

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRÁDIA CÍCERA DE CASTRO TSUKAMOTO

A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CÁCERES - MT

CÁCERES-MT  
2015

FRÁDIA CÍCERA DE CASTRO TSUKAMOTO

A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CÁCERES - MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Maria do Horto Salles Tiellet.

CÁCERES-MT  
2015

T8828v	<p>Tsukamoto, Frádia Cícera De Castro.</p> <p>A violência escolar na perspectiva dos professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Cáceres-MT / Frádia Cícera de Castro Tsukamoto. – Cáceres: Unemat, 2015 100 f. ; 30 cm. Il. color.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso. Orientadora: Maria Horto Salles Tiellet</p> <p>1</p> <p>1. Violência escolar. 2. Conflitos na escola. 3. Microviolência. I. Autor. II. Título.</p> <p>CDU 37.06</p>
--------	---

**FRÁDIA CÍCERA DE CASTRO TSUKAMOTO**

A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CÁCERES - MT

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Horto Salles Tiellet  
(Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Educação/UNEMAT)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone de Albuquerque Rocha  
(Membro Externo – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
UFMT/Rondonópolis)

---

Prof. Dr. Aparecido de Assis  
(Membro Interno – Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT)

**APROVADA EM: 15/12/2015**

A Roberto Tikao Tsukamoto Júnior, meu esposo, pelo amor, carinho, incentivo e compreensão, durante esse curso; por me fazer acreditar nos meus sonhos; por me proporcionar serenidade nas horas incertas.

A Maitê Tatsuno, minha “alegria”, nas horas de angústia, pela sua compreensão durante minha ausência.

À minha família, mãe, pai e irmã, aos meus avós, que foram mãe e pai, nos meus primeiros anos de vida, às minhas tias (madrinhas) que foram mãe e continuam sendo minha mãe.

Agradeço a contribuição dos professores e professoras que se dispuseram de bom agrado a participar desta pesquisa, os diretores e diretoras, os coordenadores e coordenadoras, que me receberam nas suas escolas, tornando possível a realização da mesma.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup>. Maria do Horto Salles Tiellet, que me recebeu no Programa de Pós-Graduação, pela sua eterna paciência, compreensão e amizade. O seu vigor e coragem me fizeram acreditar em mim mesma. Serei eternamente grata a você, pois muito aprendi estando ao seu lado.

Às minhas colegas de trabalho Anilde Ribeiro, Maria de Fátima, Noeli Sonaque, Isaura Prado e Valdilene Ortega, pelo incentivo e apoio nas horas difíceis. A vocês todo o meu respeito. Admiro o trabalho de cada uma, vocês têm uma característica em comum, a dedicação ao que fazem. Obrigada por permanecerem ao meu lado.

À professora Simone Albuquerque pelas contribuições e pela oportunidade do encontro; ao professor Aparecido de Assis pelo imenso carinho, e ao professor Irton Milanessi pela leitura minuciosa.

Aos meus professores do curso de Pedagogia (UNEMAT) e de Licenciatura em Filosofia (UNEMAT) que muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Às amigas Elizete Couto, Nilza Helena, Elina Monteiro, que me acompanharam durante este curso.

À Cristiane Yamate e a Silvia Costa Marque, que mesmo de longe me incentivaram; a saudade foi apenas uma etapa.

A todos os estudantes da minha turma Mestrado em Educação, em especial à Sônia Maria e à Rosa Botasin, pela amizade sincera e pelas horas de descontração compartilhada.

De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada a violência escolar na perspectiva dos professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Cáceres-MT, tem como objetivo compreender as conexões (aproximações) e distanciamentos entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar, os conceitos, as formas de violência descritas pelos professores do 1º ao 5º ano das escolas da rede municipal da cidade de Cáceres-MT e o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência. O objeto de estudo são as manifestações que ocorrem no interior das escolas, oriundas de ações, dificuldades e tensões vivenciadas no cotidiano escolar, o que nos levou aos seguintes questionamentos: quais são as manifestações que os professores denominam de violência? Onde ocorrem? Qual é o perfil, segundo os professores, dos alunos responsáveis pelo que denominam de violência? E identificados os envolvidos e as suas ações, quais são as propostas desenvolvidas na escola, pelos professores para a redução e o enfrentamento do que denominam de violência? Desse modo o problema fundamental da pesquisa é: as manifestações no contexto escolar, as quais os professores denominam de violência estão relacionadas a determinados perfis de alunos? Para desenvolver a pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: I) análise documental (Livros de Ocorrências), II) observação não participante; III) entrevista por pauta com os professores que atuam no 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa. Os dados foram sistematizados e analisados utilizando como técnica a análise de conteúdo, de Bardin (2002) e Franco (2012). A reflexão sobre os dados analisados induz à conclusão de que as manifestações tipificadas como violência escolar pelos professores nas escolas municipais pesquisadas, mesmo estando elas localizadas em bairros considerados violentos, são ações de indisciplina, microviolências e de incivilidade praticadas pelos alunos. Acredito ser necessário começar a se pensar em estratégias de enfrentamento, pautadas pela mediação pacífica de conflitos, pois consideramos a escola um espaço propício para se pensar em relações mais democráticas, onde o diálogo prevaleça. Considero também que os conflitos que se produzem na escola estão indissociavelmente relacionados ao modelo de sociedade em que vivemos, suas políticas econômicas e sociais.

Palavras-chave: Violência escolar, Conflitos na escola, Microviolências na instituição escolar.

## **ABSTRACT**

This research, entitled school violence from elementary school teachers' perspective of public schools in Cáceres-MT, aims to understand the connections (approaches) and detachments between the different manifestations that occur in the school environment, concepts, forms of violence described by the 1st to 5th grade teachers of municipal schools of Cáceres-MT city and the profile of the students involved and persons responsible for what teachers call violence. The object of study are the manifestations that occur inside schools, arising out of actions, difficulties and tensions experienced in everyday school life, which led us to the following questions: What are the manifestations that teachers call violence? Where occur? What is the profile, according to the teachers, of students responsible for called violence? And those involved and their actions identified, what are the proposals developed at school by teachers to reduce and confront the called violence? Thus the fundamental problem of the research is: the demonstrations in the school context, which teachers call violence are related to certain student profile? To develop research the following data collection instruments were used: I) desk review (Occurrences Books), II) non-participant observation; III) interview staff with teachers who work in the 1st to 5th year of elementary school, the research subjects. The data were organized and analyzed using the technique as content analysis of Bardin (2002) and Franco (2012). Reflection on the analyzed data leads to the conclusion that typified events such as school violence by teachers in municipal schools surveyed, even as they were located in neighborhoods considered violent, are actions of indiscipline, micro violences and incivility practiced by students. I believe it is necessary to begin to think of confront strategies, guided by peaceful mediation of conflicts, because we consider the school a propitious space to think about more democratic relations, where the dialogue prevail. I also think that the conflicts that occur in school are inextricably related to the model of society in which we live, their economic and social policies.

**Keywords:** School violence, conflicts at school, Micro violences in schools.

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Relação das Escola da Rede Municipal de Cáceres-MT .....	22
Quadro II - Critério de Seleção dos Sujeitos .....	23
Quadro III - Relação por ano, nível, autor e título os trabalhos no Banco de Teses da CAPES, que foram considerados significativos para a pesquisa .....	45
Quadro IV - Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que foram considerados significativos para a pesquisa .....	51
Quadro V - Atos com o maior número de registros nos Livros de Ocorrência, por escola .....	59
Quadro VI - Relação das Unidades de Análise .....	63
Quadro VII - Significados de violência escolar .....	63
Quadro VIII - Espaços do conflito .....	68
Quadro IX - Atores envolvidos .....	70
Quadro X - Estratégias de enfrentamento .....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela I - Número de pesquisas em nível mestrado e doutorado do período 2011 e 2012 do banco de teses da Capes segundo descritores .....	45
Tabela II - Número de pesquisas em nível mestrado e doutorado do período de 1989 a 2015 da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), segundo descritores .....	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>Capes</b>	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat
<b>Conep</b>	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>Fapan</b>	Faculdade do Pantanal
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>Proerd</b>	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
<b>TEDE</b>	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
<b>UC</b>	Unidade de Contexto
<b>Unemat</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UR</b>	Unidade de Registro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DESCRIÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA: CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	18
1.1 Problema da pesquisa .....	18
1.2 Objetivos.....	19
1.2.1 Objetivo Geral .....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 Tipo e abordagem da pesquisa.....	20
1.4 Contexto da pesquisa.....	22
1.5 Sujeitos da pesquisa.....	23
1.6 Procedimentos técnico/metodológicos .....	23
1.6.1 Instrumento de coleta de dados .....	23
1.7 Procedimentos de análise dos dados.....	26
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	30
2.1 Conflitualidade e violência.....	30
2.2. O conceito de violência escolar .....	36
2.2.1 Levantamento das Produções Acadêmicas sobre violência escolar .....	43
2.2.2 Indisciplina e Incivilidades .....	52
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>“DE QUE VIOLÊNCIA SE FALA NAS ESCOLAS?”</b> .....	56
3.1 O Livro de Ocorrências .....	58
3.2 Significado de violência escolar .....	63
3.3 Espaço do conflito .....	68
3.4 Atores envolvidos .....	70
3.5 Estratégias de enfrentamento.....	77

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
<b>ANEXO A</b> .....	94
<b>APÊNDICE A</b> .....	97
<b>APÊNDICE B</b> .....	99
<b>APÊNDICE C</b> .....	100

## INTRODUÇÃO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Refletir sobre a violência escolar é, antes de tudo, pensar sobre a escola, seu espaço, o dia a dia das relações que ali se estabelecem, pensar sobre a escola que queremos e não somente sobre a violência entre alunos e destes contra a escola, mas também na violência da escola; pensar na violência que os professores sofrem, seja por ameaças de alunos e até dos pais, e, sobretudo, na violência institucionalizada que atinge todo o corpo social, incluindo a escola.

A opção de fazer, no curso de Mestrado em Educação, uma pesquisa com a temática violência escolar, teve seu alicerce em dois interesses. O primeiro foi o fato de ser professora da rede municipal de ensino e vivenciar conflitos no dia a dia da sala de aula, conviver na escola com os conflitos de alunos, os quais são, por parte dos professores, denominados de violência. E o segundo interesse foi o fato de que, muitas vezes, os professores e gestores, não sabendo lidar com essas manifestações, passam a delegar a agentes externos, principalmente os da segurança pública, as soluções para o problema.

Na condição de professora, venho percebendo um grande aumento - quantitativo e qualitativo - de comentários feitos pelos professores sobre o cotidiano escolar em que destacam o grande número de alunos agressivos, desobedientes e sem limites, com dificuldade de aprendizagem, além do aumento de ações e de condutas, as quais denominam violência, estabelecendo uma relação de causalidade entre ambos. Na qualidade de membro do Conselho Deliberativo percebi também que a palavra de ordem é “encaminha-se”. Encaminha-se para a coordenação, encaminha-se para a direção, encaminha-se para fora da sala de aula. Muitas vezes, sem saber ao certo como proceder diante dos atos praticados pelos alunos em questão.

O interesse pelo assunto levou-me a buscar produções, referências bibliográficas que moderassem minhas inquietações. As pesquisas que se dedicam a compreender o fenômeno

denominado violência escolar encontram grande dificuldade na conceituação do que é violência, por ser um termo amplo, que adquire novos significados de acordo com seu momento histórico, não sendo possível uma determinação concisa do termo. Nessa busca, encontrei que, segundo alguns autores, inclusive Eric Debarbieux (2002), uma das possibilidades metodológicas é a abertura do campo de análise, as concepções dos autores sobre o que vem a ser violência escolar, considerando também o que dizem as vítimas.

É importante ouvir o que os professores têm a dizer sobre o que eles consideram violência escolar, como a sentem e também como são por eles percebidos os atores envolvidos. Essa perspectiva não deixa de reconhecer os aspectos objetivos pelos quais a violência possa ser conceituada, mas permite considerar o valor das representações sobre a violência construída pelos professores/professoras em suas vivências. Mas quando se está no coração da escola, sendo professora de escola pública da rede municipal, a tarefa de se pesquisar sobre a temática violência escolar não é fácil, pois o olhar que estranha é o mesmo que convive e participa dia após dia das manifestações que desnudam relações entre os pares e entre os diferentes atores escolares. Manifestações essas que podem ter início dentro da sala de aula entre diferentes atores (professor/aluno e aluno/aluno), no espaço público no interior da escola (pátio), e, muitas vezes, começam no entorno da escola, no plano macroestrutural (pode ser o bairro no qual está localizada a escola ou o bairro onde residem os alunos) e acabam adentrado o espaço escolar.

A escola não pode ser considerada o espaço em que se reproduzem as experiências de opressão, de conflitos, de brigas, de violências advindas do plano macroestrutural, pois a escola, por sua vez, também produz sua própria violência, que, muitas vezes, ocorre de forma invisível aos olhos de quem participa de seu contexto.

Ao se adentrar no espaço escolar percebe-se a intensidade e a densidade de alguns problemas, entre os quais as manifestações que nele ocorrem cuja variedade me faz refletir, sobre algumas questões: as manifestações que ocorrem nas escolas podem ser consideradas violência? De que violência se fala na escola? Quem são os envolvidos? Qual é o perfil, segundo os professores, dos alunos responsáveis pelo que denominam de violência?

Conceituar violência escolar deve levar a outras indagações, entre as quais o que vem a ser, de fato, a violência? De quem parte a violência de que tanto se fala nas escolas? É dos alunos com os seus pares? É com os professores?

Em um texto de Rubem Alves, intitulado *Gaiolas e Asas*, chama a atenção o seguinte trecho: “[...] Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas?” (ALVES, 2002, p. 31).

Esses questionamentos me fizeram refletir sobre um relato do Livro de Ocorrências de uma das escolas pesquisadas, o qual passo a contar agora, sucintamente, na forma de história, usando personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo para garantir o anonimato da pesquisa.

Um belo dia a professora Anastácia, de uma sala do 3º Ano do Ensino Fundamental, diz que a última aula vai ser de leitura e que cada aluno pode escolher o livro que quiser na caixa. O aluno Pedrinho, escolhe o livro “As renações de Narizinho”, do autor Monteiro Lobato, e começa a ler. De acordo com a professora (relatado no Livro de Ocorrências), Pedrinho só olha as ilustrações, pois tem dificuldade na leitura. Ao final da aula, a professora solicita que todos guardem os livros e que continuem na aula seguinte.

No dia seguinte, a professora Anastácia pega novamente a caixa de livros e pede para que escolham os livros, o aluno Pedrinho quer continuar com o mesmo livro, “As renações de Narizinho”, mas quando ele chega para pegar o livro, outro aluno, o Zé Carijó já havia escolhido o livro, então Pedrinho se dirige ao Zé Carijó, e troca de livro. O aluno Zé Carijó se sentindo prejudicado pela troca de livros, chama a professora, que imediatamente toma o livro do Pedrinho, e o devolve para o Zé Carijó, dizendo que ele pegou o livro primeiro. Pedrinho, tenta argumentar dizendo que já havia começado a ler o livro no dia anterior, mas a professora Anastácia não dá muita atenção ao conflito, e retoma a leitura com a aluna Narizinho. Então, Pedrinho se enfurece e troca de livro novamente, a professora outra vez interfere, toma o livro de Pedrinho, e o adverte dizendo que se ele não parar vai ficar sem livro, e vai mais uma vez para a coordenação.

Então mais uma vez Pedrinho pega o livro de Zé Carijó, e o rasga em pedaços, dizendo que se ele não pode ler, ninguém mais vai ler. A professora muito nervosa com a situação ocorrida, encaminha o mesmo para a coordenação da escola, pela quarta vez, num período de dois meses.

Chegando lá, relata tudo à direção e registram no Livro de Ocorrências (Livro de Capa Preta), mas Pedrinho se recusa a assinar o livro, dizendo que foi injusto, e que ele queria ler o livro, e que não queria rasgar, mas que a professora não deu jeito (não tomou providências), então rasgou. A professora e diretora pedem para chamar os responsáveis pelo Pedrinho, que segundo registro no Livro de Ocorrências não têm condições de comprar outro livro para o acervo da escola. (REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Essa história foi o quarto registro do aluno Pedrinho no Livro de Ocorrências, as três primeiras foram pelo motivo de briga dentro da sala de aula. A última, quando ele rasgou o livro, foi para a professora Anastácia o “fim da picada”. Esse fato me chamou a atenção, pois, segundo o registro no Livro de Ocorrências da escola, foi um ato de rebeldia, de violência de Pedrinho, mais uma vez.

Mas para terminar essa história: quem cometeu a violência, de fato?

O reconhecimento de um ato como sendo violento, segundo Lopes e Gasparin (2003), vai necessariamente depender dos valores culturais de cada grupo social, do contexto e, no caso da professora, o que ela considera violência.

Com base nessa história (o relato da ocorrência), optou-se por nomear as escolas pesquisadas, os sujeitos que foram entrevistados, com o mesmo nome dos personagens das Histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo, para garantir o anonimato dos professores, das escolas e também dos alunos que aparecem no registro do Livro de Ocorrências.

Na presente pesquisa tem-se o objetivo de: compreender as conexões (aproximações) e distanciamentos entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar; os conceitos e as formas de violências descritas pelos professores do 1º ao 5º ano das escolas da rede municipal da cidade de Cáceres; e conhecer o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência, considerando que a violência abordada nesta pesquisa é referente a violência entre alunos.

Considerando-se os objetivos propostos, opta-se pela abordagem qualitativa, pois a mesma abre maior espaço para a investigação sobre o que pensam os professores (sujeitos) sobre as manifestações que ocorrem no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas da Rede Municipal, as quais atendem alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Foi realizado um contato prévio com cada escola, apresentando a proposta da pesquisa aos gestores da escola, e para autorização e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores que se dispusessem a participar da pesquisa.

Os dados foram sistematizados e analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2002). As categorias, portanto, surgiram a partir da fala dos sujeitos, após leitura exaustiva do material coletado e identificação das unidades de análise.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **Descrição do caminho da pesquisa: concepção teórico-metodológica**, faz-se uma descrição do caminho da pesquisa, concepção teórico-metodológica, explicitando o problema e os objetivos da pesquisa, o instrumento e os procedimentos de análise dos dados utilizados na perspectiva de Bardin (2002) e Franco (2012).

No segundo capítulo, intitulado **Reflexões sobre o conceito da violência no contexto escolar**, faz-se um relato do levantamento das produções contidas no Banco de Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o tema “violência escolar”, seguido de uma reflexão sobre o conceito de *violência* e a polissemia na conceituação desse termo, e sobre suas manifestações no contexto escolar.

No terceiro capítulo, intitulado **De que violência se fala nas escolas**, apresenta-se a categorização e a análise dos dados que foram coletados nos livros de ocorrências das escolas

pesquisadas; as observações em sala de aula; e as entrevistas, por pauta, com os professores que aceitaram participar da pesquisa.

E por fim apresentam-se as Considerações Finais, retomando-se os resultados apresentados no terceiro capítulo, analisados à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos e da literatura sobre violência, refletindo-se sobre a problemática apresentada no primeiro capítulo, não no sentido de dar respostas, mas de propor reflexões acerca da temática violência escolar.

## CAPÍTULO I

### DESCRIÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA: CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa em pauta, delineando o tipo, os sujeitos, as escolas pesquisadas, a forma utilizada para a coleta de dados e também a análise de dados coletados na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

Eric Debarbieux (apud LATERMAN, 2000) ressalta que trabalhar com o tema violência no espaço escolar requer cuidados quanto à metodologia e aos referenciais utilizados para que não se caia no julgamento moral, no preconceito e na cristalização das representações sociais exigentes. Dessa forma, compreende-se a importância de se pesquisar o tema proposto e a dinâmica das manifestações, sem apontar culpados, escapando-se de julgamentos e pré-conceitos já estabelecidos como verdades por muitos daqueles que fazem parte do universo escolar.

De acordo com Gamboa, (2007, p. 59), deve-se “[...] considerar, fundamentalmente, a problemática que se pretende pesquisar”. Em um primeiro momento, as questões devem ser pertinentes e traduzidas em uma pergunta síntese, e, no segundo momento, devem indicar as formas de obter respostas para a pergunta (fontes de informação, formas de coletar dados e maneiras de sistematizá-los), indicando os horizontes dessa busca. Dessa forma, inicia-se pela exposição do problema.

#### 1.1 Problema da pesquisa

O tema violência no contexto escolar tem sido debatido desde a segunda metade da década de 1980, tendo como referência as obras de Pierre Bourdieu, como destaca Tiellet:

Bourdieu (1982) definiu a violência institucional ou simbólica como um processo de dominação, ou seja, uma forma da elite impor sua cultura aos dominados. A violência simbólica não utiliza nenhum ato de violência física, ela é caracterizada por sua ação pedagógica com o objetivo de tornar universal a cultura, a ideologia e os valores dominantes e ao mesmo tempo desmobilizar as classes dominadas através da legitimação da ordem estabelecida por meio das distinções e instâncias hierárquicas de poder e da burocracia. Trata de um poder legitimado. As pessoas não se percebem como vítimas. (TIELLET, 2007, p. 61).

A partir da década de 1990 a violência escolar ganhou relevância no debate público com ressonância na mídia, e, no século XXI, a violência no ambiente escolar passou a ser explicitada em obras e estudos acadêmicos em que os autores expõem a complexidade do fenômeno da violência que ocorre no intramuros escolar.

Tiellet (2007) parte do princípio de que, nas escolas, as relações estão longe de serem pacíficas e isentas de contradições. A escola é um local de conflito, não se vive nela sempre sobre o princípio do prazer, embora a escola deva ser um lugar prazeroso, como afirma Gomes (2000).

Considerando-se os argumentos de Muller (1995), que relaciona conflito e violência, a violência surge como desregulamento do conflito, quando o controle é perdido e não mais é possível se estabelecer o pacto, o acordo entre as partes envolvidas. E para Tiellet (2007) o ambiente educacional tem sido marcado por conflitos constantes e cada vez mais frequentes, os quais, às vezes, não são reconhecidos como tal, contribuindo para o estabelecimento da “cultura de violência”.

A escola poderia ser um lugar de proteção e de paz caso os conflitos fossem mediados pela razão, pelo argumento, pelo diálogo que envolvesse a comunidade escolar. Assim, o portão de entrada da escola seria o limite para as ações de violência.

O objeto deste estudo são as manifestações que ocorrem no interior das escolas, oriundas de ações, dificuldades e tensões vivenciadas em seu cotidiano, a partir das quais surgiram os seguintes questionamentos: quais são as manifestações que os professores denominam de violência? Onde ocorrem? Qual é o perfil, segundo os professores, dos alunos responsáveis pelo que denominam de violência? E identificados os envolvidos e as suas ações, quais são as propostas desenvolvidas na escola pelos professores para a redução e o enfrentamento do que denominam de violência? Desse modo o problema fundamental desta pesquisa é: as manifestações no contexto escolar, as quais os professores denominam de violência, estão relacionadas a determinados perfis de alunos?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Compreender as conexões (aproximações) e distanciamentos entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar, os conceitos, as formas de violência descritas

pelos professores do 1º ao 5º ano das escolas da rede municipal da cidade de Cáceres e o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Compreender que percepções e significados manifestam os professores sobre violência na escola.
- Distinguir e categorizar os conflitos que os professores denominam de violência.
- Identificar os locais onde ocorrem os conflitos considerados violência.
- Compreender o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência.
- Relacionar as propostas desenvolvidas na escola pelos professores para a redução e o enfrentamento do que denominam de violência, descrevendo os aspectos comuns encontrados nas escolas pesquisadas.

