



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIANE ALVES DA LUZ TELES

**SIGNIFICADOS DE VIOLÊNCIA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Salvador
2013

LILIANE ALVES DA LUZ TELES

**SIGNIFICADOS DE VIOLÊNCIA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani

Salvador
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação ó Biblioteca Anísio Teixeira

Teles, Liliane Alves da Luz.

Significados de violência [recurso eletrônico] : reflexões sobre as práticas escolares / Liliane Alves da Luz Teles. ó 2013.

143 fls.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani.

Dissertação (mestrado) ó Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Violência ó Aspectos sociais. 2. Violência na escola. I. Dazzani, Maria Virgínia Machado. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.782 ó 22. ed.

LILIANE ALVES DA LUZ TELES

**SIGNIFICADOS DE VIOLÊNCIA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

**SIGNIFICADOS DE VIOLÊNCIA:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de Março de 2013

Banca Examinadora

Maria Virgínia Machado Dazzani – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Carlos Cesar Barros
Doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo
Universidade Estadual de Feira da Santana

Claisy Maria Marinho-Araújo
Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília
Universidade de Brasília

Marilena Ristum
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

É tanto amor que não cabe em mim...

A **Deus**: “Eu respeito quem não crê, mas eu não saberia duvidar ... Não posso descrever um criador que eu nunca vi, mas sei que toda hora sua graça passa por mim”.

A **minha família**: “Onde quer que eu ande, no caminho está você. Onde quer que eu vá, tenho uma palavra amiga pra me acompanhar. Toda essa felicidade agradeço a você”

A **Diogo**: “Pra você guardei o amor que nunca soube dar. O amor que tive e vi sem me deixar sentir, sem conseguir provar, sem entregar e repartir”.

A minha orientadora **Virgínia**: “Como expressar nas palavras, os gestos que queria fazer, as coisas que gostaria de ver, os belos amanhecer e entardecer, e o sombrio morrer... faltam-se falas”.

A **Lygia Viégas**: “Seja você quem for eu te conheço muito bem e isso faz bem pra mim isso faz bem pra vida. Onde quer que vá, eu vou estar também. Eu vou me lembrar daquela canção que diz “parapapapa”. Bendito encontro na vida amigo!”

Aos amigos e companheiros do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, especialmente **Bel, Elaine, Meire e Renato**: “Quero a utopia, quero tudo e mais. Quero a felicidade nos olhos de um pai. Quero a alegria muita gente feliz. Quero que a justiça reine em meu país”.

Aos amigos e a GS: “Amigo é coisa para se guardar. No lado esquerdo do peito, mesmo que o tempo e a distância, digam não, mesmo esquecendo a canção”.

Ao **GTPE**: “A favor da comunidade, que espera o bloco passar, ninguém fica na solidão, o bloco vai te levar”.

Aos colegas e professores da FACED: “Vivemos esperando dias melhores. Dias de paz, dias a mais. Dias que não deixaremos para trás”.

A Faculdade São Bento da Bahia (**Samir, alunos e colegas**): “Mas renova-se a esperança. Nova aurora a cada dia. E há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto”.

A **FAPESB**: “Eu quase fiz o que eu queria. Eu quase tive algo que eu podia. De novo esse quase, esse sempre, esse nada, comigo nessa longa e tortuosa estrada”.

Aos **participantes** da pesquisa: “A vida ensina e o tempo traz o tom pra nascer uma canção. Com a fé do dia a dia encontro a solução”.

Aos membros da Banca, **Carlos, Claisy e Marilena**: “Quando não houver saída, quando não houver mais solução, ainda há de haver saída. Nenhuma ideia vale uma vida...”.

Enfim, a **todos** que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha vida, me inspiram e contribuíram para este trabalho: “Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para. Enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso faço hora, vou na valsa: a vida é tão rara...”

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta
dois passos. Caminho dez passos e o
horizonte corre dez passos. Por mais que
eu caminhe, jamais alcançarei. Para que
serve a utopia? Serve para isso: para que
eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano, 1994

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar os significados de violência entre sujeitos de uma escola pública em Salvador. Interessou-nos entender como estes significados são compartilhados e orientam as ações dos sujeitos no ambiente escolar. Para tal, optamos por um método qualitativo que privilegiou a observação direta e a interação dialógica com diferentes atores envolvidos, qual seja, professores, alunos, funcionários e gestores. Do ponto de vista conceitual, procedemos a um deslocamento de uma perspectiva de cunho ora estritamente *psicologizante* ora estritamente *sociologizante* para uma perspectiva histórico-social. Partimos do pressuposto da Teoria Sociohistórica segundo a qual os significados orientam as ações humanas. Deste modo, o significado de violência não é considerado aqui como um simples fenômeno sócio-simbólico, mas algo que incide e permeia as ações e estratégias da violência na vida cotidiana das pessoas. A partir de uma ampla revisão de literatura acerca do tema foi possível perceber o importante papel que tem a escola na sociedade. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa. O grupo focal e entrevistas foram técnicas adotadas na coleta de dados. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2002) e organizados em três categorias: Violência e Estado; Violência e Família; Violência e Práticas Escolares. Eles indicam que a escola, no que concerne à violência, muitas vezes está a serviço de uma visão de mundo da classe hegemônica, reproduzindo um discurso amordaçado pelos preconceitos e estigmas contra aqueles que são violentados cotidianamente ao sofrerem a exclusão dos seus direitos básicos. A construção de estratégias para lidar com a violência passa por uma constante produção de significados. É necessário, muitas vezes, romper com explicações cristalizadas, a partir de uma reflexão crítica das próprias práticas escolares. Por fim, acreditamos que este estudo poderá contribuir para o debate, tanto no campo acadêmico, quanto nas práticas exercidas pelos educadores.

Palavras – chave: Violência; Escola; Significados.

ABSTRACT

This dissertation aims to examine the meanings related to violence between subjects in a publicly-funded school in Salvador. We were interested in understanding how these meanings are shared and how they guide the subjects' actions within the school environment. In order to do this, we opted for a qualitative method which favoured direct observation and dialogic interaction with the different actors involved, whether these were teachers, pupils, employees or managers. From the conceptual point of view, we shifted from a perspective that one moment was of a strictly psychologising nature and the next a strictly socializing one towards a sociohistorical perspective. We set out from the assumption of the Sociohistorical Theory, according to which meanings guide human actions. Thus, the meaning of violence here is not considered to be a simple symbolic-sign phenomenon, but something that affects and permeates the activities and strategies of violence in people's daily lives. From our wide-ranging review of the literature on this theme, it was possible to comprehend the important role the school plays within society. We used a qualitative methodological approach, adopting focus groups and interviews as data collection techniques. The results were analysed according to Bardin's (2002) content analysis and organized into three categories: Violence and the State; Violence and Family; Violence and School Practices. These indicate that, in terms of violence, the school is often at the service of the world view of the hegemonic class, reproducing a discourse suffocated by prejudice and stigma against those who are daily violated by suffering the denial of their basic rights. Constructing strategies to deal with violence becomes a continuous production of meanings. It is often necessary to break down entrenched explanations, starting out from a critical reflection about the schools' own practices. Finally, we believe that this study may contribute to debate on this issue, both in the academic field and in the practices exercised by educators.

Key words: Violence; School; Meanings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO SOCIAL	17
2 VIOLÊNCIA E ESCOLA	27
2.1 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE	27
2.2 A RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E ESCOLA	35
2.3 A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	37
2.4 AS EXPLICAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	45
2.5 ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	52
3 A RELAÇÃO ENTRE SIGNIFICADO E AÇÃO	60
4 MÉTODO	68
4.1 PARTICIPANTES.....	72
4.2 DELINEAMENTO E PROCEDIMENTOS.....	73
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	77
5.2 VIOLÊNCIA E ESTADO: SOBRE O PODER E A VOZ.....	87
5.3 VIOLÊNCIA E FAMÍLIA: A OPACIDADE DA CONSCIÊNCIA	98
5.4 VIOLÊNCIA E PRÁTICAS ESCOLARES: O ARCO E A PEDRA.....	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A: FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	137
APÊNDICE B: FICHA DE DADOS DA ESCOLA	139
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	141

APÊNDICE D: QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL.....	142
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO.....	143

INTRODUÇÃO

A violência tem seu peso na história da humanidade, mas vem se revelando como uma das maiores preocupações da sociedade nos dias atuais. Enquanto fenômeno eminentemente social compreendemos que a violência nasce com a sociedade e se caracteriza por contextualização, através de formas de expressão que se traduzem em aspectos sociais, históricos e culturais. Por ser dinâmica, ela revela as singularidades do contexto social em que se manifesta e isso inclui o modo de compreensão do que é considerado ou não um ato violento.

O conceito de violência é bastante controverso na literatura, sendo considerado subjetivo por incorporar elementos contextuais, que implicam em intencionalidade, valores culturais de uma determinada sociedade e pressupõe um julgamento social. Debarbieux (2001, p. 164) afirma ser “um erro em acreditar que definir a violência, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa”.

Neste estudo, nos aproximamos da definição dada por Ristum (2001), em que o conceito e o reconhecimento de um ato como violento ocorre no nível das relações sociais, perpassadas por significantes históricos e culturais, definidos pelos autores, num determinado contexto. Como afirma Sposito (1998, p.60), “a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas”.

Embora reconheça a importância da violência como fenômeno social, político e antropológico, este estudo se destina a compreender os sentidos e significados que os atores sociais possuem acerca do tema, especificamente no contexto escolar. É, sobretudo, um estudo sobre o discurso dos sujeitos, e como seus atos e experiências são significados a partir de sua relação com os sistemas simbólicos, construídos socialmente.

Tavares dos Santos (2001) aponta que nos últimos 20 anos, as relações sociais vêm sofrendo mutações provocadas pela massificação, seleção e exclusão econômica e social, produzidas nas relações de poder, seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais. O aumento dos índices de violência e, por sua vez, a preocupação com este fenômeno atinge diversos

contextos, não sendo, portanto, um problema exclusivo do Brasil. Sua diversidade, magnitude, incidência e prevalência vêm repercutindo, inclusive, na saúde pública, como uma das principais causas de agravos à saúde e ameaça à vida (MINAYO; SOUZA, 1999).

A violência vem modificando o cotidiano da sociedade, a qual busca formas de proteção, cronificando a exclusão social. Isso se revela, por exemplo, nas moradias cada vez mais isoladas da comunidade, consideradas, muitas vezes, como ameaçadora e perigosa, além de um grande investimento do Estado em ações coercitivas, punitivas e de controle social, em nome de uma suposta segurança pública. Estas ações têm sido ineficazes. Dentre as estratégias utilizadas, o isolamento, a passividade e a banalização são compreendidos como recursos de enfrentamento para conviver com uma realidade na qual todos parecem estar vulneráveis, inseguros, cujas consequências produzem uma angústia social permanente (CHARLOT, 2002).

