade temática nos programas de Sociologia da Educação. Esse fato reforça a ideia de que a disciplina na sala de aula é considerada um problema mais prático do que teórico. Para Durkheim (1984, p.251), "a disciplina é a moral da classe, como a moral, propriamente, dita é disciplina do corpo social." A aprendizagem e a interiorização de regras prescritas socialmente, fazem parte do cotidiano das práticas escolares.

É tarefa do professor, além de selecionar os conteúdos e os recursos didáticos para o ensino dos saberes escolares, ditar as normas e controlar o comportamento dos alunos para que as mesmas não sejam quebradas. O aluno, na medida em que internaliza os valores, culturalmente imposto pela estrutura social acaba por aceitar ou não o poder do professor e reconhecer o direito de lhe serem ditados comportamentos. Quando da não aceitação das regras impostas, os alunos tornam o professor um sujeito sem ação e sem controle da classe, o que conseqüentemente gera comportamentos que não vão de encontro ao comportamento esperado para uma sala de aula que favoreça a aprendizagem dos alunos e o bom trabalho do professor (SOUZA e MERIJO, 2015).

Para Estrela (1994), as intervenções, quer sejam de recompensas, quer sejam de punições, baseiam-se mais na intuição e experiência do professor do que na aplicação sistemática de uma teoria psicológica ou pedagógica. Essas reações fazem parte do cotidiano da sala de aula e são usadas toda vez que surgem comportamentos desviantes e perturbadores.

Considerada por muitos como um obstáculo ao trabalho educativo, a indisciplina tem sido abordada enquanto resultado de relações entre professores e alunos e em termos da postura do professor em sala de aula. O professor aplica tantas vezes quanto necessária a mesma punição, ao mesmo aluno, pela mesma falha. O que de acordo com Foucault (2009) é a premissa da descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. A reincidência da falha comprova a ineficiência do castigo.

Daí entende-se que a análise da disciplina e da indisciplina é muito mais complexa do que, à primeira vista pode parecer e envolve não apenas a relação entre

professores e alunos, mas, uma série de fatores que extrapolam os limites da sala de aula e até mesmo da escola. Ainda citando Foucault (2009), corpo útil e corpo inteligível.

A escola está vivendo um momento crítico, principalmente na questão da disciplina, pois perdeu o controle. Não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; “de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Nesse cenário, a escola procura dar conta de seu papel de formar o aluno, preparando as novas gerações para exercer o comando da sociedade. Vários dispositivos legais são criados para fazer funcionar regras e leis como garantia de uma retaguarda ao desenvolvimento da criança. Perdeu-se a noção de que a posição mais elevada na hierarquia escolar é ocupada pelo conhecimento e não pela simpatia do professor. Diferente da escravidão, Foucault conclui que:

Não se fundamenta numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade do patrão, seu “capricho” (FOUCAULT, 2009, p.133).

Neste ponto, é importante considerar que faz parte do desenvolvimento dos alunos ir contra o professor e a escola; desafiá-los. O oposto pode instalar revolta ou apatia dissonantes, o que, em ambos os casos, não deixa o trabalho da escola avançar em seus objetivos. O que o conjunto da sociedade, em especial dos educadores, deseja é uma disciplina ativa e consciente, marcada pelo respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, interação, participação, formação do caráter e da cidadania (MELO, 2014, p. 9).

Há alguns anos quando se convidava/obrigava um aluno a transferir-se da escola, os outros ficavam assustados/temerosos, nesse contexto de coação, a disciplina da instituição melhorava, pelo menos, por um tempo. Essa medida banalizou-se. Alunos e pais acham que têm o poder de reverter todas as decisões da escola, e, muitas vezes conseguem mesmo. Nesse ponto, há que se considerar que quando a escola decide qual aluno pode ficar e qual não, está fazendo a posição da

lei encarnada, da mãe onipotente que diz: aqui essa criança não cabe, característica dura da exclusão.

De acordo com Foucault (2009):

Característico, esse hino às “pequenas coisas” e à sua eterna importância cantado por Jean-Baptiste de La Salle, em seu *Tratado sobre as obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs*. A mística do cotidiano aí se associa à disciplina do minúsculo. Como é perigoso negligenciar as pequenas coisas. É um pensamento bem consolador para uma alma como a minha, pouco indicado para as grandes ações, pensar que a fidelidade às pequenas coisas pode, por um progresso insensível, elevar-nos a mais eminente santidade: porque as pequenas coisas nos dispõem às grandes... Pequenas coisas, meu Deus, infelizmente dirá alguém, que podemos fazer de grande para vós, criaturas fracas e mortais que somos. Pequenas coisas: se as grandes se apresentassem praticá-las-íamos? Não as creríamos acima de nossas forças? Pequenas coisas: e se Deus as aceita e quer recebê-las como grandes? Pequenas coisas; acaso já as experimentamos? Acaso as julgam pela experiência? Pequenas coisas; são elas entretanto que, com o tempo, formaram grandes santos! Sim, pequenas coisas, mas grandes móveis, grandes sentimentos, grande fervor, grande ardor, e em consequências grandes méritos, grandes tesouros, grandes recompensas (FOUCAULT, 2009, p. 135-136).

É significativa a influência familiar sobre as atitudes e metas dos jovens. Para Aquino (1996a, p. 98), “é impossível negar, portanto, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito”. Sua estrutura forma-se a partir das normas transacionais desta família, que informam sobre o modo e com quem deve relacionar-se cada um dos seus membros (BASSEDAS, 1996, p. 33).

Segundo Oliveira (2004):

É na criança que a família projeta o futuro de sua descendência. Assim, é muito importante que a família envie a criança à escola para vivenciar a tensão conhecido/desconhecido, o que produz a lapidação do aparelho psíquico (OLIVEIRA, 2004, p. 31).

Hoje, a família não mais acredita em como a escola está lidando com a criança na parte disciplinar (transferiu para esta a educação familiar das crianças). Por exemplo, mãe que é chamada pela escola, vem brava e desacredita do trabalho da instituição; fala mal da escola, do professor e equipe pedagógica na frente do aluno, que piora muito, ao invés de melhorar. O que era o objetivo da conversa conjunta—o compartilhamento das obrigações e das responsabilidades para com as crianças. Antigamente, a mulher do lar fazia todo um trabalho paralelo de atendimento

complementar à criança na escola: cuidava do uniforme, materiais, lanches, higiene pessoal, etc, o pai não sofria o desgaste cotidiano da autoridade. A mãe administrava o cotidiano e fazia a mediação dos conflitos e na maioria das vezes o pai nem sequer tomava conhecimento da vida dos filhos, sendo essa uma função exclusiva da mulher/mãe. Hoje, essa mãe, por vezes enfrenta triplas jornadas de trabalho, o que lhe faz ausente da contribuição para com a educação escolar de seus filhos (VASCONCELOS, 1995).

Ao mesmo tempo, a escola está tentando, nos velhos moldes, colocar os alunos que recebe como criança, mas, coloca a criança no lugar de aluno e repete a família. Também os pais, com diferentes condições socioculturais, costumam esperar da escola, o cumprimento de tarefas educativas muito diversas e, até mesmo, que a escola assuma ações que seriam próprias da família, num movimento circular, onde a escola cobra da família, a educação dos filhos e a família por sua vez cobra da escola, que os filhos aprendam como alunos e estejam preparados para os desafios da vida cotidiana (VASCONCELOS, 1997).

O tipo de educação recebida pela criança é o primeiro fator familiar que pode interferir na escola, gerando sérios distúrbios comportamentais. O próprio desenvolvimento orgânico do ser humano depende e é vinculado à questão social, uma vez que o sujeito está inserido no meio e não existe sujeito sem essa condição. Mesmo antes da possibilidade da linguagem, a criança tem recursos de interação que muitas vezes passam despercebidos. Na escola se criam laços sociais e a criança pode de fato participar de um tipo de enlaçamento social que é a condição *sine qua non* do ser humano (WALLON, 1975).

A educação autoritária e opressora, quando é exercida por um dos pais, pode causar sentimentos divididos, incapacidade para o trabalho e para o entrosamento social. Quando a opressão é praticada por ambos os pais, a criança pode apresentar resignação e fuga para o mundo da fantasia, além de se mostrar agressiva e teimosa. De uma forma ou de outra, sempre manifesta falta de ternura, amor e compaixão (BETTELHEIM, 1988).

A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nos filhos autoconfiança e espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender. Entretanto, é frequente encontrar adultos que “ensinam” às crianças exatamente o contrário do que fazem, isto é, são incoerentes: ensinam uma coisa e



fazem outra. Em geral, de acordo com a teoria de Piletti (1989), as crianças aprendem o que os adultos fazem e não o que querem ensinar.

A família é a primeira unidade com a qual a criança tem (ou deveria ter) contato contínuo e é também o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização e problemas que refletem na escola e na aprendizagem da criança. A interferência mais forte ocasionada pela família na escola aparece sob a forma de distúrbios de comportamento, ou seja, alunos com desvio de conduta, excessivamente agressivos ou erotizados, geralmente, se originam de um meio familiar hostil. Para se entender isso basta pensar que “ocorrendo uma falha na linha de montagem familiar, o produto criança sai com defeito da linha de produção. Seja um problema leve (distúrbio de conduta) ou uma pesada depressão” (BALLONE, 2003, p.01).

A escola é o local/instituição que garante, efetivamente, a relação de trocas sociais e preparação para a cidadania. Nela a criança pode estabelecer pactos, contratos, relações sociais, pois não basta que a criança se limite à sua singularidade; ela precisa do outro e das relações estabelecidas com este e com o tempo/espaço em que se encontra. Ao aluno cabe adquirir o conhecimento para poder possuí-lo, interpretá-lo, reformulá-lo em função de um novo saber e se libertar do mestre, dando outro rumo à sua vida. O educador tem que substituir a posição da impotência pela impossibilidade. Ou seja, a educação é impossível por questões estruturais, porque o professor só pode chegar até determinado ponto; depois é o aluno que tem que aprender. O professor supõe no aluno a capacidade do saber e este tem que respeitar a regra do jogo; a forma de se relacionar com os outros no sistema. Têm que aprender a controlar-se para conviver em harmonia na sociedade (KEILE, 2014).

Começa fazendo a leitura do cotidiano e é função da escola, também, fazer com que esse cotidiano se amplie. A disciplina, também, pode ser vista como o controle do indivíduo no tempo. É frequente a afirmação, por parte dos professores que os alunos de hoje são indisciplinados, evocando um saudosismo de uma suposta educação de antigamente, que estabelecia parâmetros rígidos para o uso do corpo e da mente. É preciso situá-la em seus termos, isto é, de acordo com as características e com os condicionamentos do aluno que a provoca ou da situação na qual se manifesta. Essas transformações na escola não ocorrem por acaso ou por decreto, mas pela postura reflexiva e pela vontade coletiva da sua comunidade (VASCONCELOS, 1997).

De acordo com os autores Santos e Nunes (2006) a respeito do interesse pelas atividades que são desenvolvidas:

Espera-se que a direção escolar expresse interesse pelas atividades desenvolvidas por docentes e discentes, adotando uma postura de administrador-gestor que busca parcerias com outros espaços educativos, implementando inovações educacionais que melhor qualifiquem alunos e professores, desenvolvendo novas habilidades de estudo nos alunos e introduzindo estratégias de aprendizagem cooperativas (SANTOS e NUNES, 2006, p. 08).

Um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará sua partilha para além dos profissionais da educação, envolvendo os alunos, os pais e mesmo a comunidade local.

É necessário que o professor desenvolva e conquiste maior autonomia para lidar com a indisciplina na sala de aula. Um dos obstáculos mais frequentes na hora de usar o mau comportamento a favor da aprendizagem é uma atitude comum a muitos professores: encarar a indisciplina como agressão pessoal. Aquino (1996) propõe que não se coloque na posição do jovem. O primeiro passo é tomar consciência de que a inquietação é inerente à idade e faz parte do processo de desenvolvimento e de busca do conhecimento. O segundo, aceitar as diferenças.

Eis um novo problema que requer urgência de resolução. Os professores de outrora que defendiam um rigor no trato com seus alunos, agora em parte, ainda não aceitam, em muitos casos ouvir problemas de seus discentes, reforçando posturas autoritárias em uma escola que deveria ser democrática, assim, o professor precisa “decodificar a política em termos prático” (HARGREAVES, 2002, p.122). A ressignificação da prática educativa envolve mudanças substantivas nas atitudes e no modo de pensar, constituindo-se um processo complexo na medida em que significa “aprender com novos contextos” (MOREIRA, 1999). Não se pode mais supor uma instituição educacional, independentemente de seu contexto sociocultural e histórico, que veja os problemas exteriores a ela como de propriedade dos outros. Se admitir-se que as práticas escolares são testemunhas das transformações históricas, isto é, que seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as contingências socioculturais, então a indisciplina quer revelar algo que toda a comunidade acadêmica educacional está ignorando (AQUINO, 1996, p.41).

O esforço que a criança faz para tentar agarrar algum objeto fora do seu alcance é interpretado como um desejo de tê-lo. Ou seja, aquela mão agitada no ar, estendida na direção do objeto é interpretada pelo outro como sendo um gesto de apontar. E o outro que, interpretando o seu desejo, lhe atribui um significado. Significado que ainda não é seu. Só mais tarde, quando ela puder perceber a relação entre a situação objetiva como um todo e o seu movimento, é que de fato começa a compreendê-lo como um gesto de apontar. A partir daí, irá incorporá-lo ao seu repertório de ações (VYGOTSKY, 2000).

Dentro deste raciocínio, a indisciplina é um gesto de negação do saber que o professor está a ensinar. Segundo Garcia (1999), as diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar, por exemplo, a influência hoje exercida pelos meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar. As causas encontradas no interior da escola, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamento humano, o perfil dos alunos e sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.

As manifestações de indisciplina, muitas vezes, podem ser vistas como uma forma de se mostrar para o mundo, mostrar sua existência. Em muitos casos, o indivíduo tem somente a intenção de ser ouvido por alguém. Então, para muitos alunos indisciplinados, a rebeldia é uma forma de expressão ou até mesmo para demonstrar que a escola muitas vezes não traz para o cenário educacional o afeto, o respeito às diferenças e a escuta. Muitas escolas não oferecem espaços adequados para a prática de esportes, para brincar ou correr nos intervalos. Diante disso, o espaço escolar fica limitado somente à sala de aula. Como crianças e adolescentes detêm muita energia, a falta de locais para “gastar” essa energia pode conduzir à indisciplina (D’OLIVEIRA, 1987).

Antigamente, considerava-se como disciplinado o aluno que fazia tudo o que o professor mandava, ou seja, que agia, se comportava e aprendia mecanicamente. Havia uma ideia de que ele serviria para o bom funcionamento da escola. Inclusive exigia-se que o aluno obedecesse sem discussão a qualquer desejo do mestre sob o

risco de castigos físicos, tanto na escola, quanto em casa quando a família tomava ciência da desobediência. O conceito de disciplina era opor-se ao conceito de personalidade do educando. Os partidários da Escola Nova reagiram a esses conceitos e mudaram radicalmente, permitindo que os educadores desfrutassem de uma liberdade plena. O que ocorreu é que a libertinagem assumiu proporções enormes. Propuseram então uma liberdade com responsabilidade. O que deve existir é um ajustamento, entrelaçamento de valores entre o educando e a organização educacional (DELL'AGLI e BRENELLI, 2006).

Segundo Parrat-Dayan(2008):

A associação de indisciplina com agressividade e violência faz com que o problema fique fora do alcance da própria ação pedagógica do professor. Porém, problemas de ordem pedagógica têm uma forte influência na emergência de fenômenos de indisciplina, e analisá-los pode ser de especial ajuda para o professor. Se as situações de indisciplina escolar têm relação com uma perspectiva pedagógica, isso não significa que outras perspectivas não intervenham (PARRAT-DAYAN, 2008, p.18).

Para Vasconcelos (1995), entre educadores, a ideia geral de disciplina é a de que esta significa adequação do comportamento do aluno, àquilo que o professor deseja. A Instituição Escolar, enquanto responsável pela inversão da situação, tem deixado de exercer seu papel enquanto formadora de sujeitos. O que tem acontecido é um reforço do modelo já existente, ou seja, indivíduos desesperados e desprovidos de subsídios para enfrentar as adversidades dos contextos sociais dos quais se inserem.

Quando o mesmo se manifesta diferente, não obedecendo o que a sociedade deseja, nem ao sistema ele é considerado indisciplinado. Estrela (2002, p. 39) afirma que devido as transformações tecnológicas, econômicas, sociais e culturais da realidade contemporânea, “o professor é chamado para assumir novos papéis”. Considerando esses requisitos, não é possível pensar individualmente no desejo dos educadores. Tem-se também, que pensar no aluno, enquanto sujeito e enquanto futuro para esse novo mundo.

Makarenko (*apud* Silva, 1997) preconiza a disciplina como resultado da educação, ou seja, a disciplina deve ser acompanhada da compreensão de seu significado e da sua necessidade para o trabalho escolar atingir sua finalidade. Ainda de acordo com o autor, a disciplina não surge, assim, de medidas disciplinadas, mas

como exigência da organização de toda a vida escolar, do desenvolvimento do projeto educativo da escola e da organização do trabalho escolar em um processo de formação do ser social responsável pela construção da sociedade.

Ainda de acordo com Sader (1992), este preconiza a disciplina na conquista da autonomia da classe trabalhadora, entendendo que sujeito autônomo não é aquele (pura criação voluntarista) que seria livre de todas as determinações externas, mas aquele que é capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade. De acordo com esse ponto, a educação tem por finalidade o desenvolvimento do aluno como sujeito engajado no movimento de construção histórica, como possibilidades e limites, em face das determinações externas não inexoráveis.

Outra tendência presente na concepção dos educadores é a de associar a disciplina à tirania. Qualquer tentativa de elaboração de parâmetros ou definição de diretrizes é vista como prática autoritária, que ameaça o espírito democrático e cerceia a liberdade e a espontaneidade dos alunos. Partindo destas premissas, no plano educativo um aluno disciplinado não é entendido como aquele que questiona, que pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares. Neste caso, a disciplina não é compreendida como mecanismo de repressão e controle, mas, como um conjunto de regras que devem ser obedecidas no contexto educativo, visando a uma convivência e produção escolar de melhor qualidade (CHAGAS, 2001).

As escolas estão vivendo um momento crítico, principalmente, na questão da indisciplina. Tal situação persiste e vem se agravando, há quase duas décadas, como se pode acompanhar pelos estudos e pesquisas levadas a efeitos nas mais diversas instituições acadêmicas do país. De um lado, dizem que na escola são refletidos os problemas sociais. Nossa sociedade está atravessando um período de turbulência no que diz respeito à violência, ao medo que se faz presente, diuturnamente, em todos os aspectos da vida social, haja vista que os meios de comunicação, anunciam, diariamente, pessoas mortas no país em situações de violência, o que aduz num aumento excessivo da criminalidade, a ponto de o Brasil atingir o mais alto índice do mundo no que diz respeito aos países que matam com arma de fogo, aproximando a realidade aqui vivida a de um cenário de guerra. Nesse cenário, a escola procura dar

conta de papel de formar o aluno, preparando as novas gerações para exercer o comando da sociedade (CONTI, 2009, p.37).

Vários dispositivos legais são criados para fazer funcionar regras e leis como garantia de uma retaguarda ao desenvolvimento da criança. Isso está causando um mal estar nos professores que se sentem impotentes frente a estas demandas. Uma Têm que preparar o aluno para a vida, fornecer-lhe as ferramentas, os conhecimentos com que poderão atuar e conduzir com autonomia sua vida pós- escolar. Há uma idealização de um futuro sem referência ao passado, sem uma aposta na criança. Frente à magnitude do dever e falta de embasamento no passado, existe um impedimento de ensinar em escolas que não conseguem motivar o aluno dentro da sala de aula, que ainda se faz tradicional e quadrada nos moldes das escolas do passado, sem atender às novas demandas e anseios do aluno que hoje se apresenta muito menos despertar e manter interesse pelos conteúdos curriculares específicos, devido à metodologia inadequada e conteúdos insignificantes, e em linguagem que não acompanha a linguagem do jovem atual que exige cada vez mais dos professores um ensinar mais próximo da realidade, com mais ar de verdade, e menos de teoria pronta (SANTO, 2007).

De outro lado, percebe-se claramente, que as medidas adotadas pelas escolas não têm atingindo a questão, agindo mais como paliativo, para acalmar os ânimos no momento das ocorrências de indisciplina que, na atualidade, se apresenta não mais como um evento específico e esporádico, mas como um dos mais graves e generalizados obstáculos pedagógicos ao trabalho educativo com alunos de todas as idades.

Para REGO (1996 p.83):

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estática, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo (REGO,1996, P. 83).

De acordo com a autora a indisciplina implica valores, padrões de comportamento, crença, que não são únicos e nem tampouco padronizados. Sua relação está no multiculturalismo, ou seja, na multiplicidade de cultura dos grupos

sociais inseridos na escola e nos vários contextos sociais, influenciando no comportamento das pessoas e da diversidade de cultura presente na sociedade e inserida, nas mais diversas categorias hierárquicas, manifestando de acordo com cada contexto e momento.

Outro aspecto capaz de influenciar, significativamente, o processo educativo desenvolvido na instituição escolar diz respeito à visão dos diferentes elementos da comunidade escolar (professores, pais, alunos, supervisores e orientadores) sobre as causas da indisciplina. É preciso identificar, principalmente, os pressupostos subjacentes às explicações, geralmente, manifestadas pelos educadores, que acabam por revelar ainda que de maneira implícita, determinadas visões sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando e, como decorrência, o papel desenvolvido pela escola na transformação da sociedade.

Garcia (1999) já é de acordo que:

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e estudantes no interior da escola, por exemplo, pode desencadear resistência e contestação por parte dos estudantes aos próprios esquemas da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar (GARCIA, 1999, p.102).

Vendo a disciplina como uma construção que passa pela conscientização de valores morais e éticos, percebe-se a importância e necessidade da família no processo. Zagury (1997) afirma, porém, que a educação familiar dentro dos princípios de respeito, justiça e equilíbrio não podem ser consideradas antiquadas.

Incluem-se neste contexto as palavras de Rego (*apud* AQUINO, 1996, p.97):

[...] A família, entendida como primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e os adolescentes. A atitude dos pais e suas práticas de criação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente o comportamento da criança na escola [...] (REGO *apud* AQUINO, 1996, p.97).

Ou seja, problemas de diversas ordens podem acarretar na indisciplina escolar, talvez esse aluno conviva em um lar onde os pais não se respeitam e assim reproduz o que presença em casa na escola. Outra maneira de justificar as causas da indisciplina na escola, bastante presente no ideário educacional, se refere à tentativa de associar o comportamento indisciplinado a alguns traços inerentes à infância e à

adolescência. Afirmam que os adolescentes são de um modo geral, revoltados e questionadores. As crianças são egocêntricas por isso apresentam tanta dificuldade em entender as regras e necessidades do grupo. Tais justificativas, além de pouco sólidas e abrangentes, se mostram impregnadas de meias-verdades, de explicações do senso comum ou pseudocientistas. Infelizmente, a escola do passado é ainda para muitos educadores, o modelo desejado, almejado. Não é difícil constatar que aquela disciplina era imposta à base do castigo e da ameaça.

Hoje, há uma crescente democratização em todas as esferas sociais do país; vivencia-se uma nova geração. Temos diante de nós um novo aluno, num novo contexto histórico e, ainda há padrões pedagógicos conservadores e coercitivos em muitas escolas (MOREIRA, 1992).

Uma das formas de pesquisa que no momento vem sendo utilizada como instrumentos de investigação da realidade cotidiana das escolas é a Etnografia. É importante considerar a Etnografia como instrumento clássico de investigação antropológica que possui o propósito de descrever e interpretar o comportamento cultural e social de um grupo de pessoas. Embora a etnografia seja considerada, mais tradicionalmente, como a descrição da cultura de uma comunidade (seus hábitos, valores, linguagem *etc*), ela tem sido aplicada na descrição do discurso de qualquer grupo social cujas relações estejam reguladas por usos e costumes (GROPPIA, 1996).

Para compreender esta complexidade, é imperativa a necessidade de estudar, ler, debater, analisar a realidade de forma mais articulada para se construir condições para interferir no problema numa perspectiva pedagógica. O modo como algumas crianças aprendem a obter atenção e reconhecimento, por exemplo, representa uma situação muitas vezes comum de indisciplina no contínuo casa-escola. Uma possibilidade, aqui, reside em aprender a obter atenção sobre si através de condutas intempestivas (GARCIA, 1999).

Os filhos que os pais confiam à escola não deixam de ser seus filhos, ao atravessarem os portões da escola, muito menos deixam de ser alunos da escola após o período letivo. E esta querer de poder deve ser resolvida democraticamente tendo em vista que a atual conjuntura educacional se fortalecer no quesito buscar uma harmonia para o aluno. Sem contar que deram à escola a missão de erradicar os problemas sociais milenares.



Preferencialmente, a escola deverá mudar seus paradigmas para que realmente ela seja pública de fato, apresentando e vivendo o lema “Direito de ter direitos”. Conhecer o que é cidadania em sua plenitude. O direito a ter direitos é uma conquista árdua da humanidade. Há que se considerar que houve pessoas que deram a vida pelas conquistas que se tem hoje.

Tal ação diz respeito ao exercício da cidadania como processo inventivo de cada um para o bem de todos. No decorrer da história tivemos em nossos modelos de desenvolvimento posturas que enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus próprios mecanismos como agentes da história. A cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais sendo, nesse processo, constituído por diferentes tipos de direitos e instituições. Logo, o papel preponderante da educação é promover a relação harmônica do homem com a vida e com os diferentes aspectos envolvidos na mesma. Não é sua missão fazer com que o homem dobre sua espinha sob o peso daquilo que não concorda ou que não julga ideal para si e para seus iguais. Cabe, dentro do processo educativo, promover a formação do sujeito, o seu crescimento, os questionamentos que levem e elevem a pessoa do educando a um patamar maior do que o que ele se encontra (COVRE, 1995).