### **1.3 Tipo e abordagem da pesquisa**

A abordagem metodológica mais adequada para o que se propõe desenvolver é a qualitativa, pois, conforme Triviños (1995),

[...] a pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1995, p. 130).

Para Flick (2009) a relevância da pesquisa qualitativa se deve

[...] ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográfico” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (FLICK, 2009, p. 20).

E, de acordo com Flick,

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

De acordo com Gamboa (2014), a matriz paradigmática pode ser denominada instrumento que se constrói; supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimento, incluindo conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos. Dessa maneira, a matriz paradigmática que se aproxima deste estudo é o Materialismo Histórico-Dialético, pois, de acordo como Freitas (2008),

[...] o materialismo histórico-dialético submetido aos rigores do desenvolvimento histórico poderá modificar-se naquilo que seja relevante e a História assim determinar. Até aqui, no meu entendimento, Marx continua sendo um crítico imbatível da estrutura de funcionamento do sistema capitalista e sua superação e conseguiu isso fazendo uso de um método que continua sendo uma das melhores formas que conseguimos construir historicamente de estudar a realidade, penetrar nessa realidade e construir categorias de entendimento sobre ela. E de modificá-la. (FREITAS, 2008, p. 2, grifo nosso).

Na concepção de Triviños (2009), “o pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo histórico-dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (p. 73). Assim, diz Gamboa (2014, p. 144), “a educação não pode ser compreendida como um fenômeno separado da sociedade; de igual maneira, a formação e a reprodução da sociedade não se explicam sem considerar os processos educativos”. A educação ainda pode ser entendida como transformadora da realidade, pois ao mesmo tempo em que a sociedade determina os processos educativos, também é dinamizada pelas ações educativas “libertadoras” e “transformadoras” (GAMBOA, 2014, p. 146). Destaca-se, aqui, que a pesquisa em pauta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, no dia 14 de agosto de 2014, através do Parecer n.º 752.001, conforme Anexo I.

#### 1.4 Contexto da pesquisa

O contexto escolhido para a pesquisa foi a rede pública municipal de Cáceres (perímetro urbano), composta por 22 escolas, distribuídas em diferentes bairros, que apresentam características significativamente diferentes em relação ao porte, número de alunos, nível de ensino, localização que, em alguns casos, está associada à violência.

Para a escolha das escolas pesquisadas foram utilizados os seguintes critérios: nível de ensino, número de alunos e localização da escola em bairros estigmatizados como violentos.

Inicialmente, fez-se a escolha pelo nível de ensino, considerando-se que muitas das manifestações ocorrem entre alunos de seis a 11 anos, o que equivale ao ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cuja rede municipal conta com 15 escolas (conforme Quadro abaixo), localizadas no perímetro urbano.

**Quadro I - Relação das Escola da Rede Municipal de Cáceres-MT**

<b>Ordem</b>	<b>Nome da Escola</b>
1	Escola Municipal “Dom Máximo Bienés”
2	Escola Municipal “Isabel Campos”
3	Escola Municipal “Raquel Ramão”
4	Escola Municipal “Vitória Régia”
5	Escola Municipal “Jardim Paraíso”
6	Escola Municipal “Tancredo Neves”
7	Escola Municipal “Vila Irene”
8	Escola Municipal “Novo Oriente”
9	Escola Municipal “Eduardo Benevides Lindote”
10	Escola Municipal “Jardim Guanabara”
11	Escola Municipal “Erenice Simão Alvarenga”
12	Escola Municipal “Santos Dumont”
13	Escola Municipal “Garcês”
14	Escola Municipal “Vila Real”
15	Escola Municipal “Duque de Caxias”

Fonte: Dados da Secretaria de Educação do Município / quadro elaborado pela autora.

Das 15 escolas municipais optou-se por pesquisar aquelas situadas em bairros periféricos, estigmatizados como violentos.

Constatou-se que os mais estigmatizados são aqueles bairros com o maior número de ocorrências registradas junto a Polícia Militar. É preciso destacar que o número de ocorrências policiais não significa serem esses os bairros mais violentos. Muitas ocorrências dizem respeito a conflitos entre vizinhos por diferentes motivos (som, bebedeiras, lixo, roubo, furto, entre outros).

Definidos os três bairros partiu-se para a escolha das escolas, as quais deveriam estar localizadas nesses bairros ou em suas adjacências.

É importante salientar que os três bairros, com maior número de chamadas policiais, não são identificados por seus nomes reais. Também o nome das escolas foi substituído por codinome para que não ocorresse a sua identificação.

A partir da escolha das escolas, definiu-se os sujeitos da pesquisa, conforme descrição a seguir.

### 1.5 Sujeitos da pesquisa

São sujeitos da pesquisa os professores efetivos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das três escolas selecionadas da rede municipal de ensino. Os professores escolhidos foram os que tiveram seus nomes com maior frequência relacionados nos registros do Livro de Ocorrências e que aceitaram participar da pesquisa subscrevendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice I), totalizando seis professores, conforme descrição no Quadro II.

**Quadro II** - Critério de seleção dos sujeitos

<b>Critério</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quantificação</b>
Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas três escolas selecionadas	Universo	16
Ter o nome citado no Livro de Ocorrências por mais de três vezes no período de 2012-2013;	Seleção	07
	Recusa	01
	<b>Sujeitos da pesquisa</b>	<b>06</b>

Fonte: Dados das escolas pesquisadas/quadro elaborado pelo autor.

### 1.6 Procedimentos técnico/metodológicos

#### 1.6.1 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) fonte documental;
- b) observação não participante;
- c) entrevista por pauta.

De acordo com Gil (2007) não são apenas as pessoas que constituem fontes de dados. Muitos dados ou informações importantes nas pesquisas sociais e humanas provêm de fontes de “papel”: “arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, revistas, jornais” (GIL, 2007, p. 160), entre outros. Os documentos constituem uma fonte estável e rica, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes, servindo de base aos diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

A fonte documental aqui utilizada foi o Livro de Ocorrências das escolas pesquisadas do período de dezembro de 2011 a dezembro de 2013, cujo intervalo corresponde à eleição para diretor. Fez-se o levantamento das ações praticadas pelos alunos descritas pelos professores, identificando-se os locais, os alunos reincidentes, (ano) e também as propostas desenvolvidas na escola pelos professores para a redução e o enfrentamento das manifestações registradas no Livro de Ocorrências.

Os dados obtidos e sistematizados de cada uma das escolas pesquisadas definiram o local e subsidiaram o roteiro da observação de cada uma delas, e também definiram os professores a serem entrevistados.

A fonte documental (Livro de Ocorrências) servirá de base para atingir os seguintes objetivos específicos: identificar os locais onde ocorrem as manifestações; e identificar os atores que, segundo os professores, estão envolvidos na violência escolar, pois no Livro de Ocorrências há o registro dos locais onde ocorrem as manifestações, seja a sala de aula ou no pátio da escola, e também contém o nome dos alunos e dos professores nelas envolvidos.

A observação — técnica de coleta de informações — foi utilizada para captar aspectos da realidade. Segundo Gressler (2003), a observação não se resume a ver ou ouvir. Diferente das percepções cotidianas (espontâneas e passivas), a observação é uma busca deliberada e predeterminada.

Na técnica da observação, o observador é uma variável que deve ser considerada – “um observador é um verdadeiro instrumento de mensuração. Como tal, deve ser treinado para ver precisamente o que tem que ver e registrar o que foi identificado, assim como anotar suas próprias inferências e interpretações”. (GRESSLER, 2003, p. 169). Assim, na investigação científica podem ser empregadas várias modalidades de observação. As modalidades variam segundo “os meios utilizados e o grau de participação do pesquisador”. (GIL, 2007, p. 111).

Neste estudo utilizou-se a observação não participante e estruturada em que o pesquisador se mantém distante, não interage, não se deixa envolver, presencia o fato e volta sua atenção para os aspectos e dados de interesse do estudo. E diz, Moroz; Gianfaldoni (2002, p. 64) a observação “[...] para que possa ser considerada um instrumento metodológico, é

necessário que seja *planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão*” (grifos da autora). As autoras salientam que,

embora possam ser obtidos muitos dados mediante a utilização da observação (potencialmente, a observação é um rico instrumento de obtenção de dados), isto só será possível se for bem planejada. [...] O planejamento da observação, portanto, é essencial: só à medida que se tem claro o que deve ser observado é que se tem maior probabilidade de evitar irrelevâncias ou identificar aspectos que, embora não previstos, deveriam ser considerados (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 65-66).

Segundo Gil, na observação estruturada (sistemática) o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e os registros das informações. Isso implica estabelecer os elementos a serem observados, sendo “conveniente realizar estudos exploratórios ou mesmo estudos especialmente dirigidos à construção do instrumento para registro de dados” (2007, p. 114-115). Nesse aspecto, a observação estruturada proposta realizou-se seguindo um plano de registro elaborado após o levantamento e a análise dos dados documentais (Livro de Ocorrências) das escolas pesquisadas (pesquisa de campo).

Na observação com roteiro previamente elaborado (Apêndice B) foram procuradas as conexões (aproximações) e distanciamentos existentes entre as diferentes manifestações dos alunos que ocorrem no ambiente escolar (sala de aula e/ou espaço público) e os registros elaborados pelos professores no Livro de Ocorrências. Assim, foram observados em sala de aula aqueles alunos com maior número de registro no Livro de Ocorrências e os professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que encaminharam esses registros.

A observação serviu para atingir os seguintes objetivos específicos: descrever e categorizar as manifestações; distinguir as manifestações que os professores denominam de violência e descrever os aspectos comuns encontrados nas escolas pesquisadas sobre a temática.

O Livro de Ocorrências e a observação ofereceram pistas para que se obtivessem informações sobre o modo com que os professores caracterizam violência; quais as manifestações no ambiente escolar que denominam de violência; de que modo os professores descrevem os alunos responsáveis pelo que denominam de violência; e suas sugestões para enfrentá-la. A entrevista foi utilizada para atingir os demais objetivos propostos.

A entrevista, como técnica de coleta de dados, consiste em uma conversação com o propósito de obter informações, envolvendo duas ou mais pessoas. É uma conversa orientada com um objetivo definido. O pesquisador que realiza a entrevista tem, segundo Gressler (2003), a função de informar o entrevistado a respeito da natureza da pesquisa. Segundo esse autor, há

três tipos de entrevista: entrevista não estruturada, semiestruturada e estruturada. Já, para Gil (2007) a entrevista pode ser classificada em: informal, focalizada, por pauta e estruturada. Entendeu-se que, para alcançar os objetivos propostos, o tipo de entrevista que melhor se adaptava a este estudo era a entrevista por pauta.

A entrevista por pauta apresenta certo grau de estruturação pelo fato de guiar-se por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando o entrevistado se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. Para que tal procedimento possa ser realizado sem a perda do ritmo da entrevista, algumas questões foram previamente elaboradas (questões norteadoras) para cada pauta. É preciso destacar que na entrevista por pauta com alguns sujeitos foi necessário o uso das perguntas previamente elaboradas, enquanto que outros desenvolveram a pauta sem que fosse necessário o uso das questões norteadoras.

A entrevista por pauta serviu para atingir os demais objetivos específicos: compreender que percepções e significados manifestam os professores sobre violência na escola; discriminar quais são os problemas diagnosticados pelos professores sobre os atores envolvidos em violência; relacionar as propostas desenvolvidas na escola pelos professores para a redução e o enfrentamento do que denominam de violência; e compreender o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência. Foram apresentados aos sujeitos da pesquisa dois pontos de pauta para a entrevista: Pauta 1 – Comente sobre a violência na escola; e a Pauta 2 – Fale sobre os alunos envolvidos nas manifestações (de violência??).

As entrevistas foram realizadas após as observações nas respectivas salas de aula, e seguiram a pauta proposta (Apêndice C), sendo realizadas com seis professores — cinco professoras e um professor — que aceitarem participar da pesquisa, assinando o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”

## **1.7 Procedimentos de análise dos dados**

O pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Como descreve Bardin,

[...] mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. (BARDIN, 2010, p. 77).

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo o que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, e também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões.

De acordo com Bardin, a intenção da análise de conteúdo é

[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). [...] Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma à outra. (BARDIN, 2010, p. 38)

Essas inferências procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a mensagem pode provocar.

De acordo com Franco (2012, p. 12), a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a “mensagem”, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Ainda de acordo como Moscovici,

[...] para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo, das representações e considerar, conjuntamente os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (MOSCOVICI, 1981, apud FRANCO, 2012, p. 12).

Também é importante destacar que na emissão das mensagens — verbais, silenciosas ou simbólicas —, todas estão de uma ou outra maneira vinculadas às condições de seus emissores. Conforme afirma Varlotta,

[...] os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (VARLOTTA, 2002, p. 21).

Dessa forma, toda mensagem carrega em si particularidades da fala daquele sujeito (emissor), das condições contextuais no qual ele (sujeito/emissor), faz parte, neste caso, o professor. Toda sua fala é carregada de significados. Significados que, de uma ou outra maneira, interferem em sua prática, em suas vivências em sala de aula. O conceito que o professor tem sobre “violência”, mesmo que inconscientemente, interfere em sua prática.

E ainda de acordo com Franco (2012), essas condições contextuais envolvem a evolução histórica da humanidade, o aspecto econômico e sociocultural no qual os emissores estão inseridos.

Para Maria Laura Franco, os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo são de uma concepção crítica e dinâmica da própria linguagem. A linguagem, aqui apresentada, é como uma expressão da existência humana e que, nos mais diversos períodos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Nesse sentido, concorda-se com Bardin quando salienta que

[...] a análise de conteúdo pode ser considerada com um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não). (BARDIN, 2010, p. 38).

Para Franco (2012), a comunicação é formada, por cinco elementos básicos: primeiro a *fonte ou emissão*, segundo um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* (terceiro), e utiliza um canal de transmissão; um *receptor* da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*. Portanto, o pesquisador que utiliza a Análise de Conteúdo deve analisar a mensagem a fim de produzir interferências sobre as características do texto, as causas ou os antecedentes das mensagens e os possíveis efeitos da comunicação.

No entanto, ainda de acordo com Franco (2012), a pura descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores, portanto, também contribui muito pouco para a pesquisa. Mas quando direcionada à indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significados.

A primeira etapa da análise de conteúdo é a enumeração das características do texto: a *descrição*, a segunda seria a interpretação, a significação concedida a essas características, e

a última etapa a *inferência*, procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

Conforme afirma Franco,

[...] produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionada a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2012, p. 32, grifo nosso).

Então, de forma sucinta, fazer inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo.

Já, a leitura flutuante, na perspectiva de Bardin, será o primeiro contato com a transcrição das entrevistas, e dessa leitura flutuante surgirão as categorias que nortearão a análise dos dados.

De acordo com Campos, a leitura flutuante tem como princípio básico:

[...] depois de selecionado o corpus a ser analisado procede-se às leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Nessa mesma leitura toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações. São empreendidas várias leituras de todo o material coletado, que a princípio sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim se tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais. (CAMPOS, 2004, p. 613).

As categorias, surgem, portanto, da leitura exaustiva do material coletado nas entrevistas por pauta, e também a identificação das unidades de análise, o que será melhor detalhado no capítulo III.

## CAPÍTULO II

### REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação constante, cotidiana. (GUIMARÃES)

Neste capítulo, reflete-se sobre o levantamento das produções existentes em relação ao assunto pesquisado, tratando-se também do conceito de violência, a polissemia na conceituação do termo violência e sobre suas manifestações no contexto escolar.

De acordo com Cubas (2006), discutir a problemática da violência na escola “é uma tarefa que exige cuidado e precisão. Cuidado para não estigmatizar os atores envolvidos e atribuir uma dimensão exagerada aos casos do cotidiano e precisão para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar” (CUBAS, 2006, p. 23). Assim, antes mesmo de discutir o termo violência escolar se faz necessário delinear as manifestações que ocorrem no ambiente escolar. Dessa maneira, convém iniciar discutindo-se conflitualidade e violência.

#### 2.1 Conflitualidade e violência

A palavra conflito, diz Tiellet (2012, p. 144). “deriva do latim: *conflictu e conflagere*. O primeiro termo significa ‘choque’, ‘embate’, ‘peleja’, e o segundo, ‘lutar’”.

No dicionário Aurélio, a palavra conflito é um substantivo masculino que significa: 1. embate dos que lutam, 2. discussão acompanhada de injúrias e ameaças, desavenças, 3. guerra, 4. luta, combate. 5. colisão, choque. Antagonismo. Logo, pode-se concluir que conflito é uma constante no desenvolvimento das sociedades.

De acordo com Tiellet “o conflito é uma característica intrínseca à vida social, diz respeito essencialmente ao convívio, ao viver em sociedade, diz respeito à vida coletiva, à vida humana”. (TIELLET, 2012, p. 144). Ainda Tiellet (2011), afirma que o termo conflito é amplo, pois

[...] apresenta dualidade, antagonismo, flexibilidade e maleabilidade, possuindo a leveza necessária para que se mantenha a confiança de que a

escola é o lugar, por excelência, para a aquisição do conhecimento, da formação para a cidadania, da ética e de valores e, ao mesmo tempo, não oculta o que acontece em seu interior, o que inclui a violência propriamente dita (TIELLET, 2011, p. 225).

Já, segundo Pasquino, Bobbio e Matteucci (1986, p. 225-230), pode-se definir conflito a partir de seus componentes: “Existe um acordo sobre o fato de que o conflito é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividade que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos”. No caso da guerra, fala-se não do conflito pessoal, mas do conflito social.

Charlot faz com que se reflita sobre a origem do conflito, ao salientar que ele faz parte da própria natureza humana:

Freud nos ensinou que o homem não pode viver sempre sob o princípio do prazer, pois a vida coletiva (e não há vida humana que não seja coletiva) implica o princípio de realidade. Em outras palavras, temos que aguentar os outros e os seus desejos, os quais às vezes nos agradam e outras vezes nos incomodam. A própria existência de outros seres humanos é para nós uma fonte permanente de frustração – mas se não houvesse outros seres humanos, não seríamos sujeitos, não teríamos consciência de ser “eu”, não identificaríamos em nós um sentimento de frustração. Não há vida humana sem frustração e lá onde há frustração há também agressividade, pois uma gera outra. E lá onde há agressividade, há conflito. Portanto, em síntese, não há vida humana sem frustração, sem agressividade, sem conflito. (CHARLOT, 2005, apud ABRAMOVAY, 2005, p. 18).

Mas Santos (2009) faz uma distinção bastante esclarecedora entre conflito, poder e violência, em que

[...] o conflito social consiste em um processo entre classes, categorias, frações de classes e grupos sociais que implica a possibilidade da negociação entre os pares, mesmo em tensa interação. O poder também supõe alguma possibilidade de negociação de um consenso, para se estabelecer com legitimidade e de modo hegemônico. Mas a violência – esta relação de alteridade que tem como característica o uso da força, o recurso a coerção, e que atinge, com dano, o outro – é uma relação social inegociável, posto que atinge, no limite, as condições de sobrevivência, materiais e simbólicas, daquele percebido como outro, anormal ou desigual, pelo agente da violência (SANTOS, 2009, p. 41).

Deseja-se, aqui, pontuar devidamente que os conflitos são comuns nos mais diversos contextos, portanto não podem ser generalizados e caracterizados como algo negativo, podendo gerar violência, não sendo ele a própria violência.

Maffesoli (1987) considera importante essa ideia do conflito de valores, quando cita Max Weber, ao afirmar a necessidade de compreensão da violência “não como um fato

anacrônico, uma sobrevivência dos períodos bárbaros ou pré-civilizados, mas sim, como a manifestação maior do antagonismo existente entre a vontade e a necessidade”. Fica claro, nessas ideias, que os conflitos são motores responsáveis pelo dinamismo nas relações sociais que podem até resultar em violência.

A presença dos conflitos na sociedade não é algo novo que aconteça apenas na época atual. Vivem-se situações conflituosas desde o momento em que se nasce e o dia-a-dia está pautado por inúmeras decisões conflitantes. O conflito, como afirma Chrispino e Chrispino (2002), é parte integrante da vida e da atividade social, seja ela contemporânea ou antiga. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações, não havendo a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras diferentes. Assim, todas as pessoas e suas ideias foram e serão sempre heterogêneas, diferentes. Essa realidade é geradora permanente de conflitos no campo social.

Tiellet (2011) comunga das ideias de Chrispino e Chrispino quando afirma que o conflito faz parte do processo natural da sociedade, e que é um fenômeno inevitável, enquanto condição *sine qua non* de o homem viver com os outros:

Assim, o conflito diz respeito à existência coletiva que condena o indivíduo a experimentar a sua diversidade e lhe impõe o encargo de aprender como administra-lo. O termo conflito incorpora todos os embates que se tem de enfrentar cotidianamente por se viver em sociedade, ao mesmo tempo em que apresenta várias opções, da solução pacífica à violência. Supor um mundo sem conflito seria querer um mundo sem a existência humana, mas pode-se desejar um mundo sem violência. (TIELLET, 2011, p. 224, grifo nosso).

Dessa forma, a sala de aula é um local onde situações conflituosas existem e devem existir, porém deve-se pensar na mediação desses conflitos, em que o diálogo/palavra sejam usados.

Sigmund Freud, em seu livro *O Mal-estar na civilização* (2002, p. 198), assegura que “os conflitos de interesse entre os homens são resolvidos pelo uso da violência”, completando que “a civilização deve envidar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem” (2002, p. 117). Ainda de acordo com a ideia do psicanalista S. Freud (2002), quem afirma o fortalecimento da vida intelectual pode ajudar o homem a não expressar sua agressividade por meio de conflitos bélicos, apesar de afirmar a impossibilidade de eliminar por completo a sua “pulsão agressiva”. Dessa forma, se não é cabível retirar a agressividade do ser humano, é preciso que se admita a necessidade de se conviver com o mal-estar que disso resulta.

Santos (2001) defende que se deve reconhecer a conflitualidade e a agressividade, como elementos dinâmicos do espaço escolar, e

[...] propor intervenções sobre os atos de violência, as quais podem se dar pela satisfação de necessidades das crianças e jovens, criando um ambiente cooperativo e humanista, induzindo relacionamentos positivos e duradouros. Nesse quadro, a utilização de um tempo não-escolar, para atividades de interação com a comunidade, e as práticas de mediação e de negociação de conflitos parecem ser as estratégias privilegiadas pelos educadores humanistas norte-americanos. (SANTOS, 2001, p. 111).