Muitos desses significantes se perpetuam e reproduzem discursos que legitimam formas de dominação, sofrimento e exclusão, através das relações socioeconômicas, institucionais, culturais, políticas, estruturais etc. A violência nem sempre é percebida por aqueles que a vivenciam, podendo se manifestar de forma sutil, quando incorporada como um processo natural, e não socialmente construído.

A violência está presente nos mais diversos ambientes, inclusive na escola. Porém, compreendemos que todo fenômeno social mantém uma relação com o contexto no qual se manifesta. Isso significa afirmar que a violência na escola não é um espelho dos problemas da sociedade, pelo contrário, ela é produzida a partir das particularidades históricas, culturais e sociais que a integram. Debarbieux (2001, p. 164) afirma que “definir a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central”.

A violência na escola não está restrita ao Brasil, pelo contrário, muitos estudos sobre o tema indicam casos similares em diferentes contextos (CHRISPINO, 2007). A preocupação também tem sido mundial, tal fato se confirma pela realização, em 2001, na sede da UNESCO (Órgão da ONU – Organização das Nações Unidas, para a educação e cultura), em Paris, da primeira conferência mundial sobre a “Violência nas escolas e políticas públicas”. Este evento contou com a presença de 400 especialistas e responsáveis por políticas públicas, de 27 Países, dentre os

quais o Brasil. Ele abriu caminho para os subsequentes que foram realizadas em Quebec em 2003, Bordéus em 2005, e Lisboa em 2008, e a última realizada em Mendoza, na Argentina, em 2011, reuniu pesquisadores, professores, educadores, organismos governamentais e interessados de todos os continentes. Dentre os assuntos mais debatidos, alguns centravam-se na definição, frequência e enfrentamento, com foco na exclusão escolar e nas desigualdades sociais.

Em nosso país, a violência na escola vem ganhando grande destaque desde os anos 90, principalmente nos meios de comunicação. Alguns casos são tratados com grande espetacularização e envolvem os relatos de ameaças sofridas por professores, o tráfico e consumo de drogas dentro da escola, agressões físicas e verbais, depredação do prédio escolar etc. A análise que a mídia faz da violência, de modo geral, é descontextualizada. Ela desconsidera as relações que, historicamente, produzem violências nas práticas escolares.

Os casos menos explícitos de violência utilizam mecanismos sutis de dominação e exclusão social que são legitimados por relações de poder. Muitos desses deles se manifestam no cotidiano escolar e são invisíveis às suas próprias vítimas (BOURDIEU, 1989).

De acordo com alguns pesquisadores (SOUZA; RISTUM, 2005; RISTUM, 2001; NJAINE; MINAYO, 2003), há uma tendência dos atores escolares enfatizarem os fatores externos à escola, como a família ou o bairro onde as crianças residem como causas da violência.

Há uma intensificação do debate acerca da violência, além de um crescente número de estudos sobre o fenômeno. Muitos desses estudos ainda mantêm uma perspectiva individualizante.

O interesse por este tema nasceu a partir de uma experiência de trabalho como Psicóloga Escolar numa cidade do interior do Estado da Bahia. Da aproximação com os profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação daquele município surgiram as primeiras demandas de intervenção. Era quase inânime a ideia de que o nosso trabalho de intervenção deveria iniciar na única Creche Municipal, sediada no centro da cidade. O foco central seria o “comportamento violento” das crianças que frequentavam a creche. Fomos tomados por grande surpresa, angústia e curiosidade, pois o local atendia crianças menores de seis anos de idade.

Ao conhecer a instituição surgiu o nosso interesse em compreender de onde vinha aquele significativa *violência*, que agora comparecia aos “jardins de infância”.

Sustentados por quais concepções, aqueles professores interpretavam os comportamentos das crianças? Eles não eram mais compreendidos como comportamentos naturais da idade, como uma birra e/ou teimosia. Eles eram compreendidos como violentos! Os comportamentos de crianças nos seus primeiros anos de vida poderiam ser compreendidos/interpretados como violentos? Afinal, o que é a violência? E como a violência vem se manifestando no contexto escolar? Como tem sido suas repercussões e enfrentamento?

Estas e outras questões foram impulsionadoras para tentarmos compreender como os significados envolvem a relação família – escola – sociedade. Partimos do pressuposto de que o termo *violência*, utilizada de modo tão natural no cotidiano, oculta a complexidade das concepções, crenças e ideologias que comparecem entre os atores de um dado ambiente social.

Entretanto, algumas especificidades caracterizariam o nosso objeto de investigação. Como bem coloca Ristum (2001), o pesquisador que trabalha com a violência, se depara com dificuldades metodológicas que dizem respeito, principalmente, à sua conceituação e circunscrição. Há uma grande variedade de explicações e compreensões sobre o mesmo fenômeno, por vezes complementares ou contraditórias.

Entendemos que é a partir da aproximação das realidades sócio-históricoculturais, através de uma relação dialética (SILVA; RISTUM, 2010), que os sentidos e significados de violência podem ser compreendidos. Buscamos analisá-la de forma crítica, levando em consideração os aspectos sociohistóricos que perpassam a ação dos sujeitos e seus discursos. Fizemos um esforço de analisar o contexto escolar em sua dimensão mais ampla e complexa. Ao entrarmos em contato com a interpretação das experiências individuais, tivemos a possibilidade de compreender os sentidos que são construídos a partir dessas experiências.

Os discursos analisados foram compreendidos como uma produção individual e coletiva, onde circulam ideologias, conceitos, preconceitos. Tentamos analisar esses discursos de forma crítica, a partir da literatura consultada. Estas nos ajudaram a compreender a produção dos significados na sua dimensão política, social, cultural, econômica e histórica.

Nosso interesse foi compreender como os atores concebem o fenômeno da violência e como os sentidos e significados atribuídos a ele orientam suas ações. Não deixamos de considerar o papel da escola na produção e no enfrentamento da

violência. Assim, esta dissertação é o resultado de um trabalho de dois anos, que envolveu uma ampla revisão de literatura, visitas à unidade de ensino selecionada, coleta e análise de dados, além de elaboração da redação final. O trabalho foi desenvolvido em seis capítulos, organizados da seguinte maneira:

O Capítulo 1 aborda aspectos relacionados à violência e sociedade e faz uma reflexão sobre a compreensão geral da violência na história da humanidade e na atualidade. Nessa abordagem, através da revisão de literatura, discutimos a noção de violência e, por conseguinte, destacamos a sua dimensão sociohistórica. Discutimos brevemente os fatores apontados como causas da violência na literatura e a concepção de multicausalidade que caracteriza nossa compreensão sobre o fenômeno.

No Capítulo 2 discutimos a relação entre violência e escola. Iniciamos a discussão com uma breve reflexão sobre o papel da escola na sociedade, a partir de uma compreensão histórica da sua função social. Apresentamos um panorama atual sobre os relatos, estudos de casos e resultados de pesquisas sobre o seu enfrentamento, com foco na produção das explicações que têm sido legitimadas a partir de um discurso ideológico que culpabiliza o sujeito. Por fim, analisamos de forma crítica as alternativas que têm sido oferecidas e desenvolvidas nas escolas para o enfrentamento da violência, e como estas ações indicam formas de compreender o fenômeno, sua produção, e o papel dos atores sociais neste contexto.

No Capítulo 3 procuramos aprofundar as contribuições da Teoria Sociohistórica de Vigotski e seus seguidores na análise dos significados da violência, e como estes orientam a ação humana. Foram abordados alguns conceitos desenvolvidos a partir desta perspectiva, dentre os quais destacamos a importância dos sentidos e significados em que pese sua função no enfrentamento da violência no contexto escolar. Destacamos o papel sociohistórico na construção dos discursos, de modo a ampliar a complexidade da nossa análise, numa crítica a explicações reducionistas, genéricas e dualistas para os fenômenos sociais.

No Capítulo 4, apresentamos o delineamento metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa. Neste, os objetivos estão explicitados, bem como, detalhamos os participantes, procedimentos e instrumentos que compõem este trabalho. A partir de uma breve explanação sobre o recorte dado ao estudo, visando alcançar os objetivos propostos, discutimos algumas questões ainda pertinentes

sobre a produção do conhecimento nas Ciências Humanas. Optamos pela abordagem qualitativa, considerando os referenciais teóricos e metodológicos que nortearam nosso estudo.

No Capítulo 5 estão descritos e analisados os resultados da pesquisa. Iniciamos com a descrição do campo e desenvolvemos uma análise mais detalhada dos dados. Para tal, os discursos foram categorizados e organizados em grandes temas: Violência e Estado; Violência e Família; Violência e Práticas Escolares. A análise teve como eixos a produção e o enfrentamento da violência. Sublinhamos os aspectos centrais trazidos pelos participantes e dialogamos com a literatura produzida acerca do tema.

No capítulo 6 apresentamos as considerações finais do estudo, retomando os referenciais teórico-metodológicos, os objetivos propostos e os resultados obtidos. Discutimos também, de forma crítica, os limites deste estudo e as possíveis contribuições para a sociedade.

1 VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO SOCIAL

A violência é um fenômeno social que se caracteriza pelo uso da força física ou simbólica com fins de dominação, exploração, opressão e destruição. Está relacionada à organização social humana e, portanto, é parte integrante da história das sociedades. Basta folhearmos os relatos históricos, da Antiguidade à Contemporaneidade, das civilizações ocidentais às orientais, entre todas as etnias, para que salte aos olhos as diferentes práticas que causaram sofrimento, intimidação e morte. Na história, a violência se transforma, revelando-se em diferentes formas, gradações, legitimidade e complexidade: variações que contemplam igualmente o interior de cada sociedade que se analise (SILVA FILHO, 2003).

Se buscarmos o sentido etimológico do termo, segundo Michaud (1989, p. 8), violência, do latim 'violentia', significa caráter violento ou bravo, força. Segundo o mesmo autor, o verbo violare significa tratar com violência, profanar, transgredir e, ainda, a palavra "vis" significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital. A compreensão do fenômeno, porém, revela muitas complexidades que a definição etimológica não consegue abarcar, podendo ser, inclusive, problematizado por comportar os significados de "força", "vigor" ou "potência", que podem ter conotações positivas ou negativas (AQUINO, 1998).