Considerando os conflitos mal resolvidos, principalmente, aqueles que são resultados dos atritos entre pessoas egoístas ocorrendo em todas as áreas onde o homem atua inclusive na econômica, Kusumoto (1999, p. 126) afirma que “enquanto considerarmos o mundo como um campo de competição em que a sobrevivência é obtida pelo mais forte, ou por aquele que consegue uma melhor adaptação, viveremos em constante conflito”.

A escola pós-moderna não está alheia ao desenvolvimento econômico e social do mundo contemporâneo, que, por sua vez está associado, cada vez mais, à capacidade humana de simbolizar, ou seja, ancora-se na criatividade de indivíduos e dos grupos. Nesse contexto, investir conjuntamente em cultura e educação é estratégico, e para tanto é necessário criar instâncias de coordenação entre as políticas culturais e educacionais e estimular a interação entre as expressões da cultura e o sistema educativo, ligando este último a empresas sérias e comprometidas com a inserção dos cidadãos em um processo de cidadania cósmica (REIMONT, 2012).

No mundo contemporâneo - onde a cultura e as identidades culturais estão na base de inúmeros conflitos -, respeitar a diversidade cultural significa, antes de tudo, garantir a paz e a segurança locais e para tanto os diversos projetos educacionais convocam os centros educacionais públicos e a iniciativa privada ao diálogo e à cooperação (UNESCO, 2005). O diálogo intercultural será eficaz se tiver como ponto de partida o respeito mútuo e o reconhecimento da dignidade inerente a todas as culturas, buscando valorizar a capacidade de criar que é inerente a todos os seres humanos e se manifesta desde a tenra infância e segue até o fim. No entanto, para que seja desenvolvida e potencializada, a criatividade depende, além do esforço individual, de um contínuo processo de formação, informação e aperfeiçoamento, uma vez que a dimensão econômica compreende que a cultura, progressivamente, vem se transformando num dos segmentos mais dinâmicos das economias de todos os países, gerando trabalho e riqueza, mais do que isso, a cultura é hoje considerada elemento estratégico da chamada nova economia (REIMONT, 2012).

O investimento na cultura pode ser um aliado para o controle da indisciplina escolar, que não é um fenômeno estático nem um fenômeno abstrato que tende a manter sempre as mesmas características. As expressões da indisciplina são susceptíveis de mudança em função da época e do contexto. Em cada caso, é necessário questionar o grau de participação da escola na causa da indisciplina e não assumir a posição ingênua e autoritária que sugere, sem fundamento algum, que o problema reside e se origina na atitude do estudante. Se o objetivo for, por exemplo, a formação de um aluno crítico, capaz de pensar e intervir na realidade social e exercer assim uma conduta cidadã, o exercício do pensamento crítico na escola pode tomar a forma de condutas de rebelião e criar situações de conflito com as quais os professores não estão suficientemente preparados para lidar, se não houver uma postura democrática na resolução de conflitos.

Além do mais, nesse caso podemos nos perguntar se estamos diante de uma indisciplina ou de uma consciência social em formação. É evidente que, se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos. Se eles não se sentirem capazes de elaborar e participar na solução de problemas que, em última instância, podem ir além dos problemas escolares, as condutas de indisciplina serão inevitáveis. E a questão é que o professor

também não está preparado para resolver os distúrbios que acontecem em sala de aula (PARRAT-DAYAN, 2012).

## 2.2 O fracasso na Escola Pública de Vila Velha-ES

A escola em estudo, nasceu a partir de um conflito gerado pelo desordenado êxodo rural e fluxo migratório ocorrido em direção à região Sudeste que acometeu o Brasil na década de 1970 e que não deixou de fora o Estado do Espírito Santo, motivado pelo Milagre Econômico Brasileiro<sup>3</sup> que provocou a implantação da zona portuária em Vitória (ES) e a criação da Companhia Siderúrgica de Tubarão - CST.

O referido bairro começou a partir de uma invasão de terras que antes haviam sido apropriadas por um senhor e devido ao contingente de “famílias” que aí se implantaram deveu ao Poder Público intervir e providenciar a legalização do espaço a fim de oferecer o mínimo de dignidade àquelas pessoas que habitavam embaixo de lonas e esteios feitos de pedaços de paus roliços.

A formação da comunidade deu-se a partir de subcondições, pessoas oriundas de outros pontos do país, que vieram atraídos pela proposta de melhorias de vida em que:

[...] O movimento populacional, em que há uma mobilidade, predominantemente para áreas carentes de mão de obra, com um fluxo que configurou um movimento do centro para a periferia, intensificou, concomitantemente, as desigualdades sociais e a degradação ambiental no Brasil, pautadas na grande concentração econômica. Com isso, a grande expansão desordenada das periferias das cidades passou a representar a contradição da urbanização modernizadora que se alongou no percurso do processo de desenvolvimento nacional. Expansão que se dá, na maioria das vezes, a partir da apropriação de espaços naturais que são excluídos *do e por* este mesmo processo de desenvolvimento [...] (MATOS e ROSA, 2012, p.02).

O Aglomerado nasceu, portanto, a partir deste fluxo desordenado e desorganizado formando as chamadas cidades informais, verdadeiros guetos, locais que mais podem ser chamados de depósito humano, desprovidos de infraestrutura

---

<sup>3</sup> O *Milagre Econômico Brasileiro* é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante o Regime Militar no Brasil, especialmente entre 1969 e 1973, no governo Médici. Nesse período áureo do desenvolvimento brasileiro em que, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza.

**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre\\_econ%C3%B4mico\\_brasileiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre_econ%C3%B4mico_brasileiro).

urbanística, social ou política, ou seja, são vítimas de um processo de exclusão social sem precedentes.

Uma pessoa é considerada socialmente excluída quando está impedida de participar plenamente na vida econômica, social e civil e/ou quando o seu acesso ao rendimento e a outros recursos (pessoais, familiares e culturais) é de tal modo insuficiente que não lhe permite usufruir de um nível de vida considerado aceitável pela sociedade em que vive. A exclusão social pode, portanto, ser definida como uma combinação de falta de meios econômicos, de isolamento social e de acesso limitado aos direitos sociais e civis. Trata-se de um conceito relativo dentro de qualquer sociedade particular e representa uma acumulação progressiva de fatores sociais e econômicos ao longo do tempo. Os fatores que podem contribuir para a exclusão social são os problemas laborais, os padrões de educação e de vida, a saúde, a nacionalidade, a toxico dependência, a desigualdade sexual e a violência. A exclusão social é um conceito multidimensional e exprime-se em diferentes níveis (ambiental, cultural, econômico, político e social), sendo frequentemente cumulativa, ou seja, compreendendo vários deles ou mesmo todos.

Excluem como forma de manter o poder. Dependem deles para alavancar o progresso, mas não querem que possuam seus bens, nem que morem nos bairros próximos aos seus. Valem-se do direito de excluir, ou poder-se-ia dizer da necessidade de excluir para justificar seu poder. Criam desigualdades, para fomentar um desenvolvimento, dogmas, paradigmas, axiomas, complexidades, e coisas do gênero, com o intuito de que os sujeitos auto se excluam dos círculos sociais, e omitam as verdades que se firmam nas sombras das almas dos genitores do discurso excludente.

De acordo com os estudos das autoras Matos e Rosa (2012) a partir de 1970, há o surgimento e expansão, na Grande Vitória, de grande número de bairros periféricos, que, juntamente com as favelas, alojam a classe trabalhadora empregada e, conseqüentemente, desempregada, ampliando a participação da Região Metropolitana da Grande Vitória na evolução da população capixaba.

Siqueira (2001) relata que são nessas áreas de periferia que se acumulam tanto a pobreza da cidade como de seus habitantes. A ocupação de morros, mangues e baixadas tanto nas regiões centrais da cidade como nas regiões de periferia da aglomeração, a formação de novas favelas e a expansão de bairros carentes,

incluindo-se nesse rol a região da Grande Terra Vermelha, foram consequências desse processo, que provocou um maior empobrecimento na região da Grande Vitória.

Segundo estudos de Possmozzler (2010), os primeiros registros acerca do Bairro Terra Vermelha datam de 1977, coincidentemente com a queda de investimentos em infraestrutura no país, quando uma grande massa de migrantes veio para as regiões metropolitanas, atraída por promessas miraculosas de ganhos vultosos e alguns fugindo das condições íngremes do sertão nordestino. É relevante ressaltar que não existem dados exatos sobre a região, não havendo registros precisos na Prefeitura Municipal de Vila Velha. Assim, em 1977, começaram as primeiras ocupações na região que é conhecida como o Bairro Terra Vermelha, atualmente Parque Residencial Terra Vermelha. As primeiras famílias que ocuparam o local moravam em uma área onde ficava a adutora do rio Marinho. As terras ocupadas faziam parte do Loteamento Brunella Um, um dos loteamentos criados e pertencentes ao dono de terras Aníbal Frizzeira. Entretanto o local era desocupado e não legalizado; as terras foram, em data obscura, apossadas pelo senhor Aníbal sem serem registradas em seu nome<sup>4</sup>.

As terras sem registros em Cartórios de Registros de Imóveis no Estado do Espírito Santo, se deu pelo fato que a baía do Espírito Santo foi usada pela coroa portuguesa como cordão verde de isolamento e contenção da Capitania de Minas Gerais a partir da descoberta de ouro no interior do Brasil, assim permanecendo até por volta do século XIX, quando o governo brasileiro começou a doação de lotes de terras capixabas e escravos para o trabalho de desbravamento das terras aos soldados que haviam lutado e se destacado na Guerra contra o Paraguai. Os lotes doados eram intermináveis e possivelmente por esta razão, a falta de registros das terras do então ocupante, supracitado.

Segundo Pinheiro (2010):

A soma de variáveis, como: ausência de políticas públicas de construção de moradias; mercado especulativo da terra urbana; e baixa renda da maioria da população torna praticamente impossível para o trabalhador pouco qualificado pagar o aluguel ou comprar um imóvel no mercado formal. Sem subsídios do poder público e sem renda para alugar ou comprar moradia na

---

<sup>4</sup> Ressalto aqui, a título de esclarecimento que, não foi possível identificar quem era e quais as atribuições tinha esse senhor Aníbal Frizzera.

cidade legal sobra somente ao trabalhador de baixa renda morar em áreas fora das leis (ilegais) e das normas (irregulares ou informais). Esse trabalhador apenas poderá comprar um lote em terras periféricas, cada vez mais longínquas, em loteamentos irregulares, denominados clandestinos, pois esses loteamentos: Não são aprovados pela Prefeitura; não possuem registro em cartório de registro de imóveis; e, estão situados em áreas rurais ou em áreas urbanas de preservação ambiental ou cujos lotes têm dimensões menores do que as permitidas naquela zona (PINHEIRO, 2010, p.35-36).

As pessoas lutam, desesperadamente, pela sua sobrevivência e segurança; para tanto, utilizam os recursos que possuem, ou seja, Pinheiro (2010) concorda que:

O trabalhador pouco qualificado passa toda a vida construindo aos poucos sua casa, com suas economias, sem assistência técnica. Quando consegue construir sua casa em um menor espaço de tempo, as características são precárias, por exemplo, construções em áreas ambientalmente frágeis, nas favelas e nos mocambos, áreas que na sua maioria são protegidas por legislação com fortes restrições ao uso e por isso são tão desprezadas pelo mercado imobiliário formal. Ou ainda um cômodo, na indigna coabitação dos cortiços, tão presentes nas áreas centrais dos grandes municípios. E assim, vai se formando a não cidade, constituída de espaços precários e irregulares. Como a maioria da população do País é de baixa renda, a precariedade e a irregularidade deixaram de ser exceção e passaram a ser a regra, em grande parte dos municípios brasileiros, independente do porte (PINHEIRO, 2010, p.36).

E com isto vai se formando um ciclo inevitável de miséria que se prolonga por muitas décadas, marcada pela ausência do Estado e de condições dignas de vida que os parcos ganhos destes trabalhadores podem oferecer.

### **2.2.1 Violência Escolar**

Violência é toda agressão física, material e moral praticada por alguém contra outra pessoa; é o ato realizado com coação e constrangimento.

De acordo com Rocha (1996),

A violência, sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, pode ser considerada como uma vis, vale dizer, como uma força que transgrida os limites, dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas. Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto (ROCHA, 1996, p. 10).

Para subsidiar os cidadãos quanto aos seus direitos, Delmanto (1998) esclarece que:

O Código Penal Brasileiro prevê diversos tipos de violência: agressão física, ameaça, omissão, etc. No caso da família “os tipos mais comuns de violência que os pais podem cometer contra os filhos, com fins pretensamente disciplinadores, no exercício de sua função socializadora, ou com outros objetivos, pode tanto ser física, quando a coação se processa através de maus-tratos corporais (espancamentos, queimaduras, etc) ou por negligência e omissão em termos de cuidados básicos (alimentação, vestuário, segurança etc)”. O abuso físico é o uso do castigo corporal “sob pretexto” de educar ou disciplinar a criança ou adolescente. São considerados abusivos desde um tapa ou beliscão até os espancamentos, queimaduras. Também “é considerado abuso físico o castigo que se mostra incompatível à idade e capacidade de compreensão da criança, como, por exemplo, deixar uma criança de 03 (três) anos sentada por horas para pensar”. A negligência é a omissão dos responsáveis em garantir cuidados e satisfação das necessidades da criança ou adolescente, sejam elas primárias (alimentação, vestuário e higiene), secundárias (educação e lazer) ou terciárias (afeto, proteção). A não satisfação de cada um desses níveis de necessidade pode acarretar sérias consequências ao desenvolvimento da criança/adolescente. A violência sexual acontece quando a coação se exerce tendo em vista obter a participação em práticas eróticas. O abuso sexual é todo ato ou jogo sexual entre a criança/adolescente e um familiar seja ele seu responsável legal ou não, podendo haver contato físico e uso de força física (DELMANTO, 1998, p.215-291).

A violência não é típica do ser humano em sua essência. Ao longo de toda a história da civilização ela se tem feito presente, mas não se pode determiná-la como um fim em si mesmo, porque isto é cair em outro erro mais crasso que a própria violência em si. A agressão é que é inato no homem. Não somente neste como em toda espécie animal e mesmo nas vegetais. Ela sempre se originou de necessidades e interesses antagônicos geradores de um clima de disputa, de medição de forças.

Segundo D’Ambrosio (2002):

A violência é uma característica do mundo animal. Ela é inerente à sobrevivência. Mata-se para comer ou para defender-se. Mas a violência não pode servir à ambição desmedida. O ser humano desenvolveu o sentido de futuro e passou a buscar algo além da sobrevivência. O problema é começar a ver o outro como uma ameaça a esse acúmulo. A construção de uma cultura da paz não é trabalho para uma só geração, é para nossos netos ou bisnetos viverem melhor. E vale a pena. Afinal, um pouco de nós estará lá com eles (D’AMBROSIO, 2002, p. 25).

Mas não é apenas isto, Freud (*cf.* 1998, [1910]) fala que no reino animal, a agressão é a grande responsável pela perpetuação da espécie, a começar pelo domínio e subjugação da fêmea pelo macho como afastamento de concorrentes e depois a proteção da prole, ainda indefesa, de possíveis predadores.

A questão da violência no mundo de acordo com Rodrigues (2008), é um fenômeno que se apresenta como intrínseco ao ser humano que, na luta cotidiana, gera relações de violência, tornando-se algo institucionalizado por grupos sociais, de maneira sancionada ou tolerada. Como o próprio nome já diz, a violência institucionalizada ocorre dentro das instituições: familiar, escolar, religiosa, de trabalho, esportiva, dentre outras (*Id.*, p.122).

Independentemente de seus tipos ou formas, atos de violência comprometem as relações sociais dos indivíduos que a sofrem e, particularmente, o desenvolvimento psicológico e emocional da criança, deixando sequelas, “afetando nas brincadeiras, no desenvolvimento escolar e no dia-a-dia” (Rodrigues, 2008, p.125), nos fazendo perceber que o ser humano parece se sentir impotente e inseguro, diante de uma sociedade fragmentada, “cujas autoridades, responsáveis pela segurança e integridade do cidadão, parecem incapacitadas para resolver o problema da violência” (*Ibid.*).

Segundo Foucault (2010) diz que no fundo da prática científica existe um discurso que diz que,

Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo o momento existe uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós, cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar”. Mas achamos também, e de forma tão profundamente arraigada na nossa civilização, esta ideia que repugna à ciência e à filosofia: que a verdade como o relâmpago, não nos espera onde temos a paciência de emboscá-la e a habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la. Sua cronologia é das conjunções que lhe permitem se produzir como um acontecimento, e não a dos momentos que devem ser aproveitados para percebê-la, como por entre duas nuvens (FOUCAULT, 2010, p.113).

A violência consiste em ações de pessoas, grupos, classes ou nações que ocasionam a morte de seres humanos ou que afetam prejudicialmente sua integridade física, moral, mental ou espiritual (BALLONE, 2003). Embora um dos aspectos mais relevantes esteja, talvez, na angústia, medo, fobia e toda sorte de ansiedades e depressões que as pessoas experimentam diante da simples possibilidade das ações referidas no conceito acima, antes mesmo de terem sido perpetradas.



Existe uma tendência em dar uma conotação negativa ao conflito, relacionando-o ao combate, à briga, à violência, à guerra e à destruição. O conflito em si não deve ser visto como danoso nem patológico. Ele é uma constante da dinâmica entre as pessoas e revela o nível energético do sistema, podendo ter consequências positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, dependendo do grau de aprofundamento, intensidade, duração, contexto, oportunidade e do modo como ele é enfrentado e administrado; assim, é a partir dos conflitos que se tem a oportunidade de vislumbrar a organização (GALO, 2005).

Há também um bom número de brutalidades que nascem do vazio existencial. São tendências destrutivas que resultam de um tédio crescente, consequência de uma perda total de visão do futuro, uma morte das esperanças pessoais e coletivas. Pessoas traídas por suas religiões, por ideologias e partidos, por todas as promessas, enfim, “são seres humanos para os quais resta pouca coisa da vitalidade interior e que fazem facilmente opção por uma última forma de prazer: o prazer de destruir a própria vida, vingando-se de quantos os enganaram e até de si mesmos” (MORAIS, 1995, p.87).

A violência é algo inquietante, perturbador, visível e real, especialmente, quando ela se manifesta dentro dos espaços escolares, locais onde crianças e adolescentes buscam em seus imaginários a composição de cada identidade e uma autonomia às determinações macroestruturais sociais.

Segundo Candau (1999), a violência que ora ocorre em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias, é um reflexo da desigualdade social, tão premente, na sociedade brasileira. Toda vez que os poderes instituídos neutralizam as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, há efeitos de ruptura que podem ocorrer tanto frontalmente (fúrias urbanas, arrombamentos), como através da violência banal.

Muitas vezes, a escola retransmite os valores falhos da sociedade, ao invés de preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado, na esfera econômica, que a comporta necessariamente na promoção do desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera familiar;

“características bem diferentes daquelas que requerem do sujeito, sua incorporação submissa e disciplinada” (OLIVEIRA, 2003, p.53). Agindo desta forma, a escola reproduz, sub-repticiamente, um tipo sutil de violência contra os seus protegidos (*sic*): a violência simbólica que, segundo Abramovay e Rua (2002),

Este é o tipo de violência que a escola exerce sobre o aluno quando o anula da capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir. “A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida (...) porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. A violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.335).

De acordo com o relato das autoras, os jovens, em especial, estão mais sujeitos a este tipo de violência e na atualidade, até a própria escola passou da condição de criadora desta situação para a de vítima, também. A sociedade mercantilista, decadente e falida, sem condições de absorver o contingente de profissionais [*qualificados ou não*] que são, literalmente, despejados todos os anos, simplesmente responsabiliza a escola, os professores, o ensino e provoca o Estado a obrigar veladamente professores e técnicos a se especializarem eternamente como se isto fosse resolver o problema da exclusão social e da agressão invisível contra os adolescentes e jovens (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p.335).

Estudar na atualidade tornou-se um grande desafio relacionado à garantia da qualidade da educação, de promoção, permanência e aprendizagem dos alunos nas escolas. A proporção de estudantes que concluem o ensino fundamental ainda é muito baixa. Segundo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de cada 100 alunos matriculados no Ensino Fundamental, apenas 53 conseguem concluí-lo (UNICEF, 2015).

Os resultados de aprendizagem escolar obtidos pelos alunos das redes de ensino básico no Brasil, sejam nas escolas públicas ou escolas privadas, estão muito aquém do desejável. O último exame de avaliação do ensino básico no Brasil, realizado em 1998 - a segunda edição do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) - constatou que há uma defasagem de aprendizagem de cerca de quatro anos por parte da maioria dos alunos ao término da escola fundamental e da escola média.

Os estudantes ao terminarem os oito anos de escolarização fundamental, dominam apenas conhecimentos curriculares que eles deveriam ter recebidos nas quatro séries iniciais deste nível de educação escolar. O aluno, ao concluir o ensino médio, não domina conteúdos escolares que deveria ter conseguido na escola fundamental (FOLHA DE S. PAULO, 1998, p.03).

Assim, é como se as transformações socioeconômicas das últimas quatro décadas vieram acentuar ainda mais essa defasagem educacional, como resultado das desigualdades sociais que se acentuaram. Portanto, acrescenta-se à defasagem histórica e geográfica, a defasagem social. A democratização do acesso à escola não teve como resultado a democratização do saber, mas veio reforçar o *apartheid* social brasileiro pela escola (FREITAS e CORRÊA, 2014), e que Nosella (1996, p. 128-129) afirma que:

Sendo o objetivo manifesto das políticas estatais era o de integrar a massa social excluída, via escola, a uma sociedade afluyente e moderna, os resultados foram exatamente o contrário, com a escola assumindo a “dúplice cara dos excluídos e dos excludentes. (...) o sistema escolar se mimetizou à forma do sistema social (NOSELLA, 1996, p. 128 - 129).

Nessa perspectiva, a adaptação escolar é um processo exigente, pois tanto a criança precisa adequar-se à essa nova realidade social, quanto a família, o educador e a instituição que precisa se preparar para recebê-la. Segundo Martins Filho (2006), o processo de adaptação, é, pois, um processo de socialização construtivo entre pares educativos que não é uma tarefa fácil para a instituição escolar, é um espaço de relações, mediações e interações dialógicas para todos os envolvidos diretos e indiretos no processo.

É preciso que haja atenção à diversidade e que algo seja feito nesse sentido muitas crianças não se adaptam a tudo aquilo que está sendo ensinado muitas vezes sem sentido algum para aquela clientela por não fazer parte de sua realidade, nem do cotidiano da comunidade na qual está inserida, mas de um currículo engessado, implantando a falta do referencial social para a ação da escola que leva à construção de um currículo superficial e sem sentido, que não responde às demandas sociais e econômicas concretas da sociedade (FREITAS e CORRÊA, 2014).

O professor, implicitamente, transmite a seguinte mensagem: “Esqueçam o que vocês sabem, desconfiem do senso comum e do que lhe contaram e escutem-

me, pois vou dizer-lhes como as coisas realmente acontecem” (PERRENOUD, 2007, p.28), tornando-se o próprio dono da verdade. No fim tudo na escola agride. A sua arquitetura lembrando mais a claustros, jaulas, ou ainda presídios com grades, trancadas a cadeados, com delegacias onde são anotadas as ocorrências, impedindo as crianças de verem o mundo fora dos muros de uma realidade imposta por um sádico que se vangloria da dor e o terror que provoca nas suas vítimas (FOUCAULT, 2009).

Para Alves (2004) esse mesmo movimento vem indicando que na contramão do contexto escolar, não se for considerado que a escola traz para dentro de seus muros o que o cotidiano produz, e que faz parte da rotina dos escolares uma vez que:

A cultura da escola e toda a produção cultural de fora dela formam um complexo sócio educacional que precisa ser entendido, porque é vivido por todos os que *fazem* a escola e nela estão o tempo todo, como permanentemente em formação. Percebe-se, cada vez melhor, que a escola não é o único *espaço tempo* de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Outros lugares parecem disputar com ela o direito de serem reconhecidos como onde também se dá a educação. Isso vem acontecendo com a cidade, com a televisão, com as redes informacionais, com as empresas, com os novos movimentos sociais. (ALVES, 2004, p.22).

Não se ignora que existe certa dificuldade em se identificar alguns atos violentos, e desconsiderar o cotidiano, nesse contexto, impor um currículo engessado, sem significado pode incorrer em violência simbólica para a comunidade escolar. Por isso, identificar a violência simbólica é tarefa ainda mais difícil, pois não há percepção de sua existência em agressões psicológicas, humilhações e constrangimentos, bem como na desconsideração do que se apresenta nos palcos das salas de aula. A violência apresentada de forma sutil camufla o ato violento.

Odalía (1993) define bem o exposto ao dizer que:

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

Neste sentido, a violência simbólica – despercebida na vida rotineira - encontra-se presente nas arquiteturas das casas, nos hábitos, nos costumes, nas leis, na mídia, nas escolas, nas universidades *etc.* Na paisagem urbana, vemos casas

projetadas e construídas para se adaptarem às novas condições de vida das famílias cuja necessidade de proteção as obriga a construir casas não mais privilegiando espaços externos e, sim, espaços fechados, interiorizando-se para buscar desesperadamente a segurança e a defesa. As pessoas constroem casas que, do exterior, parecem sombrias, com muros altos e intimidantes, envoltas por cercas elétricas que chegam a lembrar verdadeiras muralhas (ODALIA, 1993). Presente também nas pichações de muros e bustos, nos bancos quebrados de praças públicas, na sujeira das ruas, na poluição dos automóveis, na poluição sonora, na poluição visual dos incontáveis cartazes de propaganda etc., a violência simbólica é reforçada na rigidez e na dureza das paisagens urbanas. É expressa também, nos hábitos, ao reproduzir uma violência institucionalizada na miséria, na fome, na seca, no frio etc. Se expressa na lei que consagra os limites de violência permitidos a cada sociedade que normalize muitas vezes o que não é normal (*Id.*). Está também expressa na mídia que explora o imaginário das pessoas e cria uma cultura de aceitação e concordância, de permanência e manutenção da ordem vigente, do *statu quo*.