Para Minayo, conflito é um fenômeno social:

Conflito é um fenômeno normal e importante que existe em todas as sociedades, sobretudo nas sociedades democráticas. Expressa diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma família, de escolas, de gerações opostas, de classes sociais antagônicas ou de vários segmentos de qualquer grupo social. O conflito quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada aprofundar suas posições. O conflito se transforma em violência quando uma das partes se sente dona da verdade e impõe sua vontade ao outro (indivíduo ou coletividade) por meio autoritário, agressivo ou com armas. (MINAYO, 2009, p. 58, grifo nosso).

Já, a violência, conforme Minayo (2009) por ser um fenômeno complexo e multicausal, não é simples sua definição, pois o seu conceito e sua definição estão em constante transformação, dependendo do momento histórico em que cada sociedade vive, ganhando novos significados em cada período histórico. Para Maffesoli (1987), a violência pode traduzir-se como sendo uma força que encontra seu lugar no dinamismo social. É fruto da instabilidade presente no relacionamento humano. Essa força significa o pluralismo das ideias – a heterogeneidade.

De acordo com Assis e Marriel (2010), todos os termos utilizados para se definir violência conduzem a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo. “Por essa razão, inevitavelmente, projetamos sobre as palavras as nossas emoções e conhecimentos, colorindo ou desbotando as verdadeiras cores do fenômeno e seus sentidos”. (ASSIS; MARIEL, 2010, p. 41).

Etimologicamente, o termo violência vem do latim, *violentia*, que significa violência, caráter bravo. Tais significados estão constantemente relacionados a uma forma de força ou potência que agride algo ou alguém. Michaud (1989, p. 7) afirma que “a força se torna violenta quando passa da medida ou perturba uma ordem”.

As definições da violência envolvem padrões sociais diversos, implicando formas variadas de expressão. Cada sociedade está às voltas com sua própria violência, com aquilo que ela pontua como violento, dependendo de critérios de valores, leis, normas, religião, tradição, história e outros fatores.

De acordo com Ristum (2014, p. 127), os estudos sobre a violência apresentam dificuldades na sua conceituação e circunscrição, não sendo possível uma definição precisa do termo. Para Lopes e Gasparin (2003) o termo é polissêmico e controverso na delimitação do seu objeto, podendo assumir diferentes formas e graus que variam de acordo com as normas socioculturais e legais. Dessa forma, o reconhecimento de um ato como sendo violento, necessariamente vai depender de alguns pontos: valores culturais de cada grupo social e também do contexto em que foi praticado.

Em 2002, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, no qual conceitua a violência da seguinte forma:

O uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento, privação. (KRUG et al., 2002, p. 5).

E a OMS definiu as diferentes formas de violência, segundo a natureza dos atos cometidos:

Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. Violência psicológica: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. Violência sexual: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. Negligência ou abandono: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados. (KRUG et al., 2002).

Mas essa classificação utilizada pela Organização Mundial de Saúde não é completa, não revelando a grande complexidade do tema e dos conceitos a serem utilizados. Porém, segundo Krug (2002, p. 6), essa classificação “fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades”, e também pode ser útil para que se lance o olhar sobre as manifestações que ocorrem nos contextos sociais, incluindo a escola.

Seguindo as ideias de E. Debarbieux, a definição de violência parece escapar de uma única definição, por vários motivos, sendo necessário dizer que é um fenômeno relativo;

relativo a determinada época, a um meio social já definido e a circunstâncias particulares. E o autor questiona:

Mas tudo muda quando há uma repetição destes pequenos fatos, quando são as mesmas crianças que são vítimas ou os perseguidores. Será que não convém medir o impacto – ou a eventual inocuidade – destes jogos sob o risco de, ao banalizá-los, os naturalizar? (DEBARBIEUX, 2006, p. 97).

Sob outro ângulo, Debarbieux (2002) aponta a exclusão em todos os níveis como um dos maiores fatores de risco de violência, principalmente a exclusão social como um desafio aos governos da atualidade:

(A) violência representa um desafio às democracias: o desafio da guerra contra a exclusão e a desigualdade social. Essa desigualdade não se refere apenas aos “bairros sensíveis”, ela existe em escala planetária: existe uma comunidade global de problemas, porque, se existe de fato essa coisa chamada globalização, ela é a globalização da desigualdade, que afeta os bairros de classes trabalhadoras tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em dificuldades. A mobilização deve ser, portanto, em nível internacional (DEBARBIEUX, 2002, p. 268).

As expressões violentas podem revelar uma inquietação diante da degradação humana, expressando um reflexo do inconformismo ante injustiças sociais. Talvez esse problema possa ser amenizado quando as pessoas conseguirem se organizar socialmente sem que haja tanta desigualdade e tanta exclusão. E de acordo com o mesmo autor, a violência nem sempre é um acontecimento isolado, imprevisível, acidental; pelo menos em parte da violência e da delinquência constrói-se, e estas constroem-se no tênue e no contínuo.

Já, Lopes e Gasparin (2003) acreditam que a violência está expressa

[...] em toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir a outro indivíduo, grupo ou classe, o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro. Inclui atos paroxísticos que provocam danos físicos, morais e psicológicos, mas não se esgota nos mesmos, podendo se manifestar também em ações como descaso, o desrespeito, a falta de reconhecimento do valor social do outro (LOPES; GASPARIN, 2003, p. 297).

A definição de violência para Charlot, professor e filósofo que estuda o fracasso escolar e a violência,

[...] é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos

à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o que sujeito singular. (CHARLOT, 2006, p. 24).

Por outro lado, o homem é um ser que sonha e aspira a realizações, em uma sociedade que oprime e reclama disciplina. Daí, ou ele se rebela ou se integra às regras. A busca do equilíbrio interno, nesses altos e baixos de desejos e abnegações, é que compõe a organização e reorganização interior humana e social. Portanto, nesse sentido, a violência pode ser reflexo desses conflitos internos e externos que se enfrenta no dia-a-dia, com os quais ainda não se aprendeu a lidar.

Para Debarbieux é um risco definir a violência e suas manifestações na escola. O autor afirma de que há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma ideia de violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa (DEBARBIEUX, 2002). Entretanto, a expressão violência escolar, violência na escola, violência no âmbito escolar ou no contexto escolar tem sido usada para indicar diferentes manifestações que ocorrem no interior da escola.

No próximo tópico serão apresentados alguns conceitos sobre violência escolar.

## **2.2. O conceito de violência escolar**

Durante muito tempo a violência nos estabelecimentos de ensino foi compreendida como um fenômeno atípico, por vezes reconhecido como mero sensacionalismo da mídia, vindo a receber a atenção na América Latina no ano de 2001, conforme Tiellet e Corsetti (2009):

[...] em Cochabamba, na Bolívia, de 5 a 7 de março 2001, os Ministros da Educação da América Latina e Caribe redigem a Declaração de Cochabamba-Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos”, na qual explicitam, no item 8, o reconhecimento da violência juvenil dentro e fora da escola. Nesse documento, a violência nos estabelecimentos de ensino e a dependência de drogas são assumidas pelos Ministros da Educação dos países participantes do evento, como problemas a serem enfrentados pela educação. (TIELLET; CORSETTI, 2009, p. 9).

O fenômeno da violência em ambiente escolar tem sido observado e discutido em países desenvolvidos — França e Estados Unidos — desde a década de 1950, despontando com

intensidade nesses países, no final da década de 1990, conforme salientam Debarbieux (2001), Sposito (2001), Tiellet e Corsetti (2009).

Embora a violência no ambiente escolar estivesse sendo observada desde a década de 1950, em países desenvolvidos como a França e os Estados Unidos. Nesse último, na década de 1970, a pedido do Congresso foi realizada uma pesquisa sobre os crimes que ocorriam nas escolas. Na Europa, a violência no ambiente escolar levou a criação, em 1998, do Observatório Europeu da Violência no Meio Escolar [OEVS], com a participação da Alemanha, Inglaterra, França e Espanha. Chacinas nas escolas dos Estados Unidos se sucederam nos anos de 1998, 1999 e sucessivamente em 2002, 2005, 2006, 2007 e 2008, no estado de Oregon, Arkansas, Colorado, Virgínia, Minnesota, Wisconsin, Pensilvânia e Louisiana, respectivamente. Esse mesmo tipo de violência ocorreu no Reino Unido, em 1996; no Japão, em 2001; na Alemanha, em 2002 e 2009; na Rússia, em 2004; no Canadá, em 2006, e na Finlândia, em 2007 e 2008. No Brasil, o fenômeno da violência na escola vem chamando a atenção de pesquisadores desde a década de 1980 quando passaram a ser registrados no banco de dados da Capes estudos sobre essa temática. (TIELLET; CORSETTI, 2009. p. 11).

Hoje, especialistas das mais diversas áreas debruçam-se sobre o tema, verificando as múltiplas facetas, consequências do fenômeno, expressando-o de diferentes formas: violência no meio escolar/violência escolar/violência no ambiente escolar, de acordo com a linha, área de conhecimento ou o autor sobre os quais se ancora.

Não há mais dúvida sobre o mal-estar que assombra as instituições de ensino, desafiadas, cotidianamente, por fatores exógenos — violência urbana, localização da escola, tráfico de drogas —, ou por atos de transgressão de pequenos delitos a crimes (assassinato de aluno na escola). E, não raro, são desafiadas por situações de risco à integridade física de alunos e professores (ABRAMOVAY, 2003, 2004), por ações de agentes internos ou externos ao ambiente escolar, fato que não se tornou regra. Por outro lado, outras manifestações oriundas das tensões e dificuldades vivenciadas no interior da escola: a indisciplina, os conflitos interpessoais (professor-aluno; professor-professor; aluno-aluno; funcionários-professor e alunos), as brincadeiras consentidas ou não (apelidos) entre os pares, insultos, incivildades, assédio escolar (*bullying*) e ainda as ações que estão relacionadas a distúrbios comportamentais e de conduta (transtorno de conduta).

As pesquisas sobre violência no ambiente escolar, na tentativa de compreender esse fenômeno, a maioria delas parte dos comportamentos e das condutas dos alunos como se fossem os únicos atores que explicam a complexidade das manifestações que ocorrem na escola. Em algumas pesquisas a voz dos alunos tem apontado a sala de aula como o *locus* gerador da violência que se amplia pelos espaços públicos da escola (corredores, pátio, hall de entrada).

Marina Cruz Krespky (2004), em sua dissertação, ao descortinar o discurso dos alunos em situação de fracasso escolar, revelou que o rótulo dado pela escola a alunos influencia o processo de ensino/aprendizagem, e a constituição de uma autoimagem negativa desses sujeitos. Conforme descreve a autora: “[...] expressões das crianças fazem-nos refletir sobre o cotidiano escolar destes alunos, seus discursos denotam claramente que a escola, mais especificamente a **sala de aula**, é um lugar do exercício da violência [...]”. (KRESPKY, 2004, p. 78, grifo nosso).

Tendo aumentado a “violência”, como expressam os professores, e a sala de aula o seu *locus* gerador, então é possível a hipótese de que as dificuldades desses alunos estejam, em verdade, sendo confundidas com a violência manifesta pelas crianças, como afirma Krespky (2004, p. 78): “pode ser que a violência seja um refúgio, ou uma consequência das situações de fracasso escolar em que estas crianças se encontram”.

Denota-se, nesse contexto, que a problemática da violência escolar se torna objeto de investigação, em diferentes áreas de conhecimento, pois esse tema aparece de maneira reiterada no ambiente escolar, espaço onde se multiplicam diferentes formas de violência, as quais estariam interferindo no trabalho educacional ou inviabilizando-o.

Ruotti (2010), em sua tese de doutorado, assegura que a violência nas escolas vem sendo abordada, em grande medida, por duas linhas de investigação, embora não esgotem o grande arcabouço teórico que vem sendo desenvolvido. A primeira linha diz respeito aos mecanismos escolares denunciados como produtores dessa violência (BORDIEU, 1999; DUBET, 2001; CHARLOT, 2002); já, a segunda linha diz respeito à preocupação para com a violência que incide na possível porosidade das escolas e nas condições das áreas onde estão inseridas (GUIMARÃES; PAULA, 1992; GUIMARÃES, 1998; ZALUAR; LEAL, 2011).

Ainda de acordo com Ruotti a primeira perspectiva está relacionada ao recente processo de ampliação da oferta de vagas na educação pública tanto no Brasil quanto em outros países.

[...] embora com ritmos e características específicas, que põe a descoberto desigualdades próprias de sistemas escolares, os quais não promovem uma real inclusão social. O mal-estar advindo dessa situação vem se manifestando, não obstante, na forma de violência. Se hoje, como bem indica Heloísa Fernandes (1994), fazemos parte de uma sociedade escolarizada, na qual a escola afigura-se como uma instituição central na recriação das significações nucleares da modernidade, esta revela contradições fundamentais do mundo social atual. (RUOTTI, 2010, p. 341).

O mundo social atual, para Bourdieu (1999),

[...] tende cada vez a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos. (BOURDIEU, 1999, p. 486).

Dessa forma, toda essa massificação do ensino vem forjando um quadro que é permeado por contradições que atingem as relações estabelecidas nas escolas.

Ruotti cita Dubet (2003), ao falar sobre a realidade francesa, para o qual “a escola pôde ser considerada neutra na produção de desigualdades sociais, enquanto o acesso aos seus bancos era regulado por processos externos” (RUOTTI, 2010, p. 341). Porém, para essa autora os próprios mecanismos escolares começam a ser denunciados como produtores de desigualdades.

Nesse sentido, evidencia-se tanto uma exclusão relativa dos não diplomados, diante do movimento crescente de diplomas, com uma estratificação interna, resultado da seleção e julgamento escolar que orientam as trajetórias dos alunos para formação mais ou menos qualificadas. Diante desse quadro de exclusão, a violência acaba sendo uma das estratégias de reação dos alunos. (RUOTTI, 2010, p. 341).

Já, no Brasil, com o processo de expansão dos sistemas de ensino diretamente ligado à expansão do capitalismo, a escola foi considerada peça fundamental dentro do mundo globalizado. E, diz Charlot (2007), em

[...] consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam esse nível e até o do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho. A escola, portanto, há de encarar um novo desafio. Apesar de não ter resolvido ainda os problemas atinentes à generalização do ensino fundamental, ela deve acolher jovens de classe popular: do ensino médio até o superior. Em segundo lugar, a escola deve levar em conta as novas lógicas na sua própria organização. Passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente...essas lógicas novas atropelam o funcionamento tradicional da escola e a identidade dos seus professores. (CHARLOT, 2007, p. 131).

Para Ruotti (2010), a escola não está sendo capaz de atender a toda essa expectativa. A ambiguidade da relação dos alunos com a escola passa pelo processo de exclusão das novas gerações, inclusive do mercado de trabalho, o que, segundo a autora, a violência seria uma das

manifestações possíveis, questionando de outra forma a eficácia da escola, como uma instituição socializadora.

Sposito descreve todo esse processo da seguinte maneira:

[...] a violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidade. Outra modalidade de resposta, talvez as mais frequentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis a sua ação. (SPOSITO, 1998, p. 342).

A segunda perspectiva diz respeito aos aspectos externos à própria escola, sendo eles os padrões sociodemográficos da população escolar e a violência urbana, que vem compor os quadros de indagações sobre a violência escolar. Dessa maneira, a escola é apontada como produtora de violências, conforme narra Ruotti:

Desse modo, se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação. Tem-se, portanto, a constituição de um fenômeno complexo, que não está restrito à realidade interna da escola, mas que põe em destaque questões institucionais e problemas sociais mais amplos, associando-os à criminalidade urbana. (RUOTTI, 2010, p. 342).

A violência no contexto escolar tem se manifestado de várias formas, não estando restrita aos atos mais explícitos, por exemplo, as agressões físicas ou o uso de armas. Sua classificação e explicação têm sido tarefa difícil porque abrange aspectos heterogêneos que envolvem contextos múltiplos.

Abramovay e Rúa (2002) associaram os atos violentos aos fatores: gênero, idade, etnia, família, ambiente externo, insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública, exclusão social e exercício do poder. No mapa das violências no Brasil, as autoras detectaram, ainda, que o ambiente onde está inserida a escola, suas imediações, seu contexto e localização são os fatores que representam o ponto mais crítico de influência para a ocorrência de atos violentos mais explícitos.

Para o autor Charlot (apud ABRAMOVAY; RUA, 2002) existem muitas dificuldades em se delimitar e definir questões relativas aos atos violentos nas escolas, porque a temática contradiz representações sociais e valores, por exemplo a inocência no caso da infância e a escola como um refúgio, um “porto seguro”. Ele classifica em três níveis conceituais os atos que ocorrem na escola:

**Violência:** golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;  
**Incivilidades:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;  
**Violência simbólica ou institucional:** compreendida como a falta de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência na relação de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT, apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69, grifo dos autores).

Debarbieux (2002) comunga com a ideia de que os atos violentos no contexto escolar devem levar em conta o que dizem as vítimas. O abuso do poder e situações que passam despercebidas no dia-a-dia, muitas vezes podem causar mais danos do que os casos mais caóticos e brutais. A voz das vítimas pode traduzir verdades e percepções que passam longe das expressões violentas e das punições previstas no Código Penal ou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Podem revelar um “mundo” de ações significativas que ajudam a entender a dinâmica expressão dos atos violentos, suas consequências e seus reflexos. Ainda, de acordo com Debarbieux (2002), “(A) história da violência na escola - assim como muitas outras formas de violência – é a história da descoberta gradual das vítimas, daquelas pessoas esquecidas da história”.

Debarbieux (2002) é categórico em afirmar que não pode haver conhecimento total sobre a violência social na escola. Assis e Marriel (2011) destacam que é possível que tenhamos uma compreensão parcial do conceito de violência, mas isso implica compreender que há, de certa maneira, uma pluralidade de conhecimentos e de representações.

Em sua pesquisa sobre a violência escolar, Debarbieux (2002), na França (1999), faz uma correlação entre exclusão social e violência escolar, pois a violência escolar para ele é determinada socialmente, caracterizando um aumento entre os atos de violência cometidos por um grupo de alunos. Debarbieux identificou três tipos de violência:

- a) a violência penal – dos crimes e delitos;
- b) as incivilidades – tendo assim denominados os conflitos de civilidades;
- c) e o sentimento de insegurança.

O conceito de violência nas escolas tem sido alvo de pesquisa, não só no Brasil, mas em todo os continentes, entre esses estudos destacam-se Debarbieux (2002), Sposito (2004) Aquino (1994), Abramovay e Rua (2002), entre outros pesquisadores.

De acordo com Sposito, no Brasil se está na fase de reconhecimento e aprofundamento do tema da violência na escola e o conceito que a possibilita:

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea. (SPOSITO, 2004, p. 163).

O tema violência nas escolas vem despertando o interesse de linhas de investigação que surgiram com força na última década do século XX, e práticas agressivas de alunos vêm sendo discutidas em escolas de todo o contexto brasileiro, como afirmam Abramovay e Rua, e também no contexto europeu, de acordo com pesquisa de Debarbieux.

Já, Priotto e Bonetti denominam violência escolar

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (PRIOTTO; BONETTI, 2009, p. 163).

Debarbieux (2002), em sua pesquisa em escolas das cidades europeias, apontou como principal preocupação dos professores o fato de como “lidar e evitar os comportamentos antissociais entre os próprios alunos e deles com os professores”. Porém, é importante ressaltar a distinção do termo agressividade versus violência, pois, para Freud (2011), a agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, a defesas e à adaptação dos seres humanos. É um elemento protetor que, segundo a psicanálise, possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o “Eu” e o “Outro”.

Já, para Minayo,

[...] ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias de vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e também as idiosincrasias dos sujeitos. (MINAYO, 2009, p. 23).

Considera-se ainda importante destacar o termo agressão, por ser muito utilizado para descrever os conflitos existentes na escola. O termo agressão, de acordo com Simmons (2004),

é um barômetro dos valores sociais porque as atitudes relacionadas à agressão cristalizam papéis sexuais bem definidos, sendo uma marca registrada do mundo masculino, pois,

[...] ela permite aos homens controlar o ambiente em que vivem e a sua subsistência. Para o que der e vier, os meninos gozam de total acesso às brigas. O vínculo começa desde cedo: a popularidade dos meninos é em grande parte determinada por sua disposição de jogar duro. Eles conseguem o respeito dos colegas pelas proezas atléticas, pela resistência à autoridade e pelas atitudes firmes, impertinentes, dominadoras, frias e confiantes. (SIMMONS. 2004, p. 27).

Em 2001, Ristum, em sua tese de doutorado, ao investigar o conceito de violência dos professores do ensino fundamental em escolas públicas e privadas, destaca que a principal violência que acontece no ambiente escolar é a violência interpessoal.

A partir das referências citadas acima percebe-se a necessidade de realizar um balanço de produção sobre a temática violência escolar.

### **2.2.1 Levantamento das Produções Acadêmicas sobre violência escolar**

Optou-se por iniciar esta pesquisa com um levantamento das produções acadêmicas sobre o tema violência escolar. De acordo com Machado (2012), o passo inicial para uma pesquisa é realizar um levantamento sobre as produções existentes em relação ao assunto a ser pesquisado; a esse procedimento dá-se o nome de balanço de produção, estado da arte, estado do conhecimento.

De acordo com Gamboa (2013), “os estudos do tipo estado da arte consistem em balanços de conhecimento baseados na análise comparativa de vários trabalhos que incidem sobre determinada temática”. Para Ferreira, citada por Gamboa,

[...] a metodologia adotada nesses trabalhos tem um caráter inventariante e descritivo da produção de conhecimento. Segundo a autora, usualmente essas pesquisas incidem sobre dissertações e teses, artigos publicados em periódicos especializados e comunicações apresentadas em eventos, porque estes são os principais canais para divulgação do que se faz em pesquisa num determinado campo. (FERREIRA apud GAMBOA, 2013. p. 2).

O levantamento de produção foi realizado no banco de dados de teses e dissertações (Banco de Teses) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, que permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave, sobre temas investigados pelos Programas de Pós-Graduação credenciados no território nacional. Tal instrumento serviu de

apoio para o tema “A violência escolar na perspectiva dos professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Cáceres-MT, direcionando descritores específicos, na tentativa de identificar estudos que tivessem relação com a temática da investigação proposta.

Essa metodologia possibilitou conhecer o que vem sendo discutido sobre as temáticas abordadas, se a problemática já foi discutida anteriormente, quais os métodos e técnicas mais utilizados, em qual área do conhecimento a temática está sendo investigada, quantificar os estudos por instituição e Unidade Federativa e, principalmente, sistematizar os resultados obtidos, destacando os avanços e as limitações.

Para o presente estudo, o balanço de produção realizado no Banco de Teses<sup>1</sup> da Capes foi limitado ao intervalo de tempo de 2011 a 2012. O reduzido intervalo da pesquisa se deve aos problemas de gerenciamento e atualização das informações oferecidas pelo *site* que tem como proposta garantir a consistência dos dados fornecidos pelo órgão e que reflita a realidade do sistema nacional de pós-graduação<sup>2</sup>.