Ristum (2001) aponta que em diversas pesquisas sobre a temática, os autores geralmente omitem sua definição e quando o fazem caracterizam-na de forma muito ampla ou pela via da negação; ou seja, indicam o que a violência não é. Para a autora, ao reconhecer a dificuldade de conceituar a violência, podemos gerar novas possibilidades de compreensão do fenômeno, ampliando assim o conhecimento sobre o assunto. Segundo Zaluar (1999), a violência é definida como um exercício de força com carga negativa, que tende a perturbar acordos e regras que pautam as relações sociais. Esta definição corrobora com o sentido etimológico do termo, mas acrescenta o componente social, na medida em que concebe a violência como uma violação dos acordos que regem a vida em sociedade:

A violência se amplia quando se desconhece este outro ou ainda, quando se pretende submetê-lo ou excluí-lo, pois não se reconhece nele um semelhante, não lhe conferimos os mesmos atributos de humanidade que encontramos em nós. Neste sentido, chega-se à questão da ética e da justiça, pois as duas são formas de relações e, somente com o outro podemos experimentar sermos justos e éticos. (RIBOLLA E FIAMENGHI JR., 2007, p. 114)

Num mesmo momento histórico em que nunca se ouviu falar tanto na difusão das fronteiras geográficas, onde é possível estar em contato com diversas culturas, proporcionado principalmente pela tecnologia, paradoxalmente, nunca se ouviu falar tanto em práticas violentas pela intolerância, pela discriminação e pelo preconceito. É, portanto, na dificuldade de reconhecer a diferença, através da imposição de formas de dominação, que se violam os direitos, e o outro passa a não existir (RIBOLLA; FIAMENGHI JR, 2007).

Outro conceito que está tradicionalmente relacionado à definição de violência é o *poder* e a *dominação*, que são tomados como sinônimos ou como resultantes um do outro. Porém, podemos encontrar diferentes concepções sobre a relação entre *poder* e *dominação*. Se tomarmos como referência as ideias de Foucault (1999), a violência é entendida como um exercício de poder, sendo, portanto, produzida nas inter-relações humanas.

Neste sentido, o poder transita na esfera social entre os seus diversos atores, assumindo diversas modalidades, o que significa que, em alguma medida, em todas as relações sociais há um exercício de poder, que pode se manifestar de forma violenta. O autor entende a violência como dispositivos de poder-saber, que se manifestam através de práticas disciplinares e regulatórias. Estas por sua vez, produzem um dano social, que gera estigmas e até a exclusão, seja ela efetiva ou simbólica. Trata-se de poderes que permeiam as relações sociais, marcando as interações entre os grupos e as classes.

Arendt (2001) redefine a violência frente ao poder. Entende o poder como uma propriedade dos grupos humanos organizados; considerando que o poder não é uma propriedade individual. Por outro lado, a violência, de caráter instrumental, é a dominação, a obediência obtida pela coerção. Nas suas palavras, "o domínio pela pura violência advém de onde o poder está sendo perdido" (ARENDR, 2001, p. 42). Sendo assim, é na diminuição do poder que emerge a violência, ou seja, é uma

consequência da ineficácia de instituições com poderes legitimados socialmente e a falta de articulação e coesão dos grupos organizados.

A violência, assim, seria o oposto do poder: “onde um domina absolutamente, o outro está ausente” (ARENDR, 2001, p.44). Para a autora, a violência não gera, mas destrói o poder. O poder implica a participação na ação coletiva, e está relacionado à liberdade política, o poder nunca é individual, mas fruto da articulação coletiva e da participação na vida pública. Portanto, sua análise parte de uma leitura política da sociedade. Em sua compreensão, a violência é um exercício de força e não de poder, e o que diferencia o poder da força é que enquanto a única limitação do poder é a pluralidade, a limitação da força está na interação de vários indivíduos e no poder da maioria. Nessa perspectiva, Serejo (2009, p. 24) considera que “um homem isolado com força nunca possui o poder, enquanto um grupo organizado possui”.

Nas palavras de Arendt, podemos compreender de forma ainda mais clara a oposição entre violência e poder, pois, para a autora, o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se separam, “quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades” (ARENDR, 2001, p. 212). Em outra perspectiva, Sorel (1992) afirma que a força tem como objetivo impor a ordem, enquanto que a violência tende a destruí-la. Apesar de discordarem do conceito adotado sobre força, para ambos os autores o poder é associado ao exercício da autoridade, ao passo que a violência contraria a organização social, opondo-se a ela.

Nesta concepção, Ristum (2001) faz uma reflexão crítica de que, ao associar a violência como oposto da ordem, corre-se o risco de associar violência à qualquer coisa que viole a norma. Para especificar ainda mais a definição de violência, Ferreira e Schramm (2000) caracterizam um ato violento quando atendem às seguintes condições: causam dano a terceiros, usam força física ou psíquica, são intencionais e vão contra a vontade de quem é atingido. Porém, a violência muitas vezes, não chega sequer a ser percebida pela vítima. Este é o caso de práticas coercitivas, de certos valores transmitidos culturalmente, que se instalam nas relações de violência e poder, incorporados de tal maneira que a vítima não tem consciência de estar sendo violentada. Neste tipo de violência não há escolha, não há vontade.

Em muitas das definições apresentadas pelos diversos autores, a violência pressupõe um julgamento social, “coloca-se em uma realidade polissêmica, poder-se-ia pensar ser suficiente discernir entre suas múltiplas acepções, mas a questão vai além quando coloca a necessidade de um mínimo aceitável de clareza e consenso” (RISTUM, 2001, p. 26). Para Minayo (2005b, p. 14), a maior dificuldade em conceituar a violência “vem do fato dela ser um fenômeno da ordem do vivido e cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia”.

Podemos observar que a violência está inscrita no cotidiano das relações sociais, é “um fenômeno socialmente construído e que só pode ser compreendido a partir de uma aproximação das realidades sociohistóricas e culturais nas quais os atores sociais estabelecem relações dialéticas” (SILVA; RISTUM, 2010, p. 234). Dado o exposto, não se pode estudar a violência sem contextualizá-la, desconsiderando a sociedade que a produziu, por que:

Ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais traduzidos nas relações cotidianas que, por serem construídos por determinada sociedade, e sob determinadas circunstâncias, podem ser por ela desconstruídos e superados. Da mesma forma trabalham com a ideia da inteligibilidade do fenômeno, tratando-o de forma complexa, histórica, empírica e específica, porque, na verdade, a violência não é um ente abstrato. Quando analisada nas suas expressões concretas permite ser assumida como objeto de reflexão e superação. (MINAYO; SOUZA, 1999, p.11).

Silva Filho (2003, p. 32) acrescenta ainda que o conceito de violência “se instaura e ganha significado a partir da humanidade. Porque só o homem, em seu périplo terrestre, rompe com o suporte, transformando-o em mundo, e consegue assomar à vida, transformando-a em existência”. Em tais considerações, conclui o autor, podemos observar que a capacidade de avaliar, escolher, atuar, como componentes da intencionalidade, sobretudo, nos remetendo às dimensões culturais e éticas de existência, caracteriza a violência na sua esfera simbólica e humana.

Para entender a dinâmica da violência, é fundamental compreender como os eventos violentos são julgados pela sociedade, “recorrendo-se à filosofia popular e ao ponto de vista erudito” (MINAYO, 2005b, p. 14). Portanto, julgar um ato como violento implica em reconhecer o significado que a sociedade produz sobre os valores morais e éticos. A partir dessas considerações, em conjunto com a análise proposta por Ristum (2001), caracterizamos a violência como um tema polissêmico em relação ao seu conceito, com problemas na sua definição e que apresenta falta

de consenso sobre sua natureza; é controverso na delimitação do seu objeto. A violência pode assumir diferentes formas e graus, variando de acordo com as normas socioculturais e legais. Caracteriza-se pela variedade, quantidade e interação das suas causas, sendo, portanto, um fenômeno multideterminado (RISTUM, 2001).

Sendo “um fenômeno ‘dinâmico’, que acontece durante a atividade humana, é resultado das condições históricas e sociais que passou a humanidade, a violência está atrelada à forma de organização da vida social” (SANTIAGO, 2009, p. 4). Ora, não se pode estabelecer aprioristicamente e de modo preciso e universal, quais são as características e motivações da violência em todos os casos e em todas as épocas e sociedades, pois os sentidos e significados dados à violência dependem do contexto sociohistórico em que se manifesta.

Segundo Minayo (1994), a violência sempre foi um objeto de reflexão na história da humanidade. Questões acerca da sua essência, sua natureza, suas origens, e meios de atenuá-la, preveni-la ou controlá-la são elementos de reflexão entre filósofos e cientistas. Ao realizar uma análise histórica, Michaud (1989) discute como a violência esteve presente nas sociedades, sendo legitimada por discursos ideológicos para manutenção da ordem social estabelecida em cada época. Na Antiguidade, por exemplo, havia sociedades que praticavam a escravidão, o sacrifício humano, invasões, legitimadas pela busca de domínio de novos territórios.

Lembremo-nos dos casos exemplares trazidos por Michaud (1989), das guerras de Peloponeso e a Púnicas, em que a exacerbação da violência ganhou dimensões de grandes espetáculos através dos combates nas arenas ou em execuções públicas. Na Era Medieval, o conflito entre grupos, o abuso do clero e da nobreza, a exploração dos camponeses – atos que podemos caracterizar como violência – eram legitimados pelo discurso religioso. Segundo Silva Filho (2003), a história oficial vem privilegiando os vencedores, que por meio da ação violenta, dizimaram civilizações inteiras, como no caso dos povos indígenas no Brasil. Em muitos casos, como este, as ocorrências não são caracterizadas na história oficial como violência: a dominação, a exclusão, a opressão aparecem nas suas entrelinhas.

Não podemos deixar de citar os grandes genocídios no século XX, (HOBBSAWN,1997), não apenas pelas atrocidades aí cometidas, mas principalmente, por suas consequências que mudaram radicalmente a sociedade

humana, sobretudo em sua estrutura econômica e política, reconfigurando relações de poder e a organização social em nível mundial. Considerada como “um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade” (MINAYO, 1994, p. 2) sociedades modernas, incluindo a nossa, têm tentado combatê-la, controlá-la, mas, sobretudo, dizer o seu sentido.

Uma das características que torna a temática relevante neste cenário se refere aos impactos gerados pela violência que afetam a saúde, pois, para muitos, mais do que um problema de polícia, também é um problema de Saúde Pública (MINAYO; SOUZA, 1998; 1999). De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, “a violência, pelo número de vítimas e pela magnitude de sequelas orgânicas e emocionais que produz, adquiriu um caráter endêmico e se converteu num problema de saúde pública em muitos países” (MINAYO, 2005, p.61).