### **2.2.2 O Currículo na Escola Pública**

O currículo é definido como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas, para a justiça e a igualdade social. Ele estimula a luta de muitos educadores, pois, ainda hoje representa um desafio, uma vez que vem na contramão dos interesses da classe dominante. Embora existam correntes de pensamentos diversas sobre o currículo e a práxis pedagógica, na realidade, estes continuam atendendo às ideologias do Estado (ROLDÃO, 2008). Portanto, deve ser construído a partir do projeto político pedagógico da escola e viabilizar a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (REGO, 2016).

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação, não negando que sua produção e orientação passam por conflitos e análises de situações

entre educandos e educadores nas suas mais variadas implicações, Libanio concorda que o que preconiza é,

[...] entender, pois, a educação como mero ajustamento a expectativas e exigências da sociedade existente significa desconhecer a constituição histórico-social do conceito de educação. A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado [...] (LIBÂNIO, 2000, p.72).

Infere-se aí que o currículo é um documento de identidade, recorte de um tempo, uma época, uma cultura, logo, deve ser constantemente revisado, refeito, reelaborado pela equipe educadora, porque o conhecimento e a aprendizagem são resultados de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e aprender desempenham um papel decisivo. O conhecimento e a aprendizagem nunca são exclusivamente o resultado de uma leitura direta da experiência, mas o fruto de uma atividade mental construtiva pela qual as pessoas leem e interpretam a realidade do mundo e do tempo em que vivem (FURTADO, 2008).

O papel da escola se tornou de tal maneira complexo nestes últimos períodos que fica muito difícil dar-lhe uma definição real de todas as suas implicações éticas e morais, bem como educacionais, valorativas e afins. Utilizando o conceito sobre complexo, de Eugene Bleuler (1857 – 1939), que se refere a um emaranhado de coisas reunidas para convergir em um todo único, sólido e consistente, complementando tal pensamento, Favaro (1997, p.32) afirma que,

A escola era vista enquanto instrumento de ascensão social, o professor possuía status como mediador dessa ascensão, a escola era fonte privilegiada de informações. Nos últimos anos temos vivido uma reversão desse quadro. O baixo investimento do Estado no setor e a falta de políticas educacionais para uma real democratização e valorização do magistério tiveram como efeitos visíveis o esvaziamento e meios educacionais, e desvalorização da educação e do magistério e acabaram por gerar uma grave crise de identidade na escola (FAVARO, 1997, p.32).

A grande virada na educação foi a sua abertura para todos os povos e classes, visando a uma formação humanística do todo, buscando trazer para dentro de si as adversidades e as facilidades e transformando-as em material didático e soluções verdadeiras a partir das diferenças sem a intenção de igualar as pessoas; somente as oportunidades inerentes a estes sujeitos.

A escola como parte do sistema social convive e tem problemas com a indisciplina. Tendo também a função de formar cidadãos, esse convívio acaba se tornando objetivo, já que a disciplina construída e participativa é necessária para um bom trabalho coletivo, para que se consiga alcançar os objetivos propostos, resultando na construção do conhecimento. Sabe-se, porém que o educador enfrenta, atualmente, muitos problemas que afetam os alunos, sendo o mais grave a indisciplina e a falta de responsabilidade, complementada pela dificuldade dos educadores de tornarem atitudes de autoridades coerentes com sua função, temendo cair em um abusivo autoritarismo que é antipedagógico.

Segundo Vasconcelos (1997) a questão da disciplina na escola varia de acordo com a concepção de educação que se tem na concepção tradicional, a disciplina se reduz ao silêncio total, sendo problema de sala de aula e os alunos são sempre os culpados; na concepção liberal a disciplina é quase inexistente há um *laissez-faire*, cada um faz o que quiser já na libertadora a disciplina é compreendida em sua totalidade, como condição necessária para um bom trabalho coletivo. O que acontece é que os professores não têm claro, a sua concepção de disciplina, as ideias que tem não são fundamentais e acabam não sendo colocadas em prática.

E o que agrava essa situação é que a escola contribui com uma visão idealista de disciplina, voltada para o modo capitalista de produção, adequando o aluno a sociedade existente através da inculpação, domesticação, adestramento social.

Santos e Botelho (1997) apontam que na escola uma possível solução para a disciplina esteja, principalmente, no relacionamento professor/aluno e na maneira como se posiciona um com o outro. O professor precisa ter cuidado para não se deixar enganar pelos alunos, sabendo trabalhar em sala as regras verdadeiras e contratos didáticos, estabelecidas pelo grupo, do qual ela faz parte, sendo coordenador e mediador, usando do respeito, da autoridade e não do autoritarismo que é incoerente com os ideais democráticos, portanto não se constitui uma ação formadora.

Assim, o professor conquistará o respeito dos alunos e sua autoridade será aceita e não por medo, mas através da compreensão da importância da mesma, podendo ser interpretada como respeito. O que se percebe então, que não só o aluno é responsável pela mudança da postura. Para uma construção de disciplina, fazem-se necessárias mudanças na estrutura da escola, na sala de aula, na família e na

sociedade, pois somos todos responsáveis pela disciplina ou pela indisciplina da criança (SANTOS e BOTELHO, 1997).

Segundo Bujes (2001, p.21),

A escola deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desenvolvimento e a oportunidade para investigação (*Ibid.*) (BUJES, 2001, p. 21).

Este seria o aspecto essencial da escola enquanto espaço de construção e ampliação das oportunidades e da cidadania efetiva. Ela continua sendo o lugar privilegiado do diálogo e da evolução do pensamento crítico que necessita ser renovado a cada geração de novos conflitos sociais e se não puder superá-los que possa, ao menos, compreendê-los, o que confere condições de poder melhor conviver e apontar possíveis soluções.

### **2.2.1 Integração da Família e Escola**

A comunicação transparente entre a família e a escola é imprescindível. Muitas vezes as reuniões com os pais podem ser difíceis, mas, este espaço de comunicação, de troca e de prestação de contas e também de compartilhamento de responsabilidades sobre a educação dos filhos/alunos deve ser preservado na prática escolar do diálogo entre a escola e a família, portanto deve-se investir tempo e perseverança para que essa prática seja uma rotina garantida como local de democratização da, e na escola.

A aproximação da família à escola traz mais poder a esta. O trabalho se torna mais fluente e muito mais fácil, ao se tratar de questões delicadas como a educação das crianças para enfrentar um mundo cada vez mais difícil de ser compreendido pelas crianças. Esta relação se fortalece com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 ao formalizar que a missão da educação é preparar para a cidadania plena e formação da pessoa. Porém, fazer com que os pais entendam este desafio é uma tarefa que levará muito tempo, afinal, vencer o hiato histórico destas duas entidades não é fácil. Souza (2013) enfatiza que ao adentrarem



o portão da escola, os filhos não deixam de serem filhos de seus pais, tampouco quando saem da escola, após o fim do horário de estudos, as crianças deixam de ser alunos da escola.

Na mesma esteira da parceria escola-comunidade, surgem as parcerias interinstitucionais buscando valorizar as referências comunitárias como uma forma de agregar estas novas intersecções ao currículo e à Proposta Política Pedagógica. A própria valorização do sujeito em seu local de origem promove uma significativa redução na criminalidade, na violência, além de elevar a autoestima dos envolvidos.

Em educação, não basta apenas boa vontade e crer que pode fazer. Carece-se de ciência, domínio, afeto e profundas buscas das reais causas (políticas, sociológicas, antropológicas, epistemológicas, psicológicas, geográficas, históricas e histórico-críticas. Esta, principalmente) não se iludindo com os sintomas apresentados. Infelizmente não é o que assistimos. Logo, o fracasso não é apenas algo ligado aos que se destinam a ação em si. É algo inerente à falta de conhecimento do poder e do desejo daqueles a que se destinam a referida ação (XAVIER *et al.* 2015).

Na atualidade falta uma identidade para as crianças que despertam em um mundo complexo se firmarem e pautarem seus preceitos de vida. Os professores entram nas salas de aula para dizerem que não lhes interessa as condições de espírito de seus alunos, esquecendo-se que, depois dos pais, eles, sob a condição de *educadores*, são as primeiras pessoas com as quais a criança formará um laço de amizade e confiança. Esta irá se espelhar em sua pessoa, em sua vida, seguirá seus exemplos, construirá uma carreira com base em seus ensinamentos, o que nos mostra que a responsabilidade social do docente vai além de transmitir conteúdos que muitas das vezes nem ao menos interessam ao aluno.

A educação precisa descobrir como romper com a dicotomia existente entre escola-máquina de reprodução das desigualdades sociais e escola-lugar por excelência do combate a essas mesmas desigualdades. Os saberes docentes se fundamentam na prática diária de sua profissão e em pleno embate e dialética com a teoria, ou seja, está arraigado em uma práxis. Desta forma, se o objetivo do trabalho a ser realizado estiver claro e/ou o professor for comprometido, então o uso das abordagens de ensino ficarão mais acessíveis e poderão nortear todo o processo.

A atual visão de professor ainda é mecanicista, e, visando refletir como este processo ocorre/interfere no âmbito das tendências de ensino, bem como poder contribuir para o delineamento da identidade do professor neste contexto se busca o entendimento de conhecimentos e como seus saberes, se privilegiou na leitura de algumas abordagens, como desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e a sistêmica, buscando encontrar os elementos subsídios para dar suporte aos professores e de se entender quais são as práticas pedagógicas emaranhadas nas tendências de ensino (CERIGNONE, 2006).

A indisciplina é um problema social não deve ser pensado apenas no âmbito escolar, cabendo à escola criar e promover estratégias para solucioná-la em parceria com outros segmentos da sociedade, buscando parcerias positivas que otimizem o espaço educacional e o aprender como edificação do sujeito. Para enfrentar o problema da indisciplina, a escola precisa buscar meios que envolvam não somente a própria escola, mas também alunos, professores, família e sociedade para entendê-la e desta maneira buscar uma solução equânime para o problema (ANSELMO *et al.*, 2013).

A escola é uma instituição que tem como princípio preparar o sujeito para viver em sociedade. É uma formadora de cidadão crítico autêntico e participativo. Desde as mais humildes ou mais elevadas classes sociais a educação é sempre prioridade. As escolas de educação básica ao adotarem a prática da gestão democrática participativa tornam-se mais ágeis no processo de desenvolvimento educacional e conseguem agregar maior valor aos seus desempenhos didático-pedagógicos e chegar a um resultado melhor em termos de desempenho dos seus alunos, porque traz para dentro de suas paredes, opções novas de diálogos e propostas de entendimento das partes envolvidas. Não apenas no processo de ensino-aprendizagem como no de criação e adoção de valores éticos e morais na relação escola-comunidade-aluno, porque “a escola não pode ser pensada separada da sociedade, da comunidade, como se existisse autônoma e independentemente da realidade histórico-social da qual é parte. Ela é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social” (FRANCO, 1988, p.54).

O espaço educacional é um espaço de convivência; por isso deve ser prazeroso, no encanto de sentir, ver, ouvir, tocar, refletir. Um espaço onde aconteça

o encontro de alunos e professores, que viabilize as trocas, as vivências, com coerência, com inteligência e vontade. Espaço em que não avalia o ser e avalia-se o fazer, respeitando o tempo de aprendizagem, a dedicação para ampliar a criatividade e a inteligência.

Bresser-Pereira, (1995, p.91-92) afirma que:

[...] A sociedade civil engloba todas as relações sociais que estão à margem do Estado, mas que exercem algum tipo de influência sobre ele. De acordo com a tradição marxista, há uma correspondência entre a sociedade civil e a estrutura econômica da sociedade. A classe econômica dominante dispõe de um poder maior na sociedade civil. Isto é normalmente verdade, mas a sociedade civil precisa ser claramente diferenciada do Estado e do povo. A sociedade civil é constituída pelo povo, mas enquanto o povo é o conjunto de cidadãos iguais perante a lei, o poder político que cada indivíduo possui na sociedade civil é extremamente variável. A sociedade civil exerce o seu poder sobre o Estado. Nas democracias modernas o poder do Estado deriva, teoricamente, do povo, mas isto só é verdadeiro quando a própria sociedade civil é democrática, ou seja, quando ela está crescentemente identificada com o povo [...] (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.91-92).

Não se pode viver sem reconhecer que a quebra deste paradigma não será fácil, pois as instituições educativas são estruturadas e controladas administrativamente de forma burocrática e conservadora. Porém, nenhuma forma de dominação é eterna e grandes transformações partiram do pensar de alguém que questionou a realidade e sua ação despertou forças para vencer mitos e preconceitos, abrindo caminho a novos horizontes, estabelecendo relação entre currículo e a prática pedagógica.

Este modelo de gestão tem uma compreensão descentralizada de domínio, onde não somente um membro conduz, mas sim, toda a comunidade contribui para que haja alterações na administração do espaço escolar. Juntos somam ideias e analisam fatos, para tomada de decisões fundamentais, propondo assim, a manutenção no âmbito escolar e a construção de uma sociedade mais democrática.

### **3 MARCO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa foi realizada numa escola pública estadual, localizada no município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo.

Teve colaboração dos funcionários, cedendo um espaço na escola e agendando horários que não prejudicassem o desempenho dos alunos.

#### **3.1 Delineamento da Pesquisa**

A pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos:

Etapa 1: Discussão e viabilidade do projeto de pesquisa;

Etapa 2: Levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa;

Etapa 3: Construção da fundamentação teórico-conceitual;

Etapa 4: Participação nas formações e aplicação do questionário;

Etapa 5: Discussão dos dados obtidos na pesquisa.

##### **3.1.1 Sobre o IDEB**

A sigla IDEB se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ele foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado do ensino básico no Brasil. Essa medição é feita para três etapas da educação: anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A nota do Ideb é calculada a partir dos dados obtidos no Censo Escolar e dos resultados dos estudantes nas avaliações oficiais do Inep do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saeb compreende três avaliações: a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e

a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), mais conhecida como Prova Brasil.<sup>5</sup>

Em 2015, as médias de desempenho no Saeb foram consideradas para o cálculo do Ideb por unidade da federação e para o país como um todo, enquanto as notas da Prova Brasil foram usadas no cálculo do Ideb por escola ou por município.

Sendo assim, o cálculo do Ideb pode ser expresso de maneira simplificada da seguinte forma:

$$\text{IDEB} = N \times P$$

Nessa expressão, **N** corresponde à **média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática**, obtida a partir do Saeb ou da Prova Brasil. O valor de N pode variar entre 0 e 10.

O indicador **P**, por sua vez, refere-se ao **rendimento escolar**. Isso significa que ele considera as taxas de aprovação e reprovação de instituição.

### 3.1.2 Sobre o INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Com base na Portaria no 2.255, de 25 de agosto de 2003, art. 1, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado para realizar um conjunto de objetivos referentes ao sistema de educação nacional. A partir de sua transformação em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, foram estabelecidas as seguintes finalidades para o Inep:

- ✓ Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

---

<sup>5</sup> <http://aprova.com.br/ideb/>

- ✓ Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino;
- ✓ Apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- ✓ Desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação com estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais;
- ✓ Subsidiar a formulação de políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- ✓ Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação;
- ✓ Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- ✓ Promover a disseminação de informações sobre a qualidade da Educação Básica e Superior;
- ✓ Articular-se com instituições nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- ✓ Publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024).<sup>6</sup>

### **3.2 Conceituação: Metodologia e Método**

Este estudo está pautado dentro das exigências das normas da ABNT. Em se tratando de um trabalho acadêmico e o mesmo tendo que estar normalizado para uma

---

<sup>6</sup> <http://portal.inep.gov.br/finalidades>

excelente apresentação, adotou-se as normas da ABNT para a formatação técnica do trabalho conforme abaixo:

ABNT NBR 14724/2002: Trabalhos acadêmicos

ABNT NBR 6023/2002: Elaboração de referências

ABNT NBR 6024/2003: Numeração progressiva das seções de um documento

ABNT NBR 6028/2003: Resumos

ABNT NBR 10520/2002: Informações e documentação citação em documento<sup>7</sup>.

A pesquisa atenderá os critérios de análise quantitativa de acordo com os dados coletados. As variáveis compreendem em, por um lado as variáveis independentes que consistem nas perguntas elaboradas pelo autor da pesquisa as quais serão submetidas aos professores e alunos e, as variáveis dependentes as quais consistem nas respostas dos entrevistados que constituirão em elementos da produção teórico-científica.

De acordo com Lakatos (2003), nem todos os ramos de estudo que empregam métodos científicos são considerados ciência, mas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos (LAKATOS, 2003).

Para Lakatos e Marconi (1991) os artigos científicos têm as seguintes características:

- a) não se constituem em matéria de um livro;
- b) são publicados em revistas ou periódicos especializados;
- c) permitem ao leitor, por serem completos, repetir a experiência.

Michael (2005) diz sobre a pesquisa quantitativa:

Entende-se por pesquisa quantitativa como aquela que realizada na busca de resultados precisos, exatos, comprovados através de medidas de variáveis preestabelecidas, na qual se procura verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, através da análise da frequência de incidência e correlações estatísticas. (MICHAEL, 2005, p. 33)

---

<sup>7</sup> “Artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute idéias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento” (ABNT. NBR 6022, 2003, p.2)

O autor André (2005) diz sobre a pesquisa qualitativa:

[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2005, p. 17).

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. De acordo com Gil (2008, p. 8), “neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade.”

Segundo Alves-Mazzotti (2001) em relação ao método científico:

Uma das características básicas do método científico é a tentativa de resolver problemas por meio de suposições, isto é, hipóteses, que possam ser testadas através de observações ou experiências. Uma hipótese contém previsões sobre o que deverá acontecer em determinadas condições. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 3).

O rigor dos trabalhos científicos que asseguram a confiabilidade dos resultados da pesquisa exige a aplicação de métodos válidos. (LAVILLE, 1999, p. 11)

Pode-se definir método como caminho para chegarmos a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento. A investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 2008, p. 8), para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos. Método científico é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa. Os métodos que fornecem as bases lógicas à investigação são: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 71), pesquisa bibliográfica:

[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferência seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI E LAKATOS, 2007, p. 71).

### **3.3 Período da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho e outubro de 2013.



### 3.4 Objeto de estudo da Pesquisa

Ao todo foram entrevistados por meio de questionários estruturados, 483 alunos com idade variando entre 10 (dez) e 18 (dezoito) anos, efetivamente matriculados, nos turnos matutino e vespertino, cursando as séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de Nove anos. Deste total 54,2% eram do sexo feminino e 45,8% do sexo masculino, *i.e.*, 262 meninas e 221 meninos, respectivamente.

Claro, que não é fácil ser um profissional da educação nos dias de hoje, segundo o autor Oliveira (2005) que deixa bem nítido que a idéia de ser professor vocacionado expressa dificuldade em relacionar o conteúdo estudado, as experiências de vida e a realidade social mais ampla, como processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2005), o autor ainda fala sobre o assunto:

[...] a formação do professor junto às possibilidades e limitações concretas do seu exercício profissional, as condições de trabalho, o valor atribuído ao conhecimento produzido pela humanidade, a busca pela escola pública, laica e de qualidade, a construção de uma sociedade mais justa (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

A superação desta representação deve ser tarefa dos cursos formadores de professores para evitar o despreparo teórico.

Freitas (1996) descreve a respeito:

[...] para lidar com a realidade e aprofundar a análise sobre as origens da situação e suas implicações para o processo de degradação do trabalho do professor e para manutenção/seleção escolar [e] entender porque é importante, no contexto da escola pública, encontrar incentivos para que seus alunos tenham motivação e estímulos necessários para se relacionar de uma forma crítica com o conhecimento e com a escola de um modo geral [...] com a intenção de auxiliar os alunos a se apropriarem dos métodos científicos para analisar a natureza e as relações que o homem estabelece como ela (FREITAS, 1996, p. 110-112).

### 3.5 Estratégias Metodológicas

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário para 483 alunos do ensino fundamental.

### **3.5.1 Questionário Piloto**

Questionário piloto é um questionário prévio que permite detectar possíveis erros, trilhar uma estrutura ou planejamento das perguntas que conformam o questionário. Da mesma maneira, permite agregar as perguntas que faltam ou as que não são necessárias.

O questionário piloto se aplicou a elementos partícipes do processo educacional da escola e à alguns atores externos à escola, bem como uma Psicóloga e uma Assitente Social técnicas do Programa Saúde na Escola do Município de Vila Velha, ES.

### **3.5.2 Questionário Estruturado**

Os questionários foram elaborados pela autora e aplicados aos alunos do Ensino Fundamental de 9 Anos (6º ao 9º Ano), estudantes dos turnos matutino e vespertino pela própria pesquisadora no mês de outubro de 2012. Durante a aplicação dos questionários estruturados, a autora contou com a colaboração de duas coordenadoras que, além de auxiliá-la no processo, serviram como supervisoras, a fim de garantir a isonomia do processo e a integridade e transparência da investigação. Os questionários tiveram um cunho exploratório, o que permitiu uma aproximação de tendências que aconteciam na realidade, para as quais não se tinha, ainda, conhecimento sistematizado nem bibliografia consolidada. O formulário contou com um roteiro (apêndice A), cujo objetivo foi o de levantar dados e coletar informações acerca dos problemas observados.

## **3.6 Sujeitos Participantes da Pesquisa**

“Os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa” (VERGARA, 2005, p.53).

### **3.6.1 Universo de Pesquisa**

O universo da pesquisa foi considerado a partir dos estudos da Endeavor (2004) em conjunto com a dissertação de mestrado de Ribeiro (2005).

Define-se população, ou universo, como o conjunto dos elementos que têm características comuns, que podem ser contadas, pesadas, medidas, ordenadas de alguma forma e que sirvam de base para as propriedades que se quer investigar.

Universo de pesquisa ou população, segundo Stevenson (1981), consiste no todo pesquisado, do qual se extrai uma parcela que será examinada e que recebe o nome de amostra. Este estudo pesquisou 483 alunos do ensino fundamental.

### 3.6.2 Amostra da Pesquisa

Nem sempre as amostras refletem a estrutura da população de onde foram retiradas ou são representativas dessas populações, podendo levar nesses casos a inferências erradas ou ao enviesamento dos resultados.

A amostra utilizada foi amostragem não probabilísticas:

Segundo Bracarense (2012):

As amostragens não probabilísticas servem para sondagens sem propósitos inferenciais, nestes casos, os processos que envolvem comparações estatísticas que usem cálculos científicos não são válidos (BRACARENSE, 2012, p.87-89).

Foi utilizado a amostragem aleatória simples, que é aquela em que toda amostra possível de mesmo tamanho tem a mesma chance de ser selecionada a partir da população (THOMAS, 2009)

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 28) “a amostra é uma parcela conveniente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

Amostra é um subconjunto representativo da população, isto é, a parte do todo que servirá de base para seu estudo. Apresenta, portanto, as mesmas características da população da qual foi extraída. Quando todos os elementos de uma população são considerados na pesquisa, diz-se que foi realizado um censo; quando a análise é realizada com uma parte desta população (amostra), diz-se que a pesquisa foi realizada por amostragem (ou por amostras).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> <http://www2.anhembri.br/html/ead01/metodologia-pesquisa-cientifica-sequencial/lu02/lo1/index.htm>

O estudo pesquisou 483 alunos do Ensino Fundamental de 9 Anos (6º ao 9º Ano), estudantes dos turnos matutino e vespertino pela própria pesquisadora no mês de outubro de 2012.

### **3.7 Tipo de Investigação**

#### **3.7.1 A Pesquisa do Ponto de Vista de sua Natureza**

A Pesquisa Aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. A pesquisa aplicada procura responder questões específicas, tendo como objetivo a busca de resultados e soluções concretas. É exatamente por buscar oferecer soluções práticas para problemas específicos que os resultados da pesquisa aplicada possuem muito mais valor comercial que os da pesquisa pura visto que, ainda que os resultados desta última possam ter aplicabilidade comercial, este uso imediato e concreto não é seu foco, ocorrendo, portanto, de modo incidental.

Para Gil (1999)

A pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 1999, p. 42).

De acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78) a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Appolinário (2004, p. 152) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas. ”

#### **3.7.2 Forma de Abordagem do Problema**

O estudo em questão caracteriza-se como quantitativo por ser mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, uma vez que utiliza instrumentos estruturados (questionários). É devidamente apropriada

porque existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras numéricas.

De acordo com Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

Segundo Silva (2013) as pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos padronizados (questionários). São utilizados quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa. Permitem que se realizem projeções para a população representada. Elas testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros.

### **3.7.3 Ponto de Vista de seus Objetivos**

O estudo em questão é classificado como descritivo porque teve objetivo descrever as características do bairro de Terra Vermelha, sua população e as experiências/motivações que movem as pessoas daquele local. Procurou-se estabelecer relações entre as variáveis no objeto de estudo analisado. O método é descritivo. O processo de produção do conhecimento científico precisa ser objetivo, e o cientista deve ser imparcial na interpretação dos resultados. Para tanto, a análise dos mesmos seguirá com rigor as exigências éticas metodológicas procurando descrever com a maior fidedignidade as repostas dos entrevistados, visando a um esclarecimento e explicação científica dos fatos registrados.

Pesquisa descritiva é aquela que “deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam” (RUDIO, 2004, p.71). A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que

deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Esclarece este autor Triviniños (1987) que os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor,

As vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

#### **3.7.4 Ponto de Vista dos Procedimentos Técnicos**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando os objetivos propostos e o tema em questão, foi realizada uma investigação de natureza factual, bibliográfica, descritiva básica, considerando que a mesma será composta de análises de referências teóricas “livros, revistas periódicas, jornais redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA, 1998, p. 46).