Para o presente balanço de produção foram utilizados os seguintes parâmetros:

- a) Banco de Dados: Banco de Teses da CAPES;
- b) Descritores<sup>3</sup>: 1) “violência e escola”; 2) “indisciplina e escola”;
- c) Ano de defesa dos trabalhos: 2011 e 2012;
- d) Nível: Mestrado e Doutorado.

O descritor **indisciplina** e **escola** foi usado, embora não fosse esse o tema da pesquisa em pauta, pois se acreditava que através do mesmo seriam localizadas dissertações e teses que pudessem contribuir para a pesquisa proposta.

De acordo com Tiellet (2012), os estudos acadêmicos sobre o tema violência e escola e sobre indisciplina, postados no banco da Capes a partir de 1988, ocorrem concomitantemente em nível de mestrado. O filtro com os descritores escolhidos foi implementado no campo

---

<sup>1</sup> O Banco de Teses foi concebido como uma forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro. No Banco de Teses é possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira (*stricto sensu*).

<sup>2</sup> Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável estava realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estavam disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores seriam incluídos aos poucos (<http://capesdw.capes.gov.br/noticia/view/id/1>).

<sup>3</sup> Palavra ou expressão que identifica, geralmente para fins de indexação, determinado conceito ou tema (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/descritor> [consultado em 11-03-2015]).

“resumo”, da busca avançada, do Banco de Teses da Capes, resultando em 50 trabalhos, entre teses e dissertações, os quais atendiam aos filtros aplicados à consulta.

Muitos estudos acadêmicos sobre o tema violência e escola são também compartilhados com os temas: indisciplina e *bullying*, colocados lado a lado, em que seus limites são tênues, embora seus significados e atos se diferenciem, porém, as pesquisas que abordam violência e escola tiveram mais resultados, conforme a Tabela I, a seguir:

**Tabela I** - Número de pesquisas em nível de mestrado e doutorado do período de 2011 a 2012 do banco de teses da Capes segundo descritores.

Nível	Descritores	Resultado: 2011	Resultado: 2012	Total	Trabalhos significativos para a pesquisa
Mestrado	“violência” e “escolar”	12	19	31	13
	“indisciplina” e “escolar”	6	6	12	4
Doutorado	“violência” e “escolar”	2	4	6	5
	“indisciplina” e “escolar”	1	0	1	1
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>29</b>	<b>50</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado do Banco de Teses da Capes.

No levantamento destacaram-se vinte e três estudos (ver Quadro III), que têm relevância para a pesquisa em andamento, apontando duas perspectivas: uma discussão sobre violência escolar na concepção dos professores e outra sobre as propostas de intervenção ou políticas públicas formuladas sobre a redução e prevenção da violência no ambiente escolar.

**Quadro III** - Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos no Banco de Teses da Capes, que foram considerados significativos para a pesquisa.

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
1.	2011	Mestrado	Catarina Carneiro Gonçalves	Concepção de professores sobre <i>bullying</i> na escola: estudo de caso
2.	2011	Mestrado	Francisco Carlos de Aguiar Neto	As diversas violências na escola: ensino, constrangimento e agressão no ambiente escolar
3.	2011	Mestrado	Leila Oliveira Rodrigues	Violência escolar e formação de professores: estudo em escola pública de Goiânia
4.	2011	Mestrado	Luciana de Paula Albuquerque	Indisciplina escolar: um estudo sobre os sentidos e significados de professores e alunos
5.	2011	Mestrado	Luiz Bosco Sardinha Machado Júnior	Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira
6.	2011	Mestrado	Patrícia Feitosa Santos	Violência escolar: o ponto de vista dos professores de matemática

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
7.	2011	Mestrado	Polyana Andreza da Silva	Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS
8.	2011	Mestrado	Silvana Aparecida Bastos Vieira	Violência discursiva na/da escola
9.	2011	Doutorado	Gilvan Milhomem Santos Goncalves	Disciplina/indisciplina: formas de controle na Escola Maria Constança Barros Machado (1975-1992)
10.	2011	Doutorado	Jaqueline Batista de Oliveira Costa	Adolescência e violência escolar: das representações sociais às propostas de prevenção
11.	2011	Doutorado	Maria Cristina Raveloni de Barros O'Reilly	Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações - a experiência de Minas Gerais
12.	2012	Mestrado	Bantu Mendonca KatchipwiSayla	Reflexões pedagógicas: diálogo e afeto enquanto motriz pedagógico.
13.	2012	Mestrado	Dayse Mota Rosa Pinto	Representações sociais e atitudes face a violência escolar elaboradas por alunos em uma comunidade rural
14.	2012	Mestrado	Doracy Gomes Pinto	Violência na escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da área Itaquí-Bacanga
15.	2012	Mestrado	Marta Aparecida Alvarenga	Frames, discursos e valores - a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do ambiente escolar
16.	2012	Mestrado	Michelly Rodrigues Esteves	Um olhar sobre a rede social no enfrentamento da violência escolar nas instituições de ensino médio de Alfenas-MG
17.	2012	Mestrado	Rudinei Ribeiro	Políticas de formação de professores e violências nas escolas: representações de professores da escola básica
18.	2012	Mestrado	Susana da Silva Goncalves Severo	A violência e o contexto escolar: um estudo das escolas em Ponta Grossa
19.	2012	Mestrado	Synara Carvalho Branquinho	<i>Bullying</i> : os significados para os docentes
20.	2012	Mestrado	Veronica Borges Kappel	O significado da violência escolar na perspectiva de diferentes atores de uma comunidade escolar do município de Uberaba-MG
21.	2012	Doutorado	Ana Carina Stelko Pereira	Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia
22.	2012	Doutorado	Maria do Horto Salles Tiellet	Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no Estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
23.	2012	Doutorado	Virginia de Oliveira Alves	O relacionamento professor-aluno e o <i>bullying</i> no ensino fundamental

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado do Banco de Teses da Capes.

A primeira perspectiva diz respeito à concepção que os professores (atores), formulam sobre o tema violência no ambiente escolar. Essa perspectiva foi encontrada em cinco estudos pesquisados, e destes somente dois foram relevantes para a proposta de pesquisa, os quais destacam que o problema da violência no ambiente escolar é um campo de debate em vários países do mundo.

Destaca-se a dissertação intitulada *Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS*, de Polyana Andreza da Silva, defendida em 2011, que retrata a visão dos professores do município de Corumbá, somente professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e destaca a violência interpessoal como a principal violência acontecida no interior das escolas pesquisadas.

Para Krug *et al.*, (2002) a violência interpessoal é “[...] caracterizada pela violência de uma pessoa contra a outra e ocorre em nível familiar e comunitário. O nível comunitário inclui estabelecimentos como prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas”.

Já, a dissertação intitulada *Violência discursiva na/da escola*, de Silvana Aparecida Bastos Vieira, defendida em 2011, retrata a violência na escola e da escola, onde os professores são tanto alvo quanto atores de muitas manifestações que ocorrem no ambiente escolar.

Em ambas as dissertações as autoras afirmam: para a escola cumprir o seu papel de socializadora de crianças e adolescentes na relação de ensino-aprendizagem é preciso que todos os envolvidos compreendam que esse processo é permeado pelas relações e vivências que ocorrem dentro e fora da escola, as quais, direta ou indiretamente, interferem no espaço escolar e, conseqüentemente, na qualidade do ensino oferecido.

Os teóricos mais utilizados nessa primeira perspectiva foram Debarbieux (2002), que escreve sobre a violência escolar no contexto europeu; Abramovay (2005), que discorre sobre a violência no contexto brasileiro; Bourdieu (1989), que conceitua a violência simbólica; e também Charlot (2007), que vem estudando os temas fracasso escolar e violência escolar.

A violência simbólica empregada por Bourdieu (1989) está mais ligada às políticas educacionais e, mais especificamente, à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional, do qual o professor é tanto alvo quanto autor. A violência simbólica constitui-se, de acordo com Ristum (2010, p. 73), a principal violência encontrada nas escolas,

sendo muito pouco conhecida e pouco estudada, e a mesma autora a caracteriza com “violência da escola”.

O conceito “violência simbólica” foi proposto por Bourdieu, tendo por base uma sociedade como um campo de dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições, o que contraria a ideia de igualdade de oportunidade vinculada as políticas neoliberais.

De acordo com Ristum,

[...] esse questionamento, transportado para a área educacional, evidencia a ausência de democratização dos sistemas educacionais das sociedades capitalistas. Nas instituições escolares são maiores as chances de sucesso dos alunos das classes socioeconômicas mais altas, já que pertencem a um meio familiar provido de bagagens culturais e linguísticas dominantes que constituem a base sobre a qual se estruturam os sistemas educacionais. Assim, as propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas linguísticas, as relações hierárquicas e outros compõem um cotidiano escolar que evidencia uma violência simbólica em vários níveis, dos quais destacamos a que exerce sobre os alunos de classes populares, pouco adaptados a uma escola não construída para eles. (RISTUM, 2010, p. 73, grifo nosso).

Ainda de acordo com Ristum (2010, p. 74), a violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive por professores, pois os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Entretanto, os professores também estão sujeitos a essas violências — têm que cumprir prazos, programas, preencher formulários, atender as deliberações que vem de cima, sem nenhuma participação nesses eventos.

O poder simbólico para Bourdieu é “uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder (Bourdieu, 1998, p. 15). Esse poder é quase mágico, pois permite conseguir algo semelhante ao que se obtém pela força física ou econômica, devido ao seu efeito específico de mobilização, e todo o poder simbólico só exerce esse poder se for reconhecido como legítimo, isto é, se o seu caráter arbitrário for ignorado. Assim o poder simbólico define-se em e por meio de uma relação determinada, relação esta que se estabelece entre os que detêm o poder e os que se sujeitam a ele.

Essa perspectiva contribui para este estudo no sentido de que ao se pensar sobre a violência nas escolas, considera-se a preocupação dos professores sobre como trabalhar e evitar as manifestações violentas entre os próprios alunos e deles com os professores. Também contribuiu no sentido de destacar que a violência escolar é um fenômeno eminentemente social e que só poderá ser compreendido ao se considerar o contexto no qual o fenômeno se manifesta,

ou seja, a escola, o espaço escolar, o seu entorno, as particularidades de cada bairro e de cada comunidade.

Também possibilitou perceber que as manifestações de violência assumem vários conceitos, como um fenômeno complexo e multicausal, atingindo todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. É expressa sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. Os termos utilizados para definir violência conduzem a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo.

O presente estudo se diferencia dos demais encontrados no Banco de Teses da Capes, pois trata especificamente dos discursos dos professores sobre violência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas demais pesquisas, os autores tratam sobre a violência na escola somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como se as manifestações de violência no ambiente escolar estivessem relacionadas somente a essa fase de ensino, e também relacionada à adolescência.

A segunda perspectiva, formulada sobre as propostas de intervenção e as políticas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, tem sido encaminhada por agentes de segurança pública e não pelos profissionais da educação. Nessa segunda perspectiva foram encontrados quatro estudos, dos quais somente um foi relevante para a proposta desta pesquisa. Nele se observaram as intervenções dos agentes de segurança pública nos estabelecimentos de ensino, extra e intramuros da escola, nos momentos de crise e nos momentos de rotina da escola, onde problemas típicos da rotina escolar passaram a ser tratados como problemas de agentes de segurança pública.

A tese intitulada *Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no Estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres*, da professora Maria do Horto Salles Tiellet, defendida em 2012, retrata as políticas públicas, nas quais se apresentam os princípios, as diretrizes e as orientações educacionais e de segurança que vêm orientando as políticas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar. Essa tese contribuiu para o presente estudo pelo fato de classificar os vários conceitos sobre a violência escolar, tanto no Brasil quanto no contexto europeu, não significando que as manifestações ocorram em todos os espaços escolares, mas essas classificações auxiliam a detectar os eventos. Serviu de base também para se compreender a conceituação de conflito e sua relação com as manifestações de violência na escola.

Já, o tema “*Bullying* Escolar” foi encontrado em três estudos, sendo dois em nível de mestrado e um em nível de doutorado, os quais, de modo geral, conceituam *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre os pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como impor apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras. Esse tema teve grande relevância porque vem sendo pesquisado lado a lado com o tema violência escolar, pois, de acordo com Ristum (2002: p. 112), o *bullying*, e também outras formas de violência, tem uma complexidade que advém principalmente de sua multicausalidade.

Inicialmente, as pesquisas sobre o tema *bullying* incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas formas diretas do *bullying*, mas a partir do momento em que o fenômeno se tornou mais observável e conhecido, percebeu-se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis:

[...] ou por ação mediada por terceiros, as chamadas “formas indiretas”, cujas ocorrências mais frequentes são comentários (fofocas), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a interação do aluno em um grupo de pares. (FONTAINE; RÉVEILLÈRE, 2004, apud RISTUM 2010, p. 96).

São casos como esses, em que alguém que sofre um tipo de violência como o *bullying* fica excluído, à margem de um ciclo salutar de convívio. É vedado a essa pessoa o direito de ser respeitada em suas diferenças. Esse é um problema que cresce a cada dia nas escolas e sem alarde, portanto, é importante, além de discutir o assunto, ouvir a voz das vítimas (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Em um segundo momento, a pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A BDTD utiliza o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE). O TEDE tem por objetivo proporcionar a implantação de bibliotecas digitais de teses e dissertações nas instituições de ensino e pesquisa e, por isso, a sua integração à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. (IBICT, 2015).

A pesquisa foi realizada no modo “busca avançada”, utilizando-se dos descritores: violência e escola, e indisciplina e escola.

Diferentemente do Banco de Teses da Capes, o BDTD não possibilita a pesquisa no

resumo. Por esse motivo, no BDTD a pesquisa foi realizada utilizando-se os descritores nos filtros “Título” e “Assunto”.

Ainda, o resumo de cada resultado retornado foi analisado para se verificar se o estudo versava sobre o escopo da presente pesquisa. Os que não atendiam a esse requisito foram desconsiderados. Também foram desconsiderados resultados repetidos, ou seja, aqueles estudos que já haviam sido contabilizados em busca anterior nesse sistema (não inclusas aqui as buscas feitas no Banco de Teses da Capes).

Houve situações em que o resultado foi duplicado, ou seja, o mesmo trabalho foi cadastrado mais de uma vez. Esse registro também foi desconsiderado nos resultados.

Utilizando-se o primeiro descritor (violência e escola), foram encontrados 79 estudos — 68 dissertações e 11 teses, entre os anos de 1989 a 2015. Utilizando-se o segundo descritor (indisciplina e escola), foram encontrados seis estudos entre teses e dissertações, conforme consta na Tabela II.

**Tabela II** - Número de pesquisas em nível de mestrado e doutorado do período de 1989 a 2015 da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), segundo descritores.

Nível	Descritores	Total	Trabalhos significativos para a pesquisa
<b>Mestrado</b>	“violência” e “escola”	68	4
	“indisciplina” e “escola”	5	0
<b>Doutorado</b>	“violência” e “escola”	10	2
	“indisciplina” e “escola”	1	0
<b>Total</b>		<b>84</b>	<b>6</b>

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Desses 79 estudos, após a leitura dos resumos, foram considerados relevantes, 6 entre teses e dissertações, conforme descreve o quadro a seguir:

**Quadro IV** - Relação por ano, nível, autor e título dos estudos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que foram considerados significativos para a pesquisa.

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
1.	2003	Mestrado	Maria Auxiliadora Pereira	Violência nas escolas: Visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão - USP
2.	2007	Mestrado	Kátia Regina Pupo	Violência Moral no Interior da Escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero – USP
3.	2008	Mestrado	Maria Aparecida de Souza Couto	Violência e Gênero no Cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual Sergipana - UFS

N.º	Ano	Nível	Autor	Título do trabalho
4.	2008	Mestrado	Paulo Rogério C. Neves	As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola – USP
5.	2010	Doutorado	Janete Cardoso dos Santos	Violência na Escola: Um estudo sobre conflitos – PUC-RS
6.	2014	Doutorado	Juliana Aparecida Matias Zechi	Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola? – UNESP

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir dos estudos analisados destaca-se a citação de Marriel (2006, p. 46) sobre a relevância de se “investir na melhoria da relação professor – aluno”, com um elemento importante para prevenir a violência escolar, propiciando a construção de uma escola mais democrática, aberta ao diálogo. Os estudos contribuíram para a pesquisa em pauta, no sentido de destacar a relevância da formação de professores, pois, de acordo com essas pesquisas, professores mal preparados podem vir a desencadear comportamentos arreadios entre os alunos.

Destaca-se ainda a pesquisa de Njaine e Minayo (2003), os quais apontam o despreparo dos professores para lidar com a realidade das escolas pesquisadas.

As principais referências francesas nos estudos considerados relevantes foram Charlot e Debarbieux. No Brasil, as principais referências encontradas foram: Abramovay, Aquino, Guimarães, Minayo, Mariel e Santos.

De acordo com a pesquisadora Cubas (2006), apesar de todas as dificuldades e desafios em se conceituar a problemática da violência escolar, “...os balanços realizados pelos pesquisadores mostram que os trabalhos desenvolvidos são uma boa fonte de informação sobre a realidade das escolas, o que permite planejar a execução de medidas preventivas”. (CUBAS, 2006, p. 27).

Ainda se faz necessário abordar temas como indisciplina e incivildades, pois os mesmos fazem parte do universo escolar.

### 2.2.2 Indisciplina e Incivildades

Ressalta-se a importância de se distinguir os termos incivildade versus indisciplina. Para Debarbieux (2002) há dificuldade de se conceituar o termo violência na escola, e afirma, em seu estudo sobre violência escolar, que os termos incivildade e indisciplina também são corriqueiros.

Na definição do conceito de violência escolar ainda subsiste certa confusão entre os termos violência e indisciplina, os quais, muitas vezes, são utilizados no ambiente escolar como sinônimos. Porém, a indisciplina, do mesmo modo que a violência, constitui uma tarefa a ser enfrentada pelas escolas.

Debarbieux (2001) define indisciplina como a

[...] quebra de regras estabelecidas para um determinado ambiente, local, causando incômodos e perturbando seu funcionamento e que no conceito de indisciplina existe uma causa que prejudica o funcionamento do ambiente e não necessariamente ao outro ser humano. (DEBARBIEUX, 2001, apud PRIOTTO; BONETTI, 2009, p. 170).

Ainda conforme Priotto e Bonetti (2009), a indisciplina pode ser entendida como uma forma de manifestação contra a exigência ou quebra de regras ao adequar-se à sociedade.

Nesta concepção quebra de regras pode significar prejuízo ou danos apenas aparentemente e não necessariamente um rompimento do trabalho pedagógico. Surgem “falas, movimentos, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas por parte dos alunos e dos professores...”. Quando surge a indisciplina é importante analisar os motivos desta e adequar-se a mudanças para melhorar a qualidade do processo educativo. (PRIOTTO; BONETTI, 2009, p. 170).

Assis e Mariel (2011, p. 48) assim definem o termo indisciplina: “indicação de negação ou privação de disciplina; noção de desordem, descontrole, e falta de regras”.

Guimarães ressalta a importância de se compreender a díade violência/indisciplina:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. (GUIMARÃES, 1996, p. 17).

Já, Camacho (2000, p. 41), em sua tese de doutorado, assinala a necessidade de avaliar a indisciplina também como resistência, ousadia e inconformismo, e sinaliza a dificuldade de se compreender a fluidez dos limiares entre violência e indisciplina.

De acordo com Tiellet, a indisciplina não utiliza a força física, porém,

[...] utiliza a zombaria, o riso, o sarcasmo, o desacato, a desobediência, a indiferença, os atos de comunicação não verbal, incluindo o gesto, o olhar, o não fazer nada, o silêncio, o ruído, a mímica como elementos de resistência,

de rebeldia, de oposição, de inquietação, de insubordinação, de afronta e de desestabilização da autoridade. Também se pode dizer que a indisciplina se constitui de ações que se opõem à norma, à submissão, obrigação, injustiça, humilhação, desigualdade, ao preconceito e, principalmente, à autoridade. (TIELLET, 2011, p. 226).

Debarbieux (2002) destaca as incivildades como atos que vão da indelicadeza e malcriação das crianças ao vandalismo. São resultantes da pequena delinquência e estão relacionados à forma de relações humanas e à cidadania. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, como o código de boas maneiras. O mesmo autor destaca o fator da intimidação:

Incivildades pode ser vista como o componente sociológico da intimidação. O que é grave não é o ato de incivildade, mas sua repetição, a sensação de abandono que provoca nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores. (DEBARBIEUX, 2002, p. 72).

Por sua vez, Santos (2001) considera mais apropriado denominar as incivildades como:

[...]um conflito de civilidades, pois entre professores e alunos há portadores de diferentes normas de conduta, o que se manifesta por formas menores, moleculares e cotidianas de violência no espaço escolar, indicando a difícil questão da convivência entre grupos sociais que utilizam diversos códigos culturais nas relações de socialidade. (SANTOS, 2001, p. 109).

Laterman (2000) utiliza o termo incivildade para definir as manifestações de violência que acontecem no ambiente escolar. O conceito utilizado pela autora foi resultado de sua pesquisa no ano de 1997, em duas escolas públicas da cidade de Florianópolis - SC, sendo uma da escola pública e outra da rede particular, definindo assim incivildade:

O termo incivildade refere-se às frequentes erupções de desordem, aquelas manifestações de difícil identificação, mescladas no cotidiano escolar. Incivildade é um termo apropriado para caracterizar a realidade escolar, também aqui nas escolas estudadas. (LATERMAN, 2000, p. 37).

Blaya e Debarbieux (2002) propõem a substituição dos termos incivildade e intimidação por microviolências, pois acreditam que ao se restringir o conceito de violência nas escolas a incivildades e a intimidação, acaba-se excluindo aspectos fundamentais como a violência dos adultos com os alunos, o vandalismo do espaço escolar e a agressão verbal ou física contra professores que fazem parte da escola. Porém, a incivildade permanece como um

conjunto de manifestações no convívio social: a falta de gentileza, o desrespeito, entre outras atitudes.

De acordo com Tiellet (2012, p. 258), “violência e microviolência diferenciam-se pelo uso da força, e o que as une é o desejo de negação do outro, de privá-lo da condição de pertencimento”.

Na definição de Tiellet,

[...] a microviolência caracteriza-se pelo não uso da força, mas pela produção de ações repetitivas ou não, executadas por um indivíduo ou grupo, expressas em pequenas perversões: beliscões, empurrões, insultos, apelidos, gestos obscenos em atitudes de desrespeito, agressões verbais, gozações, implicâncias, provocações, ameaças, intimidações, palavras racistas e desprezo; podem fazer uso do barulho, da sujeira, da impolidez, com o fim de constranger, humilhar e deixar a vítima acuada sem possibilidade de reação. (TIELLET, 2011, p. 227, grifo do autor).