De acordo com a Confederação Nacional dos Municípios (2008), cerca de 5% da população brasileira, de ambos os sexos, têm como causa de mortalidade os ferimentos intencionais, ocasionados por situações de violência, ocupando assim, a 3ª colocação entre as principais causas de morte no país. Em 1996, o Brasil registrou 38.894 mortes por agressão, já em 2000 eram 45.360 mortes, em 2005 eram 47.578 e 2007, último ano dos dados consolidados, foi registrado 47. 707 mortes.

Nas pesquisas realizadas por Minayo e Souza (1999), outro dado importante se refere às motivações dos homicídios ocorridos nas grandes cidades: são resultados de conflitos com a polícia, disputas entre grupos de narcotraficantes e desentendimentos interpessoais. Imersos numa cultura de exclusão de direitos, de valorização da competitividade e do poder, recorre-se à violência como uma maneira de se impor ao outro, acrescenta Andrade e Bezerra Jr (2009).

Minayo e Souza (1999) ainda apontam que os perfis da grande maioria das vítimas de violência no Brasil são jovens do sexo masculino, com características típicas das classes sociais residentes em áreas pobres e às vezes periféricas das grandes metrópoles; de cor negra ou descendente desta etnia; com baixa escolaridade e pouca ou nenhuma qualificação profissional. Ou seja, estes resultados mostram que a maior ameaça à vida dos jovens brasileiros tem sido a violência. Ao discutir os dados epidemiológicos, Njaine e colaboradores (1997) e Minayo e Souza (1999) revelam que estes nem sempre podem ser considerados como uma fonte fidedigna e imparcial, pois muitas informações são desconsideradas

propositadamente ou percebidas como irrelevantes. Esse é o caso dos registros de violências cometidas também por pessoas não-brancas e pobres, que também são apontados como principais agentes.

Há uma precariedade no registro e classificação das informações até a sua divulgação, que pode estar permeado por interesses ideológicos, segundo estudos realizados por Njaine e colaboradores (1997). Casos que envolvem o Estado, o poder Público, os policiais, e pessoas brancas e ricas são, muitas vezes, abafados e não aparecem nas estatísticas. Muitos desses dados são preenchidos de forma inadequada, ora pela precariedade da investigação ou protecionismo dos autores, especialmente quando os episódios envolvem policiais, e pelo desinteresse e descaso das instituições de saúde e segurança pública com relação às vítimas. O silenciamento resultante do medo da população potencializa a impunidade, vítimas de ameaças e mais violências do Estado.

Para Zaluar, Noronha e Albuquerque (1994), os dados sobre a mortalidade no Brasil são significativos para compreendermos a dimensão, a complexidade e a urgência de discussões a respeito da violência no país. Não estamos reduzindo a violência às lesões físicas e mortes, mesmo porque, segundo Minayo e Souza (1999), a morbidade por violência é difícil de ser mensurada pela escassez de dados, imprecisão das informações geradas nos boletins policiais ou relatórios de saúde nos quais são notificados. Do mesmo modo, há pouca visibilidade de determinados tipos de agravos, principalmente se considerarmos a multiplicidade dos fatores que envolvem os atos violentos, traumas físicos, psicológicos, morais e relacionais que são mais amplos e complexos do que as notificações conseguem captar.

Embora haja pouca visibilidade, os dados nos permitem ter um recorte de uma realidade que pode dizer muito sobre o modo como as relações sociais estão estabelecidas num determinado contexto cultural, e os discursos ideológicos vigentes..Eles são uma importante via de acesso ao fenômeno e vem contribuindo para derrubar alguns mitos correntes, que relacionam, por exemplo, violência e pobreza (SILVA; RISTUM, 2010). Tais estudos têm permitido desfazer crenças de que a violência é um fenômeno crescente e sem controle e solução (MINAYO; SOUZA 1999). De acordo com Minayo (2005b, p.26), são relevantes também para “medir as expressões dos conflitos, dos projetos, das crises e das expectativas sociais”.

Em nossa cultura, se por um lado a violência é percebida como um fenômeno banalizado, por outro aparece como uma força incontrolável, que se impõe como uma criação subjetiva e simbólica que “se alimenta de imagens, fantasias, relatos, mitos e emoções, provocando o cumprimento de profecias auto-anunciadas de caos, desordem, insegurança e medo” (ANDRADE; BEZERRA JR, 2009, p. 446). Nesse processo, se produz um sentimento de impotência e vulnerabilidade, cuja consequência imediata é a tentativa de controlá-la cada vez mais.

A banalização promovida por experiências que se repetem no cotidiano, segundo Porto e Teixeira (1998), leva a um conformismo coletivo, que pode ser percebido pela falta de mobilização da sociedade para se engajar em políticas de prevenção, bem como pela superficial e passageira revolta diante dos episódios. Por outro lado, acreditamos que não se trata de uma análise tão simplista do modo como a população lida com a violência. Ao se levar em consideração as violências produzidas historicamente, de que são alvos principalmente os excluídos de direitos, podemos ampliar nossa compreensão sobre o modo como a sociedade lida com o fenômeno.

Para alguns autores (RISTUM; BASTOS, 2004; RISTUM, 2001; OLIVEIRA; MARTINS, 2007; RIBOLLA; FIAMENGHI JR, 2007), a mídia pode estar contribuindo para a banalização da violência, pois através dos meios de comunicação se constroem “uma imagem da violência em que essa é eternamente repetida, capturando o indivíduo nessa repetição, sem que haja possibilidade de simbolização por parte deste” (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 93). Com o intuito de aumentar a audiência e estimulada pela lógica de mercado, a mídia acaba promovendo uma espetacularização da informação, enfatizando aspectos que atraem audiência do público, distorcendo ou recortando dados, que não nos permitem refletir sobre as fontes, suas versões, causas e características (ANDRADE; BEZERRA JR., 2009). Segundo Njaine e colaboradores (1997 p. 412) as informações de violência que circulam nos meios de comunicação acabam aumentando o clima de medo na sociedade:

[...] socializa-se um modo de ver e de interpretar o fenômeno, que distorce a realidade, hipertrofia os fatos através da espetacularização da notícia e da estética das imagens, desvia o foco da atenção para o perigo imaginário que se restringe e localiza em certos tipos de sujeitos e nas camadas e espaços sociais menos favorecidas.

Os meios de comunicação são uma instância de poder na sociedade, que contribuem para a construção das representações sociais sobre a violência (RISTUM; BASTOS, 2004). A constituição da violência, de acordo com Ribolla e Fiamenghi Jr. (2007), está implicada no discurso produzido pela mídia, pois possui um sentido e um significado com forte caráter ideológico, através da mediação das informações, daquilo que não conseguimos ver ou do que não se deixa ver.

No noticiário, a violência é apresentada ora como um acontecimento passageiro e acidental, ora como um elemento integrante do ser humano, mas, também, muitas vezes a violência é dramatizada, narrada como uma ficção que atrai altos índices de audiência. Existem inúmeros programas de televisão e rádios dedicados àquilo que se chama vulgarmente de “mundo cão”, cujo tema exclusivo são os assassinatos, roubos, estupros etc. Nesses programas não há qualquer compromisso de combate à violência, mas, muitas vezes, o contrário, a incitação à violência ou simplesmente a sua “banalização”. É possível perceber a *inexistência* de um ponto de vista crítico, que toma a violência como um fenômeno natural, que escapa à escolha humana e à ação coletiva (ANDRADE; BEZERRA JR, 2009).

A relação que a sociedade vem estabelecendo com a violência produz um discurso como se dependesse exclusivamente das medidas adotadas para reprimi-la ou controlá-la (ANDRADE; BEZERRA JR, 2009). Nesta perspectiva, o impacto da violência em nossa sociedade, vem permitindo ao Estado ser cada vez mais autoritário, dando a impressão de que estamos mais protegidos (PORTO; TEIXEIRA, 1998). As estratégias adotadas até então se referem a um investimento exaustivo em medidas de repressão e eliminação daqueles que são tidos como violentos, excluindo-os da sociedade. Não podemos esquecer, nesta análise, de citar quão sucateadas estão às penitenciárias, que longe de serem medidas de “readaptação”, promovem ainda mais violência.

Soma-se a isso, ainda, o fortalecimento das indústrias de armamento e de segurança, com aparelhagem cada vez mais moderna, justificção da legalização do porte de arma, privatização da segurança pública e medidas que fornecem mais proteção simbólica que real (PORTO; TEIXEIRA, 1998). Os índices demonstram que quanto maiores são as agências de controle, maiores são as tentativas de burlá-las.

A sociedade atual convive com uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade e da insegurança. Percebe-se o distanciamento entre as pessoas, que se isolam em suas residências, cada vez mais similares a fortalezas, nas quais

o individualismo é reforçado continuamente, pois o outro é visto como ameaça. A violência possui “raízes macroestruturais, formas de expressão conjunturais e atualização na cotidianidade das relações interpessoais” (MINAYO; SOUZA, 1999, p.21). Segundo os autores, pensar a violência significa considerar o contexto histórico. Sua complexidade envolve as consequências do fenômeno na sociedade, são bases necessárias para o planejamento de sua prevenção.

O atual estudo pretende se tornar uma fonte capaz de acrescentar novas reflexões, articulando teoria e experiências do cotidiano das pessoas, suas concepções e crenças. O objetivo deste trabalho, portanto, é compreender como a violência é objeto do discurso de sujeitos inseridos no contexto escolar, como lidam com a violência, ou seja, quais as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento. Ao discutirmos o tema, partimos do pressuposto de que sua abordagem revela especificidades das relações instituídas historicamente na escola, além do traço ideológico que marca o imaginário dos atores sociais.

2 VIOLÊNCIA E ESCOLA

A violência no contexto escolar está presente em diversas sociedades, porém suas formas de expressão traduzem aspectos políticos, culturais, econômicos, históricos, específicos de cada contexto. Ela pode ser verificada em escolas públicas e privadas, entretanto, os estudos tendem a privilegiar as escolas públicas, especialmente em zonas periféricas das grandes cidades.

Acreditamos que a escola pública é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, por isso este estudo tem a intenção de se tornar uma nova fonte, não apenas de análise do fenômeno da violência, mas de denúncia das condições estruturais da escola e de seu funcionamento. Com isso, nós pretendemos defender a promoção da melhoria da qualidade da educação pública.