Segundo Barros e Lehfeldd (2007) a pesquisa bibliográfica é a que se efetua tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimento a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado.

Os autores Cerro e Bervian (2007), descrevem a pesquisa bibliográfica como um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte de pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca parte de analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

O procedimento usado foi o da pesquisa-ação, porque partiu de uma inquietação pessoal do pesquisador para o entendimento do problema e uma possível solução por meio de investigação empírica, fazendo uso de questionários estruturados com discentes e anotações diárias em um diário de campo.

Thiollent (2002, p. 75 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2) cita que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico (THIOLLENT, 2002, p. 7575 apud VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2).

Continua o autor Thiollent (1988) a respeito da pesquisa ação, é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Outros dois autores, Kemmis e Mc Taggart (1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248), ampliam esta forma de entendimento do conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa...” (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Fonseca (2002) precisa:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p. 35).

Para Gil (2007, p. 55), “a pesquisa-ação tem sido alvo de controvérsia devido ao envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. ”

A pesquisa de Campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade. A pesquisa de campo não possui um amplo alcance (próprio do levantamento), mas em compensação aprofunda muito mais a investigação do fenômeno, o que exige mais participação do pesquisador na investigação. Uma vantagem da pesquisa de campo em relação ao levantamento é o fato de ser mais econômica, por não requerer equipamentos especiais para a coleta de dados.

### **3.8 Operacionalização da Hipótese**

A hipótese foi operacionalizada utilizando variáveis consistentes e conceitos que fundamentaram a tese, por meio da pesquisa de campo.

O autor Richardson (1985) define variável como um aspecto observável de um fenômeno ligado a outras variáveis em relação determinada.

### **3.9 Técnica**

Para este estudo foram feitos formulários. O formulário foi escolhido como a técnica de investigação por propiciar maior confiabilidade na análise e interpretação das respostas apresentadas pelos indivíduos investigados. Foram elaboradas questões de múltipla escolha atendendo aos preceitos da Escala *Likert*.

A escala *Likert*, que leva o nome de Rensis Likert (1903-1981), psicólogo americano que, em 1932, inventou o método para medir de forma mais fiel as atitudes das pessoas.

O método é totalmente útil para situações em que precisamos que o entrevistado expresse com detalhes a sua opinião. Neste sentido, as categorias de resposta servem para capturar a intensidade dos sentimentos dos respondentes:

- Discordo totalmente
- Discordo



- Não concordo e nem discordo
- De acordo
- Totalmente de acordo.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

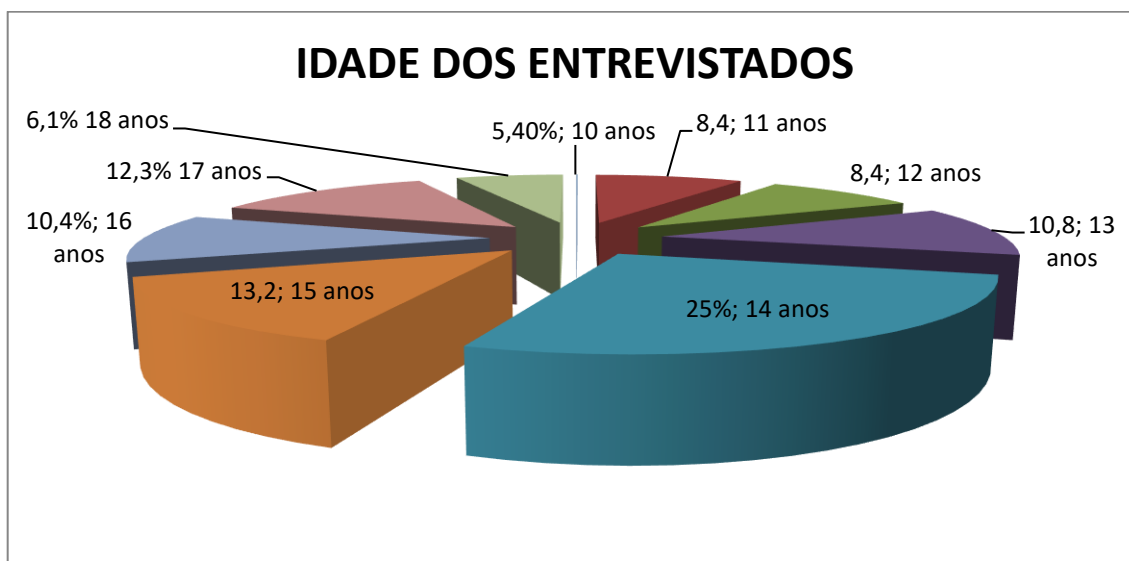
A partir deste ponto do trabalho buscou-se analisar os dados encontrados no estudo de campo e a discuti-los com a finalidade de ampliar a compreensão acerca dos mesmos.

Em se tratando da fase de análise de dados, Duarte (2004) defende:

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação (DUARTE, 2004, p. 2016).

Os participantes da investigação tinham idade média de 14 anos, variando entre 10 anos, a mínima, e 18 anos, a máxima, ou seja, todos são pré-adolescentes a adolescentes, considerando que para este trabalho tomou-se como base de conceito de adolescência a idade que vai de 12 a 18 anos de idade, seguindo orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8.069/1990).

Gráfico 1- Idade



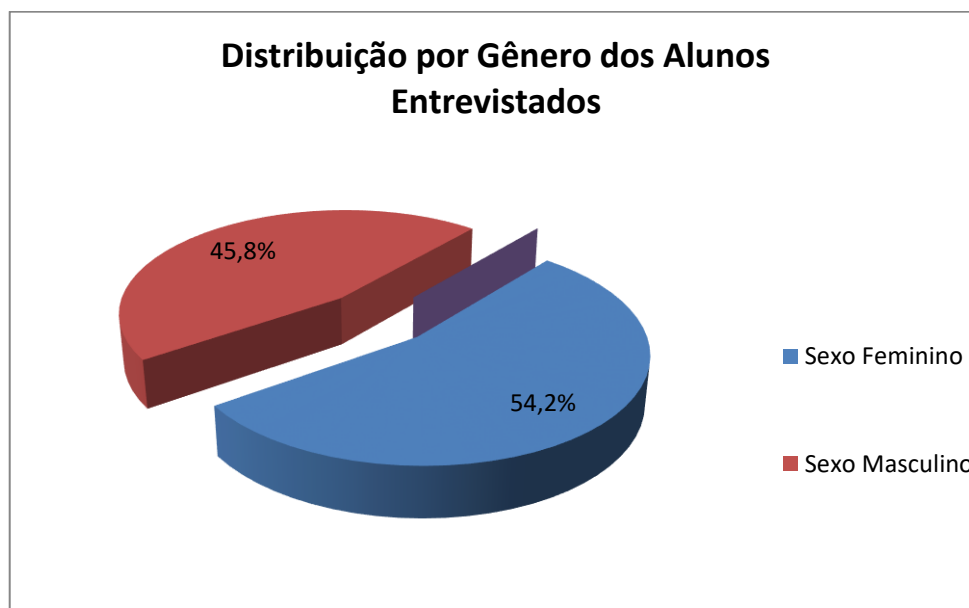
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Foram ao todo, 483 entrevistados, sendo 54,2% do sexo feminino e 46,8% do sexo masculino, conforme mostra o gráfico 2, *infra*.

Segundo Arroyo (2011) em relação a idade do aluno:

Atravessamos pelos diversos grupos etários e não escaparemos de sermos classificados em um deles... Não apenas somos classificados de fora de algum dos tempos da vida, nós mesmos nos identificamos como crianças ou não crianças, como adolescentes ou jovens, como adultos, velhos ou idosos. A idade é uma identidade provisória, porém marcante, porque a cada tempo de vida foram assinados, ao longo da história, comportamentos, raciocínios, sentimentos, identificações. Quantas vezes ouvimos: mãe, pai, professora, professor, não sou mais criança, cresci, você não percebeu? (ARROYO, 2011, p. 266-267).

Para Moreira (2013), na busca da melhoria da educação básica e da qualidade da mesma, pensando em melhor conhecer o nível da educação nacional para tentar minimizar o problema da distorção idade/série, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que utiliza uma medida de fluxo para avaliar as escolas, com o objetivo de melhoria nos índices educacionais.

**Gráfico 2- Gênero**

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2013.

A distribuição quanto ao gênero é, sensivelmente, superior com relação ao sexo feminino, isto devido ao fato de a violência atacar mais os membros do sexo masculino, fazendo um número maior de vítimas fatais, o que reflete nos índices escolares.

Segundo Souza e Alberto (2008, p. 715):

O trabalho infantil ocorre em classes menos favorecidas, ou seja, “para a criança e o adolescente das classes populares determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas (SOUZA e ALBERTO, 2008, p. 715).

As crianças de hoje estão se tornando adultos com responsabilidades muito cedo, às vezes o menino ou a menina tem que assumir certas despesas em casa ou até mesmo tarefas domésticas, devido a esse grau de tarefa, deixam a escola para trabalharem.

**Gráfico 3- Série-ano**

**Fonte:** elaborado pela autora, 2017.

A distribuição dos alunos por série-ano atende à demanda da Secretaria de Educação do Estado e cada uma delas recebe um efetivo de alunos, separados pela idade e tamanho, a fim de evitar que tal disparidade possa causar moléstia aos menores.

**Gráfico 4- Turno que estuda**

**Fonte:** elaborado pela autora, 2017

A distribuição por turnos atende a um princípio de que os maiores e mais velhos estudem pela manhã porque presumem que pela tarde exercerão algum tipo de atividade laboral. Sendo assim, se distribui as turmas de 6º e 7º Anos pelos turnos vespertinos e turmas do 8º e 9º Anos, respectivamente, ficam distribuídas pelo turno da manhã. É difícil conciliar estudo com trabalho, mas com força e perseverança os alunos conseguem vencer todos os obstáculos.

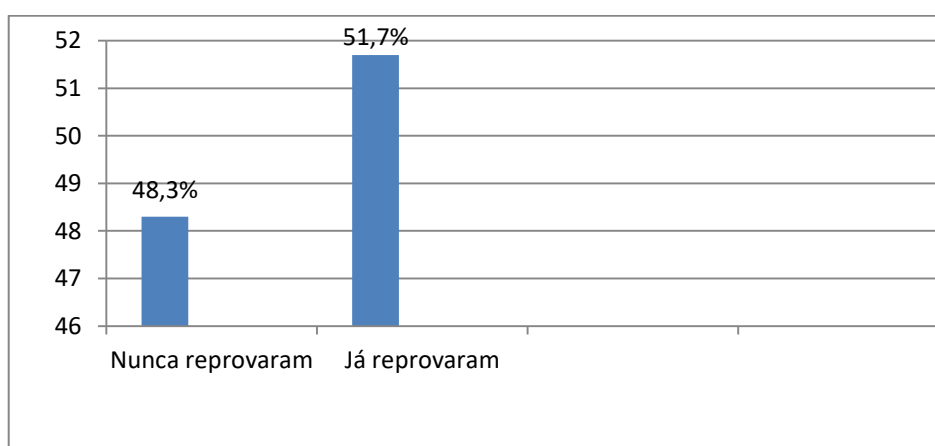
Segundo Oliveira (2004):

[...] o nível de escolaridade (isto é, a quantidade de anos de estudo que um trabalhador contabiliza na sua vida) influencia diretamente sua remuneração e as suas oportunidades de emprego. Ou, para resumir de uma vez por todas: quem estuda mais tem maiores chances de conseguir um emprego, manter-se trabalhando e ganhar mais (OLIVEIRA, 2004, p.125).

Ainda continua o autor Oliveira (2004, p.123) “aqueles que não estudam têm poucas chances de obter e manter, no mercado de trabalho, uma ocupação profissional que lhes dê satisfação e remuneração condigna. ”

Esta forma de distribuição segue padrões de atendimento aos requisitos de proteção à infância, o bairro aonde está localizada a escola não é um local que ofereça a devida segurança e o policiamento ostensivo não acontece com a frequência que mesmo sendo necessária.

### Gráfico 5- Se já foi reprovado



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Ficou comprovado pela pesquisa é que o elevado índice de reprovação (51,7% dos entrevistados) (cf. gráfico 5) não é por causa do trabalho, considerando que apenas 7,8% dos entrevistados disseram exercer atividade laboral remunerada, o que equivale a 38 alunos, do universo pesquisado; apesar de ser uma atividade

ilegal pelas condições e ofertada de maneira informal, o que fere os preceitos jurídicos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Assim propõe Dayrell (2007) uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde:

É a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1107).

A reprovação tem um efeito muito nocivo sobre o aluno porque o desestimula a continuar a estudar por vários fatores, entre eles, a perda do vínculo com os colegas de sala, provocando perda de interesse pelas disciplinas ensinadas.

A reprovação, tida inicialmente como uma “nova chance de aprendizagem” para o aluno, transformou-se num instrumento de exclusão de uma parcela das crianças e dos adolescentes que têm acesso à escola. Diante das dificuldades da instituição escolar e dos professores em mobilizarem nos alunos o desejo e os recursos necessários à aprendizagem, a ameaça da reprovação passou a ser o principal instrumento de pressão para garantir disciplina, realização de tarefas e estudos, principalmente em épocas de provas, ou seja, uma forma de submissão dos alunos a uma organização escolar incapaz ou impossibilitada de cumprir sua principal tarefa: educar as novas gerações. No entanto, ao fazer isso, a escola compromete o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos (JACOMINI, 2009, p. 566).

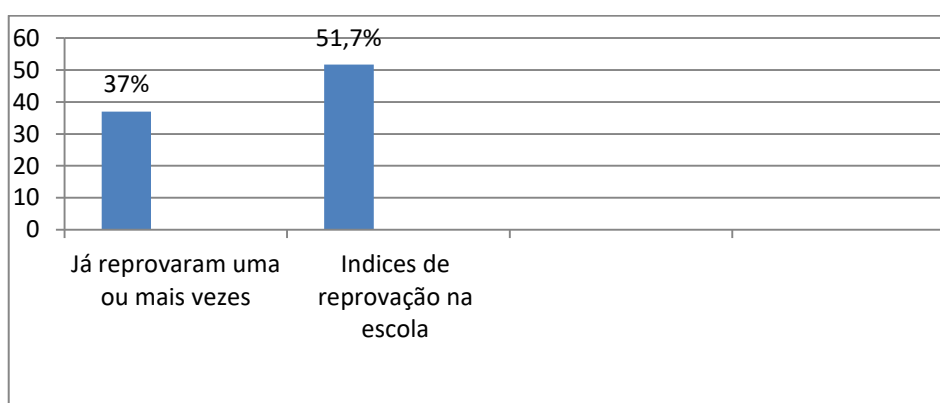
O percentual efetivo de reprovações refere-se aos alunos que já tiveram uma ou mais em sua carreira acadêmica. Já o percentual relativo refere-se ao total de reprovações alcançadas pelos entrevistados que passaram por esta moléstia e dividido por todos os envolvidos. A alta taxa de reprovação pode estar ligada a fatores motivacionais, por parte dos alunos e descaso por parte da coordenação educacional e das famílias.

Segundo Paro (2013):

Pouca coisa é tão cercada por equívocos, em nossa escola básica, quanto à questão da reprovação escolar, que se perpetua como um traço cultural autoritário e antieducativo. Começa pela abordagem errônea de avaliação na qual se sustenta. Em toda prática humana, individual ou coletiva, a avaliação é um processo que acompanha o desenrolar de uma atividade, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins. Na escola brasileira isso não é considerado. É por isso que a realidade de nossa escola não é de repetentes, mas de multirrepetentes (PARO, 2013, p.26).

Ainda que a análise do autor seja coerente, tem-se os fatores endógenos e exógenos que são causas de tais discrepâncias na educação. Pode-se colocar entre os fatores internos o pífio interesse dos estudantes realçados pela baixa perspectiva de futuro e os exteriores a dura realidade que os cerca.

### Gráfico 6- Quantidade de reprovação



Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Um problema grave gerado pela reprovação é a distorção idade-série que, dentre os inúmeros problemas que causa aos estudantes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) temos que:

Uma das conseqüências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80%.

Na opinião de Manata (1998), que de certa forma, nos relata um pouco da realidade educacional brasileira, no que diz a respeito ao fracasso escolar que, “os estudos sobre o fracasso escolar têm demonstrado a complexidade de que se reveste esse fenômeno e conseqüentemente, a dificuldade dos órgãos educacionais para resolver o problema”.

Segundo Foucault (2010) a distorção idade-série é uma forma de poder, poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou subpoder.

[...] Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção as suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (*Id.*, 2010, p.12).

Outro problema relacionado ao problema supracitado é a convivência; o aluno com distorção idade série, uma vez que este, tem comprometida sua autoestima e convivência com a sua classe, reforçando o pensamento de Freitas (1995, p. 246) quando afirma que “as diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem”, ou que criará uma relação de poder ante a turma com a premissa do ganhar ou perder, numa transgressão ao direito e, jamais encontrará o seu lugar par entre os colegas.

Assim, Freitas (2009, p. 29) afirmam que é na informalidade que começa a “ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso”. E isto pode levar, conseqüentemente à evasão escolar por parte deste ou o fortalecimento do poder deste sobre os outros, que segundo Foucault, “é concebido como uma violência legalizada” (FOUCAUT, 2010, p. 15).

Segundo Borges (2013) são necessários três fatores para que seja alcançada uma educação de qualidade: acesso, permanência e aprendizagem. Segundo ela, o Brasil ainda tem uma cultura da reprovação, que chega a 11%. Outro problema é a distorção idade/série, que é de 23% no ensino fundamental.

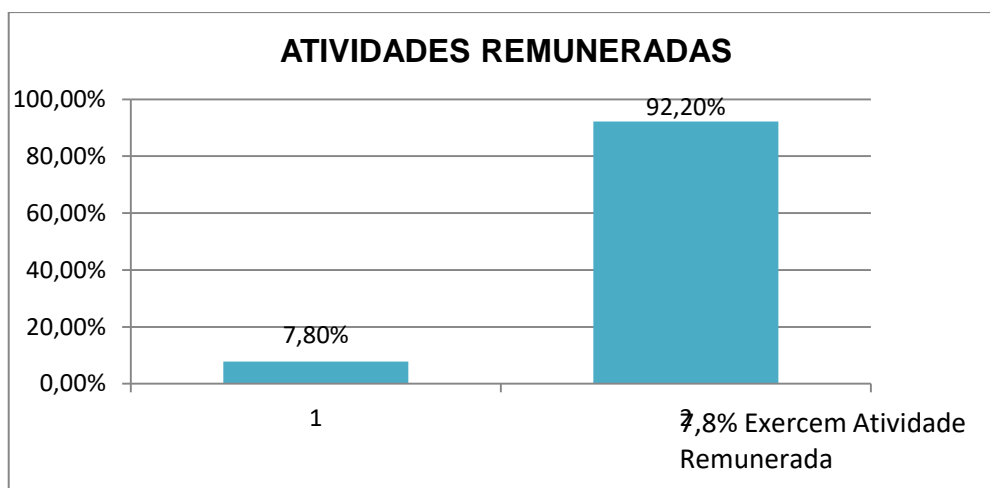
A isto se agrega os fatores de uma formação decadente dos profissionais da educação aliado à falta de programas de recuperação e reforço das crianças que chagam à escola e apresentam baixo desempenho estudantil/acadêmico.

Nóvoa (1995, p.14) complementa as colocações acima dizendo: “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.



Assim, falar da reprovação como um ato isolado é ficar condenado ao discurso vazio e que não promove avanços nas discussões nem apresenta uma solução possível às problemáticas pautadas.

**Gráfico 7- Se trabalha**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2013.

Esta é uma questão interessante porque, embora, apenas 7,8% declare exercer atividade remunerada estes são representados por aqueles com idade superior a 18 anos, uma vez que no Brasil a legislação proíbe o trabalho infanto-juvenil. Mas, parte dos menores, no local investigado, trabalham para o narcotráfico e avultam dinheiro com isto, ficando, assim, a questão de que não é uma profissão reconhecida socialmente e que não possui registro na seguridade social, porém, este é um caminho que eles encontram para suprir seus anseios de objetos de valor e dinheiro para ajudar suas famílias.

Ávila afirma em seus estudos que

A iniciação do consumo de drogas está em torno dos 12 anos, e que a escola tem certa vulnerabilidade em relação a isso, já que a escola faz uma ligação entre família, sociedade, cultura e profissão; e o tráfico encontra em suas proximidades sua melhor clientela; por se tratar de jovens e crianças desinformadas, cheios de sonhos, ideais, sempre cobrados e afetivamente carentes e instáveis, tornando-se alvos fáceis de certo tipo de conversa amigável e sedutora (ÁVILA, 1998, p.152).

Desta forma, Sampaio e Cardoso, propõe outra interface do trabalho formal relata que:

O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora - trabalhador - e meio dentro da universidade - estudante (SAMPAIO, CARDOSO, 1993, p. 4).

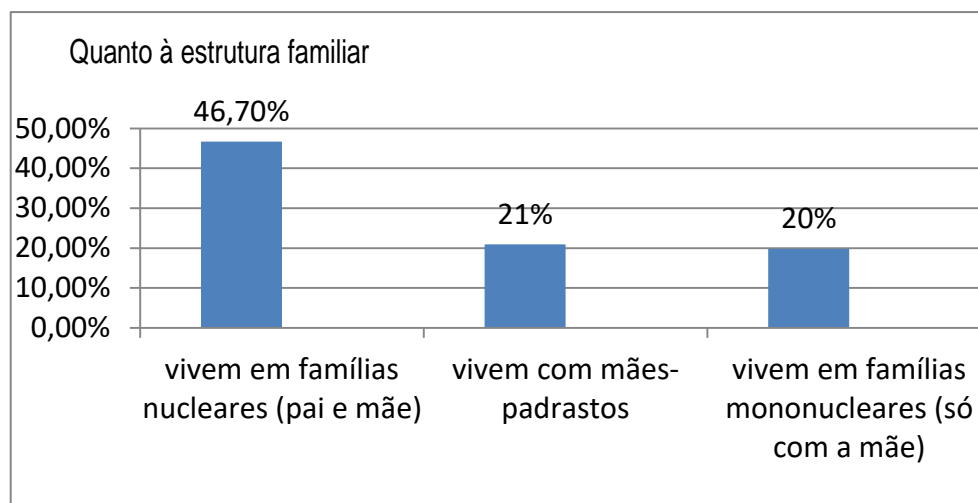
Para a autora Rabello (1973):

O jovem que apenas estuda, o que estuda e trabalha e o jovem que estuda e precisa trabalhar como imperativo de sobrevivência. Essas situações "apresentam faces psicológicas e comportamentais diversificadas, carreando para o campus universitário problemas também diversificados, urgentes e de relevância indiscutível". Assim, a autora passa a apresentar o que, em seu entender, constituem os prós e os contras de cada uma delas, sempre tendo em vista o aprendizado, isto é, a "capacitação pessoal e auto realizadora" (RABELLO, 1973, p. 18).

Entre as meninas é possível identificar relatos de que algumas acabam por se prostituir, o que torna-se uma violência, fazendo programas com a finalidade de angariar fundos para sustentarem seus anseios e vícios, bem como ajudar suas famílias.

De acordo com o cenário do fenômeno da violência, é possível ressaltar que a exploração sexual contra crianças e adolescentes, pode ser definida como o envolvimento de crianças e adolescentes, dependentes e imaturos quanto ao seu desenvolvimento, em atividades sexuais que eles não têm condições de compreender plenamente e para as quais são incapazes de dar consentimento, ou que violam as regras sociais e os papéis familiares (FERREIRA e AZAMBUJA, 2011, p. 19).

É possível identificar estas formas de exploração prejudicam os estudantes em seus respectivos rendimentos educacionais, tornando-os por vezes vítimas de todos os tipos, agressões, diminuindo com isso, o espaço adequado para os estudos formais e preparação para os exames escolares. Estes programas acreditam estar investindo nos adolescentes pobres e fracassados, que uma vez na escola, precisam ocupar seu tempo livre com atividades e ocupações que não permitam a vadiagem. Além disso, acredita-se na complementação da renda familiar. Além de "ajudar em casa", o adolescente trabalhador é mais uma economia para a família, que deixa de ter gastos com ele em vestuário, lazer, material escolar, entre outros.

**Gráfico 8- Com quem mora**

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

O apoio da família contribui significativamente para reduzir os percalços educacionais.

Fernandez(1990) pontua que a criança ao nascer vem preencher um lugar já preparado para seu nascimento, mas quando nasce é uma realidade que desde o imaginário, a fantasia, desafia a realidade. Ela enfatiza que quando o fracasso escolar se instala, é importante que profissionais da escola, intervenham junto ao sujeito que não aprende e a família, fazendo intervenções que possam ajustar os papéis da família e da escola. Quanto ao constructo familiar, menos da metade dos alunos entrevistados (46,7%) (Cf. gráfico 10) vivem em famílias nucleares (o equivalente a 255 dos alunos entrevistados); consideradas como tal aquelas formadas por pai e mãe, desconsiderando as famílias mistas. Porém, deste universo quase 50% dependem que ambos os cônjuges subsidiem o sustento da casa, enquanto que a pesquisa revelou que em 21,3% o provento do lar é promovido apenas pela mãe e isto a coloca, em [mais de] 70% dos casos, fora do ambiente familiar durante todo o dia, ou seja, a mãe, que *per excellence*, é a grande cuidadora, a educadora, a responsável por zelar pelas crianças, deixam estes entregues a irmãos maiores [quando os possui] ou a avós com pouca ou nenhuma autoridade e escolaridade, o que reforça o abandono da criança e a culpabilização pelo fracasso [social, humano, psicológico, epistemológico, intelectual] desta, fica a cargo da escola.