Ainda de acordo com Tiellet (2002), a escola deve ser um lugar seguro e democrático, conforme o fragmento a seguir:

As categorias elaboradas e definidas por diferentes autores demonstram a multiplicidade de manifestações que ocorrem no ambiente escolar resultante das tensões nela existentes, seus atores experimentam o contraditório e o antagonismo, o que significa que na escola não se vive plenamente sobre o princípio do prazer, entretanto deve ser um lugar seguro, justo e democrático. (2012, p. 142, grifo nosso).

Considerando-se que a “violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIAULT, 1989, p. 17), é de se pensar que as lições diárias deixadas pelos professores na vida de seus alunos são cruciais para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes e são fundamentais para se pensar sobre uma escola e, talvez, uma sociedade sem violência.

Entende-se que as expressões violência na escola, violência escolar, violência no âmbito escolar usadas por professores para classificar as manifestações que ocorrem nas escolas devem ser redefinidas. Nem todas as manifestações são casos de violência propriamente dita, embora elas possam ocorrer no interior da escola. Entretanto, os casos frequentes são de indisciplina, incivilidade e microviolência.

## CAPÍTULO III

### “DE QUE VIOLÊNCIA SE FALA NAS ESCOLAS?”

Quando nós, como humanos, percebemos a desumanidade da violência, seu absurdo e falta de sentido, descobrimos nossa sede por não-violência.  
(Jean-Marie Muller)

O título que anuncia o capítulo foi tomado por empréstimo da Revista Educação em Foco, do ano de 2010, Universidade Federal de Juiz de Fora, que discute a violência escolar.

No decorrer deste capítulo apresentam-se os dados coletados no transcorrer desta pesquisa, cujas sistematização e análise se sustentam em categorias que surgiram da leitura flutuante (sistemática) das entrevistas e do Livro de Ocorrências das escolas pesquisadas. Os dados aqui anunciados foram coletados nos Livros de Ocorrências (anos letivos: 2012 e 2013), nas entrevistas com os sujeitos (professores/professoras) selecionados, correlacionando-os com as observações realizadas nos contextos escolares pesquisados, utilizando-se como método a Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

O Livro de Ocorrências não serviu apenas para se identificar os professores, mas também os alunos que mais se envolveram nos conflitos, além de propiciar o mapeamento dos locais onde os conflitos ocorreram.

As escolas pesquisadas foram escolhidas utilizando-se como principal critério a sua localização em bairros estigmatizados como violentos, conforme mencionado no capítulo 1. As três escolas selecionadas localizam-se em bairros distantes uns dos outros e afastados do centro da cidade de Cáceres/MT, e tanto as escolas quanto os sujeitos (professores/professoras) desta pesquisa receberam nomes fictícios. Os nomes fictícios não têm nenhuma relação, nem semelhança com os sujeitos entrevistados, nem com as escolas pesquisadas. Todos esses cuidados foram tomados no sentido de preservar-lhes o anonimato.

A primeira escola recebeu o nome de Escola Reino das Águas Claras. A segunda recebeu o nome de Escola Arraial dos Tucanos, e a terceira de Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo.

A Escola Reino das Águas Claras situa-se próxima a um conjunto habitacional. Esse conjunto habitacional é reconhecido pelos professores e também pelos alunos pela alcunha de “casinhas”. A grande maioria das crianças/adolescentes desse conjunto habitacional é de alunos da referida escola.

O espaço reservado ao refeitório é amplo, porém, os alunos não fazem a refeição nesse local porque não há mesas e nem cadeiras. A rua que dá acesso à escola foi asfaltada recentemente, diminuindo a poeira. Admirados e maravilhados com o processo de pavimentação asfáltica, os alunos se surpreenderam com o cheiro do asfalto novo e a cor. “A cor do asfalto é cor de pantera negra”, disse um aluno.

A Escola Arraial dos Tucanos fica situada em um bairro próximo à rodovia, seu espaço físico é bastante amplo, as salas de aulas são pouco ventiladas, mas bem iluminadas, tem uma horta muito bem cuidada, com variedade de hortaliças, sem nenhuma cerca, o que chama a atenção. Possui algumas árvores que fazem sombra. Está sendo construído um jardim na entrada da escola com a ajuda da comunidade. A quadra esportiva, por sua vez, não é coberta e ao seu redor cresce o mato rasteiro. Os alunos matriculados são, em sua maioria, moradores do bairro e adjacências. A escola conta com a presença de um guarda-diurno na entrada da escola. Pôde-se perceber que em todas as visitas o guarda ficava no portão principal, controlando a entrada e saída das pessoas.

Já, a Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo fica situada às margens do Rio Paraguai. O espaço físico da escola é grande, sem nenhuma quadra esportiva. Tem alguns pés de ingá que fazem sombra, sob os quais os alunos brincam. As salas de aula têm pouca ventilação e a iluminação não é adequada.

O que se pode considerar da localização das três escolas é que apresentam características similares e compõem-se de alunos oriundos de famílias de baixa renda ou de desempregados. Os bairros em que se localizam apresentam características comuns: pouca iluminação pública, dificuldade de abastecimento de água, sem esgoto sanitário, ruas sem pavimentação asfáltica e pouco espaço de lazer (praça, local para a prática de esportes). Afora isso, têm sido castigados pela violência, seja ela doméstica ou fruto de abuso policial. Todavia, deve-se destacar, fazendo-se referência a Souza (2015), de que “a pobreza não é causa da violência. Mas quando aliada à dificuldade dos governos em oferecer melhor distribuição dos serviços públicos, torna os bairros mais pobres mais atraentes para a criminalidade e a ilegalidade”. (SOUZA, 2015).

Inicia-se a análise dos dados inicialmente pelas informações coletadas nos Livros de Ocorrências, o qual teve função importante para a definição dos sujeitos da pesquisa.

### 3.1 O Livro de Ocorrências

Os Livros de Ocorrências das escolas pesquisadas vêm sendo um instrumento de controle e proteção por parte da escola, no sentido de ter algo documentado em relação aos comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula, registrando acontecimentos que embarçam o funcionamento da escola. São uma fonte substancial de dados, compondo um cenário rico de detalhes, os quais faz com que se indague o motivo de tantos encaminhamentos à coordenação e a direção para serem resolvidos.

Apesar da tentativa de controle por parte da escola, com regimentos cada vez mais rígidos, alguns alunos elaboram estratégias para burlar as regras estabelecidas, às vezes como uma tentativa de resistência às exigências de ordem e disciplina da escola.

De acordo com Gama e Flores (2009), os registros nos Livros de Ocorrências surgem no contexto educacional com a democratização do ensino,

[...] tendo em vista o grande contingente de alunos das diversas camadas sociais num mesmo espaço e a inserção de alunos das mais diversas circunvizinhanças para a zona urbana e, como forma de ‘controlar’ o comportamento dos alunos ditos ‘indisciplinados’ adota-se a forma de registro em questão onde vão relatados os ‘desvios de condutas’ com o objetivo de ‘vigiar’ e ao mesmo tempo ‘punir’ os reincidentes, ou mesmo encaminhá-lo para instâncias superiores que lidam com os ditos ‘delinquentes’. (GAMA; FLORES, 2009, p. 3).

Os registros, em sua maioria, utilizam um vocabulário simples, são redigidos pela direção, coordenação e em alguns casos pelo próprio professor que fez os encaminhamentos. No registro consta o nome do aluno, o motivo do encaminhamento, o nome do professor ou professora que fez o encaminhamento e a ação tomada pela escola.

Os atos praticados pelos alunos e alunas registrados nos Livros de Ocorrências em sua maioria constituem-se de agressões verbais, esconder o material do colega, desrespeitar os colegas, cortar fila do lanche, pegar o lanche do colega, empurrões, roubar o lápis do outro, xingar a professora, ficar fora da sala, rasgar livro, brigar na sala de aula com: socos, chutes, tapas e passar rasteira. A maior parte dos registros são atos de indisciplina e incivilidade, que são superestimados, sendo tratados como violência escolar e uma menor parte se refere a atos de agressividade, chegando as vias de fato.

Os encaminhamentos para a direção, são feitos, na maioria das vezes, pelos mesmos professores e professoras. Na Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo os nomes que mais se repetem são: professora Da Graça e a professora Emília. A professora Emília não aceitou assinar o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo que não pode ser utilizada na pesquisa. Na Escola Arraial dos Tucanos são a professora Candoca e a professora Tambelina, e na Escola Reino das Águas Claras são o professor Doutor Caramujo, professora Benta e a professora Anastácia.

Os livros de Ocorrências das três escolas pesquisadas foram dos anos de 2012 e 2013, o que equivale a um período de gestão (eleição para diretores que ocorrem a cada dois anos). Após a leitura dos Livros contatou-se que há, por parte dos alunos, um ato de resistir. Alguns alunos se recusam a assinar o Livro de Ocorrências. Conforme relata a professora Tambelina,

[...] ontem eu encaminhei o aluno Visconde para a coordenação, por ficar correndo dentro da sala de aula, escondendo o livro dos colegas, quando chegou lá, o mesmo se recusou a assinar, disse para a diretora que ele não queria e não teve jeito de fazer ele assinar, mandamos chamar os pais, ele disse que mora com a avó, mas até agora não apareceu ninguém para conversar comigo. (Escola Arraial dos Tucanos, Professora Tambelina, 2014).

Essa ação foi compreendida pela gestão da Escola Arraial dos Tucanos como uma forma de rebeldia.

Os atos que representam o maior número de registros nos Livros de Ocorrências estão listados no Quadro V. Nele é possível perceber que alguns atos se repetem, nas três escolas, porém, as ações tomadas pelas respectivas escolas diferenciam-se, e também na mesma escola as ações tomadas se diferenciam para atos semelhantes, dependendo de quem é o aluno e da percepção do professor sobre o ato realizado.

**Quadro V** – Atos com o maior número de registros nos Livros de Ocorrências, por escola

<b>Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo</b>	<b>Escola Arraial dos Tucanos</b>	<b>Escola Reino das Águas Claras</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressões verbais contra outros colegas;</li> <li>• brincadeiras de mau gosto;</li> <li>• comportamentos agressivos, violentos contra outros colegas e contra o professor;</li> <li>• roupas inadequadas;</li> <li>• comportamentos inadequados;</li> <li>• mau comportamento;</li> <li>• desordem e problemas de convivência;</li> <li>• desrespeito em sala de aula ao professor;</li> <li>• roubo e briga com canivete com colega;</li> <li>• uso de palavrões durante as aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressões verbais contra colegas e contra professores;</li> <li>• atrapalhar a aula;</li> <li>• depredar o patrimônio público;</li> <li>• jogar pedra no colega;</li> <li>• passar rasteira no colega;</li> <li>• uso de palavrões na sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressões verbais contra colegas e professores;</li> <li>• agressão física contra colegas;</li> <li>• brincadeiras maldosas;</li> <li>• comportamentos agressivos e debochados contra colegas e contra a professora;</li> <li>• depredar patrimônio público;</li> <li>• jogar pedras em outros colegas.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As ações tomadas pelas escolas são, em sua maioria: advertência, assinar o livro, convocar os responsáveis, suspensão do aluno das aulas, suspensão do aluno das aulas do Programa Mais Educação. É importante frisar que as três escolas pesquisadas têm o Programa Mais Educação proposto pelo Governo Federal. As ações adotadas pelas escolas — punições e advertências — não garantem uma escola livre de atos de indisciplina, e também não garantem um ambiente propício à aprendizagem.

Os alunos que têm o nome registrado nos Livros de Ocorrências são meninos e meninas, que se encontram do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mas é possível constatar variação entre as escolas. Em algumas, a maioria são meninos, e, em outra, são meninas. Os nomes desses alunos se repetem ao longo dos registros e em consequência dos inúmeros atos cometidos eles são, por parte do corpo profissional da escola (professores e funcionários), classificados de rebeldes, indisciplinados, preguiçosos, entre outras classificações.

De acordo com Bispo e Lima, classificações envolvendo crianças e adolescentes se tornam cada vez mais frequentes no contexto escolar e na sociedade,

[...] podendo ocorrer tanto por parâmetros morais quanto baseadas no rendimento escolar. Podem ocasionar efeitos nefastos para os sujeitos, pois geram discriminações e exclusão social, fixando-os a um destino trágico, já que eles passam a ser considerados “fracassados” ou até “perigosos” socialmente e, por isso mesmo, alvos de uma violência repressora. (BISPO; LIMA, 2014, p. 165).

Conforme relata o professor Doutor Caramujo: “São sempre os mesmos”; e a professora Tambelina: “São todos santos”. O que isso quer dizer, de fato, é que os nomes dos alunos envolvidos em conflitos são sempre os mesmos, são meninos e também meninas, de todas as idades, desde que começam a frequentar a escola. E na fala da professora Tambelina, o que ela quis dizer “são todos santos”, é que esses alunos sempre jogam a culpa no outro, dizendo: “foi o Pedrinho que começou, não fui eu”.

Somente no ano letivo 2013, o aluno Príncipe Escamado teve mais de vinte registros e por vários motivos: dormir na sala de aula, rasgar o caderno do colega, quebrar o lápis da professora, esconder a mochila da colega, empurrar os colegas na fila do lanche para poder chegar primeiro.

Professores e professoras já perceberam que o registro no Livro de Ocorrências já não surte tanto efeito de temor em ter nome no “livro preto”, pois os alunos e alunas que incomodam a rotina pedagógica não podem mais ser expulsos, ou ficar fora da sala, não há legislação que permita isso, todos têm o direito de estar na escola.

Mesmo que a violência contra professores não seja objeto deste estudo, cabe aqui destacar alguns pontos que surgiram no decorrer da pesquisa. Conforme se lê no Quadro IV, as agressões verbais contra as professoras são uma das manifestações registradas nos registradas no Livro de Ocorrências. Durante as observações em sala de aula, nas três escolas pesquisadas, pôde-se perceber o deboche, o sarcasmo, o desinteresse por parte de alguns alunos. Também não se constatou nenhum registro de alguma ação da escola em relação aos atos de alunos contra os professores, e, embora de menor gravidade, permanece o desrespeito pela pessoa do professor e pela função que está a exercer no momento. No período de coleta de dados nas três escolas pesquisadas, houve um único registro entre 2012 a 2014 no Livro de Ocorrências da Escola Reino das Águas Claras, em que um aluno (7º ano) ameaçou a professora. Ela registrou um boletim de ocorrência contra o aluno, e no relato escrito mencionou que o aluno já esteve internado em uma Unidade Socioeducativa.

Em tempos de incertezas, professores e professoras, enfrentam, em seu dia-a-dia, salas cada vez mais lotadas, a falta de estrutura para acomodar os alunos, salas pequenas e pouco arejadas, ventiladores estragados, móveis inadequados, quebrados ou em falta, ambiente sujo, além disso a ausência de políticas públicas, a desmotivação e apatia por parte de alguns alunos, entre outras dificuldades. Os docentes muitas vezes trabalham sem motivação, com baixos salários, o que pode gerar, no decorrer dos anos, a denominada Síndrome de Burnout<sup>4</sup> e também o abandono da profissão.

Em uma das salas de aula observada presenciou-se a angústia por parte da professora Candoca. À medida que aumentava o tom da voz, os alunos também a acompanhavam, ela tentava falar cada vez mais alto, e em alguns momentos gritava, tentava explicar, tentava chamar a atenção para a atividade, mas os alunos pouco atentavam ao que ela lhes pedia, e naquele momento era notório que sua autoridade não mais existia. Refletindo-se sobre o fato parece que a perda da autoridade do professor leva consigo a possibilidade do diálogo e, em consequência, há o descontrole do conflito com probabilidade de ações que vão da agressão verbal à ameaça e à agressão física ao docente.

Como descreve Ruotti, a relação professor/aluno é permeada pelo conflito, e, por outro lado,

[...] na ação educativa, a própria relação entre professor e aluno, é, em si, potencialmente conflitiva, pois implica, entre outros fatores, no encontro de

---

<sup>4</sup> Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, é um fenômeno psicossocial que surge como resposta a estressores crônicos no trabalho, em profissionais que lidam com clientes de forma emocional, direta e constante. (BRAUN; CARLOTTO, 2014).

diferentes saberes (o saber do professor é diferente do saber do aluno) e diferentes temporalidades (o passado, representado pelo saber do professor, e o presente, representado pelo saber do aluno). Na atividade educativa, a questão então parece estar não em como evitar conflitos, mas em como, a partir da própria ação pedagógica, os conflitos podem ser encaminhados e resolvidos. (RUOTTI, 2006, p. 125).

No entanto, o que mais se destacou na observação realizada foi a falta de diálogo para a resolução dos conflitos da sala de aula, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Segundo a fala da professora Tambelina,

[...] parece que a escola foi pensada para uns, e simplesmente foi ocupada por outros, eles não sabem falar, só sabem gritar conosco, você tem que ver na aula de recreação é só gritaria, saímos daqui com dor de cabeça de tanto de eles gritam e xingam. (Escola Arraial dos Tucanos, Prof<sup>a</sup>. Tambelina, 2014).

A ausência do diálogo, ou da quebra do diálogo, dizem Sposito, Abramovay e Rua, pode levar à violência. É o que também relatam Santos et al:

O diálogo, como apresenta também Freire (2002), quando é substituído pelo uso da força por uma das partes, ocasiona todo tipo de violência, pois rompe, unilateralmente, a possibilidade de busca de encontros possíveis. Os encontros possíveis, diferentemente da ideia habermasiana de consenso possíveis, valoriza as falas, as ações, as diferenças entre os sujeitos, mas do que a busca pela superação do conflito em si. Aqui, a existência do conflito não é, necessariamente, a maior tarefa na busca pela superação da violência. O aprender a conviver em situação de conflitos, não levando o estado conflituoso a um estado de violência, é, sim, a atividade da busca pela paz. (SANTOS et al, 2013, p. 580).

Talvez uma das saídas para que a relação professor/aluno seja mais respeitosa e mais democrática esteja no aprendizado do diálogo, em que a tensão da sala de aula possa ser superada, e a ação do professor não seja somente a de ministrar aulas, mas estar acessível à palavra; em que a ação dos alunos não seja somente assistirem ao que é repassado, mas que também estejam dispostos a ouvir.

Tendo-se concluído a leitura do Livro de Ocorrências das escolas pesquisadas, a observação do trabalho pedagógico do professor(a) que mais evidenciou manifestações de violência em sua sala de aula, e aplicada a entrevista, iniciou-se a leitura das transcrições na tentativa de elaborar as categorias.

As unidades de análise (unidades de análise ou categorias) surgiram após a leitura das transcrições das seis entrevistas, das descrições do Livro de Ocorrências das escolas

selecionadas. A partir disso organizou-se o material em quatro unidades de análise/unidade de registro (UR), conforme consta no Quadro VI.

**Quadro VI – Relação das Unidades de Análise**

<b>Ordem</b>	<b>Unidades de Análise/ Categorias</b>	<b>Unidades de Registro (UR)</b>
1 <sup>a</sup>	O significado de violência escolar	Brigas, agressões físicas e verbais, atitudes violentas, podendo ou não usar algum instrumento, chute, soco, tapa, empurrões, palavrões, apelidos maldosos, rasteira.
2 <sup>a</sup>	O espaço do conflito	Sala de aula, espaço público (recreio, fila do lanche), entorno.
3 <sup>a</sup>	Atores envolvidos	Meninos e meninas, adolescentes, filhos de pais usuários de droga, de família desestruturada, criados somente pelas mães. São bandidos, crianças que sofrem maus tratos.
4 <sup>a</sup>	Estratégias de enfrentamento	Reuniões com os pais, Secretaria Municipal de Educação, Delegacia, Socioeducativo, Polícia Militar, Conselho Tutelar, Projeto da escola, suspensão, advertência, convocação dos responsáveis.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para cada Unidade de Registro (UR) apresentaram-se os recortes textuais extraídos dos *corpus* (entrevistas, observações e do Livro de Ocorrências) correspondentes às Unidades de Contexto (UC).

### 3.2 Significado de violência escolar

A categoria Significado de violência escolar contém elementos para se compreender o significado dessa violência para os professores.

**Quadro VII – Significados de violência escolar**

<b>Unidade de Análise/ Categoria</b>	<b>Unidade de Registro (UR)</b>	<b>Unidade de Contexto (UC)</b>
Significado de violência escolar	Brigas, agressões físicas e verbais, atitudes violentas (podendo ou não usar algum instrumento), chute, soco, tapas, empurrões, palavrões, apelidos maldosos, rasteiras.	“[...] a violência surge assim, eles procuram outras crianças para provocar, são brigas, começa a provocar outros, com brigas, daí ocorre as pancadarias, pega outro no banheiro e começa a bater.” ( <b>Escola Reino das águas claras/ Doutor Caramujo, 2014</b> ). “[...] hoje na educação eu acredito que a violência, como que ela ocorre, não só apenas com agressões físicas, como agressões verbais, isso dentro do espaço escolar, como fora também, a gente vê assim, que as crianças a

		<p>cada dia que passa, o vocabulário usado por elas, não condiz com a idade das mesmas, são muito pesados, são palavrões muito forte, pesado.” (<b>Escola Reino das Águas Claras / Prof.<sup>a</sup> Benta, 2014</b>).</p> <p>“[...] A violência na escola acontece praticamente todo dia, todo dia acontece algum evento que a gente vê atitudes violentas, eles se agredem por qualquer coisa, por um lápis, um brinquedo, por qualquer coisa, é motivo pra agressão. Eles partem pra cima de tapa, de soco, de chute, de empurrões, eu acho que acontece também por outro lado da violência sexual também, eles passam a mão um no outro, levanta a saia das meninas, já aconteceu, pega quer pegar sem outro permitir, eu acho que é uma forma de violência.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos / Prof.<sup>a</sup> Candoca, 2014</b>).</p> <p>“[...] eles não te respeitam mais, falam palavrões, xingam o outro, parece que a presença do professor tanto faz, como tanto fez, sabe. Quando vê, eles já falaram, já agrediram, então essa palavra respeito tem que ser trabalhado hoje, eles perderam os valores.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos / Prof.<sup>a</sup> Candoca, 2014</b>).</p> <p>“[...]e ela se caracteriza não só de forma na violência corporal, e sim pelas manifestações de brincadeiras, e de gestos. [...] Elas começam de forma verbal, xingando, com apelidos aí a coisa vai ficando pior, até partir para a agressão mesmo de fato.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos / Prof.<sup>a</sup> Tambelina, 2014</b>).</p> <p>“[...] a violência na escola vem ocorrendo frequentemente, alunos que chutam os colegas, que agredem com palavras, o <i>bullying</i> também, apelidos maldosos, as vezes eu já consegui retirar pedras das mãos dos alunos que vai, jogar no colega, muitas vezes empurrões, passa rasteira no colega por maldade, pequenas e grandes violências que vêm ocorrendo.” (<b>Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo/ Prof.<sup>a</sup> Da Graça, 2014</b>).</p>
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O significado de violência escolar se expressa através de um leque de manifestações, que vai desde atos indisciplinados, xingamentos até agressões físicas, passando por intimidações por porte de arma de fogo. Diferentes formas de manifestação, comportamento e condutas compõem o que os professores denominam de violência escolar. Os professores uniformizam diferentes ações e graus de gravidade, transgressões às normas de convívio, dano à propriedade, depredação do patrimônio público, brigas, ofensas pessoais em um único conceito – violência escolar.