Para compreendermos as dimensões complexas que compõem o fenômeno da violência no contexto escolar, faremos um breve sobrevoo sobre a função social da escola, perpassando os aspectos históricos que serão discutidos criticamente. Lançaremos, ainda, um olhar sobre a relação entre a escola e a sociedade.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE

O papel que a escola desempenha na sociedade, de uma maneira geral e na vida de cada ator escolar, especialmente dos alunos, é base fundamental para compreendermos a complexidade do fenômeno da violência. É, portanto, indispensável discutir as especificidades do processo histórico em que se desenvolveu a educação, bem como analisar, de forma crítica, sua função social nos dias atuais, nos quais toda discussão sobre a violência escolar encontra-se implicada. Gadotti (1979) afirma que a educação chega ao auge da sua potência na contemporaneidade. Os discursos que circulam, e dos quais também nos apropriamos, apontam para a educação como a chave mestra das mudanças necessárias para a sociedade e a evolução humana. Um discurso, por sua vez, perigoso, que elege a escola como responsável e redentora das mazelas sociais.

A escola é percebida como solução e explicação para os problemas das mais diversas ordens, ao mesmo tempo em que falha na sua tarefa mais básica: o desenvolvimento das potencialidades humanas, de sujeitos críticos e transformadores da realidade, e de incluir na sociedade letrada as crianças e adolescentes que a frequentam. Por outro lado, é percebida como a instituição social, por excelência, de manutenção da ordem social, pública ou privada, que exerce o mais importante instrumento de transformação e/ou de reprodução das condições sociais (BOURDIEU, 1989). Seu sentido, em princípio, chega a ser inquestionável, sua evidência revela-se na necessidade humana de ensinar e de aprender, relação nem sempre linear e tampouco neutra, impessoal, imparcial e despolitizada.

Charlot (2006, p.15) define a educação como “um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização - subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular”. Desse modo, podemos compreender que a educação é um conjunto de situações, de práticas e de políticas que, através de uma relação dialética, transmite e transforma os valores e tradições culturais construídos pela humanidade. A educação, portanto, como afirma Gadotti (1987, p. 26) “é antes de mais nada, ação, práxis, decisão”. Escreve ainda o autor que, ao nascermos, já encontramos um mundo “em andamento”. Assim:

Toda cultura, toda ciência, toda uma memória já está presente nele. Existe uma linguagem para aprender, gestos, expressões. Existe até um distanciamento do mundo a fazer e refazer. Desta forma, o homem pode, enquanto é conduzido pelo mundo, criar ao redor dele, um outro mundo (GADOTTI, 1987, p. 155).

Dessa maneira, toda leitura do mundo se dá também na transformação desse mundo, na ação no mundo, na presença no mundo. Essa leitura é uma ação não apenas individual, mas social, a partir dos significados e sentidos dos quais nos apropriamos e produzimos, e da relação dialética com a cultura. O ato educativo é uma leitura do mundo, e é produzido no encontro com o outro, no compartilhamento do conhecimento e da transformação do meio natural em meio social. Qual é, então, a função da escola no contexto educacional? Para responder a esta questão, existem diferentes perspectivas, por vezes contraditórias e conflitantes, não havendo consenso entre os estudiosos e educadores.

Leite (2007) afirma que as concepções dominantes sobre a função da escola sofreram transformações a partir dos diferentes momentos históricos. O autor indica que a política educacional, em que pese a conjuntura das condições econômica, política e social, é um elemento fundamental para compreendermos o modo pelo qual uma determinada sociedade se apropria ideologicamente da concepção de homem, de mundo e das relações humanas. Os rumos da educação escolar, bem como o objetivo e seu funcionamento, têm uma relação direta com a cultura de uma determinada sociedade, com aquilo que se julga ser importante na formação humana e com as ideologias vigentes na estrutura social.

Dentre algumas funções discutidas por Leite (2007) sobre o papel da escola, destaca-se sua função socializadora, na qual repousa a concepção de que a escola, juntamente com a família e demais instituições do Estado, seriam os responsáveis por preparar o indivíduo para a vida em sociedade. O processo educacional é responsável pela transmissão dos valores, normas e experiências para os jovens, condição necessária para sua adaptação enquanto ser social, superando assim o egoísmo pessoal em função do altruísmo como benefício da sociedade. Tal concepção é bastante criticada, inclusive pelo próprio autor, pois parte de uma visão estática e conservadora da educação, tem uma perspectiva adaptacionista, pois mantém a estrutura social, no qual a escola teria a função de reprodução cultural.

Uma segunda concepção parte do princípio segundo o qual a escola tem um papel fundamental de preparar o sujeito para a vida em democracia. A própria escola seria um ambiente no qual os alunos deveriam ter o direito a vivenciar essas relações democráticas e dinamizar as estruturas que compõem seu funcionamento. Ou seja, “a educação não teria apenas a função adaptativa, (...) mas possibilitaria o próprio aprimoramento da sociedade democrática” (LEITE, 2007, p. 284). Porém, essa ideologia, de cunho liberal, tem como pressuposto a ideia de que os indivíduos possuem as mesmas condições e que a competição, enquanto condição para o progresso, é definida por regras sociais estabelecidas e plenamente aceitas. Em tal concepção, as diferenças sociais são entendidas como reflexos das diferenças naturais dos indivíduos; portanto, não apenas justificam as diferenças desconsiderando todo o processo sociohistórico, numa visão acrítica da sociedade, assim como mantém o *status quo* da ordem social.

A terceira concepção é a chamada “educação como investimento” (LEITE, 2007, p. 284), que aponta a relação entre desenvolvimento econômico dos países

capitalistas e o nível educacional da população. O alto investimento em algumas políticas públicas para a educação, sobretudo a educação voltada para o mercado de trabalho, representaria um maior número de profissionais qualificados e, por sua vez, da produção e da margem de lucro, o qual seria revertido teoricamente para o Estado e para a população. A crítica feita por Leite (2007) e por outros autores, nos quais ele se referencia, demonstra que esse sistema somente vem beneficiando as empresas, visto que a qualificação profissional não tem sido acompanhada de melhores condições de vida para o trabalhador.

Por fim, a última concepção, destacada na análise do autor, se refere à lógica reprodutivista dos mecanismos de desigualdade social, na qual a escola seria um aparelho do estado que contribui para a manutenção da divisão de classes, através do controle ideológico. Essa concepção se constituiu como basilar na ampliação dos sistemas de ensino, bem como se perpetuou através dos discursos ideológicos dominantes para a consolidação da função social da escola em nossa sociedade.

É, portanto, analisando as políticas educacionais ao longo da história, bem como dos discursos oficiais, que Patto (1996) discute, de forma crítica, a concepção de homem e de mundo que serviram de pilar para a ampliação da educação escolar no Brasil, sobretudo através de uma extensa revisão de literatura sobre as causas das desigualdades sociais e educacionais entre os grupos e classes. Patto (1996) afirma que a ampliação dos sistemas de ensino se deu a partir do século XIX, com a emergência do capitalismo industrial e o apogeu da sociedade burguesa, cuja ideologia fincava na crença de uma sociedade igualitária, mas caracterizada pela polarização social cada vez mais acirrada.

Com a queda da sociedade feudal, as estruturas sociais da sociedade justificadas pela herança que dividia os homens, segundo hierarquias, cedem lugar a uma nova ordem social, visando o progresso do conhecimento humano, a racionalidade, a ciência, a riqueza e o controle sobre a natureza, justificativa para as diferenças sociais baseadas no mérito e nas habilidades pessoais. O liberalismo clássico preconizava a igualdade dos homens, bandeira do movimento iluminista e da Revolução Francesa, embora deixasse claro que em sua estrutura piramidal, haveria um grande contingente que teria de estar na base para que alguns estivessem no topo.

A divisão social de classe seria justificada pelo talento individual, cabendo ao Estado, ou melhor, à ideologia nacionalista a adequação da nova classe

trabalhadora às novas condições de trabalho, e, portanto, atitudes compatíveis com a nova maneira de produzir (PATTO, 1996). A escola seria a entidade na qual deveriam circular essas ideologias, passando a ser um instrumento de uniformidade nacional a partir de 1870. Calcada na dimensão desenvolvimentista, a ampliação do acesso à escola objetivou unificar a língua, os costumes e a consciência de nacionalidade, como condição necessária para que a nova ordem social pudesse se manter econômica, tecnológica e militarmente viável.

A escola, um “direito de todos”, surge para formar cidadãos conformados com seus lugares na estrutura social, a partir do pressuposto de que os homens não nascem iguais e apenas um pequeno número poderá ocupar os níveis mais altos. Caberia a ela “regular o tráfego pelas pistas ascendentes e descendentes da pirâmide social” (PATTO, 1996, p. 47). Assim, as teorias racistas e preconceituosas “validadas cientificamente” sobre grupos étnico-raciais, como o índio, o negro e o mestiço (considerados incivilizados, inferiores, promíscuos e degradantes), justificaram as desigualdades sociais. Até 1930, 75% dos brasileiros eram analfabetos, segundo Patto (1996), o que significa que a educação, até aquela data, não era prioridade, sendo um privilégio para poucos.

Ainda precária na sua função, atendendo aos interesses das classes dominantes, o sentido da escola estava pautado na crença redentora das “mazelas civilizatórias” e mantenedora da ordem social, cujas concepções criminalizam a conduta de pobres e negros. Ao analisar as políticas educacionais, Patto (2007, p. 245) exemplifica as concepções, com base em ideologia e preconceitos que circulavam sobre o papel da escola:

Os pobres são menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinquência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar, lido em chave moralista –, motivo pelo qual, no discurso oficial, uma das concepções mais pregnantes da função social da escola, ao longo da história do pensamento educacional brasileiro, é, explícita ou implicitamente, a de *prevenção da criminalidade*, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito de todos ao letramento e ao saber.

Ao analisar a função social da escola e sua relação com a violência, não podemos deixar de destacar a filiação histórica que entrelaça esses significantes. Patto (2007) aponta que desde o século XVIII a ideologia que circula sobre o papel da escola é doutrinária à submissão moral, justificada como instrumento para banir a discórdia e instruir a massa. Através do ensino profissionalizante, de uma educação

para o trabalho, que toda e qualquer possibilidade de reflexão crítica, utopia e revolução foram escamoteadas. A partir da ocupação das mentes através do ensino moral e para o trabalho, da subordinação e manutenção do controle social, da prevenção dos atos populares - sinônimos de criminalidade e patologia - é que a escola assume o lema “Escolas cheias, cadeias vazias” (PATTO, 2007, p. 248).