O fato é que a criança não conseguirá atravessar os infinitos percalços da vida sem o olhar e sem a sombra da autoridade parental. Desprovidos dela;

[...] ou descurados, a sua energia específica desaparece no inconsciente com incalculáveis consequências. Essa energia psíquica que parece ter assim se dispersado, vai, de fato, servir para reviver e intensificar o que quer que predomine no inconsciente – tendências, talvez, que até então não tivessem encontrado oportunidade de se expressar ou, pelo menos de serem autorizadas a levar uma existência desinibida no inconsciente. (JUNG, 2008, p.118). [*Grifos no original*].

Embora quase 95% dos entrevistados terem declarado que seus pais se preocupam com o aprendizado escolar de seus filhos (*cf.* gráfico 12), não disseram se estes se envolvem na temática, como auxílio nas tarefas de casa, participação nas reuniões a que são convidados.

Quanto a este aspecto temos duas vertentes: os pais preocupam-se, porém, o cansaço, a luta contra os atropelos da vida, jornadas de trabalho estafantes, o desemprego ou o fantasma deste, a fome, miséria e a falta de perspectivas quanto a um futuro para si próprios e para os filhos, levam os pais a negligenciarem a vida acadêmico-escolar das crianças.

Mendes e Almeida (2006) afirmam que:

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Temporalidades ziguezagueantes e velozes, próprias de uma sociedade *dromo...crítica*, na qual os tempos fortes se cruzam com os fracos e, em ambos, se vivem os chamados contratempos. São muitos destes contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea (MENDES e ALMEIDA, 2006, p. 9).

Brandão (1983, p.03), afirma que “o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento”.

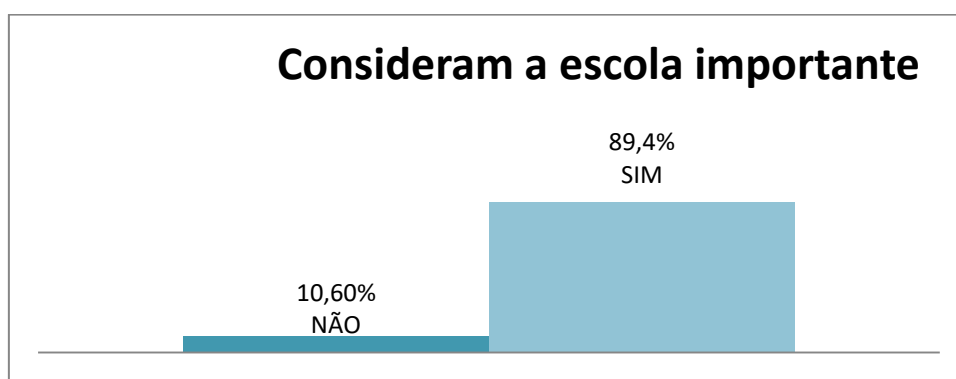
Assim, a família acaba apontada como um dos determinantes do fracasso escolar seja pelas condições de vida ou por não acompanhar as atividades escolares do aluno. (DOMINGUES, 2016). Mas não está ligado nesta questão tão somente o grau de estudo dos pais, o que não se pode perder de vista é que o ser humano depende do olhar do outro por toda a vida e em todas as empreitadas, para uma melhor produção e maior desempenho. O interesse dos pais pelos estudos é compreendido pela criança como uma forma de carinho, de importância, de representatividade, de pertencimento.

No que diz respeito à educação, a legislação brasileira decide a responsabilidade da família e do Estado no dever da orientação da criança em sua caminhada sócio educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1997:2) é diretiva a esse respeito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Todos os fatores diretos e indiretos apontados pela fala do autor supracitado podem ser analisados sob a ótica de que estas mães [*intelectualizadas, na concepção do autor*] despertam sentimentos positivos e visões otimistas de futuro em seus filhos, coisa que não se presencia nas crianças da escola investigada.

#### Gráfico 9- Se a escola é importante



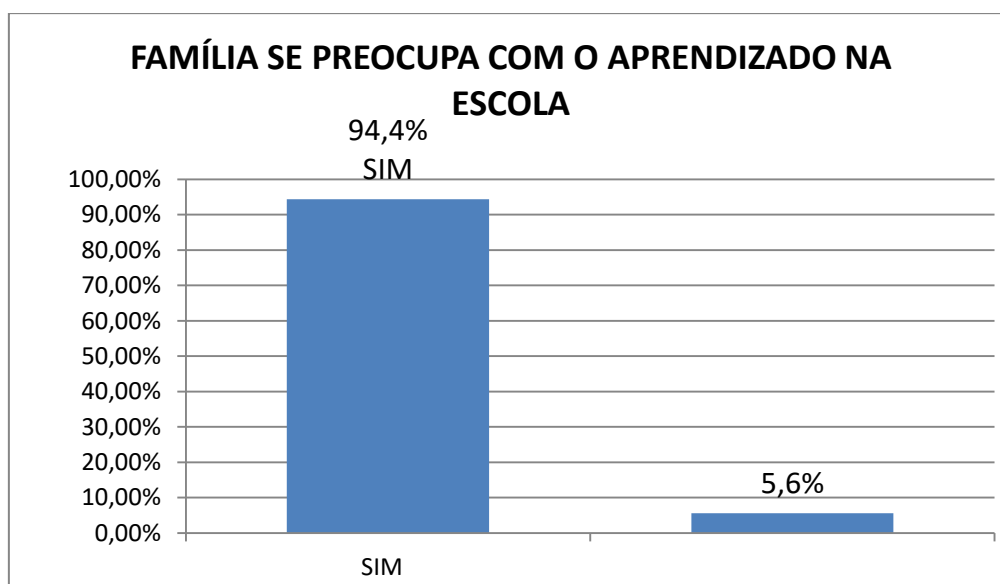
Fonte: Elaborada pela autora, 2013

Quando os alunos entrevistados foram questionados sobre a relevância da escola quase 90% responderam que sim, “que consideram a escola importante” e segue em perfeita consonância com o gosto pelos estudos onde 87,7% responderam “que gosta de estudar” e a linha segue perfeitamente quando em confronto com o desejo de ir além do ensino fundamental, apenas 5,8% respondeu que não, o que não deixa de preocupar pelo fato de que as oportunidades tem se estreitado cada vez mais e a cobrança do mercado profissional de trabalho, em sentido inverso, tem se expandido.

Preocupa, ainda mais pelo fato de que a educação é o elemento chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento, no

aprendizado, no respeito e à tolerância (MCT, 2000). O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. (PCN, 1997, 8, p. 15). A cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais sendo, nesse processo, constituído por diferentes tipos de direitos e instituições. “A educação deveria conscientizar os oprimidos sobre sua vida, suas responsabilidades e o papel que desempenham diante das injustiças sociais” (FREIRE, 1970, p.172).

**Gráfico 10- Preocupação da família com o que aprende na escola**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Há um tempo era mais difícil educar porque as relações eram mais formais. As crianças não podiam falar, eram corrigidas pelo olhar, eram tratadas quase como objetos por pais e professores, entretanto, segundo Stuart Hall (2006, p.14) “As sociedades modernas são, portanto, por definição sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Hoje em dia as crianças têm mais liberdade tanto na escola quanto em casa. Tudo está aberto para que elas possam falar, escolher, pensar e ver. O mundo está aberto com tantas possibilidades – computadores, vídeos, cinema, fotos, etc.

Para Maria (2008),

Acho que a escola e a família sempre empurraram responsabilidades uma para a outra, mas antes isso ficava no silêncio. Agora família fala que a responsabilidade é da escola e a escola fala que a responsabilidade é dos pais e com isso não sai desse jogo de empurra (MARIA, 2008, p. 33).

O que não se pode perder de vista, segundo Gonçalves (2010) é que:

[...] escola e família são instituições separadas, mas ao mesmo tempo é uma educação conjunta onde as duas têm que ser parceiras por um tempo da vida de cada um de nós. Para que essa parceria seja uma parceria educativa, temos que nos tornar flexíveis aos limites que enfrentamos no dia-a-dia, buscando formas de uma convivência agradável entre a família e escola. Este vínculo pode começar em reuniões escolares, num bate papo com os pais na porta da escola, num encontro casual na comunidade, numa festividade escolar etc. Várias são as oportunidades, temos que saber aproveitá-las. [...] mesmo que a escola e a família façam a sua parte, ainda é preciso garantir condições e materiais para os alunos estudarem; reunir agentes de educação, saúde, assistência social para acompanhamento dos alunos pobres e suas famílias, financiar estudo universitário com menos burocracia, uma vez que quando o aluno quer cursar o ensino universitário, ele e sua família esbarram numa série de exigências que acabam dificultando ou até mesmo impedindo sua entrada na universidade (GONÇALVES, 2010, p. 30).

A família e a escola devem formar uma equipe, a começar que a Constituição Federal de 1988 coloca como co-responsáveis pela educação das crianças a Família e o Estado, sendo este representado pelas unidades educacionais. Também, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2004), logo, é fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Ressalta-se, desta forma que mesmo possuindo objetivos comuns, cada uma deve fazer sua parte para que possa ser atingido o caminho do sucesso, sempre com vistas a conduzir crianças e jovens a um futuro melhor. Complementando esse pensamento. Tiba (1996) enfatiza que a ausência do amparo familiar, mais exatamente a carência afetiva durante a infância, pode conduzir a uma deterioração integral da personalidade, e conseqüentemente do comportamento.

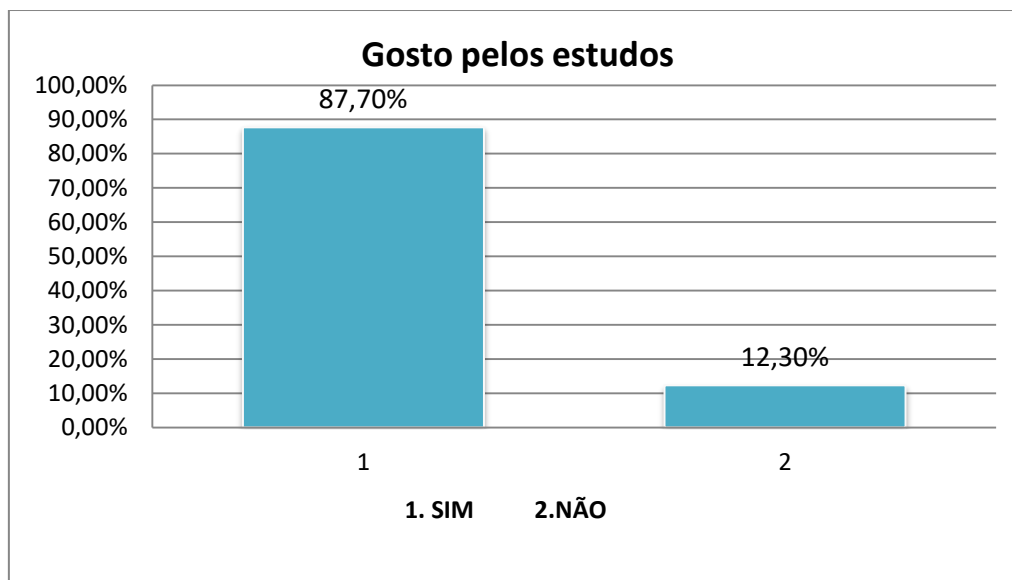
Para tanto, o ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, cabendo a cada parte a sua respectiva parcela de responsabilidade, de acordo com suas potencialidades e competências, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade (PARENTE e BATISTA, 2016).

Quando a criança se sente protegida pelos órgãos que tem tal obrigação, torna-se mais propensa a atingir melhores níveis de rendimentos e aproveitamento escolar. O contrário, também, é fato.

Daí a importância da parceria entre família e escola se ressalta segundo Piaget (2007, p. 50) que diz que:

[...] uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca[...] ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

**Gráfico 11- Se gosta de estudar**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Embora a maioria quase absoluta tenha respondido que gosta de estudar, os números de reprovação e evasão questionam tal afirmação. As crianças e adolescentes vão à escola por motivos diversos. Boruchovitch e Bzuneck (2001),



percebeu que, se o aluno é motivado a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, mais do que poderia prever com base em outras características pessoais. Já o aluno desmotivado apresentará subaprendizado em suas aprendizagens, ou seja, terá um desempenho medíocre, abaixo de sua capacidade, fato particularmente lamentável quando se trata de alunos talentosos (p.14).

Motivar o aluno para aprendizagem escola não é tarefa fácil, se o aluno não encontrar motivação nas tarefas escolares ou não ver perspectiva de um futuro nesta aprendizagem, ele nunca terá interesse em aprender. Muitos são os estudos que buscam caracterizar e definir a motivação, pois ela é considerada um fenômeno pessoal, internalizado, constituído de motivos e metas pessoais que se edificam nas inter-relações. A motivação decorre de um processo de desequilíbrio, no interior do organismo, onde a solução a esse desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009).

Segundo Antunes (2002, p. 23) “devemos sim, encontrar um equilíbrio entre silenciar ou fazer um bicho-de-sete-cabeças daquilo que às vezes, pode ser um ato grave, mas também um grão de areia ou um fato circunstancial”.

Pensando assim, tem algumas dicas para motivar os alunos a estudarem:

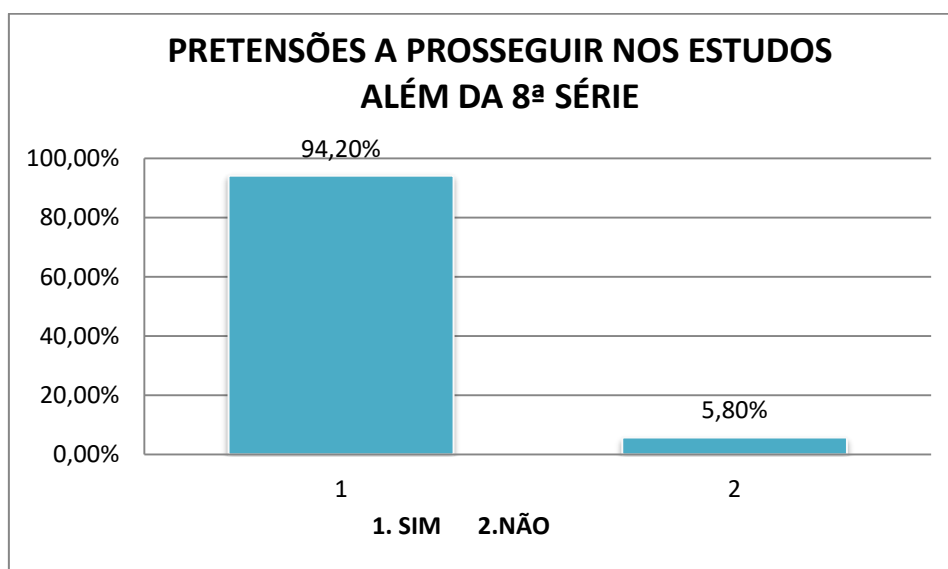
- Faça com que o aluno compreenda o que está sendo ensinado, ao invés de apenas memorizar;
- Busque sempre relacionar os conteúdos com fatos da atualidade;
- Elabore atividades que possa detectar a evolução do aluno;
- Estabeleça um ritmo de aulas de forma que todos possam acompanhar o raciocínio que exige o conteúdo;
- Quando o aluno apresentar dificuldades, apresente a ele pistas proporcionando oportunidades para superar as dificuldades, fazendo com que o aluno exerça seu próprio raciocínio;
- Ao iniciar a aula estabeleça metas e objetivos, porém, baseados no ritmo da turma, combinando regras para que não seja desviado o objetivo da aula;

- No momento da avaliação, o ideal é que o professor evite comparações, ameaças, ou seja, condutas negativas que possam vir a refletir maleficamente na auto estima dos alunos;

- Identificar e aproveitar aquilo que atrai a criança, aquilo do que ela gosta como modo de privilegiar seus interesses.

Bzuneck (2009, p.13) deixa bem claro que “Sem a aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém”.

**Gráfico 12- Intenção de prosseguir nos estudos ao concluir a 8ª série**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Quando confrontados sobre o anelo de prosseguirem os estudos em nível universitário, 89,6% dos alunos entrevistados deixou claro que pretende, o que sugere que o grupo que vem mostrando desinteresse pela escola e os estudos é o que não pretende seguir novos caminhos no mundo das ciências.

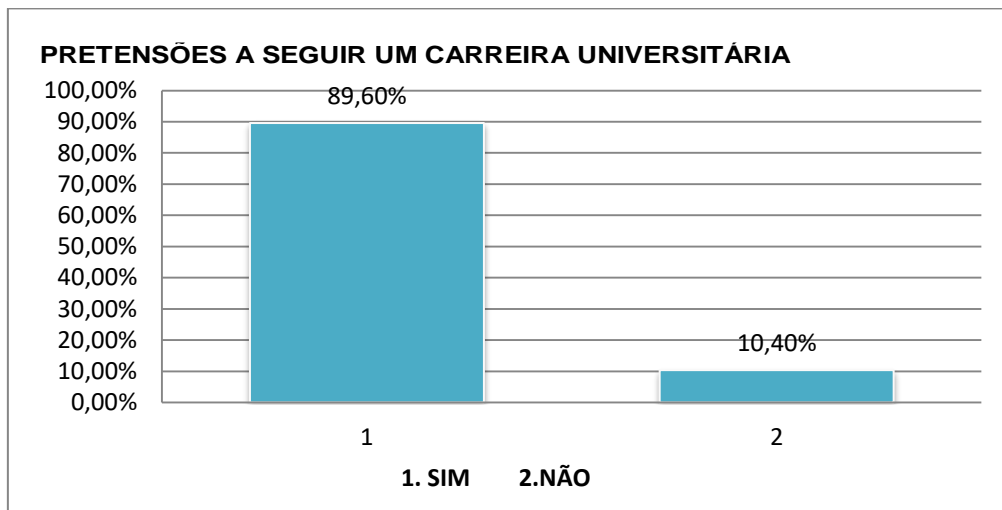
Segundo Wehmeyer (1992), a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser o *agente causal* em relação ao seu futuro, ou seja, de ter comportamentos intencionais.

Para Ryan e Deci (2000):

Todos os comportamentos humanos são intencionais, sejam eles autônomos ou controlados, de forma que um aluno pode desempenhar uma ação tanto por vontade própria, quando, por exemplo, realiza um desenho livre, quanto por uma intenção controlada pelo professor (RYAN E DECI, 2000, p. 68-78).

No contexto do ensino superior, professores e alunos têm os mesmos comportamentos e explicações para os fenômenos observados por Tollefson (2000) com alunos do ensino fundamental e médio.

### Gráfico 13- Intenção de ingressar em uma faculdade



Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Nas regiões metropolitanas esta é uma fala recorrente porque o ambiente envolto no mundo acadêmico e a grande oferta de cursos, bem como uma campanha de marketing e divulgação, produz tal discurso, mas a realidade enfrentada por estas crianças é bem distinta do que expressam, uma vez que acesso não é tão fácil, e muitas vezes demanda de investimentos financeiros que oneram o orçamento das classes sociais, em que boa parte nem sabem o que é uma universidade, outros nem ao menos sabe ler corretamente, estando, ainda no 9º ano, semianalfabetos ou analfabetos funcionais.

Ribeiro define analfabetismo funcional (1997),

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais. (RIBEIRO, 1997, p. 145).

O fato de exporem este desejo aí já conduz a uma nova perspectiva de vida, porém, isto é ainda muito pouco frente aos programas de Estado que não conseguem contemplar uma ampla parte de quem está nas zonas periféricas das cidades com oportunidades reais. Quando se conversa com os estudantes em particular, realçam suas incoerências quanto à vida que têm, as oportunidades ofertadas e as condições cada vez mais distantes de suas realidades pessoais.

Pochmann (2003), em seus estudos, lança uma discussão a cerca das probabilidades impostas aos jovens, mostrando um cenário onde eles enfrentam dificuldades adicionais para encontrar trabalho e nele se manterem, uma vez que além de inexperientes, encontram poucas barreiras que se interpõem às oportunidades. Isso fica evidentemente mais grave entre jovens pobres, pois eles são movidos a precipitar a ocupação de uma vaga de trabalho para conseguir uma renda a fim de garantir sustento e suprir as despesas familiares ou a própria sobrevivência, o que geralmente compromete a possibilidade de formação escolar e de maior qualificação profissional, as quais mais à frente, possivelmente contribuiriam para a sequência de sua carreira de trabalho.

O que falta ao sistema educativo brasileiro é elaborar processos de inclusão mais equânimes com a realidade social a que estão todos inseridos de maneira direta ou indireta, não criar quimeras sociológicas que em nada contribuem para uma solução eficiente e a posteriori, eficaz dos problemas que enfrentam a educação, os educadores e os educandos. Kant (2004, p.15), “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Neste gráfico tem quase os mesmos motivos que o gráfico 12.

Segundo Santos (2003, p. 111) estudar deixa de ser unicamente o meio através do qual se torna possível “adquirir coisas, é você poder se sentir, se posicionar diante da vida e das pessoas”.

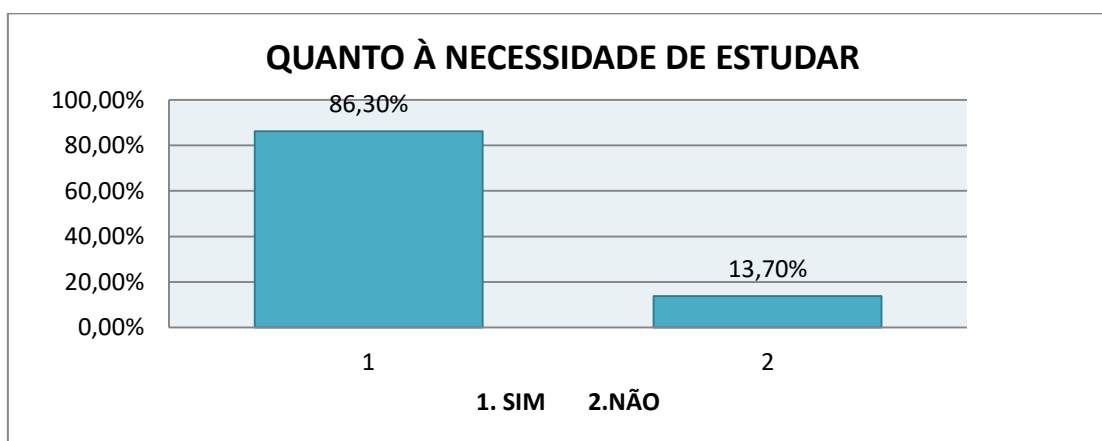
A intenção de ingressar em uma faculdade pública todos têm, o problema é o financeiro, quando tem a oportunidade de ingressar em uma faculdade que não tenha

gastos com mensalidades, gera outro problema, o de trabalhar para se manter, e geralmente as faculdades públicas que não tem mensalidades o aluno não tem tempo disponível para o trabalho.

Segundo Sguissardi (2000):

A educação superior, sabe-se, é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sócio democráticos desses países e de seu sistema educacional (SGUISSARDI, 2000, p. 12).

**Gráfico 14- Necessidade de estudar**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Quando questionados sobre a necessidade de estudar, 86,3% dos alunos entrevistados responderam “que sentem esta necessidade”, porém, quando o assunto é vir para a escola o percentual caiu 3,5%, (para 82,8%), ou seja, a partir daí já se tem uma vaga ideia de que a escola desagrada mais que o processo em si, uma vez que quase 20% dos alunos que foram entrevistados declararam não sentir “necessidade” de vir para a unidade educacional do ambiente estudado.

Esta “necessidade” de vir para a escola que a maioria (+ de 80%) declarou pode ser devido ao fato de a escola oferecer merenda de alta qualidade.

Para Santana (1996), os alunos buscam a escolarização devido às próprias exigências impostas pelo mundo letrado e acreditam que, dominando as habilidades de ler e escrever, poderão conquistar sua independência. E essa independência que transforma a necessidade de continuar os estudos.

De acordo com Oliveira (1996) evidenciou que estudar “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar,

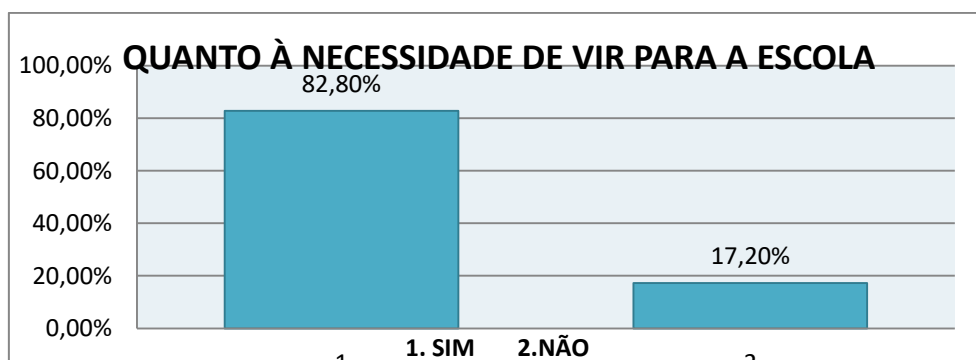
libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996 p. 37).

Outra questão ligada à necessidade de estar frequente na escola é a ajuda financeira que o governo federal oferece por meio do programa Bolsa-escola/Bolsa-família, que em muitos casos é a única renda com que pode contar algumas famílias de um número bastante elevado das crianças em idade escolar.

Para Silva (2007), embora o Programa Bolsa Família tenha sido de grande relevância na união dos Programas de Transferência de Renda existentes e muito já ter feito no que diz respeito aos número de atendimentos e de recursos investidos, algumas dificuldades ainda se transpõem tanto no que diz respeito à execução da proposta, quanto no que remete à modificação de uma cultura ainda persistente em alguns lugares de práticas clientelistas e assistencialista e conservadoras e quanto à necessidade de modificar-se de forma relevante o quadro de pobreza, sobretudo quando se trata da questão de promoção da autonomia das famílias.