As manifestações que aparecem com maior número de registros nos Livros de Ocorrências e que dão significado ao termo violência escolar são, em sua maioria, agressões

verbais, e alguns registros de agressões físicas — chutes, pontapés, socos, murros, empurrões, passar rasteira e pancadarias.

Entende-se, aqui, a violência na perspectiva de Charlot (apud ABRAMOVAY, 2005). Violência é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, em que um ser humano é tratado como um objeto, uma coisa. Não foi possível constatar, na descrição das manifestações registradas nos Livros de Ocorrências, nem na fala dos professores sobre os alunos, o sentido de os mesmos olharem o outro, o seu colega ou seu professor como um objeto. Mesmo que os professores tenham associado a descrição das manifestações a motivações fúteis, como o olhar de desagrado, a ponta de um lápis quebrado, um sorriso interpretado como desdém e o xingamento de familiares, não é possível constatar a negação do outro enquanto pessoa. As motivações fúteis como o estopim da violência escolar, constatadas pelos professores não corroboram o conceito de violência associado à ideia do trato do outro como objeto.

As agressões verbais em sala de aula, na presença do professor, são as manifestações mais frequentes, e em muitos dos casos são a motivação para formas mais agressivas: chutes, pontapés, empurrões, socos e tapas. E quando tais manifestações ocorrem, o espaço da sala de aula é pequeno para as demonstrações de coragem, destreza, agilidade, domínio dos alunos, lançando-se no espaço público (pátio) tido como lugar de reconhecimento e poder. As agressões verbais acontecem com mais frequência em duas das escolas pesquisadas. Enquanto que a agressão física, nas três escolas pesquisadas, não ocorre com frequência, são alguns fatos isolados que são registrados nos Livros de Ocorrências, porém os professores consideram a escola um ambiente violento. Os professores destacam que o crescente aumento da violência no espaço escolar é fruto do contexto no qual está localizada a escola, questões do entorno da escola saltam os muros da escola e interferem em seu cotidiano. É o que relatam dois professores:

O que aconteceu com o surgimento da Cohab: falar que a escola nunca teve violência, briga, sempre teve, mas não a esse ponto de parar na delegacia, chamar mãe, chamar conselho tutelar, pra promotoria resolver, intermediar, esse ponto nunca, foi tomada todas essas providencias pra tentar sanar. (Escola Reino das Águas Claras, Prof<sup>a</sup> Anastácia, 2014).

Depois da construção dessa Cohab, aumentou o número das manifestações na escola: Não só aumentou, duplicou, em todos os sentidos, principalmente com aquelas crianças que os pais são usuários, de álcool, quanto das drogas, e assim por diante, na escola já tiveram professoras ameaçadas, estamos aguardando o que pode fazer o que não pode fazer, a maioria deles é amparado por lei, e a gente fica escravizado. (Escola Reino das Águas Claras, Prof. Doutor Caramujo, 2014).

Há, nesse caso específico, uma noção de causalidade, em que a percepção de que houve aumento da violência na escola, segundo os professores, se deve à entrada de crianças do conjunto habitacional, consideradas “problemáticas”, possuindo comportamentos que destoam do idealizado pela proposta da escola como uma instituição socializadora, e não se enquadram na ideia do aluno ideal projetado pelos cursos de formação.

As formas de manifestação por parte dos alunos na Escola Reino das Águas Claras, conforme destaca o Prof. Doutor Caramujo, são anteriores à construção do conjunto habitacional. Mesmo sendo percebidas, por parte dos professores, como violência escolar, com a presença das crianças residentes do conjunto habitacional houve aumento da violência na escola. Talvez a percepção desse aumento da violência escolar tente encobrir a rejeição e a discriminação quanto ao perfil dos moradores do conjunto habitacional, por serem de filhos de desempregados ou trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda.

Aquino, em estudos recentes sobre as representações da violência pelos protagonistas escolares, constatou que os segmentos escolares específicos (tanto professor quanto discente) não percebem a si próprios como violentos, pelo contrário, é sempre o outro segmento envolvido que promove a ação violenta:

Para os educadores, a violência se evidencia, de forma mais clara, na relação entre os alunos. Estes é que são violentos e geralmente os educadores não se percebem promovendo atitudes de violência para com os alunos. É como se professores, diretores e coordenadores pedagógicos fossem isentos de práticas violentas. (AQUINO, 2014, p. 95).

Constou-se, nas três escolas pesquisadas, que, juntamente com a agressão verbal, a indisciplina e a microviolência são frequentes. Porém, cada escola tem manifestações específicas, variando o número de alunos envolvidos e as estratégias de enfrentamento. Também se percebeu que, em relação ao conceito violência escolar, existe certa confusão entre os termos indisciplina e violência, e ambos são utilizados como sinônimos.

Indisciplina, segundo Debarbieux (2001, p. 78), é a “quebra de regras estabelecidas para um determinado ambiente, local, causando incômodos e perturbando seu funcionamento e no conceito de indisciplina existe uma causa que prejudica o funcionamento do ambiente e não necessariamente ao outro ser humano”. Já, a violência, de acordo com Charlot,

[...] é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação,

que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o que sujeito singular. (CHARLOT, 2006, p. 24).

Buscando reunir um conjunto de ações com características que delineiam uma determinada manifestação, Tiellet (2011) utiliza o termo microviolência, descrevendo-o com uma nova roupagem sem negar o conceito já desenhado por Eric Debarbieux. Tiellet (2011) entende que a microviolência são ações que não fazem uso da força, mas produz ações repetitivas ou não. Assim, após a análise da categoria/UR, constata-se que as ações denominadas de violência escolar pelos professores das escolas pesquisadas compõem o que Debarbieux (2002) e Tiellet (2011) denominam de microviolências.

Considerando-se tanto o referencial usado quanto as manifestações tipificadas como violência escolar por parte dos professores pesquisados, afirma-se que nas escolas municipais pesquisadas, mesmo estando localizadas em bairros considerados violentos, o que nelas ocorre são manifestações de indisciplina, microviolência e incivilidade. Essas manifestações comprometem o trabalho na escola, acabam por desorganizar a rotina idealizada por professores e alunos, de tal forma que ambos são prejudicados. Segundo Guimarães (1996, p. 51), “a escola é a expressão de um eterno conflito”. A violência que daí pode resultar deve ser objeto de uma negociação constante. Os conflitos que ocorrem na sala de aula precisam ser mediados, seja por professores ou pela equipe pedagógica, ou ainda pelos gestores, de tal maneira que se evite a possibilidade de se transformarem em violência.

Cubas (2006), em seu livro *Violência nas Escolas: um guia para pais e professores*, destaca a citação de E. Debarbieux sobre a violência exacerbada no contexto escolar que a mídia vem apresentando:

Debarbieux alerta que o destaque dado pela imprensa aos poucos casos graves que ocorrem acaba criando uma sensação de insegurança generalizada e de perigo constante nas escolas que, por sua vez, justifica a aplicação de medidas punitivas cada vez mais rigorosas. Ao mesmo tempo, a constante preocupação com esses crimes, como dito anteriormente, de frequência(sic) bastante baixa, acaba desviando a atenção de toda a comunidade escolar dos casos mais sutis, esses sim, mais constantes e prejudiciais ao cotidiano da escola. (DEBARBIEUX, 2002 apud CUBAS, 2006 p. 36).

Denominar de violência as manifestações que ocorrem no interior das escolas é criminalizar o comportamento e a atitude de crianças e adolescentes.

### 3.3 Espaço do conflito

Na categoria Espaço do conflito descrevem-se os espaços dos contextos escolares, onde acontecem as principais manifestações, segundo a fala dos professores e os registros contidos nos Livros de Ocorrências.

**Quadro VIII - Espaços do conflito**

Unidade de Análise/Categoria	Unidade de Registro (UR)	Unidade de Contexto (UC)
Espaço do conflito	Sala de aula, espaço público (recreio, fila do lanche), entorno.	<p>“[...] dentro da sala de aula, no pátio, e principalmente no entorno da escola, pois tudo que acontece dentro da escola tem que levar para dentro da escola, tudo, porque a mãe brigou com a vizinha, tudo é levado para dentro da escola, tanto os pais quanto os filhos.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/Profª Anastácia, 2014</b>).</p> <p>“[...]eles começam na rua, aí vem para dentro da escola, sempre acontece dentro da sala de aula.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/Prof. Doutor Caramujo, 2014</b>).</p> <p>“[...] violência na escola é caracterizada, tanto dentro da sala de aula, como fora também, no ambiente no qual os alunos vivem, no seu meio social. [...] porque muitas vezes essa violência ocorre no espaço escolar, no interior da sala de aula, no momento da aula.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/Profª Benta, 2014</b>).</p> <p>“[...]Todos os espaços, da escola acontece, desde a sala de aula até lá fora, se você saia da sala um minuto, para buscar uma atividade, você pode voltar que já tem uma confusão, dentro da sala, nos corredores, durante o recreio, na aula de educação física sempre, não tem uma hora específica para acontecer, nenhum local, em todos os espaços acontecem, na fila do lanche.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos/Profª Candoca, 2014</b>).</p> <p>“[...]A violência na escola eu acredito que seja em todos os ambientes, na sala, fora de sala, ao redor da escola também acontece.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos/Prof.ª Tambelina, 2014</b>).</p> <p>“[...] dentro da sala de aula e até mesmo fora da sala de aula, fora da sala, na hora da saída, já ocorreu de aluno empurrar o outro lá fora, de bater a cabeça no chão, na hora da saída com a pressa ele agrediu o colega.” (<b>Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo/Profª Da Graça, 2014</b>).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A sala de aula é o espaço, segundo os professores, onde acontecem as manifestações consideradas por eles como violência, seguida do pátio e do entorno da escola. As manifestações iniciam na sala de aula, com desentendimentos simples entre alunos, entendemos, com empurrões, com brincadeiras, muitas vezes, maldosas, até partirem para as

vias de fato, com agressão física. A sala de aula é o local em que os conflitos ocorrem com naturalidade, e onde as diferenças, as contradições se evidenciam com maior facilidade pela aproximação e convivência entre as crianças ou os adolescentes e seus pares, e entre eles e os professores.

Para Prodócimo e Silva, o número de ocorrências em sala de aula é esperado, pois,

[...] pelo fato dos alunos permanecerem neste espaço durante o maior tempo de seu período escolar. A constituição desse espaço também favorece o aumento das manifestações agressivas, já que o aluno deve permanecer, na maior parte dos casos, sentado e em silêncio, sem que sejam respeitados seus interesses e necessidades. Essa situação pode gerar no adolescente um sentimento de desconforto e insatisfação, que pode ser manifestado por meio de atos agressivos em relação aos colegas. (PRODÓCIMO; SILVA, 2010, p. 68).

Em uma das salas de aula observadas a palavra de ordem que predominava era a palavra “silêncio”, porém, os alunos não obedeciam, continuavam a falar cada vez mais alto, com brincadeiras, puxando a cadeira quando os colegas iam se sentar, escondendo o lápis e o caderno das meninas na lata do lixo, como se a presença da professora não existisse. A professora, por sua vez, “quando chegou o momento do lanche avisou que se não ficassem em silêncio não saíam para lanche”, e nesse momento ela foi ouvida.

Para Freitas o espaço da sala de aula é

[...] um microcosmo, com situações e interações que só podem ser percebidas de perto. Esse cenário, porém, não deve ser desconectado da sociedade que gera a sala de aula como lugar/tempo da criança, mesmo porque, como já foi observado ao início, esse lugar/tempo não é simplesmente reflexo da sociedade; é também um dos seus pontos de partida. (FREITAS, 2011, p. 52).

De acordo com Prodócimo e Silva, o recreio é um dos momentos em que acontece uma grande variedade de atos agressivos:

[...] o momento do recreio é um momento ansiado pelos alunos que, após ficarem algumas horas, em geral, sentados em suas carteiras, desejam movimentar-se, conversar, interagir com os colegas, isso tudo feito de forma urgente, já que o tempo é curto. Essa ansiedade acaba gerando conflitos em disputas pelo lugar na fila, pelo espaço para jogos, por exemplo... atividades competitivas, como disputas esportivas ou outros tipos de jogos são comuns, especialmente entre os meninos (PRODÓCIMO; SILVA, 2010, p. 68).

### 3.4 Atores envolvidos

A categoria Atores envolvidos surgiu para descrever quem são os atores que mais se envolvem em manifestações que os professores denominam de violência.

**Quadro IX – Atores envolvidos**

Unidade de Análise/ Categoria	Unidade de Registro (UR)	Unidade de Contexto
Atores envolvidos	Meninos e meninas, adolescentes, filhos de pais usuários de drogas, de família desestruturada, criados somente pelas mães, são bandidos, crianças que sofrem maus tratos.	<p>“[...] são mais do 6º ao 9º, os chamados adolescentes, mas também tem os pequenos, bem pequenos, eles moram em torno da escola, são amigos, mexeu com um, mexeu com todos, é na hora que eles fecham, te põe contra a parede, são meninos e meninas.” <b>(Escola Reino das Águas Claras/Profª Anastácio, 2014).</b></p> <p>“[...] são meninos e meninas, ambos brigam de igual pra igual, eles começam desde pequeno, desde que começam a participar da escola, desde pequenininho, o ano passado eu tive aluno novinho de sete a oito anos, bem pequeno, brigava todo dia na sala. [...] principalmente com aquelas crianças que os pais são usuários, quando do álcool, quanto das drogas, e assim por diante [...]” <b>(Escola Reino das Águas Claras/Prof. Doutor Caramujo, 2014).</b></p> <p>“[...] e essa violência não ocorre só com meninos, mas também com meninas. [...] ele vem de uma família totalmente desestruturada, que tem contato com álcool, que tem contato com drogas, que fala livremente dessas coisas, como se fosse uma questão normal.” <b>(Escola Reino das Águas Claras/Profª Benta, 2014).</b></p> <p>“[...] são aquelas crianças que a família é mais distante, ou como eles são tratados em casa, que a gente conhece as histórias de alguns, tem uma visão de como que é a família, dá a impressão de que é o reflexo do que ele vive em casa, que eles transfere pra cá também.” <b>(Escola Arraial dos Tucanos/Profª Candoca, 2014).</b></p> <p>“[...] a maioria é só criado só com a mãe, ou a mãe é muito agressiva, já teve caso de eu ter que denunciar a mãe por agressão, aqueles que a gente vê que a mãe é mais tranquila, eles não são tanto assim, já vem da convivência em casa eles transfere na escola, São na maioria das vezes mais meninos, tem menina mais se cuidam mais.” <b>(Escola Arraial dos Tucanos/Profª Candoca, 2014).</b></p> <p>“[...] porque a gente pensava que era só os grandes que faziam esse tipo de coisa, agora é desde os menores, até os mais velhos, brigam muito, xingam muito. [...] eu vejo que foi a saída da mãe de dentro de casa, as mulheres estão muito mais fora de casa, trabalham muito, quem cuidava dessas crianças antes eram as mães, a maioria dessas crianças chegam em casa não tem nem almoço, não tem roupa limpa, ficam sozinhas o outro período, então é complicado.” <b>(Escola Arraial dos Tucanos/Profª. Tambelina, 2014).</b></p>

		<p>“[...] na maioria das vezes são meninos, na minha sala de aula, ocorreu de meninos formarem quadrilhas, abrir a bolsa da colega pegar o dinheiro do lanche, passar para o outro colega, algo bem organizado mesmo.” (Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo/Profª Da Graça, 2014).</p> <p>“[...] a escola está aqui para educar, mas infelizmente a criança vem de casa com essas manias, com um modo de ser, porque lá dentro de casa dele está acontecendo essa violência, ele chega aqui e se vinga no colega, aquilo que ele vivencia em casa, pai e mãe briga na frente dele, outro fator que influi e muito é a televisão, os meios de comunicação, às vezes a criança assiste algo agressivo e lá na escola ela retrata aquilo tudo.” (Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo/Prof.ª Da Graça, 2014).</p>
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Constata-se, a partir do exposto, que os alunos envolvidos nos conflitos são tanto meninas quanto meninos. Segundo o professor Doutor Caramujo, “hoje as meninas brigam de igual para igual junto com os meninos”. O fato de ser menina deixou de ser visto como delicada, meiga e fraterna.

Os meninos, mais do que as meninas, segundo a fala da professora Dona Benta, se impõem aos demais, repetindo a cultura do lugar onde moram, em que os conflitos se resolvem não pelo diálogo, mas pela briga que chega a ocorrer fora da sala de aula.

[...] ele tem um ar de liderança na minha sala de aula, ele manda, o dia que ele acha que eu posso dar aula, eu dou aula, o dia que acha que eu não tenho condições, que ele não quer assistir aula, infelizmente ele tumultua o ambiente de sala de aula, e muitas vezes os demais alunos se tornam refém dele, porque simplesmente outro aluno me relatou outro dia, ele fala todo mundo obedece; a professora, se a gente revidar, alguma coisa, ele pega a gang dele e pega a gente, então professor quanto aluno ficam refém, por um único aluno. Então a gente pergunta onde está o problema, está dentro da escola? Não, está dentro do contexto social desse aluno, ele vem de uma família totalmente desestruturada, que tem contato com álcool, que tem contato com drogas, que fala livremente dessas coisas, como se fosse uma questão normal, mas não é assim, discutir um tema e expor opiniões, de falar coisa com se fosse normal, ele vive nesse ambiente, e fosse assim vangloriar para os demais alunos, eu bebo, eu fumo, eu mando, é bem essa questão que estamos enfrentamos hoje. (Escola Arraial dos Tucanos, Profª Dona Benta, 2014).

Quem são essas crianças? São caracterizadas pelos professores como sendo crianças pequenas, de ambos os sexos, e tendo como característica marcante o fato de pertencerem a uma família desestruturada; convivem com a violência no ambiente doméstico e familiar, e em alguns casos são filhos de usuários de droga (lícitas ou não), e sofrem maus tratos; são crianças ou adolescentes criados somente pela mãe que passa o dia fora de casa trabalhando.

Destaca-se, também, que, na análise do Livro de Ocorrências, a idade dos alunos envolvidos nas manifestações de violência é cada vez menor. Nesse caso, entra em conflito o ideal de infância, considerado período de inocência. (CHARLOT, 2006).

É importante destacar que as meninas também agredem, embora os objetivos deste estudo não contemplem questões de gênero. Muitos dos registros revelam que as agressões praticadas são desde puxões de cabelo, de rolar no chão da sala de aula, até chutes, socos e unhas. Porém, percebeu-se que também as meninas agredem de forma mais velada, menos direta: disseminando fofocas, provocando intrigas e excluindo as colegas do grupo. Já, entre os meninos as agressões são mais diretas: ameaças, socos, chutes e humilham o outro colega com mais frequência.

No Relatório Final da pesquisa Brincadeiras que humilham: manifestações de incivilidade, de Maria do Horto Tiellet e José Ferreira da Costa, no ano de 2004, os autores já apontavam a participação de meninas nos conflitos. Naquele momento, a pesquisadora constatou que

[...] as meninas utilizam a agressão oculta, conforme trata a cientista política norte-americana Simmons (2005). As armas que as meninas utilizam para maltratar as colegas são silenciosas e destrutivas. São: fofocas, calúnias, mentiras e isolamento. A provocação não é uma atitude predominante entre as meninas. (TIELLET; COSTA, 2007, p. 105).

[...] Enquanto que os motivos que levam as meninas a brigarem são: fofoca, apelido, agressão verbal, disputa, empurrão e a discriminação racial. (TIELLET; COSTA, 2007, p. 113).

[...] A microviolência ou incivilidade foi constatada em todas as escolas observadas havendo ocorrência entre meninos, entre meninas e entre ambos. O que se destacou na microviolência foi o palavrão, o insulto, a humilhação, os apelidos, o preconceito e a ameaça. O palavrão é utilizado tanto por meninas quanto por meninos, o insulto e a humilhação pelas meninas e o apelido e a ameaça utilizada na sua maioria, por meninos. Foi possível constatar o envolvimento das meninas nos conflitos. E que os insultos entre os meninos destacam aspectos sexuais (veado, bicha, bambi), entre as meninas destaca-se os aspectos sexuais e a aparência (biscate, vagabunda, baleia, gorda, perua, preta feia, quatro olho, cabelo de bosta de rola). (TIELLET; COSTA, 2007, p. 193).

De acordo com Simmons (2004), as meninas também agredem de forma mais ardilosa, mais silenciosa, porém perversa, em uma cultura que não se define o comportamento delas como agressão. Conforme a autora,

[...] na falta de uma identidade ou linguagem pública, a agressão não-física das meninas é chamada de “traíçoeira”, “ardilosa”, “perversa” e “dissimulada”. Raramente objeto de pesquisa ou pensamento crítico, este comportamento é visto como uma fase natural do desenvolvimento das meninas. Como resultado, as escolas não dão atenção a esses conflitos, considerando-os “ritos de passagens”, simplesmente “coisas de menina”. (SIMMONS, 2004, p. 26).

Para todos os entrevistados, a violência escolar tem sua origem na família, e que a escola fica impotente. Consideram que a violência já está alojada na família e a responsabilizam pelos atos dos alunos. O fato de os professores acreditarem que toda a culpa é da família contribui, de forma efetiva, para a desqualificação da família, do diálogo e para outras possibilidades de parceria e de relações/trocas que poderiam ser estabelecidas por ambos — escola e família.

Contudo, apesar dessa desqualificação da família, a professora Candoca aponta para a maior participação da família na vida escolar do seu filho:

[...] você faz uma advertência no livro, o pai e a mãe vão ser informados, às vezes o pai nem tá aí, esses dias atrás eu mandei chamar umas mães, uma mãe veio, eram sete, somente uma veio na escola, ninguém se importou pra saber o que estava acontecendo. Acho que falta isso, a mãe querer saber, como que o filho está na escola, ajudar, se a professora chamou o que está acontecendo, tem que lá ver, meu filho... (Escola Arraial dos Tucanos, Prof<sup>a</sup> Candoca, 2014).

O fato de os alunos pertencerem a famílias desestruturadas, com condições socioeconômicas desfavoráveis, é apontado como a principal causa da violência que se encontra no âmbito escolar. Em nenhum momento os professores cogitaram a possibilidade de o ambiente escolar, incluindo a sala de aula, estar contribuindo para o aumento dos conflitos na escola e principalmente em sala de aula.

Silva e Salles (2010) apontam para a

[...] criminalização das situações de conflitos entre alunos e entre esses professores e direção da escola parte tanto do sentimento de insegurança por parte desses últimos, como também de preconceitos e inabilidade para resolver as situações que se apresentam no cotidiano. (SILVA; SALLES, 2010, p. 89).

Nota-se que o conceito de “família” adotado pelos professores é aquele de família nuclear (pai/mãe/irmãos), nenhum deles percebe as transformações que ocorreram na sociedade, onde o conceito de família passou por profundas transformações. Não pode haver

um conceito rígido, mas flexível e coerente com as alterações do comportamento da sociedade atual.