A instrução do povo significava recurso para as forças produtivas e diminuição de recursos destinados à segurança pública. O decreto de 1879 sobre a obrigatoriedade do ensino, citado por Patto (2007, p. 248), revela isso:

Toda despesa feita com a instrução do povo importa, na realidade, uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação, diminuindo consideravelmente o número de indigentes, de enfermos e de criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias. (MOACYR, 1936, p.183 *apud* PATTO, 2007, p. 248)

A educação escolar pensada para a grande massa surge para atender a demanda de “prevenir a violência”, pois o povo era visto como potencialmente delinquente, ignorante e desestruturado. O Estado devia, portanto, através da educação escolar, proteger a elite e sua propriedade, moralizando o povo e inspirando-o com o amor pelo trabalho, visando o desenvolvimento econômico da nação. Patto (2007) segue descrevendo o decreto de 1879, cujas concepções espelham as intenções do Estado:

Como fazer face à crescente criminalidade urbana? O que fazer com os degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? Como conservar-lhes a força de trabalho que a emancipação poderá esmorecer?”. A resposta está no ensino, que disciplina a plebe e a capacita para o trabalho (BARBOSA, 1947, p.179 *apud* PATTO, 2007, p.251).

A escola era, pois, considerada o antídoto da desordem, da violência e da criminalidade, sendo, por excelência, o aparelho do Estado mais potente no que se refere à alienação ideológica, domesticação e controle através da obediência à pátria e “civilização” das classes tidas como inferiores. Assim, para que sua função fosse exercida, necessário seria que essa classe internalizasse as regras morais, autogovernando-se para harmonizar as relações sociais. O controle do acesso ao saber e à consciência crítica eram, portanto, feitos com cautela, pois o objetivo era “produzir corpos dóceis por meio de técnicas de quadriculamento do tempo e do

espaço em que se encaixariam os indivíduos, tendo em vista fabricá-los como partes submissas e produtivas da engrenagem social” (PATTO, 2007, p. 253).

A criação do sistema escolar para todos não foi feita sem resistência, especialmente pela elite que se via então obrigada a compartilhar esse espaço social com as “classes subalternas”. Não é a toa que, no processo histórico de ampliação da educação, enquanto os pobres entravam por uma porta na escola pública, a classe dominante saía pela outra porta rumo às escolas privadas. Documentos oficiais analisados por Patto (2007) denunciavam a lenta marcha, ou mesmo retrocessos que compuseram a construção da escola pública, no qual a experiência histórica repete os bordões preconceituosos, que apesar de se mostrarem equivocados, continuam surdos à sua experiência.

A autora afirma estarmos contemplando a continuidade, ou melhor, a descontinuidade histórica. A ampliação do acesso à escola serviu de cimento ideológico capaz de docilizar os corpos, outrora marcados pela violência física. Apontada como uma das explicações da violência no contexto escolar, a ampliação do acesso à educação pública é trazida por Carreira (2005, p.13):

A massificação do ensino trouxe para a escola um universo bem maior de alunos, com heterogeneidades, diferenças culturais, de valores. O perfil do alunado mudou. A educação, antes baseada em modelos burocráticos e uniformes, preparada para lidar apenas com certo padrão de alunos, se vê despreparada, desestabilizada.

A análise que fazemos desse fenômeno é que ele passa menos pela falta de preparo da escola para atender a essa demanda e mais pela qualidade do ensino ofertado e falta de preparo da escola em oferecer uma educação para o desenvolvimento pleno do sujeito. Como afirma Andrade e Bezerra Jr. (2009, p. 452), “uma educação que vise apenas à adaptação do sujeito à sociedade através da transmissão de conhecimento técnico, não priorizando o discurso e a ação, perpetua e reitera a violência”.

O conflito é parte integrante da vida em sociedade, e por sua vez até necessário para as transformações sociais. A questão que se coloca é: será que a escola está (ou estava) preparada para lidar com um tipo ideal de aluno? Ou podemos pensar que a tendência em idealizar os alunos é o cerne dessa problemática? Guimarães (1996, p. 10) afirma que “quanto maior for o alcance da uniformização, maior brilho terá a violência. A homogeneização faz desaparecer a

coesão social, esvaziando a sociabilidade de sua força, de sua potencia e conduzindo a sobressaltos violentos”.

Outra questão, decorrente da primeira, é que, se tomarmos essa premissa como verdadeira, então poderíamos considerar que o problema está na “diversidade” dos alunos? Ou seja, a escola funcionaria muito bem, mesmo com um modelo burocrático e uniforme, sendo que o problema seria decorrente da dificuldade de adaptação dos alunos ao universo escolar? Em ambas as questões colocadas, devemos questionar sobre quando a escola pública esteve “estabilizada” ou “estruturada” para atender a diversidade, visto que sua tendência era (ou ainda é) uniformizar, normatizar, padronizar. Carreira (2005) faz referência a uma “desestabilização” e “desestruturação” da escola diante da diversidade.

O processo de ampliação trouxe consigo diversos problemas, a quantidade não acompanhou a qualidade do ensino oferecido. É fato que, segundo dados do último IBGE, aproximadamente 10% dos alunos no Ensino Fundamental foram reprovados em 2010, e aproximadamente 3% abandonaram a escola no mesmo ano. Já no Ensino Médio, essas taxas se agravam ainda mais: a taxa de reprovação foi de 12,5 %, enquanto que, a de abandono foi de aproximadamente 10% dos alunos (BRASIL, IBGE, 2012).

Esses dados, apesar de serem por si só preocupantes, ainda não revelam as nuances do analfabetismo funcional que se configura como um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade. As escolas “empurram” os alunos para as séries seguintes, na tentativa de regularização do fluxo. É importante destacar que o foco de muitas políticas não está no aprendizado, mas sim na não reprovação, pois obviamente tal interesse envolve questões econômicas e políticas, revelando o desinteresse dos governantes com a efetiva melhoria da educação. Patto (2007, p.244) afirma que o sentido da escola ainda está centrado numa:

[...] concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural.

Na literatura revisada sobre o tema, a manifestação crescente da violência no contexto escolar tem sido relacionada ao sentido da escola no mundo

contemporâneo (SPOSITO, 1998). A escola estaria associada à mobilidade social no Brasil mas, segundo Sposito (1998), ela não tem conseguido cumprir esse papel. Os níveis de escolaridade não significam, de imediato, melhores condições de absorção pelo mercado de trabalho. Este por sua vez, possui seus mecanismos próprios de produção da desigualdade e exclusão. É nesse sentido que consideramos que a violência da escola produz impactos na vida social e, por sua vez, possui uma relação com a violência crescente da sociedade, marcada pela competitividade, pelo consumismo e pela exclusão de direitos.

Podemos pensar a violência no contexto escolar sem levar em consideração as violências produzidas historicamente pela própria escola? A questão é a seguinte:

Até que ponto o Estado, num país que faz parte da lógica da globalização, que dispensa cada vez mais o trabalho de grandes contingentes de trabalhadores, e que está entre os campeões mundiais de desrespeito bárbaro aos direitos humanos, vê-se de fato diante da premência de investir num sistema de instrução pública que garanta a todos a posse de habilidades e conhecimentos a que têm direito como participantes de uma sociedade em que predominam o letramento e a informação técnico-científica e que os domestique por meio de uma visão ideológica de mundo? (PATTO, 2007, p. 246).

2.2 A RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E ESCOLA

Nós não podemos falar em violência **nas** escolas sem levarmos em consideração a violência **das** escolas (PATTO, 2005). A relação entre violência e escola só pode ser compreendida se voltarmos nosso olhar para o seu interior, composto de tessituras históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais. Isso significa que é necessário conhecer a realidade social em que estão calcadas as ações, pelo menos os aspectos fundamentais do ambiente escolar. É importante investigar como está engendrada a produção da violência, para termos uma compreensão geral do que está sendo produzido no interior da escola. Podemos afirmar que violência na escola não é reflexo da violência social, outrossim, ela está implicada na produção da violência social (PATTO, 2005).

Desconsideram-se, portanto, as violências produzidas cotidianamente nas práticas escolares, das quais são alvos tanto os alunos quanto os professores,

funcionários, pais e toda a sociedade. Basta considerarmos algumas concepções nas quais a violência é tomada como um fenômeno importado da conjuntura social e econômica, fruto das condições estruturais das sociedades urbanas, que ignoram o contexto no qual e a partir do qual a violência é produzida.

O encontro com a escola é uma relação profunda onde emergem sentimentos, atitudes complexas e ambíguas. Um primeiro olhar muito pouco revela sobre os fenômenos que são produzidos nesse contexto, sobre sua dinamicidade e complexidade. A escola exerce função estruturante da subjetividade e da sociedade, sendo plena de potencialidade. Ela pode ser patologizante, excludente, reprodutora das desigualdades e das ideologias para manutenção de uma ordem social injusta, mas também é potente para a transformação dessa realidade. Entretanto, a transformação não se dá sem luta política, e esta pode e deve ser travada na escola. Sendo um espaço no qual ocorrem os conflitos ideológicos, os momentos de ruptura são potências necessárias para a transformação, muitas vezes engolidas no seu cotidiano pelas violências produzidas nas relações e na prática pedagógica.

Para compreender a violência na escola é fundamental a análise crítica das relações e discursos que estão sendo engendrados. Por isso Aquino (1998, p. 7) afirma que:

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como lócus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural – parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros.

Sendo um mal-estar vivenciado no cotidiano escolar, a violência vem nos exigindo um outro olhar para a realidade. De certo modo, ela comunica e denuncia a necessidade imperativa de mudanças do panorama educacional e social. Alguns aspectos, embora já conhecidos teórica e empiricamente, não podem deixar de ser citados.

Em nossa compreensão, a violência se refere a um fenômeno social. Aqui ela estará relacionada ao contexto escolar. Sendo assim, nosso estudo parte de uma análise crítica e histórica da sua produção, incluindo os atores, o contexto, a história e as relações. Temos uma posição teórica que condena a perspectiva individualizante ou aquela perspectiva que desconsidera o sujeito social e todos os elementos envolvidos no processo educacional.

É curioso que a violência ainda seja referida por alguns autores como um fenômeno recente, reflexo da violência social ou urbana. Carreira (2005, p. 3), por exemplo, a descreve do seguinte modo: “a violência é um problema que se instalou no interior das escolas e já não temos como ignorá-la”. Não é incomum identificarmos, na literatura, a crença segundo a qual, os eventos ocorridos na escola seriam o reflexo da sociedade, tal como um espelho refletindo um objeto. Esta perspectiva toma a escola como agente passivo da sociedade ou da violência. Aqui podemos ler uma citação que revela a posição de certos autores:

A escola, como instituição que faz parte da sociedade, sofre os reflexos dos fatores de violência externos que têm gerado conflitos manifestados dentro da sala de aula, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais. (ANSER, JOLY e VENDRAMINI, 2003, p. 70).

Acreditamos que a escola não faz parte da sociedade, ela é sociedade. Não podemos afirmar que ela sofre os reflexos da violência, visto que a violência é produzida, também, no seu interior.