Em contraponto, é importante ressaltar que atrelado à necessidade de estudar deve-se inserir o fator motivacional, que segundo Maluf e Bardelli, (1991), imprime relevante importância na formação dos estudantes uma vez que a articulação está em uma relação positiva entre motivação e construção de expectativas: onde há falta de motivação, contribui para a construção de perspectivas de futuro baixas; e baixas expectativas, podem gerar no indivíduo sentimentos baixos de motivação (Maluf & Bardelli, 1991).

**Gráfico 15- Necessidade de ir para a escola**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Aqui se encontra um ponto discrepante, pois quando os alunos entrevistados foram questionados se acreditam que a escola tem poder para mudar suas vidas, 96,8% declararam que sim.

Depreende-se que falta um trabalho por parte da escola no sentido de trabalhar os valores que possam levá-los a ter um envolvimento maior com os ensinamentos e os professores e desfazer-se das amarras de um currículo unificado que engessa o processo ensino-aprendizagem, que acaba por selecionar apenas aqueles que se interessam por conteúdos pré-estabelecidos, ou àqueles que têm maior facilidade em entender o que é posto e desfavorecendo os que têm outras tantas e tão importantes habilidades que não estão inscritas no currículo comum que prevê que todas as escolas do estado ensinem o mesmo conteúdo na mesma ordem de tempo e espaço.

Essas e outras preocupações, como afirma Arantes, devem estar presentes entre os educadores:

De acordo com Arantes (2007):

Compreender o que são valores e como cada um e todos os seres humanos se apropriam da cultura e se inserem eticamente no mundo faz parte do rol de preocupações daqueles interessados em estudar o citado binômio [educação e valores] e suas possíveis relações (ARANTES, 2007, p. 9).

Nesta perspectiva, Coutinho e cols (2005), sugerem a relação entre escola e futuro, na visão dos alunos, dada em função de duas alternativas. A primeira aponta para uma noção positiva, na qual acreditam que a escola é "muito importante", traz "uma vida melhor", dá "futuro", e que se idealizam formados na profissão que elegeram, ou "cursando uma faculdade"; enquanto a segunda é formada por sujeitos que apreenderam a escola de forma negativa, não evidenciando intento de buscar uma qualificação profissional pela educação formal. A forma como a escola é entendida, logo, pode proporcionar influência na construção das expectativas futuras dos estudantes.

O currículo deve ser voltado para uma prática educativa que visa não só o ser humano fragmentado, mas como um todo, assim deve-se levar em conta seu tempo para aprender, estímulos que lhe são oferecidos e acima de tudo as oportunidades que lhe são dadas. Sacristan (2000) fala de "impressões globais que, tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo" (Citado por RAMOS JUNIOR &

PETERMANN, 2012, p.04). Dentre estas imagens, o autor enumera algumas, talvez as mais corriqueiras:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).

A proposta política da escola (seu currículo) com relação à sua constituição clientelar, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, assim, Moreno propõe:

Uma solução viável para esse conflito é a integração dos saberes. É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixa-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência. Se considerarmos que estas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impede contemplar a realidade de múltiplos pontos de vista (MORENO, 1998, p.35).

Assim, um currículo estático, acaba por ferir o aluno que tem por meta algo que lhe é opaco e imposto tornando-os,

Sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidade sociocultural e étnica (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

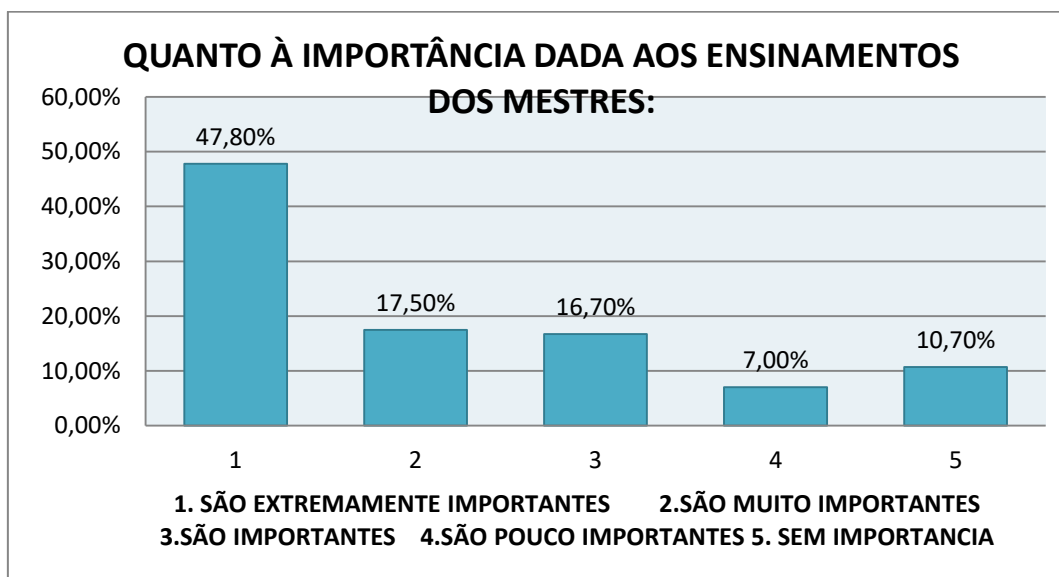
O grande desafio, enquanto professor é organizar as atividades de sala de aula a partir de estudos e pesquisas atuais, principalmente na área da linguagem, proporcionando a possibilidade de uma aprendizagem oral e escrita significativa, levando a uma participação construtiva para que o aluno desenvolva seu raciocínio e seu senso crítico, na tentativa de fazer-se compreendido dentro do paradigma de que “o homem persegue, mediante a atividade de trabalho, uma busca identitária que não



acaba nunca. Nesse caminho, ele precisa encontrar o olhar de seus semelhantes, pois sem o julgamento feito por "outros" o investimento perde todo o significado" (FREITAS, 1999, p.225).

As novas concepções teóricas acerca da participação dos sujeitos nos processos históricos trazem consequências para os estudos sobre formação docente. Para Hargreaves (1994), a escola se constitui hoje em um receptáculo político, no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade. Diferentemente do que se acreditava nas décadas passadas, hoje se trabalha com a hipótese de que a identidade profissional é inseparável da identidade pessoal. Por isso, os estudos mais recentes vêm afirmando que a formação docente é algo muito mais profundo e complexo do que a aquisição de habilidades e de competências, uma vez que o aluno como objeto de trabalho e como reflexo do contexto atual, é elemento que também norteia o desenvolvimento do seu trabalho e o conhecimento pedagógico que dele decorre, levando-o a recriá-lo na prática cotidiana. A ação do professor nessa perspectiva deve ser vista como política cultural, em que o professor é intelectual que se transforma e transforma seus alunos (GIROUX, 1997, p. 136).

Desta feita, a práxis docente está ligada diretamente ao cotidiano e às condições sociais em que educador e educando [se] vivenciam. As ideologias, a educação cultural e a formação humanística se fundem em um processo de construção de identidade marcante capazes de proporcionar revoluções internas, mas carece-se de algo mais que consubstancie a ética e os padrões de desenvolvimento sócio cognitivos da criança e que, com isto resultará na implicação de uma identidade para o educador, criada a partir de um saber concreto, tal concepção confere à função docente um posicionamento reflexivo, crítico e político que compõe seu próprio papel social (GIROUX, 1997) de também criar novos intelectuais.

**Gráfico 16- Importância com o que os professores ensinam**

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Quando os alunos entrevistados foram questionados sobre a relevância dada aos ensinamentos dos mestres, menos da metade, apenas, consideram extremamente importantes (47,8%); enquanto 10% declararam serem irrelevantes e 7% pouco relevante. Novamente esta questão comprova a fala do grupo que disse não sentir necessidade de vir à escola. Pode-se presumir que estes fazem parte daqueles a quem os pais obrigam a estudar por motivos de, realmente, desejar uma oportunidade a mais para os filhos no futuro, ou daqueles que os obrigam por causa dos auxílios governamentais.

Segundo Ramos Junior & Petermann (2012) os conteúdos curriculares ensinados na escola precisam, urgentemente, deixar de serem estranhos, distantes, apresentados numa linguagem que os alunos não entendem, para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem e, a partir dela, levar ao conhecimento da realidade mais ampla, do país e do mundo, e uma reflexão da importância do sujeito nesse mundo.

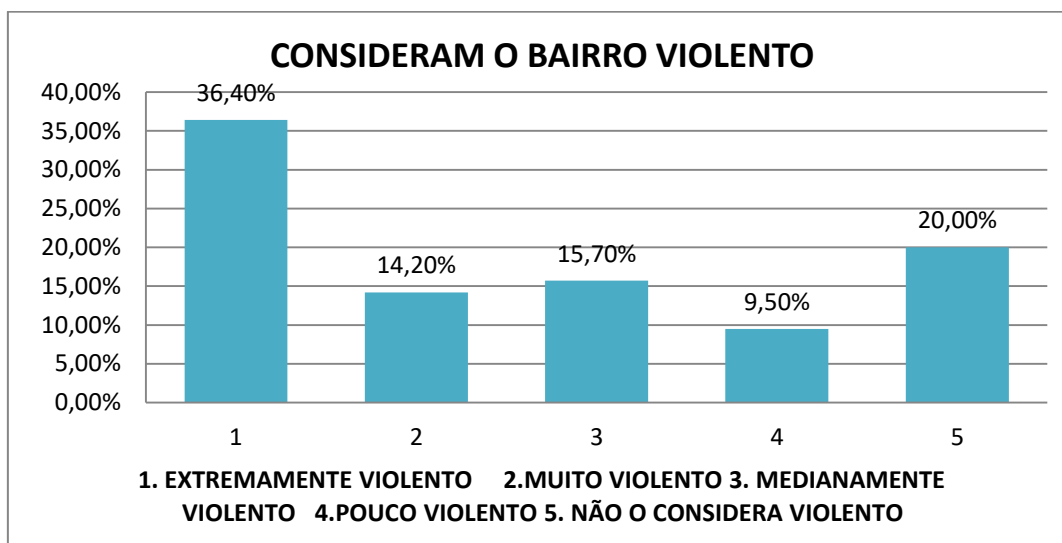
Assim, questiona-se o protagonismo docente na cena formativa, onde o professor torna-se um mero reproduzidor de um currículo descontextualizado, que contribui para a proliferação de desigualdades e procura sustentar a noção de cultura iluminista e etnocêntrica. É nesse sentido que compreendemos que “cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem

como na teoria social contemporânea” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19), na produção dos saberes escolar. É preciso reconhecer a importância de todos aqueles que protagonizam o processo escolar. [...] a educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. [...] A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21).

A criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento ideológico educacional pautado no desenvolvimento holístico do sujeito, torna a escola, um espaço onde as pessoas aprendem e trocam informações entre si e que o objetivo de todos seja um só: 'educar!' Moreira e Candau (2007, p.18) dizem que entendem currículo como “(...)as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Todo ambiente atravessa suas crises, não o é diferente o ambiente escolar, entretanto, Sacristán (2002, p.15) oriente que

Não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas Isto porque o objeto de estudo e trabalho da Pedagogia é o ser humano, enquanto ser "em construção (SACRISTÁN, 2002, p. 15).

**Gráfico 17- Violência no bairro**

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

A violência parece que passa despercebido pelas crianças ou, de alguma forma mágica elas são protegidas da ação direta desta. Na entrevista, apenas 36,4% dos alunos entrevistados disseram considerar o bairro extremamente violento e 14,2% o consideram muito violento (gráfico 21), o que equilibra as forças ao ter 47,2% declarando que perderam amigos por causa da violência (gráfico 23), equivalendo a uma frequência de 228 alunos, fazendo tal declaração.

Em certo sentido, a peça representada neste teatro sem lugar é sempre a mesma:

É aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença dos valores, classes dominam classes e é assim que nasce a ideia de liberdade, homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhes impõem uma duração que elas não têm ou eles assimilam pela força - e é o nascimento da lógica. Nem a relação de dominação é mais uma "relação", nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E, é por isso precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário satisfazer a violência (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Por outro lado 20,0% dos alunos entrevistados não o consideram um local violento. Isto ocorre, possivelmente também, porque a violência talvez fosse companheira da noite e neste horário, a maioria das crianças estão em companhia de

seus pais, em casa e estes, de uma forma miraculosa devem cuidar para que esta tempestade passe silenciosa aos ouvidos de seus filhos.

Segundo Foucault (2010):

É justamente a regra que permite que seja feita violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. Em si mesmas as regras são vazias, violentas, não finalizadas, elas são feitas para servir a isto ou aquilo; elas podem ser burladas ao sabor da vontade de uns ou de outros. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas regras (FOUCAULT, 2010, p.26-27).

Silva (2013) alonga esta discussão e diz que se a sociedade vai mal ou se vai bem é reflexo do que se prega na família, considera esta como o berço de toda a sociedade. Se a família cumpre seu papel, facilita o papel da escola. Assim como a escola não pode tratar a deficiência física do aluno, também não pode tratar a deficiência moral, estrutural ou familiar. Em ambos os casos, pode apenas ajudar a conviver com uma ou outra deficiência, ou em casos até com ambas. É obrigação do Estado, oferecer e garantir segurança, saúde, educação, moradia, e tantas coisas mais ao cidadão, nada disso é obrigação da escola. Nisso tudo, o papel da escola é esclarecer, mostrar que o indivíduo tem direitos. A família e o Estado devem assumir seus papéis na formação do indivíduo social e não passar para a escola aquilo que lhes é de obrigação.

Larrosa (2000, p.11) embrenha-se profundamente no pensamento foucaultiano e explana que “em nosso mundo configurado pela razão técnico-científica tem-se convertido em dominante um modelo positivista de verdade entendido como adequação ou correspondência entre as proposições e as realizações.”

Em sua visão isto se configura como um tipo de violência contra as crianças, pois “a verdade positivista não é outra coisa que o modo como nossos saberes determinam o que sejam as coisas que se tem convertido em seu objeto de conhecimento. A partir deste ponto de vista, a verdade da infância é o modo como nossos saberes a diz e, portanto, a infância em si fica reduzida ao que nossos saberes podem objetivar e abarcar e ao que nossas práticas podem subjugar, dominar e produzir” (*Ibid.*).

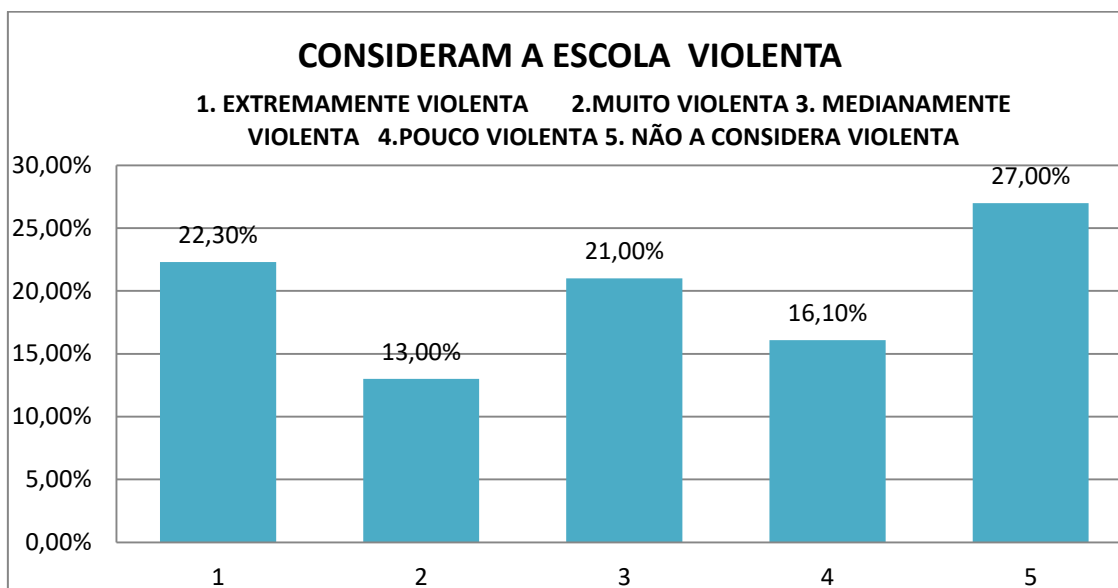
De forma que a visão e a compreensão do conceito de violência das e pelas crianças, apesar de parecerem tão maduros, está, de certa maneira condicionada ao que é ditado pelas classes dominadoras, entre elas, a mais poderosa: a família. A escola está vivendo um momento crítico, principalmente, na questão da disciplina, pois perdeu o controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; “de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2009, p.132).

Nesse cenário, a escola procura dar conta de seu papel de formar o aluno, preparando as novas gerações para exercer o comando da sociedade.

Vários dispositivos legais são criados para fazer funcionar regras e leis como garantia de uma retaguarda ao desenvolvimento da criança. Perdeu-se a noção de que a posição mais elevada na hierarquia escolar é ocupada pelo conhecimento e não pela simpatia do professor. Diferente da escravidão, pois:

Não se fundamenta numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade do patrão, seu “capricho” (FOUCAULT, 2009, p.133).

Neste ponto, é importante considerarmos que faz parte do desenvolvimento dos alunos ir contra o professor e a escola; desafiá-los. O oposto pode instalar revolta ou apatia dissonantes, o que, em ambos os casos, não deixa o trabalho da escola avançar em seus objetivos.

**Gráfico 18- Violência na escola**

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

O conflito e a violência sempre existiram e sempre existirão, principalmente, na escola, que é um ambiente social em que os jovens estão experimentando, isto é, estão aprendendo a conviver com as diferenças, a viver em sociedade.

De acordo com Ruiz (1998),

A personalidade se constrói na medida em que interfere decisivamente em seu mundo para transformá-lo. Esta ação torna-se impossível quando praticada de forma solitária. Precisamos de nossa coletividade para potencializar o gesto individual antes restrito a ele mesmo. Construir a personalidade significa agregar a nossa ação à de outros indivíduos; aprendermos com os outros homens a transformar a realidade, ao mesmo tempo em que transformamos também os outros homens e somos transformados por eles (RUIZ, 1998, p.25-26).

O grande problema é que a violência tem crescido em proporções inaceitáveis. Os professores estão angustiados, com medo, nunca se sabe o que pode acontecer no cotidiano escolar; alguns pais, preocupados, outros abandonam os filhos à própria sorte para que a vida os discipline. Não é raro os jornais noticiarem situações de violência nas escolas, as mais perversas. Assim, Viana (2002) propõe o entendimento da violência e a exigência de que se conheçam suas causas, tornando-se imprescindível, no campo da educação, fazer a classificação da situação atual de forma a colaborar com o corpo gestor escolar, em reserva, e com a sociedade em geral, na verificação dos problemas relacionados com a violência e na viabilidade de

possíveis soluções, assim, podendo colaborar com ações que minimizem suas ocorrências e consequências.

A violência escolar vem causando estarem em toda sociedade na medida em que fere os sentimentos pessoais e atinge o patrimônio público e particular com depredações, roubos, incêndios, originando sérios prejuízos àqueles que se esforçaram, de maneira vigorosa, na construção do espaço de vivência. Silva (2004) afirma que contribuintes como carência afetiva, falta de cidadania e modelos positivos, podem cooperar para que crianças e adolescentes cometam violência e se transformem em criminosos. Carecidas de ausência de afeto, as crianças podem apelar à violência com a intenção de chamar atenção para receber afeto. As crianças refletem os atos de seus pais e acabam por tornarem-se frutos do meio no qual vivem, repetindo atos de vandalismo, violência fortuita numa exibição de poder que mais assusta do que justifica. As rivalidades, a falta de respeito com os professores, provocações e agressões são na medida social, legado da vida familiar. Especialmente, nas periferias, onde as desigualdades sociais se tornam mais visíveis e o tráfico de entorpecentes coopta adolescentes, a escola é a mais atingida por esse tipo de violência. De acordo com os estudos de Araújo (2002) a escola sofre interposições de grupos externos que podem transformar toda a sua organização interna ou rotina diária, o que tornar-se visível pelas invasões de galeras de forma direta e ameaçadora para resolver problemas advindos fora do ambiente escolar, e também do narcotráfico que se desdobra de forma bem sutil, através dos alunos, com o escopo de aumentar a sua autoridade social e física tanto dentro ou fora das escolas.

O Estado do Espírito Santo, também, apresenta estatísticas alarmantes em relação à violência na escola e ao seu entorno.

Compreender as causas da violência, suas consequências dentro e fora da escola, bem como as ações pedagógicas que podem sortir efeito positivo tem-se tornado uma necessidade para os dirigentes escolares, haja vista que um dos maiores desafios, hoje, na educação, além de encontrar uma forma eficiente e atraente de ensinar, é amenizar o índice de violência que tem se instalado nas escolas. E o gestor educacional tem uma função vital para que esse desafio possa ser vencido no cotidiano escolar.

De acordo com Loureiro e Queiroz (2005),



[...] os embates cotidianos, as divergências por vezes não discutidas e não negociadas que se expressam em forma de agressões menores, pois vê com uma roupagem que choca menos que uma agressão física, por exemplo (LOUREIRO e QUEIROZ, 2005, p. 4).

Suas ações, juntamente, com a comunidade poderão definir que tipo de escola os alunos terão e quais conceitos estarão recebendo na formação de suas personalidades. A certeza de que não haverá nenhuma receita pronta à espera desses profissionais talvez seja um ponto positivo, pois, a singularidade das comunidades exigirá um olhar crítico, estudos permanentes e a necessidade de formar parcerias dentro e fora da escola, uma vez que segundo Pais (2003):

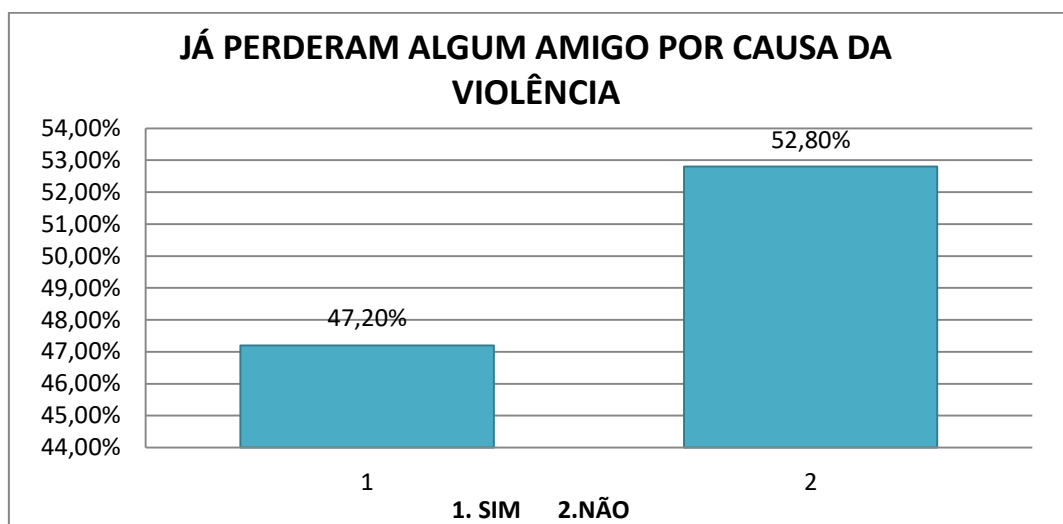
A juventude ser tida como problema social: eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas? (PAIS, 2003, p. 34).

A esta pergunta pode-se responder que quanto mais se embrenha no pensamento em busca de soluções, mais a juventude sente-se que está à mercê do acaso e do descaso, recebendo a culpa por não aceitar a herança maldita de seus genitores e progenitores. 22,3% dos entrevistados consideram a escola um lugar extremamente violento e para 14,2% ela é muito violenta. Em contrapartida 27% não a consideram violenta (*Id.*). Não há como caracterizar, neste trabalho a que tipo de violência os alunos estão a referir-se, mas bem pode ser à violência simbólica imposta por professores e demais servidores ou pelo fato de dentro dos portões da escola, a violência não temer a luz do dia e aí, os pequenos que a ignoram à noite terem a oportunidade de vê-la realçada e sem os matizes de maquiagem que usa para tornar-se bela e útil (*sic*).

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109).

Segundo Aquino (1998), em termos especificamente institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de “reprodução” difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobre determinações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante aos efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares.

**Gráfico 19- Perca de amigos em decorrência da violência**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

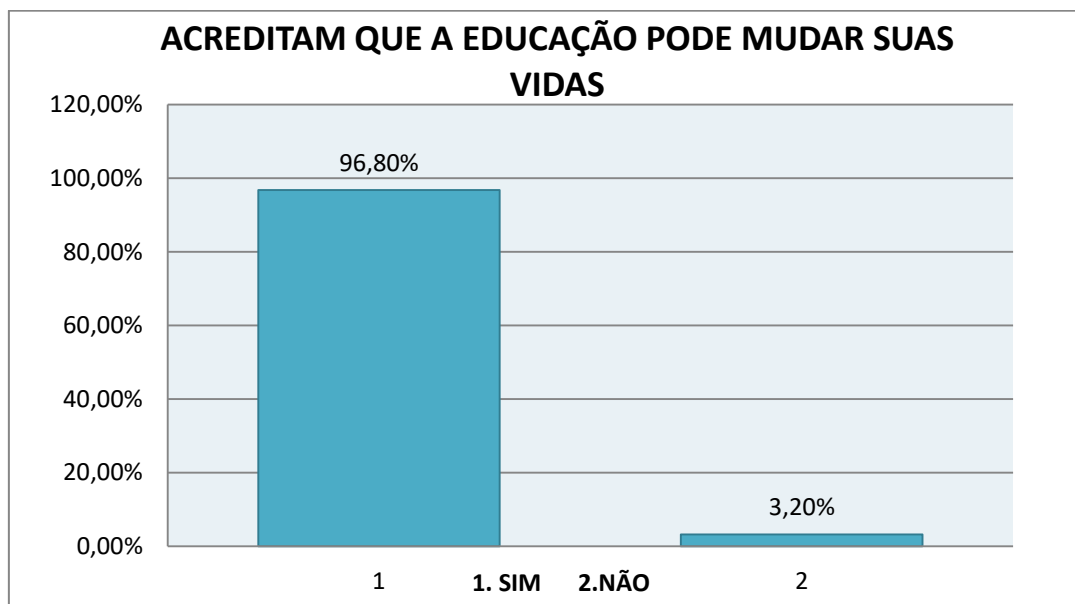
Em *Vigiar e Punir* de Foucault (1997, p.57) o autor faz alusão aos poderes ridicularizados e os criminosos transformados em heróis.