De acordo com Ornelas e Radel (2010), a família vem passando por profundas transformações, exigindo que os professores se adaptem a elas:

[...] que o professor aprenda a lidar com novos problemas que desaguam na escola, dentre os quais se destacam os conflitos relativos que o aluno traz da família...o novo panorama provoca mudanças na função tradicional da família e na relação ensino-aprendizagem. Entender esses aspectos torna-se importante para o professor que lida cotidianamente com os sintomas que se esboçam na sala de aula devido à história que o aluno deseja contar na sala de aula, mas falta escuta e parece que a violência pode ser uma forma do aluno dizer que deseja falar. (ORNELAS; RADEL, 2010, p. 46).

A professora Tambelina apontou para a saída da mãe para o mercado de trabalho, como sendo um dos motivos de os alunos serem violentos, sem se dar conta de que ela também é mulher e trabalha. Possivelmente, há na afirmação da professora um preconceito a respeito das populações que não se enquadram nos padrões culturais tradicionais:

Para mim, eu vejo como ordem pessoal, eu vejo que foi a saída da mãe de dentro de casa, as mulheres estão muito mais fora de casa, trabalham muito, quem cuidava dessas crianças antes eram as mães, a maioria dessas crianças chegam em casa não tem nem almoço, não tem roupa limpa, ficam sozinhas o outro período, então é complicado. (Escola “Arraial dos Tucanos” Prof.<sup>a</sup> Tambelina, 2014).

De acordo com Ruotti (2006),

[...] as famílias mudaram tanto no que se refere à estabilidade dos casais (cresceram as uniões instáveis) quanto na composição familiar. Há mais famílias nucleares, tendo diminuído sensivelmente o número de famílias extensas com avós, tios e outros agregados. Mudaram o mercado de trabalho, com reflexos sobre a inserção dos pais no mercado de trabalho, o tipo de contrato de trabalho, os benefícios e a segurança de rendimento [...]. (RUOTTI, 2006, p. 13-14).

Ainda de acordo com Ruotti, Alves e Cubas (2006), nos últimos cinquenta anos também mudou o papel desempenhado pela escola na vida de crianças e adolescentes, pois,

[...] a escola se transformou em um dos mais importantes agentes do processo de socialização de crianças e adolescentes. Isso se deve, em larga medida, às mudanças que ocorreram na composição das famílias e à entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e a alterações no papel que a religião desempenha na vida das famílias. (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 13).

Mas, para Minayo (2009, p. 24), a violência abrange todas as classes e os segmentos sociais. Isso acontece embora algumas de suas expressões sejam mais típicas dos pobres, e outras, da classe média e dos ricos. É uma falsa ideia considerar que os pobres são mais violentos. Pobreza não é sinônimo de violência e prova disso é que, se fosse o caso, os estados, as cidades e os bairros brasileiros mais pobres estariam em pé de guerra e quase metade da população viveria em estado de revolta contra os mais ricos. Mas isso não ocorre. Ainda de acordo com Minayo (2009), a violência que vem sendo estudada abrange todas as classes e movimentos sociais, embora algumas formas de violência sejam mais típicas da população mais pobre, e outras da mais rica, porém é um erro considerar pobreza como sinônimo de violência.

A violência não está instalada somente nas classes baixas, como comumente é associada, e tão pouco pode ser explicada através de um único ângulo, ela implica outros fatores, como, por exemplo, a distribuição desigual de riqueza, a impossibilidade de troca e negociações e a forma de estabelecimento das relações de poder. (MEDEIROS, 2006, p. 23).

Sposito, ao se referir ao binômio pobreza e violência acrescenta:

[...] alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos - excluídos e incluídos - uma das molduras propícias às relações de violência e suas consequências (sic) sobre a escola. (SPOSITO, 1998, p. 4).

Um ponto a ser destacado é que nas observações realizadas nas salas de aula foram constatados vários comentários feitos pelos professores/professoras sobre os alunos, alguns em voz alta para toda a turma, outros direcionados a um aluno específico. Houve uma grande variedade de comentários reprovadores, comentários pejorativos, em que todos os alunos envolvidos nas manifestações de violência eram os principais alvos. Como relata a professora Dona Benta: “Quem conversar com esse aí, vai ficar igual a ele, esse aí não tem jeito, fiquem longe dele, larguem ele para lá, senão também vão ficar sem recreio”.

Nesse caso relatado, a professora Dona Benta expõe o aluno de forma a ridicularizá-lo, retirando-o do convívio com os demais colegas.

Ainda durante as observações em sala de aula, pôde-se constatar brincadeiras pautadas pelo tema violência, por exemplo, o aluno Visconde, que fez de um lápis de cor uma arma, e imitando com a voz o som dos tiros, disse para a professora: “esse é meu três oitão, eu vou

aterrorizar hoje...”. Essa brincadeira foi percebida pela professora como indisciplina, pois o aluno perturbou a rotina da sala de aula.

De acordo com Ristum, as crianças em idade escolar

[...] mostram, inicialmente, um predomínio da ação sobre o significado, mas é nessa faixa de idade que surge, pela primeira vez, uma estrutura de ação que coloca a primazia do significado; entretanto, o significado vai exercer, sobre o comportamento da criança, uma influência que é limitada pelos aspectos estruturais da ação. Por exemplo, quando um aluno empunha o braço de uma carteira como se fosse uma espingarda, como se observou na sala da professora A6, e faz, com a voz, sons que se assemelham a tiros, ele não está se comportando apenas de forma simbólica; sua ação permite, nas palavras de Vygotsky (1984, p.114), “...que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência”. (RISTUM, 2001, p. 287-298).

O brinquedo pode ser considerado um importante fator de desenvolvimento:

Na idade escolar, ele permeia a atitude da criança em relação à realidade; assim, essas brincadeiras que simbolizam a violência, permeiam a forma com a qual a criança lida com uma realidade que traz, no seu bojo, a violência. Entretanto, ao ignorá-las ou tratá-las como mera indisciplina, as professoras parecem não se dar conta de sua importância na construção da subjetividade de seus alunos. (RISTUM, 2001, p. 298).

A cada conflito em sala de aula o professor encaminha os alunos envolvidos para a coordenação, e lá é feito o registro no Livro de Ocorrências e o aluno é advertido.

Na leitura dos Livros de Ocorrências há registros e a recusa de alguns alunos em assiná-los, alegando que não tiveram culpa. A gestora da Escola Arraial dos Tucanos relatou que “são sempre os mesmos, e sempre dizem que são inocentes, só tem inocentes”.

### 3.5 Estratégias de enfrentamento

A categoria Estratégias de Enfrentamento envolve as ações empreendidas pela escola e pelos professores no sentido de minimizar ou eliminar a violência praticada na própria escola.

**Quadro X – Estratégias de Enfretamento**

Unidade de Análise/ Categoria	Unidade de Registro (UR)	Unidade de Contexto (UC)
Estratégias de Enfrentamento	Reuniões com os pais, Secretaria Municipal de Educação, Delegacia, Socioeducativo, Policia Militar Conselho Tutelar, suspensão, advertência, convocação dos pais	<p>“[...] foram feitas várias reuniões, com os professores, com os pais, com a secretaria municipal, com o pessoal da delegacia, com o sócio educativo, estamos tentando buscar de várias formas, só que uma solução ninguém tem, nem a justiça tem solução, vamos fazer isso, e isso que vai acabar, não tem solução, não existe.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/ Profª Anastácia, 2014</b>).</p> <p>“[...] nós temos, sempre procuramos pessoas que fazem palestras, ano passado tivemos um pessoal da polícia que fez uma palestra sobre violência, esse ano tivemos também, com o pessoal da Fapan. Só que está proposta está sendo difícil de ser cumprida, pois não temos apoio, se vai na promotoria não tem, se vai em outro lugar não tem, só a escola.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/Prof. Doutor Caramujo, 2014</b>).</p> <p>“[...] nós vivemos hoje uma crescente violência dentro da nossa escola, não é pouco, tivemos reunião com o Conselho Tutelar, Secretaria de Educação, estamos buscando meio para estar resolvendo a questão, sobre a violência, mas até o momento não encontramos um real caminho.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/Profª Dona Benta, 2014</b>).</p> <p>“[...] a escola até o presente momento trabalhar um projeto sobre valores, para estar resgatando os valores com essas crianças, mas eu acredito que a situação está tão problemática que só trabalhar um projeto com esses alunos, só com referências a valores, não está mais suprimindo a demanda, essa questão da violência não está mais resolvendo essa situação.” (<b>Escola Reino das Águas Claras/Profª Benta, 2014</b>).</p> <p>“[...]o que você vai dar pra um aluno que briga, uma suspensão, pra ele é até bom as vezes ficar em casa, uma advertência, você faz uma advertência no livro, o pai e a mãe vão ser informados.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos/Profª Candoca, 2014</b>).</p> <p>“[...] Eu converso muito com eles, quando eles começam com as discussões deles, eu tento parar, eu explico que não é assim que conversando agente se entende, que certas brincadeiras não é pro horário, não convém, né.” (<b>Escola Arraial dos Tucanos/Prof. Tambelina, 2014</b>).</p> <p>“[...]dentro da escola tem um projeto que fala em como tratar as pessoas, um projeto de cidadania de respeito, de civilidade, que é para ensinar desde pequeno, essas crianças a respeitar o outro, nós temos aqui também aqui as regras de convivência, para que eles possam melhorar o convívio com os colegas, porque as vezes o convívio está muito ruim.” (<b>Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo/Profª Da Graça, 2014</b>).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Pode-se perceber, nesta categoria, que a principal estratégia de enfrentamento da violência escolar, segundo registro dos Livros de Ocorrências é a retirada do aluno da sala de aula, o encaminhamento para a coordenação, para mais um registro no Livro de Ocorrências, como o caso relatado no capítulo Introdução desta pesquisa, o aluno Pedrinho.

O aluno “violento” é advertido, suspenso das aulas, suspenso das aulas do Programa Mais Educação, em alguns casos convocam-se os responsáveis pelo aluno, essa foi as principais ações tomadas pelas escolas pesquisada. Cubas (2006) afirma que a “suspensão” e a “expulsão” de alunos é uma forma de punição:

Outro item polêmico apontado pela literatura, presente nas práticas escolares, é a adoção de medidas de suspensão ou de expulsão de alunos como forma punitiva por parte da instituição a atos de indisciplina ou violência praticados pelos alunos. No caso da primeira, significa proibir o acesso do aluno à escola durante um período determinado de tempo. A segunda, apesar de não ser uma prática legal, ainda é comum, sendo realizada de maneira dissimulada, na forma de transferência compulsória, em que se transfere o “aluno-problema” para uma outra escola. [...]As expulsões apontam a existência de crianças e famílias que estão excluídas socialmente ou à beira dessa condição e os dados da pesquisa inglesa indicam que quando a expulsão ocorre nos dois últimos anos da escolaridade obrigatória, a probabilidade de o aluno expulso voltar a frequentar (sic) a escola é pequena. Os grupos visados por medidas como a expulsão e a suspensão são, na verdade, um desafio ao sistema educacional, já que representam um grupo que necessita de maior apoio individual do que seus colegas, ao invés de passarem por mais um processo de exclusão. (CUBAS, 2006, p. 44).

Há poucos registros de encaminhamentos para o Conselho Tutelar do município, pois, segundo o relato da professora Dona Benta, não há nenhuma ajuda, e sim pressão em cima da escola, e principalmente sobre o professor, em que o aluno é cheio de direitos e o professor nada, conforme se constata no fragmento a seguir:

[...] qual que é o direito do professor perante essas crianças, eles têm todos os direitos deles, e eles são conhecedores desse direito, mas quais são os nosso direitos, o que nós podemos, ou será que a gente está vivendo em uma sociedade que a gente não tem o menor direito, para desenvolver aquilo que nós estudamos pra ser professor... (Escola Reino das Águas Claras, Prof<sup>a</sup> Benta, 2014).

A angústia que essa professora expressa se refere à ausência de “poder”, de ter o poder para aplicar alguma penalidade a esse aluno. Dessa forma, a professora se sente impotente frente

a realidade da sua sala de aula. Percebe-se também que a professora fica de mãos atadas, sem saber ao certo como proceder diante da situação.

Aquino (1998) descreve o sentimento de “mãos atadas” do seguinte modo:

Como se pode notar, os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de “mãos atadas”, quando confrontados com situação atípica em relação ao plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário-padrão. E os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes. (AQUINO, 1998, p. 9).

Nessa categoria também se percebeu que as escolas solicitam palestras sobre a temática violência escolar, que são direcionadas a palestrantes de fora do quadro da escola, por exemplo, solicitação de palestras ao Gerente do Socioeducativo, aos alunos de curso de Psicologia, aos policiais militares que compõem o grupo do Proerd, aos funcionários do Conselho Tutelar, à Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Pôde-se apreender, de modo geral, que todas essas estratégias de enfrentamento adotadas pelas escolas sobre o que denominam de violência escolar, nem sempre surtem o efeito desejável. Dessa maneira, as escolas incrementam com mais severidade seus regimentos internos, com punições cada vez mais rígidas, muitas vezes sem contrapartida da diminuição dos conflitos na escola,

Conforme afirma Ristum (2014), em pesquisa feita sobre como os alunos de uma escola pública percebem as medidas adotadas pelas escolas levou ao seguinte apontamento:

Os discursos que focalizam o controle e a punição como principais estratégias para coibir a violência revelam o modo como a sociedade vem lidando como o fenômeno, assumindo-as como se fossem medidas suficientemente eficazes. Ao contrário, o que se tem visto é que são estratégias e significados que produzem ainda mais violência, pois violam, principalmente, a função social da escola, seu aspecto mais humanista, que é a educação, entendida como uma práxis de relação, de construção da cidadania, de sujeitos críticos e transformadores da realidade. (RISTUM, 2014, p. 141).

De acordo com Ruotti (2010), essas situações no ambiente escolar vêm se constituindo alvo de preocupação de instâncias públicas, considerando-as problema social que requerem uma intervenção, como diz a autora:

As medidas adotadas no país, com a finalidade de reverter esse quadro de violência, ora tendem para ações de cunho mais educativo ora para aquelas que priorizam a segurança pública. Ambas, no entanto, mostram-se

descontínuas no tempo, reflexo das mudanças de gestões e interrupção das políticas iniciadas. (RUOTTI, 2010, p. 341).

A professora Anastácia argumenta que não existe solução para a violência escolar, que nem a própria Justiça pode dar uma solução à violência que vem acontecendo dentro do espaço escolar. Se o próprio professor, que é um dos atores principais da educação, não acredita em uma proposta para o enfrentamento da violência escolar, fica muito difícil de outros sujeitos, fora do contexto escolar, pensarem sobre a construção de uma proposta de enfrentamento da violência escolar daquela escola. Acreditar que soluções existem já seria um bom ponto de partida.

Santos (2009) sugere alguns procedimentos para superar a violência na escola, a partir de uma pesquisa de estudo de caso na cidade de Porto Alegre (1996 a 2000), sobre a violência no espaço escolar:

[...] desenvolver a capacidade de falar mediante a instauração de lugares para as palavras, resgatando o sentido da linguagem, a palavra tomando o lugar dos atos de violência. Para tanto, a escola precisaria expandir o saber escrever e dar condições para publicar, assegurando instrumentos que fazem da palavra e da escrita um poder. Ao mesmo tempo, esse diálogo, paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que poderiam ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades do encontro. Esse aprendizado real da liberdade vivida no cotidiano, através de ações de ajuda mútua escolar, de relações com a vida associativa local e de reconhecimento do pluralismo cultural, no espaço escolar, afirmam uma primeira lição nas ações contra a violência na escola. (SANTOS, 2009, p. 48).

As propostas para o enfrentamento da violência escolar devem ser formuladas a partir das características específicas de cada escola, considerando pontos críticos, o número de incidentes que acontecem, o local onde ocorrem, os alunos que mais se envolvem e principalmente o motivo dos reais enfrentamentos.

O outro ponto a ser levantado para a construção dessa proposta é a participação de todos os envolvidos, não somente os professores, mas também a comunidade escolar, os representantes do Conselho Deliberativo, e os alunos que também devem ser ouvidos. E os alunos devem ser ouvidos não no sentido de apontar culpados ou inocentes, mas em ouvir os reais motivos dos “conflitos”. Conflitos esses que, muitas vezes, têm sua origem fora do espaço escolar, e acabam por assim dizer, sendo resolvidos ou agravados dentro da escola.

Silva e Salles (2010, p. 89) apontam para a criminalização dos conflitos, os quais poderiam ser resolvidos na própria escola, mas acabam sendo delegados a agentes de segurança pública:

Assim, a criminalização de conflitos com os alunos, que poderiam ser resolvidos na própria escola, passam a ser tratados por outros órgãos que se dedicam a coibir e reprimir crimes, no caso do Brasil as promotorias e a polícia, criando uma relação de hostilidade entre professores, direção, alunos e pais. (SILVA; SALLES, 2010, p. 89).

Nas escolas pesquisadas não se percebeu, nos registros dos Livros de Ocorrência, nem nas observações no contexto escolar, a necessidade da participação de agentes de segurança pública. Percebeu-se sim, a necessidade de maior diálogo entre alunos e professores, pois são os mesmos os principais envolvidos.

Nas regras de convivência, o famoso “combinado” só foi levantado por uma única professora, a mesma que demonstrou que tenta resolver os conflitos da sala de aula através do diálogo, que tenta “convencer” os alunos de que é possível uma solução para “brigas”, usando a “palavra”, ela tenta a mediação de conflitos, corroborando o que diz Chrispino (2007) sobre o

[...] o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador -, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja aceitável. (CHRISPINO, 2007, p. 23).

Nas três escolas também se percebeu que não há nenhuma ação conjunta e planejada, com a participação de todos — professores, equipe pedagógica, alunos e comunidade escolar — para enfrentar as manifestações de violência. O que há são ações pontuais, isoladas, que duram apenas algumas semanas.

Eric Debarbieux assinala que a ação dos adultos na instituição escolar não pode se prender às ações da escola em si, mas também deve estar atenta às relações que essa instituição (escola) estabelece com a comunidade:

O estudo de estratégias de ação implantadas focaliza principalmente atores adultos, funcionários da educação nacional, docentes, administradores, ou então alunos. Não há aqui uma forma de manter afastada o bairro e seus moradores, e tal posição não superestima o papel da escola e dos professores? Se certos estabelecimentos são mais ou menos eficientes que outros, não se deve isso também à mobilização ou à desmobilização dos habitantes do bairro em que estão localizados? O estudo (crítico) dos programas “comunitários” de ação de outros países e o desenvolvimento da parceria escola-família seria

uma forma de pensar e acompanhar a mutação educativa em curso nas democracias liberais dualizadas, conferindo-se por sua vez, a mesma dignidade social e sociológica aos diferentes atores da educação. (DEBARBIEUX, 2001, p. 185).

O ponto principal que Debarbieux (2001) considera é a importância do relacionamento entre escola e família, o qual poderá contribuir para estabelecer relações mais democráticas, entendendo-se por relações democráticas a ação do diálogo e do respeito à fala do outro, às suas diferenças.

Como afirma Santos, o discurso do diálogo significa não somente o fortalecimento das instituições escolares, mas também

[...] a afirmação do espaço social multicultural e o reconhecimento do conflito como potencialmente criador de laços sociais; seria uma condição fundamental que se exercesse a negociação na condição de estratégias de resolução de conflitos na instituição escolar. (SANTOS, 2009, p. 49).

Considera-se, também, a escola um espaço propício para se construir relações democráticas, de respeito às diferenças e ao diálogo, um espaço que propicie a desconstrução da violência.

De acordo com Cubas (2006), as pesquisas sobre violência escolar têm auxiliado a explicar que a violência que acontece não é aleatória, é socialmente construída e, por isso mesmo, pode ser previsível. “A partir do momento em que se tem o conhecimento sobre a origem da violência que está presente em nossas escolas é possível elaborar estratégias de ação que impeçam que ela continue e se desenvolva”. (CUBAS, 2006, p. 27).

Assim, conforme Santos (2009), a violência no ambiente escolar é reconhecida como um fenômeno social, no qual ela surge como outra face do silêncio, em que o gesto e a palavra foram enclausurados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta vida, pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre,  
nunca ficar inativo e chorar com força por tudo o que se quer.  
(Paulo Leminski)

Nesta dissertação pretendeu-se dar continuidade ao processo reflexivo que vem se desenvolvendo no país sobre o tema violência escolar. Considera-se que o processo educativo é dinâmico e mutável e que cada escola é uma realidade com características diversas e um potencial a ser aproveitado em favor de sua própria ação educativa, se o coletivo assim o desejar. Acredita-se que é preciso repensar o papel dos professores frente à problemática da violência nas escolas.

Na pesquisa em pauta, realizada em três escolas públicas municipais de Cáceres, MT, atingiram-se os objetivos propostos, contidos no capítulo I, ao se constatar que casos de indisciplina e transgressões presentes na escola e na rotina diária da sala de aula são considerados violência escolar, e em virtude dessa caracterização é consenso a adoção de determinadas punições que não têm modificado ou reduzido o que o coletivo de professores define como violência. Em paralelo, não se constatou, durante a investigação, alguma ação conjunta e pensada pela escola para dar resposta aos eventos que afligem não só o seu interior, mas também o seu entorno.

A violência é um fenômeno que atinge o tecido social, não só a escola, e neste caso é necessário envolver todos os estudantes, funcionários, pais e a comunidade para a elaboração de um conjunto de ações que impeçam o descontrole dos conflitos e distingam as diferentes manifestações que perturbam a escola, estabelecendo o que de fato pode ser considerado violência no ambiente escolar.

A ampliação do ensino (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002), caracterizada pelo vasto ingresso à educação, trouxe mudanças expressivas às escolas, aumentou significativamente o número de alunos, gerando maior número de ideias, de valores, de culturas e vivências e essa heterogeneidade influenciou o clima escolar.

Professores antes preparados para lidar com metodologias de ensino baseadas na transferência de conteúdo, no domínio disciplinar rigoroso, com ações punitivas e coercitivas, hoje se sentem despreparados e alheios aos conflitos originários de diferentes e novas situações que surgem no espaço escolar. Além disso, a falta de capacitação para lidar com diferentes

manifestações faz germinar um emaranhado de ações desconexas, gerando muitas situações conflitantes no ambiente escolar.

Essa gama de relações conflituosas, quando não aproveitada de forma a gerar riqueza no convívio com os diferentes, no diálogo com as diferenças, pode desencadear manifestações violentas, desde simples agressões verbais (xingamentos, provocações através de apelidos) até casos mais graves, por exemplo: intimidação ou ameaça com o uso de armas de fogo ou armas brancas e até o homicídio, quando não resolvidas a tempo.

Constatou-se, durante a análise dos dados, que as referências às intimidações orais, agressões verbais, provocações através de apelidos, empurrões, são consideradas algo próprio da idade, naturais, na rotina e na convivência escolar. Tanto assim que esses acontecimentos não são motivos de registro nos Livros de Ocorrências das escolas, no entanto, por outro lado, são elas o estopim de ações mais agressivas como socos, tapas, agressões físicas e brigas. A princípio, violências como agressões verbais, brigas entre os alunos das três escolas pesquisadas, parecem não trazer grandes incômodos à rotina pedagógica. Na maioria das vezes, aquele que é agredido tende a calar-se dentro de uma relação de poder desproporcional, em que o mais fraco anula-se por medo.