Podemos problematizar, portanto, e nos questionarmos sobre qual o tipo de manifestação violenta tem causado preocupações nos últimos anos, tentando compreender as repercussões de tal fenômeno na atualidade.

Entendemos que uma análise cuidadosa da violência na escola só é possível na medida em que sejam considerados os diversos fenômenos educacionais. E a violência na escola deve ser tomada aqui como um fenômeno educacional.

Para não correr o risco de tangenciar a discussão, que consideramos fundamental em nosso trabalho, torna-se necessário analisar as violências produzidas **pela** escola, destacando sua relação com os educadores, com a família e com os alunos, para que, posteriormente, possamos compreender a violência **na** escola. Como afirmamos anteriormente, a compreensão da relação entre violência e escola, suas diferentes formas de manifestação e suas consequências, perpassam um conjunto de significados. Eles não se esgotam na concepção de violência; ao contrário, eles nos remetem às práticas sociais no cotidiano da vida escolar.

Professores, gestores e funcionários são objetos da violência nas relações de trabalho. Desmoralizados através do seu salário e da falta de condições para exercer suas atividades, sofrem com imposições contínuas de mudanças no sistema de ensino e são excluídos dos momentos de decisão sobre os rumos de suas

próprias práticas profissionais. O Estado instala mecanismos sutis de dominação e exclusão no cotidiano escolar, através de relações hierárquicas e burocratizadas. (BOURDIEU, 1989).

Assim, a violência se perpetua por ser velada, invisível aos olhos de quem sofre e, muitas vezes, também de quem pratica. Institucionalizada, ela se torna invisível na escola. Entendemos por “institucionalizada” relações ou práticas sociais específicas legitimadas socialmente (AQUINO, 1998). Neste sentido, as “marcas de uma violência institucionalizada estão presentes também no processo educacional, tanto pelo projeto de formação e ideologização como pelas práticas educativas” (ITANI, 1998, p. 38).

Segundo Patto (2005), a baixa remuneração obriga professores à alta carga horária de trabalho. Não raramente os professores são alocados em diferentes unidades, muitas vezes em sítios opostos, cuja dificuldade de deslocamento, falta de tempo para o planejamento das atividades e acompanhamento dos alunos, tornam-se demasiadamente exaustivas para a sua saúde física e mental. A produção da violência é exercida, sobretudo, através da má qualidade nos cursos de formação profissional, contribuindo diretamente com a manutenção e reprodução desse quadro.

Em salas abarrotadas, a dificuldade é cronificada ainda mais, pois o planejamento das atividades e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos se tornam inviáveis. Não são contemplados os processos individuais. Os alunos sofrem com práticas de padronização, massificação e exclusão do direito à escolarização de qualidade. Nesse cenário, a violência também se manifesta através da lógica perversa das avaliações de desempenho escolar, pois elas servem de instrumento de classificação, de controle e de punição. As avaliações se tornam instrumentos de autoritarismo, como analisa Itani (1998, p. 41):

Nesse processo notam-se também práticas controversas. Elas vão desde a avaliação como instrumento de medição da capacidade do aluno, exigindo-se respostas iguais às expostas em sala de aula, até as provas difíceis e “ferradas” para baixar a nota, até as notas relacionadas com a relação positiva ou negativa do professor com o aluno.

Para Itani (1998), a escola, ao classificar o aluno (por faixa etária, nível de inteligência e competência, entre normais e anormais, deficientes ou não deficientes

etc), instaura uma relação e uma prática de violência. Os critérios de classificação, na maioria das vezes, são definidos por crenças e teorias preconceituosas.

A falta de recursos e de condições mínimas de funcionamento da escola para o exercício das atividades pedagógicas são a prova do descaso do ensino público oferecido aos brasileiros. As desigualdades são camufladas através da inauguração de “escolas modelo”, situadas nas áreas nobres das cidades.

Para ampliarmos a nossa compreensão de como a violência vem se manifestando no cotidiano da escola, bem como as explicações decorrentes desse fenômeno, faremos uma breve discussão sobre a relação entre violência e escola.

2.3 A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Embora a produção do conhecimento sobre a violência produzida na escola tenha aumentado significativamente nos últimos anos (TAVARES DOS SANTOS, 2001; CHARLOT, 2002; MINAYO, 1994), alguns afirmam que ainda há um espectro de questões investigadas que demandam novas respostas para antigas perguntas. Sendo um tema de difícil abordagem, de acordo com Abramovay e Rua (2002, p. 27):

Tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos escola e violência. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requer um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

Nessa interlocução, que não se reduz a extensões de práticas violentas *ou* escolares, nem tampouco a uma intersecção desses elementos, torna-se fundamental destacar o processo histórico no qual a violência se manifesta no interior da escola, a partir da relação entre os atores – pais, alunos, professores e funcionários.

Ristum (2010) e Charlot (2002) propõem uma distinção conceitual entre a violência **na** escola, violência **à** escola e violência **da** escola. A primeira é definida como aquela que se produz no interior da escola, mas que não está ligada às atividades de natureza da instituição, como, por exemplo, a invasão de um bando para acerto de contas. Segundo Ristum (2010), este é o caso em que a violência poderia acontecer em qualquer lugar. Mas, ao mesmo tempo, Charlot (2002, p.434)

questiona a razão pela qual “a escola hoje não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nos portões da escola”.

Esta é uma pergunta central em nosso trabalho, pois compreendemos que a violência, no primeiro momento, parece invadir a escola e não se manifesta por acaso. A concepção centrada na comunidade como um espaço externo e alheio ao cotidiano escolar, não leva em consideração que muros e portões não separam esses dois contextos, a realidade da escola da vida cotidiana em sociedade. Como discute Aquino (1998, p. 10): “É bem verdade também que nos acostumamos a deduzir que o que se desenrola no interior de tais instituições é uma espécie de efeito-cascata daquilo que se gesta em seu exterior”. São as práticas escolares que parecem estar alheias à realidade, sem sentido e sem diálogo com a comunidade na qual se encontra.

É fato que existem casos de violência dentro da escola cujas motivações e agentes são externos a ela (RISTUM, 2010; CHARLOT, 2002). Nesses casos, como afirma Patto (2005), cabe à escola proteger seus integrantes, cuidando de cada caso com autoridade, porém sempre tratando com respeito e firmeza aqueles que são considerados “estranhos” à escola. Não se deve agir com a violência que condenamos, em nome da proteção daqueles que nela estudam e trabalham. É preciso fazer das unidades escolares não só um local de ensino dos conteúdos, mas também um lugar onde as relações se pautem no respeito aos princípios humanistas.

A violência à escola, para Charlot (2002), estaria ligada às atividades da instituição, e os alunos seriam considerados os agentes, enquanto que as vítimas seriam a instituição e aqueles que a representam. Os agentes agiriam através, por exemplo, de depredações, roubos, furtos, agressões. O autor considera que essa modalidade deve ser analisada junto com a violência da escola, ou seja, a violência institucional e simbólica das quais esses mesmos alunos são alvos. Assim, “ao tratá-los como coisas e não como pessoas, a escola contribui de forma decisiva para as várias formas de rebeldia e retaliação, inclusive de ex-alunos, que podem fazer da escola que os humilhou alvo de agressão” (PATTO, 2005, p.35).

A análise não deve ser considerada demasiadamente simples, não podemos tomar a violência como uma resposta ou, ainda, uma reação de uma violência previamente sofrida. Por outro lado, é fundamental compreender a relação entre os atores escolares, que envolve o sucateamento da escola e a progressiva

desvalorização dos professores como importantes elementos, vítimas da violência simbólica e institucional, através dos salários e da falta de condições de trabalho, que comprometem sua saúde física e psíquica. Esse quadro, segundo Ristum (2010, p. 70), “pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos, de seus pais e de toda a sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito”.

Tampouco devemos considerar que os alunos sejam os principais autores das violências escolares, devendo a escola e seus agentes apenas “suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436). Não se trata apenas de uma habilidade dos agentes escolares na mediação de conflitos, mas da superação das violências das quais também são vítimas e produtores.

As classificações propostas por Ristum (2010) e Charlot (2002) se constituem numa fonte que nos ajuda a compreender o fenômeno, mas, na prática, elas estão interligadas numa rede complexa e interativa. A sua compreensão geral só é possível na medida em que vislumbramos suas relações. A violência **na** escola e **contra** a escola é produzida também pela violência **da** escola, e do mesmo modo, está implicada na vida social, pois as políticas educacionais não criam condições efetivas de respeito mútuo entre os atores, não contemplam a participação democrática nas decisões políticas educacionais e negam a uma grande parcela da população o direito a uma vida digna (PATTO, 2005).

Se por um lado a violência é tratada como um fenômeno crescente, por outro, segundo Sposito (1998), os diversos usos e significados desta palavra têm sido relacionados a outros significantes. Segundo Charlot (2002), os pesquisadores franceses adotaram uma denominação que distingue a violência, a transgressão e a incivildade. O uso do primeiro termo é destinado a ações que atacam a lei, com uso da força, ou ameaça de usá-la. O termo transgressão é utilizado quando o aluno se comporta de forma contrária ao que é estabelecido no regulamento interno da instituição, mas não considerado ilegal, do ponto de vista da lei. São casos, por exemplo, de absentéismo, não realização de atividades escolares, falta de respeito etc. Por fim, a incivildade não contraria nem o que diz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas, as regras de boa convivência.

Podemos perceber que são concepções que utilizam como parâmetro a lei e a ordem, como se estas fossem claras, objetivas e neutras. Se assim fossem, em

nome da lei e da ordem não haveria tantas violações de direitos, tantas violências praticadas, especialmente por aqueles que a representam. Apesar da tentativa de fazer essa distinção, o enquadramento do comportamento em categorias é sempre complexo, pois demanda cuidadosa interpretação. A definição de violência associada ao crime é demasiadamente simples em relação ao fenômeno, pois cristaliza uma equação que não dá conta da sua complexidade, da diversidade de modalidades e expressões, tampouco dos seus diversos significados. Parece-nos que tais categorias dizem mais respeito ao que seria considerada uma responsabilidade da escola ou um caso de polícia, como podemos ler a seguir:

Tal distinção é particularmente útil, não só por que não permite misturar tudo em uma única categoria, mas também por que designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instancias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo (CHARLOT, 2002, p. 437).

Assim, valeria a pena pensarmos se, de fato, a escola não possui responsabilidade pelos atos cometidos em seu interior: Sua única responsabilidade seria a de encaminhar à polícia e à Justiça aqueles que estariam cometendo infrações ou delitos em seu interior? E, ainda, mesmo que estejamos tratando de um delito, não cabe à escola o papel educativo e o compromisso social com os que estão envolvidos direta ou indiretamente com a situação? Tais questões recaem sobre a concepção do papel da escola.