[...] para o povo que aí está e olha, sempre existe mesmo na mais extremada vingança do soberano, pretexto para uma verdade, ainda segundo o mesmo autor [...] a miséria do povo e a corrupção dos costumes multiplicaram os crimes e os culpados (FOUCAULT, 1997, p. 75).

Segundo Charlot (2000) faz-se necessário considerar as dimensões formadoras do sujeito: a complexidade histórica e social e a singularidade. Ou seja, o estudante é uma pessoa de um tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações deste tempo vivido. É uma pessoa que tem uma origem social, que marca sua constituição enquanto sujeito. Porém, não se reduz a

estas circunstâncias históricas e sociais porque é, também, um ser singular, alguém que interpreta e dá um sentido ao mundo, à sua vida e à sua história.

**Gráfico 20- Educação como mudança de vida**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2013.

Todos os alunos entrevistados mesmo que em sua maioria tenham dito que a educação é capaz de mudar suas vidas dão tão pouca atenção a ela quanto é-lhes possível. O que se justifica pelo fato de viverem em condições de exclusão tão pesadas que isto não passa de uma resposta mecânica já gravada de tanto ouvir dos professores e reportados pela mídia massiva. Gramsci (2000), observa que a educação, em sua forma escolar, não apenas como um espaço científico, mas de luta política, e por isso uma instituição que pode servir para a construção da cidadania.

O desenvolvimento humano está ligado ao papel da aprendizagem e das relações sociais, ou seja, da convivência com outras pessoas é possível a elaboração da cultura e a construção da história. A relação sujeito e sociedade é intrinsecamente indissociável, bem como, está absolutamente conectado ao processo de trabalho, o qual favorece a agregação entre pensamento e linguagem, pela precisão de interação entre as pessoas. (BUSS e LEOPARDI, 2016)

O tipo de educação é o primeiro fator familiar que pode interferir na escola, gerando sérios distúrbios comportamentais. A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nos filhos autoconfiança e

espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender. K pfer (1995) enfatiza que,   pela educa o que um adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim, o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança.

Entretanto,   frequente encontrar adultos que “ensinam” às crianças exatamente o contrário do que fazem, isto  , são incoerentes: ensinam uma coisa e fazem outra. Em geral, “as crianças aprendem o que os adultos fazem e não o que querem ensinar” (PILETTI, 1989, p. 151-153).

A família   a primeira unidade com a qual a criança tem (ou deveria ter) contato contínuo e   também o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socializa o e problemas que refletem na escola e na aprendizagem da criança. A interferência mais forte ocasionada pela família na escola aparece sob a forma de distúrbios de comportamento, ou seja, alunos com desvio de conduta, excessivamente agressivos ou erotizados, geralmente, se originam de um meio familiar hostil. Para se entender isso basta pensar que “ocorrendo uma falha na linha de montagem familiar, o produto criança sai com defeito da linha de produ o. Seja um problema leve (distúrbio de conduta) ou uma pesada depressão” (BALLONE, 2003, p.01).

A escola   o local/institui o que garante, efetivamente, a rela o de trocas sociais e prepara o para a cidadania; nela a criança pode estabelecer pactos, contratos, rela oes sociais, pois não basta que a criança se limite   sua singularidade; ela precisa do outro e das rela oes estabelecidas com este e com o tempo/espaço em que se encontra. Oliveira (2003, p.11), define educa o como sendo "uma das atividades básicas de todas as sociedades humanas, pois a sobrevivência de qualquer sociedade depende da transmissão de sua herança cultural aos jovens." Contudo, o papel da escola na transmissão de conhecimentos está relacionada ao processo sistemático, que visa apenas a transmissão de determinadas ciências, técnicas e conteúdos, sendo assim uma educa o formal no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Começa fazendo a leitura do cotidiano, e   fun o da escola, também, fazer com que esse cotidiano se amplie. Para muitos pesquisadores, o cotidiano escolar pode ter um trato corriqueiro, entretanto,   um universo que se revela como um grandioso ambiente dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem invariavelmente da prática (CERTEAU, 1994). A disciplina, também, pode ser vista como o controle do indivíduo no tempo, entretanto,

Bourdieu (1974), a escola é lugar de invenção e não de reprodução. É frequente a afirmação, por parte dos professores, que os alunos de hoje são indisciplinados, evocando um saudosismo de uma suposta educação de antigamente, que estabelecia parâmetros rígidos para o uso do corpo e da mente, como afirma Araújo (2001), numa perspectiva de a escola supostamente desejar enquadrar as pessoas dentro do padrão de normalidade.

É preciso, entretanto, situá-los no seu tempo e espaço. Como lembra Certeau, “[...] o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde podem ir” (CERTEAU, 1994, p. 105). A escola não é a mesma. Essas transformações não ocorrem por acaso ou por decreto, mas, pela postura reflexiva e pela vontade coletiva da sua comunidade. Heller (2000), o cotidiano também pode se transformar em lugar de alienação (discente e docente), principalmente quando a reprodução passiva é assumida e a prática carece de reflexão. De forma que um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará sua partilha para além dos profissionais da educação, envolvendo os alunos, os pais e mesmo a comunidade local. Além disso, é importante gerar modificações no clima e na imagem da escola, através de atividades extracurriculares envolventes que valorizem o papel da escola diante dos seus alunos.

Gómez (1992, p. 105-106) corrobora tal discurso, dizendo: [...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes.... Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida.

## 5 CONCLUSÃO

Após a realização deste estudo foi possível constatar que os alunos demonstraram algum tipo de reconhecimento em relação às suas potencialidades para superarem os problemas advindos e provocados pela violência que marca o entorno escolar e que acaba adentrando os muros da escola.

É somente através de um diálogo e da problematização quando bem planejados e bem conduzidos que nasce a possibilidade da produção de um ensino de qualidade para as camadas da população, que se concretiza pela difusão do saber, que se supõe a solidariedade e encaminha a igualdade entre as pessoas.

A única alternativa que possuem é a de acreditar que podem prosseguir com os estudos em busca de um futuro melhor, uma vez que, dadas suas condições socioeconômicas, a educação é o caminho mais seguro para a construção de um futuro próspero e digno. Porém, este sonho acaba se transformando em fumaça porque tomam caminhos obscuros e diversos como o das drogas e da prostituição, abandonam a escola. Ambas (drogas e violência) são marcas registradas e ações constantes na Escola de Terra Vermelha e no bairro. As crianças já convivem com o problema desde muito cedo e alia-se a isto a falta de oportunidades de trabalho e uma [quase] invisível perspectiva de futuro, fugir para este paraíso artificial ou embrenhar-se neste mercado de trabalho é um passo muito pequeno e muito fácil de ser dado por estes adolescentes. Com a implantação deste programa pode-se nutrir expectativas de que atentem para os malefícios à saúde provocados pelas drogas e os riscos sociais destas, aliada à violência de todas as formas.

Depreende-se, então que a chave para o desenvolvimento na educação é a participação, o envolvimento de todos os interessados, a organização da coletividade e o fortalecimento das pessoas. Para tanto, a gestão política educacional não pode apenas contemplar o desenvolvimento sustentável ou os fatores econômicos. Faz-se *mister* investir nas pessoas, na cultura, na história e nos sistemas sociais.

## 6 RECOMENDAÇÕES

- ✓ Trazer as famílias para junto da escola e discutir resultados para tendências a médio e longo prazos;
- ✓ Criar políticas de segurança e saúde para os professores;
- ✓ Criar programas de estágio para os adolescentes;
- ✓ Criar propostas educacionais de trabalho que atenda às necessidades da clientela;
- ✓ Elaborar um currículo com vistas às necessidades educativas mais prementes dos estudantes;
- ✓ A equipe pedagógica deve promover a consolidação do planejamento individual dos professores e compartilhar com os mesmos;
- ✓ Marcar as reuniões para realinhamento das ações do plano;
- ✓ Identificar o que causa esses problemas.

## 7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (coords.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Acesso em 10/04/2014.

ADORNO, Roberta Lima Santos. **A crise da educação em Foucault e Arendt**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA, Bahia, 2009. Acesso em 10/04/2014.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. **O Desenvolvimento de Competências e a Participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional**. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (orgs.). **As Competências Para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre, Artmed, 2008. Acessado em 31/12/2012

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. Acessado em 31/12/2012

ALVES, Nilda. **Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos**. In: **Educar em Revista**, n. 24, 2004. Curitiba: Editora UFPR. Acessado em 31/12/2012

AMADO, João da Silva. **Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica**. Psicologia, Educação e Cultura, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 53-72, 1999. Acesso em 10/04/2014.

ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R., & Patto, M. H. S. (2004). **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório**. **Educação e Pesquisa**, 30, 51-72. Acessado em 31/12/2012

ANSELMO, Hugo de Lima. (Sidney José dos Santos e Sérgio Abranches) Et.al **Práticas escolares e os casos de indisciplinas**. 2009. Acesso em 10/04/2014.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Acessado em 31/12/2012

APPIO, Eduardo. **Controle judicial das políticas públicas no Brasil**. Curitiba, Juruá, 2006. Acessado em 31/12/2012

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004. Acessado em 31/12/2012

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Acesso em 10/04/2014.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996a. Acesso em 10/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Erro e fracasso na escola**. São Paulo, Summus, 1997.



\_\_\_\_\_. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas.** São Paulo: Moderna, 2003. Acesso em 10/04/2014.

ARANTES, Valéria A. (org); ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007. Acesso em 23/06/2015.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Acesso em 10/04/2014.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. Acesso em 11/04/2014.

ARRIAGADA, I. & MATHIVET, C. **Los programas de alivio a la pobreza Puente y Oportunidades: Una mirada desde los actores.** Serie Políticas Sociales, nº. 134. Santiago de Chile: Cepal, 2007. Acesso em 10/04/2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. *In:* BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** *In:* ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 6ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

AUGUSTO, Eduardo M.de Oliveira. **A violência no entorno de escolas públicas: Direto a educação e segurança pública.** [http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdr\\_om2011/pdf/trabalhoscompletos/comunicacoesrelatos/0149.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdr_om2011/pdf/trabalhoscompletos/comunicacoesrelatos/0149.pdf). Acesso em 28/02/2013.

ÁVILA, Maria T. Porto de. **A função educativa na prevenção do consumo abusivo de drogas.** *In:* MEYER, Dagmar E. Estermann (org.). **Saúde na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998. Acesso em 12/05/2014.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito crítico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Acesso em 28/02/2013

BALLONE, G. J. **Violência e Saúde.** *In:* PsiqWeb, Internet, disponível em <[http://gballone.sites.uol.com.br/temas/violen\\_inde.html](http://gballone.sites.uol.com.br/temas/violen_inde.html)>. Acessado em 31/12/2012.

\_\_\_\_\_. **Violência e Agressão da criança do adolescente e do jovem.** Disponível em: A agressividade na infância: um estudo... Iniciação Científica CESUMAR - Jan.Jun 2005, Vol 07 n.01 pp. 11-18. Acesso em 28/02/2013.

\_\_\_\_\_. Willian James. Disponível em:

<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=187>. Acesso em: 15/10/2013.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial de 2005**. [http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563\\_Portuguese.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Portuguese.pdf), acesso em 10/04/2014.

BAPTISTA, T.W.F.; REZENDE, M. **A idéia de ciclo na análise de políticas públicas**. In MATTOS, R. A. (ORG) **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1 ed.- Porto Alegre: Rede Unida, 2015, p. 221-272. Acessado em 26/01/2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991. Acessado em 26/01/2013.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2000**.  
:<<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edioao.pdf>>. Acesso em: 25/04/2017.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3ª ed. Rio Grande do Sul. Artes Médicas, 1996. Acessado em 26/01/2013.

BAUMEISTER, R. F. & LEARY, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529, 1995. In: Guimarães, Rufini, Sueli Édi, Boruchovitch, Evely. **O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica** [online] 2004, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817202>. ISSN 0102-7972. Acessado em 26/01/2013.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988, p.355. Acessado em 26/01/2013.

BLEULER, E. **Demência Precoce, el grupo de las esquizofrenias**. Buenos Aires: Hormé, 1960. Acessado em 26/01/2013.

BORGES, Edna Martins. **Reduzir repetência e distorção idade/série são desafios para o Brasil**. Disponível em [dados.gov.br/.../taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-b](http://dados.gov.br/.../taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-b)..Acessado em 26/01/2013.

BORUCHOVITCH, Evely, BZUNECK, José A. **A Motivação do Aluno**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. Acesso em 26/06/2016.

\_\_\_\_\_. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009. Acesso em 25/06/2016.

BOURDIEU, P. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento**. In: MICELLI, S. (Org.) *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 203-229. Acesso em 18/09/2012.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998. Acesso em: 10/12/2012.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Acesso em: 10/12/2012.

BRACARENSE, Paulo Afonso. **Estatística Aplicada Às Ciências Sociais**. IESDE BRASIL SA; ISBN 978-85-387-0959-6. p. 87–89. Acesso em: 10/12/2012.

BRANDÃO, Zaia *et all*. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.64, nº 147, maio/agosto 1983, p.38-69. Acesso em: 10/12/2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Acesso em 05/01/2013.

*Id.* **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996. Acesso em 05/01/2013.

*Id.* **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec./Secad, 2009. Acesso em 05/01/2013.

*Id.* **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1997/2**, Brasília. Acesso em 05/01/2013.

BRASIL, **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf), 2006. Acesso em 25/03/2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004. Acesso em 23/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Acesso em 25/03/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998. Acesso em 26/03/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoee?id=14578:programa-saude-nas-escolas>>, acesso em 10/12/2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Meio Ambiente**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>> Acesso em: 10/12/2012.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Cultura e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/MEC.1997. Acesso em 26/10/2012.

BRASIL, Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde. **Sociedade da Informação. Ministério da Ciência e Tecnologia**. BRASÍLIA, 2000. Acesso em 13/10/2012.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Sanitarismo e Configuração do espaço Urbano**. In:\_\_(Org.) **Os Cortiços de Santa Efigênia: Sanitarismo e Urbanização** (1893). Arquivo Público do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial, 2010. Acesso em 25/03/2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos Gonçalves. Estado, Sociedade Civil e legitimidade Democrática. Lua Nova: CEDEC, **Revista de Cultura de Política**, nº 36, 1995. Acesso em 25/03/2014.

BRIOSO, A., & Sarrià, E. (1995). **Distúrbios de comportamento**. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), (pp. 157-168). Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3. Acesso em 13/07/2016.

BUARQUE, Aurélio de Holanda. Novo **dicionário Aurélio** da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. Acesso em 13/07/2016.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.  
BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 3 ed. Saraiva: São Paulo, 2009, p. 420. Acesso em 13/07/2016.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 3 ed. Saraiva: São Paulo, 2009. Acesso em 13/07/2016.

BUSS, Maira Thofehrn; Leopardi, Maria Tereza. **Construtivismo sócio histórico de Vygostky e a enfermagem**. Rev. bras. enferm. vol.59 no.5 Brasília Sept./Oct. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672006000500019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000500019), acesso em 205/10/2016.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Acesso em 08/08/2016.

CALDAS, Suelen de Souza Simião. **“Higiene das Cidades”:** discurso médico e remodelação das cidades mineiras no início do século XX. In: Luna Halabi Belchior; Luísa Rauter Pereira; Sérgio Ricardo da Mata (orgs) Anais do 7º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – Teoria da história e história da historiografia: diálogos Brasil-Alemanha. Ouro Preto: EdUFOP, 2013. Acesso em 08/08/2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. Acesso em 08/08/2016.

CANDAU, Vera Lúcia. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Acesso em 14/09/2016.

CARLOS, Edelar Gottardo. **Fracasso escolar: Família x Escola**. *Revista Ágora Digital*. Ano 01 – nº 02 – junho de 2006, p. 52-57. Acesso em 14/09/2016.

CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., & Schliemann, A. D. (1982). **Na vida dez, na escola zero: Os contextos culturais da aprendizagem de matemática**. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 79-86. Acesso em 14/09/2016.

CARRARETO, Glacieri. **Quatro jovens são mortos em chacina**. [http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2013/03/noticias/cidades/1425256-quatro-jovens-sao-mortos-em-chacina.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/03/noticias/cidades/1425256-quatro-jovens-sao-mortos-em-chacina.html). Acesso em 25/03/2013.

CASTRO, Amélia D.; CARVALHO Anna M. (Org.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thonason Leasing, 2005. Acesso em 03/05/2017.

CAVALCANTE, Marcia Raposo Lopes e CORRÊA, Gustavo Matta. **SUS, Gestão Participativa e Equidade**. [https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13750/2/Pol%C3%ADticas%20de%20ParticipaBAde\\_SUS20Participativa.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13750/2/Pol%C3%ADticas%20de%20ParticipaBAde_SUS20Participativa.pdf). Acesso em 03/05/2017.

CELIDÔNIO, R. F. **Trilogia inevitável: família - aprendizagem – escola**. *In: Revista Psicopedagogia*. Vol. 17. São Paulo: Salesianas. 1998. Acesso em 03/05/2017.

CERIGNONE, Larissa Benites e SOUZA, Samuel de Neto. **Os saberes docentes e a prática pedagógica nas tendências de ensino da Educação Física**. *Revista Digital - Buenos Aires* – 2006, nr 103. Acesso em 05/06/2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. Acesso em 12/08/2015.

CESAR. **Gestão, compromisso de todos**. São Paulo, 1994. Acesso em 05/06/2017.

CESAR, Ana Maria Roux Valentine Coelho, *et al.* **A Utilização do Método do Estudo de Caso em Pesquisas da Área de Contabilidade**. Rio de Janeiro: XXXII Encontro da ANPAD, 2008. Acesso em 05/06/2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005. Acesso em 05/06/2017.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996. Acesso em 05/06/2017.

CHAGAS, K.M. **Indisciplina na Escola: de quem é a culpa?** Monografia do Curso de Pós-graduação em Gestão de Qualidade na Educação, PR, 2001, 48p. Acesso em: mai. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Acesso em 05/06/2017.

CHAVES, Manuela Simões Ferreira. **Hannah Arendt e a separação entre política e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007. Acesso em 24/08/2013.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSES, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo, 1996. Acesso em 24/08/2013.

COLOMBO, Sonia Simões & Colaboradores. **Gestão Educacional - Uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Acesso em 24/08/2013.

CONTI, Sueli. **Bastidores de uma escola: entenda por que a interação entre a escola e a família é imprescindível no processo educacional**. São Paulo. Ed. Gente. 2009. Acesso em 24/08/2013.

CORAJÓ, Cristiane P. A. **A violência urbana invade as instituições educativas**. UCAM- Rio de Janeiro. Pro Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento, Diretoria de Projetos Especiais, Projeto a Voz do Mestre, 2003. Acesso em 05/05/2017.

COUTINHO, L. G., ISFRÁN, F. F. N., PEIXOTO, M. V., e Outros. (2005). **Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro**. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 33-39. Acesso em 16/09/2015.

COVRE, Maria de Lourdes M. **O que é cidadania?** São Paulo-Brasiliense, 1991. MER. Acesso em 05/05/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. **RBPAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. porto Alegre, 2007. Acesso em 05/06/2017.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Planejamento estratégico governamental**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009. Acesso em 05/06/2017.

DAMKE, A. S. **A percepção social da indisciplina escolar**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: < [http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=163](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=163)>. Acesso em 05/06/2017.

DAYRELL, J. T. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007 – Especial, p.1105-1128. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 24/08/2012.

\_\_\_\_\_. **A sociedade punitiva**. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Acesso em 24/08/2012.

DELL'AGLI, B.; BRENELLI, R. A afetividade no jogo de regras. In: Sisto, F.; Martinelli, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006. Acesso em 05/06/2017.

DELMANTO, R. **Código Penal Comentado**. 4ª ed. São Paulo: Renovar, 1998. Acesso em 05/06/2017.

DELORS, J. (dir.) **Educação - Um Tesouro a Descobrir**. Porto: Asa, 1996. Acesso em 26/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Acesso em 26/06/2017.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Coleção Tendências em Educação Matemática). Acesso em 26/06/2017.

D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno: do Planejamento à sala de Aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987. Acesso em 02/08/2015.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo, EPU, 1999. Acesso em 02/08/2015.

**Desafios da Educação**. [https://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_10183.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10183.htm), 2015.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Revista Educar*, nº 24. Curitiba: Editora UFPR, 2004. Acesso em 02/08/2015.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Livro Segundo Porto, Portugal: Res Editora, 1984. Acesso em 03/09/2016.

DOMINGUES, L. de, Queiroz. **UM ESTUDO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR: PARA SE PENSAR NA INCLUSÃO ESCOLAR**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em 20/06/2016.

DRAIBE, S. M. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: Barreira, M. C. R. N.; Carvalho, M. C. B. de (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. IEE/PUC-SP, São Paulo, 2001. Acesso em 26/06/2017.

DX.DOI. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000500005>. Acesso em 26/06/2017.

ENDEAVOR. **Guia Endeavor Capital de Risco** – 2004. São Paulo, 2004. Disponível: Acesso em: 25/07/2017.

ESPECIAL. II CINTEDI – **Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campina Grande, 2016.

Disponível:[http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA3\\_ID2761\\_13092016151304.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID2761_13092016151304.pdf). Acesso em 02/08/2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia de implementação/Secretaria da Educação**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em <[www.sedu.es.gov.br](http://www.sedu.es.gov.br)> Acesso em 02/08/2015.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto, 1994. Acesso em 03/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4ª ed. Porto, 2002. Acesso em 03/09/2016.

FÁVERO, A. A. **A problemática da (in) disciplina na prática pedagógica em sala de aula: a comunidade de investigação como tentativa de superação**. In: **Philos Revista Brasileira de Filosofia**, nº 8, p.32, Santa Catarina, 1997. Acesso em 03/09/2016.

FELINI, Taciana de Santana. **Um breve estudo sobre a violência escolar e as políticas públicas correlatas na formação continuada dos professores**. Disponível em <http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2015/09/taciana-f-de-santana.pdf>. Acesso em 05/06/2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Acesso em 14/03/2013.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. Acesso em 05/06/2016.

FERREIRA, Maria H. Mariante e AZAMBUJA, Maria R. Fay de. [et al]. **Violência sexual contra crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Acesso em 29/05/2013.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção**. In: FERREIRA, N. S. C. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. Acesso em 05/06/2016.

FIGUEIRA, Paulo Sérgio Sampaio. **Políticas Públicas**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/politicas-publicasociais/50962/#ixzz2HOnmuGYS>. Acesso em 05/06/2016.

FOLHA de São Paulo. São Paulo, Folha da Manhã (Cotidiano), 1988, pag. 3 In: Marques, Francisco Antônio. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O RESGATE DA IDENTIDADE CULTURAL DAS CLASSES POPULARES**. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n1/07.pdf>. Acesso em 28/10/2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Acesso em 10/11/2015.



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. Acesso em 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. Curso no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. Acesso em 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Acesso em 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. Acesso em 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 22ª ed. São Paulo: Graal, 2010. Acesso em 10/11/2015.

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1988. Acesso em 28/10/2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970. Acesso em 11/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Acesso em 12/12/2016.

FREITAS, Francisco E. de; CORRÊA, Guilherme C. (coord.). **Educação Libertária e Escola**. In.: **Encontro Educação Libertária: textos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1998, p. 61-75.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996. Acesso em 12/12/2016.

FREITAS, I. C. SORDI, M. L. de; MALAVASI, M. M. S. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. Acesso em 12/06/2014.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas-SP: Papirus, 1995. Acesso em 23/04/2013.

FREUD, Sigmund. **La perturbación psicógena de la visión según el psicoanálisis**. In: Strachey, J. & Freud, A. (Ed.). **Obras completas de Sigmund Freud**. Traducción J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1998 [1910]. v. 11, p. 205-16 Acesso em 12/12/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. Acesso em 12/12/2016.

FULGÊNCIO, Paulo César. **Glossário Vade Mecum. Administração Pública, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Meio Ambiente**. Rio de Janeiro, Ed. Mauad X. 2007. Acesso em 15/10/2016.

FURTADO, Claudia M. de Abreu. **O currículo de história do ensino médio modelado pelos professores da educação de jovens e adultos**. 2008. Acesso em 15/10/2016.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. In. 1º Fórum Nacional. **Desafio da qualidade total no ensino público**. – Minas centro. Belo Horizonte, MG: 1994. Acesso em 15/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. 2014. Acesso em 15/10/2016.

GALO, Carla. **Gestão de conflitos**. 2005. Disponível no Portal Grupo ([www.rh.com.br](http://www.rh.com.br)). Acesso em 10/04/2013

GARCIA, J. **Indisciplina na escola**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Acesso em 15/10/2016.

GASPARIAN, Silvia M. Colello. A formação dos professores na perspectiva do fracasso escolar. *In: VI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores* – “Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas para o Século XXI”. Águas de Lindóia, São Paulo, 18 – 22/novembro, 2001. Acesso em 18/10/2016.

GEYMONAT, L. **Elementos da Filosofia da Ciência**. Cd. Trajectas, Ed.Gradiva, 1985. Acesso em 18/10/2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. Acesso em 18/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2007 Acesso em 18/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Acesso em 20/10/2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural**. *In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1998. Acesso em 20/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: ArtMed. 2002. Acesso em 14/05/2013.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Acesso em 15/06/2013.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Acesso em 15/06/2015.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro, volume 6: Direito de Família**- 7 ed. – São Paulo: Saraiva, 2010. Acesso em 20/10/2016.