A violência escolar é compreendida pelos professores de forma ampla, padronizando manifestações de especificidades diversas em um único conceito. Nas entrevistas com os professores que mais registraram alunos no Livro de Ocorrências das três escolas constatou-se a tendência de ampliar o conceito da violência, abarcando um universo de ações: brigas, agressões físicas, atitudes de agressividade com uso de algum instrumento, chutes, socos, tapas, empurrões e rasteiras, que, segundo os professores, são ações advindas, em especial, daqueles alunos pertencentes a famílias desestruturadas.

Conforme descreve Minayo (2009), a violência que vem sendo estudada abrange todas as classes e movimentos sociais, embora algumas formas de violência sejam mais típicas da população mais pobre, outras da mais rica, porém é um erro considerar pobreza como sinônimo de violência.

Na presente análise, classificam-se as ações dos alunos, consideradas violência pelos professores, a partir de autores que se dedicam à temática violência escolar. A maioria dessas ações é manifestação de indisciplina, incivilidade e microviolência. Essas manifestações se apresentam de múltiplas formas, dependendo do local onde acontecem e do objetivo. Alguns alunos querem chamar a atenção para si e transgridem a ordem e a rotina da sala de aula, por exemplo aqueles que não param quietos na carteira, que falam alto, que provocam colegas e

professores, zombam, dizem palavrões, se apropriam de materiais dos colegas, passam rasteira, entre outras ações, sem a intenção de causar ferimento.

Quanto ao problema fundamental desta pesquisa — as manifestações no contexto escolar as quais os professores denominam de violência estão relacionadas a determinados perfis de alunos? — pode-se responder afirmativamente, pois os alunos e alunas que se encontram nas escolas pesquisadas destoam, e muito, do perfil idealizado nos cursos de formação. Nesse perfil, imaginam-se alunos obedientes que: falam quando permitido, se levantam da carteira quando chamados, realizam todas as atividades, não têm problemas de aprendizagem, alunos em posição de obediência, têm famílias “estruturadas”, presentes na escola, e que ajudam na execução das tarefas.

Entretanto, entre aqueles alunos que se aproximam do perfil idealizado há alguns meninos e meninas que se afastam dele e são o foco dos professores. Os professores consideram esses alunos indisciplinados, com distúrbios de comportamento diagnosticados ou não, incivilizados ou mal-educados, agressivos e recebem o rótulo de “problemáticos”, dependendo da quantidade de ações ou da família a que pertencem, e às vezes são rotulados de “bandidos”. São alunos que, em sua maioria, fogem à regra, que se esquivam da tão sonhada disciplina estabelecida antes mesmo de adentrarem no espaço escolar. A classificação de “aluno problemático” ordena-os dentro da pura e simples lógica do sistema escolar, lógica essa excludente, na maioria das vezes há crianças e adolescentes que o sistema já condenou a não terem futuro. Os resultados da pesquisa de Tiellet (2012; 2007) e os dados da Unidade de Internação Socioeducativa do polo de Cáceres também revelam que há um contingente significativo de adolescentes que se evadiram da escola entre o quarto e o sétimo ano do ensino fundamental, iniciando no crime com atos infracionais que vão do furto ao roubo, do tráfico à tentativa de homicídio.

No entanto, é necessário pensar também sobre as grandes dificuldades enfrentadas pelos professores no seu dia-a-dia, como a desvalorização profissional, a baixa remuneração e, em alguns casos, o trabalho estressante em mais de uma escola, com uma carga excessiva de aulas para compensar o baixo salário. O trabalho do professor nem sempre é reconhecido e muito pouco valorizado. Por outro lado, as políticas educacionais se voltam para a avaliação do sistema (ANA, ENEM, Prova Brasil) e pouca atenção ou nenhum apoio é dado aos professores para enfrentarem os problemas do cotidiano escolar: as péssimas condições de trabalho (salas abafadas e quentes, classes numerosas), sem apoio para o desenvolvimento das atividades, falta de material didático, pouco ou nenhum programa de capacitação desenvolvido pelas secretarias de educação. A sobrecarga do professor é uma das condicionantes que o limita a prestar mais

atenção aos alunos considerados “problemáticos” e uma outra possibilidade é realmente a posição ideológica e preconceituosa de alguns poucos professores que preferem ignorar determinados alunos, acomodando suas ações à classificação de violência escolar.

Constatou-se, a partir das concepções dos autores adotados para formar o lastro teórico do presente estudo, de que o que está presente na escola é o conflito e esse não é de modo algum algo negativo ou ruim, pelo contrário o conflito é salutar, faz parte da vida, é motor de mudanças sociais, políticas e culturais. As manifestações que ocorrem nas escolas pesquisadas se aproximam do conflito e se distanciam da violência enquanto ações que têm o objetivo de destruir o outro como pessoa, indivíduo e cidadão. Diante desse fato, é importante considerar que a violência quando ocorre na escola está ligada a um fenômeno social maior, e que não pode ser considerada uma manifestação exclusiva da escola por ser pública, por estar situada em bairro periférico, pobre e carente de políticas sociais.

A contribuição social desta pesquisa é reconhecer que os conflitos são comuns nos mais diversos contextos, portanto não podem ser generalizados e caracterizados como algo negativo, podendo gerar violência, não sendo a própria violência. Na escola, os conflitos não estão à parte do funcionamento do estabelecimento de ensino, não são momentos isolados da aprendizagem ou das tarefas escolares, eles fazem parte do cotidiano escolar. As manifestações de violência nas escolas, por sua vez, são ações configuradas por fatores externos e/ou internos, e necessariamente é algo negativo, é o momento em que não há lugar para a palavra, para o diálogo.

Compreender como os professores e professoras significam a violência escolar, como realizam as estratégias de enfrentamento utilizadas nas escolas, compreender como os professores caracterizam os alunos envolvidos nos conflitos que acontecem no interior das escolas, é fundamental para se pensar em estratégias mais apropriadas a cada escola.

Considera-se importante pensar sobre a implantação de propostas previamente elaboradas, com metas e estratégias específicas, destacando a mediação pacífica de conflitos (CHRISPINO, 2007), partindo do reconhecimento da realidade em que as escolas se encontram no contexto da violência que vivenciam, considerando-se, sempre, as suas peculiaridades, suas localidades.

Entende-se que o Projeto Político Pedagógico de cada escola deve contemplar o projeto que leve em consideração as diferentes manifestações que ocorrem no interior da escola, as características da localidade na qual está inserida, e o perfil dos alunos, a realidade escolar, visando controlar e diminuir manifestações que podem resultar em violência.

Outro apontamento que se faz, aqui, é a discussão sobre as diferentes manifestações, embora não seja uma alternativa simples, para a conscientização acerca das manifestações que ocorrem dentro e no entorno da escola; uma atividade pontual, mas necessária para se começar a pensar na construção de uma proposta. O enfrentamento e a superação dos conflitos que podem gerar violência na escola dependem do posicionamento de todos (gestores, professores, pais e comunidade), que nela atuam, onde a violência não seja aceita como valor, algo que faça parte da rotina escolar, não culpabilizando somente o aluno, somente a família, passando a avaliar também a dinâmica escolar como possível produtora da violência. Portanto, o espaço escolar deve ser um lugar propício para se repensar atitudes de diálogo e não violência, ou, em outras palavras, a educação é fundamental para a construção de uma Educação para a Paz, expressão usada por Jean-Marie Muller.

Estudos filosóficos e psicanalíticos mostram que a não violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e os deveres de cidadania. No que tange ao âmbito pessoal, a não violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo. (MINAYO, 2005).

Considera-se importante conhecer as diferentes formas de conflito a fim de encontrar um caminho para o seu enfrentamento e talvez a sua superação, considerando que as lições deixadas pelos professores na vida dos alunos são elementos cruciais para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes e são fundamentais para se pensar em uma escola e uma sociedade que possa ter o controle da violência.

É urgente relativizar a tipologia das manifestações que ocorrem no ambiente escolar, reconhecendo o que é indisciplina, incivilidade e microviolência. Esta última, a microviolência, é a que mais apareceu na descrição das ações consideradas pelos professores, na observação e nos registros dos Livros de Ocorrências das três escolas pesquisadas. Nas escolas pesquisadas, o número de alunos assim classificados não chega a mais de três por sala de aula e depende ainda do professor que está em aula. Esse dado é importante para o desenvolvimento de ações específicas e pontuais.

Não se pode correr o risco de realizar o que já vem sendo feito socialmente, no que tange à concepção negativa da escola situada nas periferias das cidades, cujo aluno é oriundo das classes populares. É importante considerar que embora os alunos convivam com a

“violência urbana”, na escola é a microviolência que se apresenta, ligada a questões mais relacionadas a provocações e a conflitos oriundos da própria sala de aula.

Outro achado nesta pesquisa, de acordo com os dados captados nas entrevistas realizadas com os docentes das escolas pesquisadas, refere-se ao fato de que as meninas agredem tanto quanto os meninos, mas de forma mais velada, mais silenciosa, porém perversa. Já em relação aos meninos, suas expressões de conflito são mais diretas. Porém, afirmações mais categóricas sobre essa questão carecem de pesquisas mais específicas sobre as agressões cometidas pelas meninas, dando maior atenção aos conflitos que se estabelecem entre elas, em que elas ora são vítimas, ora são as principais protagonistas

Conflitos existem, e sempre irão existir no espaço escolar, porém, é preciso que as escolas assumam a existência dos conflitos e aprendam a melhor maneira de se trabalhar com eles, distanciando-se de práticas autoritárias e coercivas, fazendo com que o debate e a reflexão sejam práticas constantes.

Enfim, a sociedade precisa de uma escola capaz de construir estratégias de diálogo com todos os seus envolvidos, capaz de construir relações democráticas e livres. É preciso, portanto, que escola não seja uma gaiola, pois, para o filósofo Rubem Alves, “o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. (ALVES, 2002, p. 29).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das Escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (coords.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na Escola**. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ASSIS, S. G. ,MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). **Impactos da Violência na Escola**: Um Diálogo com Professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010.

BISPO, Fábio Santos; DE LIMA, Nádia Laguárdia. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, 2014.

BOURDIEU, Pierre. (Coord). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed.,1982.

BRAUN, Ana Claudia; CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout**: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria MS/GM n.º 737 de 16/5/2001**: Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. Publicada no DOU n.º 96 seção 1E de 18 maio 2001.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5): 611-4.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br> >. Acesso em: 16 de jul. 2014.

CHARLOT, B. Prefácio. In : ABRAMOVAY, M.. et al . **Cotidiano das Escolas**: entre violências. Brasília: Unesco , Observatório de Violência nas Escolas, MEC , 2006.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. Porto Alegre, nº8, p.432-443, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e Globalização: tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciência da Educação**, nº 4, out/dez. 2007

CHRISPINO, Álvaro e CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007, p. 11 - 28.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência nas escolas: como defini-las? In: CAREN, Ruotti. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E. BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. **A violência nas escolas**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine (orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4 ed. Liber Livro, 2012.

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético. In : Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST, 2008, Luziania. **Anais do I Seminário de Pesquisa MST**. Brasília: MST, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.

FREUD, S. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

GAMA, Anailton de Souza; FLORES, Márcia Regina Chagas da Silva. Livro de ocorrência: das práticas discursivas ao vigiar e punir. **Web Revista Página de Debate**: linguística e linguagem, CEPAD – Centro de Pesquisa em Análise do Discurso, UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, Ed. 8, ago. 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise da produção do conhecimento em educação**: ampliação de sentidos e de desafios. Educação em análise. Ed. 1, Passo Fundo – RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Narrativas da violência no meio escolar; limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **Pro-Posições**, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, vol. 13, nº 3 (39), set./dez. 2002.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução a pesquisa: projetos e Relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

IBICT. **Sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações (TEDE)**. Disponível em: <<http://www.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-eletronico-de-teses-e-dissertacoes%28tede%29>>. Acesso em: 15 de set. 2015.

KRESPKY, Marina Cruz. **Dificuldades de aprendizagem: Movimentos discursivos na voz dos alunos**. 2004, fl.179. Dissertação. Programa de Pós-graduação Educação /Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. 2004

KRUG, E. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

LATERMAN, Ilana. **Violências e Incivilidades na escola: nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2000.

LOPES C. S.; GASPAPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **ACTA Scientiarum Humanand Social Sciences**, v. 25, n 2, p. 295 – 304, 2003.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Coleção Princípios e Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, Patrícia. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2009.

\_\_\_\_\_. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 09-33.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

MULLER, Jean Marie. **O princípio de não Violência: percurso filosófico**. Lisboa: Instituto Piaget.1995.

ODALIA, Nilo. **O que é a violência**. Coleção Primeiros Passos. 4a ed, São Paulo: Editora Brasiliense,1983.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. RADEL, Daniela Chaves. (Coord.) **Violência na escola: grito e silêncio**. Salvador: EDUFBA, 2010.

PASQUINO, G.; BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. **Dicionário de política**. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

PRIOTTO, E., P.BONETI, L. W. Violência Escolar: na escola, da escola e contra escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n 26, p. 161-179, jan/abr.2009.

PRODÓCIMO, Elaine. et al. Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares. In: **Educação em foco: revista de educação**, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

RACHEL, Simmons. **Garota fora do jogo: a cultura da agressão entre meninas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

RISTUM, M. **O Conceito de Violência de Professores do Ensino Fundamental**, 2001. Tese de Doutorado, Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

\_\_\_\_\_. Violência urbana: a avaliação de professores sobre a atuação da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n 2, p. 167-176, 2002.

\_\_\_\_\_. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). **Impactos da Violência na Escola: Um Diálogo com Professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

RISTUM, M; TELES, L. A. L.; DAZZANI, M. V. M. A atuação da escola diante da violência: significados construídos pelos alunos de uma escola pública. **Revista entre ideias**. Salvador, v. 3, n 1, p. 127-144, jan/jun. 2014.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n 1, p. 339-355, jan/abr. 2010.

RUOTTI, Caren. ALVES, Renato. CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANTOS, J. V. T. A violência escolar: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n 1, p. 105-122. jan/jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Violência e Conflitualidade**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. **Violência urbana: causas e soluções apontadas**.

Disponível em

<[http://www.serasaexperian.com.br/guiacontraviolencia/violencia\\_urbana.htm](http://www.serasaexperian.com.br/guiacontraviolencia/violencia_urbana.htm)>. Acessado em 21 jun. 2015.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 104, p. 58-75, 1998.

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, J. S. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TIELLET, Maria do Horto S.; CORSETTI, Berenice. **Unesco e os vários sentidos de violência**. III Simpósio Internacional de Educação e VI Fórum Nacional de Educação - Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador. Torres, RS (ULBRA) – 27 a 30 de maio de 2009.

TIELLET, Maria do Horto S.; COSTA, José Ferreira. (2007). **Brincadeiras que humilham: manifestações de incivilidade**. 216 f. [*Relatório*] Apresentado a Universidade do Estado de Mato Grosso. Localização: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação de Pesquisa. Cáceres, MT.2007.

TIELLET, Maria do Horto. **As Políticas públicas de Redução e Prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do Estado de Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres**. Tese de Doutorado – UNISINOS - 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VARLOTTA, Y. M. C. **Representação social de ciência constituída por alunos do ensino médio: porto de passagem da ação pedagógica**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado). PUC-SP.

## ANEXO A



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MATO GROSSO - UNEMAT

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** VIOLÊNCIA: O discurso dos professores do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Cáceres-MT. (ESSE É O TÍTULO???)

**Pesquisador:** FRADIA CICERA DE CASTRO TSUKAMOTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 33883014.1.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 752.001 **Data da Relatoria:** 14/08/2014

**Apresentação do Projeto:**

O projeto em pauta refere-se à dissertação de Mestrado em Educação, intitulada "VIOLÊNCIA: o discurso dos professores do Ensino Fundamental das escolas municipais de Cáceres-MT", e visa conhecer as conexões e distanciamentos existentes entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar, seus conceitos e formas, estabelecidas pelos professores das escolas pesquisadas.

**Objetivos da Pesquisa:****OBJETIVO PRIMÁRIO**

- Compreender as conexões (aproximações) e distanciamentos existentes entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar, os conceitos e formas de violência descritas pelos professores do 1º ao 5º ano das escolas da rede municipal da cidade de Cáceres e o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência.

## OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Descrever e categorizar as manifestações.
- Distinguir as manifestações que os professores denominam de violência.
- Compreender que percepções e significados manifestam os professores sobre violência na escola.
- Identificar os locais onde ocorrem as manifestações.
- Identificar os atores que, segundo os professores, estão envolvidos na violência escolar.
- Discriminar quais são os problemas diagnosticados pelos professores sobre os atores envolvidos em violência.
- Relacionar as propostas desenvolvidas na escola pelos professores para a redução e o enfrentamento do que chamam de violência.
- Descrever os aspectos comuns encontrados nas escolas pesquisadas sobre a temática.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora justifica que a pesquisa não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e culturais aos sujeitos envolvidos, pois suas identidades serão preservadas pelo anonimato nos instrumentos de coleta de dados. E, na dissertação, quando necessário, utilizar-se-á pseudônimo. Também, ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações serão deletados. Conta ainda com a possibilidade da negativa de os professores selecionados participarem da pesquisa.

Como benefícios são previstos os resultados da pesquisa que terão caráter público. Os sujeitos e as instituições envolvidas, a sociedade em geral, poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões sobre a violência no ambiente escolar, o papel e as ações dos professores. E quanto aos impactos científicos, os resultados devem apontar o conjunto de informações acerca das manifestações que ocorrem no contexto das escolas públicas municipais que podem alimentar as políticas públicas, tanto do ponto de vista educacional quanto da segurança.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está em sintonia com o acontecimento hoje comum na Escola e no espaço urbano. A pesquisadora se propõe a investigar a visão do professor sobre a violência em seu *locus* de trabalho, utilizando a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados. Para tanto, manterá no anonimato o sujeito participante, cuidando para que nenhum procedimento interfira em seu bem-estar.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os Termos obrigatórios: modelo do TCLE, protocolo de observação e roteiro da entrevista.

**Recomendações:****Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

CACERES, 14 de Agosto de 2014

---

**Assinado por:**  
**Fernando Cezar Vieira Malange**  
**(Coordenador)**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: VIOLÊNCIA: O discurso dos professores do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais de Cáceres-MT.

O responsável pela pesquisa é Frádia Cícera de Castro Tsukamoto. Endereço para contato: Cidade Universitária, Bloco nº 01, sala nº 06, Cáceres/MT. O estudo tem por objetivo Compreender as conexões (aproximações) e distanciamentos existentes entre as diferentes manifestações que ocorrem no ambiente escolar, os conceitos e formas de violência descritas pelos professores do 1º ao 5º ano das escolas da rede municipal da cidade de Cáceres e o perfil dos alunos envolvidos e responsáveis pelo que os professores denominam de violência.

Será aplicada a entrevista por pauta como instrumento de pesquisa, sendo apresentada aos sujeitos da pesquisa a pauta da entrevista. Sabe-se que toda pesquisa com humanos possui riscos. No estudo em questão descarta-se a possibilidade de danos físicos. Entretanto, os possíveis danos psicológicos, morais, intelectuais, sociais e culturais aos sujeitos envolvidos serão minimizados ao preservar a identidade dos sujeitos, pois não haverá qualquer identificação dos mesmos nas diferentes fases da pesquisa, seja nos instrumentos de coleta ou na análise dos dados e nem mesmo na elaboração da dissertação, pois, quando e se necessário for utilizar-se-ão pseudônimos. E ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações que podem identificar, de certa maneira os sujeitos, serão deletados. Assegura-se que, em qualquer fase, há a possibilidade da negativa de os sujeitos em participar da pesquisa, como também será garantido o anonimato dos mesmos, isto é, não haverá necessidade de se identificar, a identidade será sigilosa, as informações obtidas serão confidenciais, somente usadas neste estudo, e após a finalização serão excluídas dos arquivos e da base de dados. Os resultados da pesquisa são de caráter público e dessa forma os sujeitos, as

instituições envolvidas e a sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca das manifestações de violência que podem ocorrer no ambiente escolar. Dessa maneira, o benefício será social à medida que se diagnosticar de que modo as manifestações no contexto escolar, as quais os denominadas de violência pelos professores, estão relacionadas a determinado perfil de alunos. E quanto aos impactos científicos aponta-se o conjunto de informações acerca da concepção dos professores acerca da violência no contexto escolar que podem alimentar as políticas públicas do ponto de vista educacional. Você poderá se recusar a participar e a comunicar desistência ou, caso queira contatar a equipe, solicitar informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa entre em contato com o coordenador da pesquisa pelo telefone (65) 9916-4111 ou se dirija à Cidade Universitária no endereço acima citado.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

Frádia Cícera de Castro Tsukamoto

**APÊNDICE B****PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO**

1- Nome do Observador: Frádia Cícera de Castro Tsukamoto

2- Data da Observação: \_\_\_\_\_

3- Horário da Observação: Início \_\_\_\_\_ Término \_\_\_\_\_

4- Local da Observação: \_\_\_\_\_

5- Descrição do local:

---

---

---

---

6- Eventos:

**Primeiro evento:**

Descrição [o quê, como e a motivação do mesmo/quantos alunos envolvidos?/descrição da atitude dos professores frente ao fato/ o comportamento do(s) alunos(s)]

---

---

---

---

---

**Segundo evento:**

Descrição [o quê, como e a motivação do mesmo/quantos alunos envolvidos?/descrição da atitude dos professores frente ao fato/ o comportamento do(s) aluno(s)]

---

---

---

---

**Terceiro evento:**

Descrição [(o quê, como e a motivação do mesmo/quantos alunos envolvidos?/descrição da atitude dos professores frente ao fato/ o comportamento do(s) aluno(s)]

---

---

---

7- Notas complementares e Inferências:

---

---

---

**APÊNDICE C****ROTEIRO - ENTREVISTA POR PAUTA****Pauta 1 – Comente sobre a violência na escola**

Questões norteadoras: As manifestações de conflito e violência na Escola são comuns ou ocasionais? Descreva quais são as manifestações comuns e quais são as ocasionais?

**Pauta 2 – Fale sobre os alunos envolvidos nas manifestações**

Questões norteadoras: Quem são os alunos envolvidos nos conflitos?

As motivações geradoras de conflito e de violência na Escola seriam decorrentes da convivência e/ou do descontentamento de situações agressivas, entre as quais o próprio ambiente escolar ?

Quais os principais procedimentos tomados pelos professores quando ocorrem manifestações de conflito e violência em sala de aula?

No planejamento da escola existe projeto para o enfrentamento dos conflitos e da violência na escola?

**Data** \_\_\_\_\_ **Hora** \_\_\_\_\_ **Local** \_\_\_\_\_