GOKHALE, S. D. **A família desaparecerá?** *In: Revista Debates Sociais* nº 30, ano XVI. Rio de Janeiro, CBSSIS, 1980. Acesso em 20/10/2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Volume 3. Trad. COUTINHO, C. N. et al. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 428p. Acesso em 30/05/2016.

GROPPIA, Júlio Aquino. **Indisciplina na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo, Summus, 1996. Acesso em 21/11/2016.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galera e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Acesso em 21/11/2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Acesso em 26/03/2014.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstrmodernidad**. Madrid: Morata, 1994. Acesso em 14/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Uma introdução: compreender a educação na era pós-moderna**. *In: FERNANDES, Margarida Ramires. Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: perspeçyivas curriculares*. Portugal: Porto Ed., 2000. Acesso em 21/11/2016.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. *In: \_\_\_\_\_*. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 17-42. Acesso em 21/08/2016.

HUGO, Vitor. **O sentido da vida**. Disponível em: <http://www.osentidodavida.com.br/citacoes.html>. Acesso em 12/10/2012.

HUXLEY, Aldous. **As portas da percepção**. São Paulo: Globo, 2002. Acesso em 21/10/2015.

JACOMINI, Márcia. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Acesso em 06/03/2014.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais e as políticas públicas no Brasil**. Revista Com Ciência. Campinas, 2008. Acesso em 21/10/2015.

JOBERT, Guy. **A profissionalização: entre competência e reconhecimento social**. *In: Marguerite Altet et al. A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Acesso em 21/10/2015.

JOSÉ, E. A; COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática. 1999. Acesso em 21/10/2015.

JUNG, C. Gustav. **Psicologia e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1987. Acesso em 21/10/2015.

KALOUSTIAN, S. M. (org) **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1988. Acesso em 21/08/2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. Acesso em 21/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004. Acesso em 26/09/2014.

KEILE, Chislaine Fernandes Ruiz Lacerda. **Repetência e fracasso escolar**. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_chislain\\_e\\_keile\\_fernandes\\_ruiz\\_lacerda.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_chislain_e_keile_fernandes_ruiz_lacerda.pdf). Acesso em 10/04/2014.

KEMMIS e MC TAGGART. 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 23/07/2017.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995. Acesso em 15/06/2015.

KUSUMOTO, Kamino. **Buscando o amor dos pais**. 11ª Ed. São Paulo: Seicho-No-Ie Do Brasil, 1999. Acesso em 21/08/2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991. Acesso em 21/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003. Acesso em 21/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa: elaboração e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Acesso em 21/08/2014.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica**. [S.l.]: Atlas. ISBN 9788522457588 ,2010, p. 28)

LA TAILLE, Y. **Autoridade e Limite**. Jornal da Escola da Vida. São Paulo, 1994. Acesso em 21/08/2014.

LARROSA, J. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Acesso em 21/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. Acesso em 21/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Alteridade em Educação.** Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, 2011. Acesso em 21/04/2013.

LAVILLE, C e DIONE, J.A **Construção do Saber.** Porto Alegre: Artes Médicas, Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999. Acesso em 21/04/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Acesso em 21/04/2013.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor). Acesso em 21/04/2013.

LIKERT, Rensis. Nasceu na cidade de Ann Arbor no estado de Michigan nos Estados Unidos no dia 5 de agosto de 1903 e faleceu dia 3 de setembro de 1981, foi um professor de sociologia e psicologia e diretor(**Wikipédia**). Acesso em 21/07/2017.

LINO, R. Tayane. **Preconceito e discriminação: empecilhos à construção da cidadania no espaço escolar.** Revista Urutágua – Acadêmica Multidisciplinar, nº 27 – nov. 2012/abril 2013 – Semestral – ISSN 1519 -6178. Disponível em [www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/download/14406/10072](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/download/14406/10072). Acesso em 21/07/2017.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura; QUEIROZ, Sávio Silveira de. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica.** 2005. Disponível em: < <http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2000. Acesso em 21/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Gestão Escolar e Formação de Gestores.** Em Aberto, Brasília: v. 17, n. 72, 2000. Acesso em 21/07/2017.

MAIA, Naurelita. **Currículo: desafios e mudanças.** Disp. Educadores de sucesso.blogspot.com.br. 2008. Acesso em 22/06/2017.

MAKARENKO, Anton. **O livro dos pais.vols I e II.** Lisboa, LIVROSHORIZONTE.1976. Acesso em 22/06/2017.

MALUF, M. R., & BARDELLI, C. (1991). **As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 263-71. Acesso em 14/02/2014.

MANATA, Dora Vianna. **O desempenho acadêmico na educação superior: Um estudo das perdas no curso de ciência da computação na Universidade Católica de Brasília.** Brasília, 1998. 136 f. Dissertação de mestrado - Universidade Católica de Brasília, Brasília. Acesso em 29/04/2013.

MARIA, Dília Andrade Glória. **A escola dos que passam sem saber: a política da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares.** In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2003. Acesso em 22/06/2017.

MATTOS, Rossana. SILVA, Tereza Rosa da. **Reestruturação econômica e segregação sócio espacial: uma análise da região da Grande Terra Vermelha.** [www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/download/1633/1229](http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/download/1633/1229). Acesso em 01/02/2012.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia Analítica**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004. Acesso em 03/06/2015.

MARQUES, A. Francisco. **A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares.** Disp. <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n1/07.pdf>. Acesso em 10/04/2014.

MARIA, Ceneide de Oliveira Cervený (org). **Família e... comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição.** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. Acesso em 03/06/2015.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. **ORIENTAÇÕES BÁSICAS PARA PESQUISA.** Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional PUCSP/FCMSCSP, São Paulo. (s.d.). Acesso em 03/06/2015.

MARTINS Filho, A.J. **Crianças e adultos: marcas de uma relação.** In: et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo.** Porto Alegre: mediação, 2006 , p. 13-37. Folha de São Paulo. Folha da manhã (cotidiano), 1988, p. 3. Acesso em 03/06/2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004. Acesso em 07/06/2016.

MELO, Lucilene de Nunes Ramos. **Como trabalhar a indisciplina na sala de aula.**:[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/.../relatorio\\_final-lucilene\\_1\\_.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/.../relatorio_final-lucilene_1_.pdf), Acesso em 10/04/2014.

MENDES, Maria Isabel de Almeida Fernanda Eugênio (orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006. Acesso em 07/06/2016.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer. A coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002. Acesso em 07/06/2016.

MICHEL, Maria H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** São Paulo: Atlas, 2005. Acesso em 07/06/2016.

MILITÃO, Jair da Silva. **A autonomia da escola pública.** 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2005. Acesso em 02/11/2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conhecendo o PROSAD**. [2007] Disponível em: [www.uff.br/disicamep/prosad.htm](http://www.uff.br/disicamep/prosad.htm). Acesso em 02/11/2016.

MOGARRO, M. J. **Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória**. Pro-Posições, 16(46), 2005. Acesso em 02/10/2016.

MOLL, Jaqueline. **No fio da navalha: O direito à inclusão e à singularidade no contexto escolar como elementos para a reinvenção do presente**. In: reunião anual da ANPED, 2005, p. 1-15- Caxambu. Anais. Acesso em 09/04/2016.

MORAIS, Maria José de Pereira. **Disciplina e Castigo na Escola: um estudo a partir da trajetória de vida de duas professoras do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2000. Acesso em 09/04/2016.

MORAIS, Regis de. **O que é Violência Urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Acesso em 09/04/2016.

MOREIRA, Adelson Fernandes. **Basta implementar inovações nos sistemas Educativos?** Revista Educação e Pesquisa. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun. de 1999. Acesso em 10/01/2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **"Currículo e controle social"**. In: **Teoria e Educação nº 5**. Porto Alegre, Pannonica, 1992. Acesso em 10/01/2016.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Acesso em 21/05/2016.

MOREIRA, C. **Distorção idade-série na educação básica**. Vitória: Jus Brasil, 2013. Disponível em: < <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcaoidade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em 11/08/2014.

MORENO, Montserrat. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1998. Acesso em 28/03/2013.

MORIN, Edgar *et al.* **Educar na era planetária. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. Acesso em 11/08/2014.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta: a aventura desconhecida**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. Acesso em 11/08/2014.

MULLAHY, Patrick. **Édipo: Mito e Complexo – Uma crítica da Teoria Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. Acesso em 10/09/2016.

NOSELLA, P. **Schola Mater: a antiga escola normal de São Carlos**. São Carlos, EDUFSCAR. 1996. Acesso em 10/09/2016.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) Profissão professor. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33. Acesso em 14/03/2014.

ODÁLIA, Nilo. **A liberdade como meta coletiva**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. Acesso em 10/09/2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França (Orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010. Acesso em 30/05/2017.

OLIVEIRA, C. C. de. **A formação superior de professores através de mídias interativas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005. Acesso em 30/05/2017.

OLIVEIRA, Danielle Silva de. **A relação da família na educação escolar**. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/DANIELLE%20SILVA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 28/05/2015.

OLIVEIRA, Deivi de Scarpari. **A função social da escola: o ensino médio deve formar para a vida ou para o mercado de trabalho?** Disp. <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000025/0000253D.pdf>. Acesso em 10/04/2013.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996. Acesso em 30/05/2017.

OLIVEIRA, M. L. S.; Bastos, A. C. S. **Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: Um estudo comparativo de casos**. Campinas: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(1), 2000. Acesso em 30/05/2017.

OLIVEIRA, Marco Antonio Garcia. **O novo mercado de trabalho. Guia para iniciantes e sobreviventes**. Rio de Janeiro, editora Senac Rio. 2ª ed. 2004. Acesso em 30/05/2017.

OLIVEIRA, P. Santos De. **Introdução à sociologia da educação**. 03. Ed. São Paulo: Ática, 2003. Acesso em 15/08/2015.

OSTERMAN, K. F. Students. Need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, 2000. Acesso em 30/05/2017.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003. Acesso em 28/01/2017.



PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2013. Acesso em 28/01/2017.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008. Acesso em 28/01/2017.

PARENTE, Maria P. de M. e BATISTA, Sônia Ferreira do Carmo. **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO FAMÍLIA NA ESCOLA**. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:reZP1dU4SN8J:moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2194/artigo\\_final\\_Sonia\\_e\\_Neusa.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:reZP1dU4SN8J:moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2194/artigo_final_Sonia_e_Neusa.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em 20/06/2016.

PATTA, Marília R. e SCHABBACH, Leticia M. **O estado da arte da avaliação de políticas públicas: Conceituação e exemplos de avaliação no Brasil**. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) Rev. Ad. Pública, vol. 46, nr 5-Rio de Janeiro.2012. Acesso em 28/09/2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Acesso em 28/09/2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999. Acesso em 28/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Acesso em 28/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Acesso em 06/06/2017.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007. Acesso em 26/06/2014.

PIERANGELI, Siomara Maria P.P. **Indicadores de Desempenho no Apoio à Gestão de Empresas da Associação Nacional de Jornais**. Universidade Municipal de São Caetano Do Sul. (Dissertação de Mestrado). São Caetano do Sul, 2014. Acesso em 06/06/2017.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo, Ática, 1989. Acesso em 06/06/2017.

PINHEIRO, Otilie Macedo. **PLANO DIRETOR E GESTÃO URBANA**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010. POL, Milan; HLOUŠKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jiří. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *In: Revista Lusófona de Educação*, 2007, 10. Acesso em 06/06/2017.

POCHMANN, Márcio. (Org.). **Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo**. São Paulo: Cortez, 2003. Acesso em 06/08/2015.

POPPER, Karl, R. **O mito do Contexto**. 70ª ed. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 1999 [s.l.]. Acesso em 09/04/2016.

POSSMOZER, Michelli. **Terra Vermelha**. Disponível em: <http://culturana-periferia.blogspot.com/2010/03/terra-vermelha.html>> acesso em 08 de março de 2011.

QUEIROZ, D. T. *et al.* **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na área de Saúde**. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, abr/jan 2007. Acesso em 09/04/2016.

RABELLO, Ophelina. **Universidade e trabalho: perspectivas**. Campinas: Unicamp/Inep, 1973. Acesso em 09/04/2016.

RAMOS, Astecínio da Silva Junior; PETERMANN, Sandra Cristina *et al.* **Uma Nova Proposta para Orientar a Política Educacional no Combate à Evasão Escolar do Ensino Médio no Município de Curitiba**. Disponível em:< [http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel\\_educacao.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao.pdf)> Acesso em: 10/12/2012.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000b). **Teoria da autodeterminação e facilitação da motivação intrínseca, desenvolvimento social e bem-estar**. Psicólogo americano, 55 (1), 68-78. Acesso em 09/04/2016.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Acesso em 30/06/2017.

REGO, Janielle K.; BARRETO, Raissa Q.; BENÍCIO, Débora R. F.: **O currículo na escola inclusiva: Uma perspectiva na educação**. Acesso em 30/06/2017.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. In: AQUINO, Júlio G. (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. Acesso em 30/06/2017.

REIMONT, Vereador. Projeto de Lei Nº 1550/2012. Ementa: **Institui o cultura viva – Sistema de Incentivo e Desenvolvimento das ações de cultura, educação e cidadania, no município do Rio de Janeiro**. 2012. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/45ad0aaba101531303257a7600725afa?OpenDocument&Start=1.1.1.9>. Acesso em 12/04/2014.

RIBEIRO, L. C. e CARDOSO, A. C. Plano diretor e gestão democrática da cidade. In: **Seminário Plano Diretor Municipal**, 23 a 25 de ago. São Paulo: FAU-USP, 1989. Acesso em 30/06/2017.

RIBEIRO, L. L. **O modelo brasileiro de private equity e venture capital**. São Paulo, 2005. 139p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), Universidade de São Paulo. Acesso em 30/06/2017.

RIBEIRO, V. Masagão. **Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso em 20/06/2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1985/1999. Acesso em 30/06/2017.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999. Acesso em 27/05/2017.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações – NUP, 1996. Acesso em 27/05/2017.

ROCHA, Z. **Paixão, violência e solidão: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII**. Recife: UFPE, 1996. p. 10. Acesso em 27/05/2017.

RODRIGUES, Mário Assis Causanilhas. **As Favelas Viraram “Cidades Informais. Precisamos “Formalizá-las.”** 2001. Disponível em: <http://www.tribunadainternet.com.br>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

RODRIGUES, Miriam de Souza. **Violência nas escolas: Causas e conseqüências. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2-Aparecida de Goiânia – 2008**. Disponível em: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/pdf>, Acesso: em 10/04/2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, 13, 2005, p. 108-126. Acesso em 27/06/2017.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. CAPES: UAB, 2009. Acesso em 27/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. Acesso em 15/09/2015.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Acesso em 15/09/2015.

RUIZ, Erasmo Messa. **Freud no “Divã” do Cárcere. Gramsci analisa a Psicanálise. Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. Acesso em 15/09/2015.

SACRISTÁN, J. G. **Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. Acesso em 10/10/2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Acesso em 10/10/2014.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. 1970-1980.** São Paulo, Paz e Terra, 1992. Acesso em 10/11/2013.

SAMPAIO, Helene; CARDOSO, Ruth C. L. **Estudantes, universidades e o trabalho.** 1993. Disponível em: [http://www.centroruthcardoso.org.br/boletim/download/maisdocentro2\\_documentose+\\_estudantesuniversitarios.pdf](http://www.centroruthcardoso.org.br/boletim/download/maisdocentro2_documentose+_estudantesuniversitarios.pdf). Consulta em: 26/07/2017.

SANTANA, L. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém alfabetizados.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1996. Acesso em 10/12/2014.

SANTO, Joana M. R. **Disciplina da escola: Tarefa construção desafiadoras.** <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/provaveis-causas-que-familia-influencia-na-indisciplina-escolar.htm>, Consulta em 17/04/2014.

SANTOS, C.F. NUNES, M.F. **A indisciplina no cotidiano escolar.** Acesso em 07/06/2013.

SANTOS, C. S.; BOTELHO, M. **Disciplina & Indisciplina: termômetro do desejo de aprender.** 1997. Disponível em: < <http://philpapers.org/rec/SANDI> > acesso em 12 de setembro de 2012.

SANTOS, G. L. dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA.** Revista Brasileira de Educação. n.24. Set-dez 2003. Acesso em 10/10/2014.

SAVIANI, Demerval. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel (org). Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004. Acesso em 10/10/2014.

SAWAYA, S. M. (2002). **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar.** Em M. K. Oliveira, O. T. R. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna. Acesso em 09/06/2017.

SEBASTIÃO, João. **As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação.** VI Congresso Português de Sociologia, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de junho de 2008. Doutor, Sociologia ESE Santarém/CIES/Observatório de Segurança Escolar, 2008. Acesso em 10/10/2015.

SEDU, **Laranja da terra: Cultura in foco. Secretaria do Estado da Educação Básica e Profissional. Gerência de Ensino Médio**, SER Afonso Cláudio, EEEFM Luiz Jouffroy, Laranja da Terra, ES, 2013. Disponível em <http://pt.slideshare.net/mariliafrizzera/projeto-eeefm-luiz-jouffroy-cultura-im-foco>, em 15/11/2016.

SGUISSARDI, V. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. Acesso em 21/08/2014.

SILVA, Antônia Almeida. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões**. De Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998). 2007, 243 f. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007a. Acesso em 21/05/2015.

SILVA, C. A. D., BARROS, F., HALPERN, S., & Silva, L. A. D. (2003). **De como a escola participa da exclusão social: Trajetória de reprovação das crianças negras**. Em A. Abramowicz & J. Moll (Orgs.), Para além do fracasso escolar (6a ed.). Campinas, SP: Papirus. Acesso em 12/10/2014.

SILVA, Fernando Paula e VERDIANI, Leda Tfouni. **A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia**. Revista Brasileira de Orientação Profissional Versão On-line ISSN 1984-7270 Rev. bras. orientação prof. v.10 n.2 São Paulo dez. 2009. Acesso em 10/10/2014.

SILVA, Hélio Valério. **O papel da escola no combate à violência**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/pedagogia.htm>. Acesso em 10/12/2013.

SILVA, Pedro. N. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Acesso em 25/08/2015.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Industrialização e empobrecimento urbano: o caso da grande Vitória 1950-1980**. Vitória: EDUFES, 2001. Acesso em 10/10/2014.

SMED. **Proposições curriculares ensino fundamental: textos introdutórios**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Belo Horizonte, 2010. Acesso em 06/10/2016.

SOARES, Rita de Cássia Lopes. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>, em 10/04/2014.

SOUZA, A. K. **A relação escola-comunidade e a conservação ambiental**. In: <http://webartigos.com/articles/12416/1/Educacao-Ambiental-nas-Praticas-Escolares-Dificuldades-Desafios-no-Ensino-Fundamental/pagina1.html>. Acessado em 11/02/13.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias**. Porto Alegre, n.16, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

SOUZA, R. Sergio; MERIJO, César. **Reflexões Sobre a Relação da Família e a Escola: Um Olhar Para as Questões Familiares no Cotidiano Escolar** /; Júlio César Merij Mário, 2015 - 124p. ISBN: 978-85-916379-5-9. Acesso em 13/02/2014.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. **Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. Psicologia em estudo.** Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008. Acesso em 11/09/2014.

STAKE, Robert E. **The case study method in social inquiry.** In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The American tradition in qualitative research.** Vol. II. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2001. Acesso em 08/09/2014.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madri: Morata, 1984. Acesso em 10/10/2014.

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada à administração.** São Paulo: Harbra, 1981. Acesso em 10/10/2014.

SZENCZUK, Dorotéa Pascnuki. **(In)Disciplina Escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em Educação (1981-2001).** 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Acesso em 02/03/2014.

TADEU, Tomaz da Silva. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Acesso em 10/10/2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1988. Acesso em 02/10/2016.

THOMAS, Ryan. **Estatística Moderna para Engenharia.** Elsevier Brasil; ISBN 978-85-352-5088-6. p. 4. Acesso em 02/10/2016.

TIBA, Içami. **Disciplina – Limite na medida certa.** 8ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996. Acesso em 27/06/2013.

TONCHIS, Luiz Cláudio. **Violência na escola e suas consequências.** <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/violencia-na-escola-e-suas-consequencias>. Acesso em 05/11/2016.

TOLLEFSON, N. **Aplicações de sala de aula de teorias cognitivas de motivação.** Educational Psychology Review, v.12, n.1, p.63-83, 2000. Acesso em 05/11/2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987. Acesso em 05/10/2014.

UNESCO- Declaração Mundial sobre Educação Para Todos - **Conferência de Jomtien. Tailândia: 1990.** Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais). Acesso em 10 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das expressões culturais. A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião-** Celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005. Acesso em 05/11/2016.

UNICEF - **Situação Mundial da Infância 2014 em Números – Cada criança conta: Revelando disparidades, promovendo os direitos das crianças.** Para ter acesso a outros materiais multimídia (*disponíveis somente em inglês, francês e espanhol*), visite: [www.unicef.org/sowc2014/numbers](http://www.unicef.org/sowc2014/numbers). Acesso em 05/11/2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1995. Acesso em 09/10/2014.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola.** Publicação: Série Idéias n.28. São Paulo: FDE, 1997. Acesso em 02/11/2016.

VASCONCELOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da Ciência.** Campinas: Papirus, 2002. Acesso em 05/11/2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** – São Paulo: Atlas, 2005. Acesso em 21/07/2017.

VIANNA, I. O. Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 2000. Acesso em 21/07/2017.

VIANA, Nildo. **Escola e violência.** In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Org.). Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002. Acesso em 25/06/2016.

VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo Editorial; 2000. Acesso em 21/07/2017.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Acesso em 19/06/2017.

WALLON, H. **Psicologia e educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1975. Acesso em 19/06/2017.

WARGAS, B.T.; REZENDE, M. **O legado da construção do Sistema de proteção social brasileiro para a intersectorialidade.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 13, p.301-322. 2015. Acesso em 19/06/2017.

WEHMEYER, M. L. **Autodeterminação e educação de estudantes com atraso mental. Educação e Treinamento em Retardes Mentais e Deficiências de Desenvolvimento,** 1992, 302-314. Acesso em 16/07/2016.

WHITE, W. R. **Motivation reconsidered: The concept of competence.** *In:* P. H. Mussem, J. J. Conger & J. Kagan (Orgs.). **Basic and contemporary issues in developmental psychology.** New York: Harper & Row.1975. Acesso em 12/03/2016.

XAVIER, Márcia M.de Quadros, et. al QUADROS, L.X.; SANTANA, E.E.C. **Causas e conseqüências do fracasso escolar: no início da escolaridade.** 2005. Acesso em 11/03/2017.

ZAGURY, T. O adolescente nas aulas. *In:* ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. Acesso em 19/06/2017.



## APÊNDICES



### APÊNDICE A- Questionário para os alunos

1 - Idade: \_\_\_\_\_

2 - Sexo: ( ) M ( ) F

3 - Série/ano: \_\_\_\_\_

4 - Já reprovou alguma vez? ( ) Sim ( ) Não

5 - Se SIM, quantas vezes? \_\_\_\_\_

6 - Turno em que estuda: ( ) Matutino ( ) Vespertino

7 - Trabalha? ( ) Sim ( ) Não

8 - Mora com quem? ( ) pai e mãe ( ) pai e madrasta ( ) mãe e padrasto ( ) só com a mãe ( ) Só com o pai ( ) com avós ( ) irmãos ( ) tios

9 - Esta escola é importante para você? ( ) Sim ( ) Não

10- Sua família preocupa-se com o que aprende na escola? ( ) Sim ( ) Não

11- Gosta de estudar? ( ) Sim ( ) Não

12 - Você tem intenção de prosseguir nos estudos quando concluir a 8ª série?

( ) Sim ( ) Não

**13** - Tem a intenção de ingressar em uma faculdade? ( ) Sim ( ) Não

**14** - Você sente necessidade de estudar? ( ) Sim ( ) Não

**15** - Você sente necessidade de vir para a escola? ( ) Sim ( ) Não

**16** - Considera importante o que os professores ensinam?

**5** – são extremamente importantes ( )

**4** – são muito importantes ( )

**3** – são importantes ( )

**2** – são pouco importantes ( )

**1** – sem importância ( )

**17**- Considera seu bairro violento?

**5** – Extremamente violento ( )

**4** – Muito violento ( )

**3** – medianamente violento ( )

**2** – pouco violento ( )

**1** – não o considera violento ( )

**18**- Considera sua escola violenta?

**5** – Extremamente violenta ( )

**4** – Muito violenta ( )

**3** – medianamente violenta ( )

**2** – pouco violenta ( )

**1** – não a considera violenta ( )

**19** - Já perdeu algum amigo por conta da violência? ( ) Sim ( ) Não

**20** - Acredita que a educação pode mudar sua vida? ( ) Sim ( ) Não



## APÊNDICE B- OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **MICHELE DE OLIVEIRA PEREIRA**, identidade nº M9251252, SSP- MG. O mestrando encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Dissertação, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

---

- Michele de Oliveira Pereira - Mestranda em Ciência da Educação

Senhor:

---

Gestor da Escola- ES

Senhora Dinaura do Sacramento



## **APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:

### **O FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM VILA VELHA-ES**

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** A pesquisa em questão visa coletar opiniões dos alunos sobre problemas enfrentados durante os anos de ensino nas escolas públicas de Vila Velha. Foi elaborado um questionário com perguntas básicas e explicativas.

Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de questionário com 483 alunos na escola pública, cidade de Vila Velha-ES.

**DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:** não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** os participantes responderão um questionário estruturado com 20 questões para os alunos, onde não há necessidade de identificação.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos de tempo, transporte.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:** alunos de 6º ao 9º ano, dos turnos matutino e vespertino, de escola pública em Vila Velha - ES.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_