Tavares dos Santos (2001, p. 109; 112), apoiado em outros autores, utiliza a expressão “conflito de civilidades” ou “incivilidades” para caracterizar manifestações da violência na escola. Para o autor, “os fenômenos de incivilidades evidenciam um conflito de códigos de orientação da conduta”, pois “entre professores e alunos há portadores de diferentes normas de conduta”. A concepção “incivilidade” é bastante complexa e deve ser analisada com cautela, pois nos remete à ideia de que a violência se contrapõe ao processo civilizatório ou, ainda, é uma regressão do processo civilizatório, no qual subjazem concepções evolucionistas, desenvolvimentistas e até mesmo etnocêntricas.

Ora, podemos pensar que esta concepção parte do pressuposto de que a violência estaria associada aos instintos primitivos, pois quem age de maneira

violenta, estaria na contramão da civilização. É importante destacar que a dicotomia barbárie (associada aos instintos primitivos e, por sua vez, de origem animalesca, no qual a violência seria sua legítima expressão) *versus* civilização (como um fruto da evolução do progresso humano) é bastante contraditória e mesmo questionável na literatura. A história clássica e oficial que nos foi ensinada a partir da visão de mundo burguês, segundo Coimbra, Lobo e Nascimento (2008) é concebida como uma marcha evolutiva dos acontecimentos em direção a um suposto progresso civilizatório, cujos estágios anteriores são desqualificados e os parâmetros valorativos hierarquizam as diferentes histórias dos povos, inclusive a nossa própria história.

Porém, o dito processo civilizador correspondeu ao que podemos chamar de monopolização estatal, inclusive da própria violência. Manifesta-se em toda sua potência pela barbárie civilizada, isto é, conduzida por grupos hegemonicamente melhor aparelhados e economicamente mais avançados, compondo assim, o modo de funcionamento da sociedade capitalista (LOWY, 2010). Não podemos deixar de lembrar que o processo civilizatório, ao longo da história, foi marcado pela violência, dominação e exploração de alguns grupos sociais, culturais e étnicos, sendo que, “nenhum século na história conheceu manifestações de barbárie tão extensas, tão massivas e tão sistemáticas quanto o século XX” (LOWY, 2010, p. 1).

Portanto, a concepção “conflitos de civilidades”, poderia indicar diferentes “níveis de civilidade”, nos quais haveria um grupo mais civilizado (os professores) que outro (os alunos) e, por sua vez, mais propenso à violência, como aparece no trecho a seguir:

Tal fragmentação de laços sociais se exerce pela formação de espaços sociais com predominância de populações pobres e miseráveis, para as quais a violência sistemática pode fazer parte de um modo de ganhar a vida e de viver socialmente, e para as quais a escola parece relutar em alcançar um relacionamento capaz de incorporar demandas diferenciadas e distintas da matriz disciplinar oficial da instituição escolar. (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 112)

Os fatores apontados na obra do autor, indicados como responsáveis pelo fenômeno da violência na escola, elaborados pelo Instituto Nacional de Educação, dos Estados Unidos, contribuem para problematizar a questão, pois a explicação está centrada nos alunos e na sua origem socioeconômica: “a mudança dos padrões familiares e da vida comunitária, a falta de espaço para tecer laços sociais e a

ausência de associações, ‘configurando uma condição de multidão’” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 110). Tal definição estaria pautada na crença de que o pobre possui uma predisposição a ser violento e a sofrer violência? Pois “condição de multidão”, bem como as demais descrições que estão relacionadas à vida em comunidade, apesar do contrassenso, geralmente é indicativo de uma determinada classe social.

Seguindo a mesma linha de análise, Sposito (1998) afirma que alguns comportamentos antes caracterizados como indisciplina e atos transgressores, até então tolerados por educadores, por serem considerados inerentes ao desenvolvimento, podem hoje ser identificados como violentos. É importante destacar que existe uma tendência à naturalização ao associar o jovem à violência, seja numa perspectiva biológica ou cultural.

Por um lado, ao considerar os atos violentos como “produtos usuais da transgressão” (SPOSITO, 1998, p.3) ou indisciplina, eles passam a ser naturalizados. Por outro lado, desqualificam as tentativas de romper com o processo de enquadramento que a escola promove em suas práticas disciplinadoras, regulatórias e punitivas. Ao tomarmos o fenômeno como um processo natural, perdemos outras dimensões e sua complexidade. A perspectiva individualizante desconsidera as relações que envolvem o funcionamento escolar e os processos emergentes.

Estamos falando de uma mudança no paradigma do modo de compreender o fenômeno, que se revela não apenas no uso dos termos indisciplina-violência, mas principalmente no enfrentamento da violência na escola. Se alguns comportamentos eram vistos como transgressores ou indisciplinados, não caberia à escola a função social de educar as crianças e adolescentes para a vida em sociedade? Para além das críticas que apontamos sobre a função disciplinadora da escola, estamos destacando que a mudança do paradigma revela a implicação ou corresponsabilização da escola em relação à educação diante da violência.

Numa pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, Gonçalves e Sposito (2002) apresentam os tipos de violências identificadas como as mais frequentes no contexto escolar: são contra o patrimônio, como depredações, furtos e roubos dos equipamentos escolares, agressões físicas entre os alunos e de alunos contra os professores. Nessa análise, desconsiderou-se o alvo do estudo, professores que, como sujeitos, carregam o seu

viés. Muitos trabalhos que apontam os alunos como responsáveis pela violência desconsideram as violências físicas e simbólicas às quais estão submetidos e também como produtores por meio de práticas que se perpetuam como legítimas numa relação desigual de poder. É através da análise da literatura sobre o modo pelo qual explicam a violência e suas causas que as ações dos sujeitos e da escola estão calcadas, sendo, portanto, o foco que desenvolveremos nas discussões a seguir.

2.4 AS EXPLICAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

As explicações sobre as causas da violência na escola possuem diferentes perspectivas, mas muitas concepções ainda estão pautadas numa visão preconceituosa sobre a “clientela” – alunos, suas famílias e o bairro onde residem, “posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares” (AQUINO, 1998, p. 8). As concepções dos atores escolares revelam de forma mais efetiva o preconceito que subjaz à concepção de que o aluno é responsável pela violência produzida no meio escolar. De acordo com alguns pesquisadores (SOUZA; RISTUM, 2005; LOBATO; PLACCO, 2007; NJAINE; MINAYO, 2003), há uma tendência em enfatizar os fatores externos à escola e oferecer explicações centradas na origem socioeconômica dos alunos.

Em estudos realizados por Loureiro e Queiroz (2005), por exemplo, a escola responsabiliza a família ou o ambiente em que reside o aluno como principal causa da violência. Para Sposito (1998, p. 7), “ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência”. Do mesmo modo, Loureiro e Queiroz (2005) afirmam que os discursos que culpabilizam a família pelo fracasso escolar ou pelo comportamento agressivo do aluno, isentam a escola de sua responsabilidade na produção desses fenômenos e, ainda, reproduz a violência, na medida em que responsabiliza a família e a considera como desestruturada, degradante e/ou primitiva.

Tavares dos Santos (2001, p. 108), por exemplo, sugere no seu estudo, que “a inserção no bairro e os laços sociais são um ponto *nodal*, inclusive determinando

uma lei de proximidade, pois são os alunos mais próximos a indivíduos violentos que sofrem mais violência”. Essa “proximidade” indicada pelo autor pode ser traduzida na literatura, de forma mais clara, de que se trata das famílias e dos bairros pobres onde residem os alunos. Há ainda uma concepção de que existem “indivíduos violentos” e de que a violência faria parte da sua constituição. Ela seria externa, pertencente e produzida pelo outro. Assim, numa perspectiva causal, aqueles que vivem próximos a “indivíduos violentos” sofreriam mais violência e, por sua vez, seriam mais violentos. Portanto, a violência concebida como uma mera reprodução das experiências vivenciadas exclui o processo de construção de significados e sua dimensão semiótico-cultural.

Esta perspectiva causal e determinista de compreensão da violência deve ser repensada, especialmente porque ela promove ações e crenças carregadas de preconceito. De modo geral, indivíduos e famílias de baixo nível socioeconômico são aqueles que mais sofrem.

Muitos fatores podem estar relacionados a um ato violento, que perpassam as experiências pessoais, mas não se restringem a elas. Se por um lado a perspectiva causal desconsidera o fato de que a violência está presente em diversos contextos, independente da origem socioeconômica ou etnia, por outro, fomenta a ideia de que os processos sociohistóricos não têm a participação de todos os atores sociais. Não é incomum encontrar explicações que partem de uma análise a-histórica, que reproduzem um discurso preconceituoso sobre os sujeitos, suas famílias e sua condição socioeconômica. Como afirma Patto (2007, p.262) essa é uma “lógica que move uma realidade social que violenta, o tempo todo, os despossuídos”.

Aquino (1998) discute as tônicas que aparecem como fundantes daqueles que se propõem a estudar o fenômeno, destacando a dualidade que se estabeleceu na tentativa de explicar as causas da violência: uma visão mais clínico-psicologizante e outra mais sociologizante. A primeira, centrada numa concepção evolutiva, quando não patológica, de personalidades violentas e estruturas psíquicas perversas que geram conflitos na convivência com seus pares. A segunda, por sua vez, voltada para a concepção dos determinantes macroestruturais que resultam em violência por parte da “clientela”. Ainda há uma terceira tônica que resulta “num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psychologizante em torno de determinados “casos-problema”” (AQUINO, 1998, p.8). Podemos perceber que o cerne da questão está pautado numa visão exógena da prática pedagógica. Os

atores escolares, principalmente o professor, parecem se tornar reféns diante de tal situação, restando-lhes apenas o desconforto, a indignação e a omissão diante do fenômeno.

Podemos perceber que os estudos aos quais se refere Aquino (1998) partem de uma concepção mais psicologizante para a compreensão do fenômeno. A violência, nesta perspectiva, é frequentemente compreendida como resultante de experiências pessoais e da relação que o sujeito mantém com seus pares. Uma das explicações repousa na ideia de que o sujeito violento é aquele que não foi socializado de forma adequada. Assim, determinadas práticas educativas (punitivas e coercitivas, por exemplo) não possibilitariam a internalização de certos valores morais ou o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a vida em sociedade.

Partindo deste ponto de vista, a violência seria o resultado da incompetência ou fragilidade das instituições educadoras (família, escola, sociedade). Seguindo uma perspectiva psicologizante, Ribolla e Fiamenghi Jr.(2007) indicam, por exemplo, que faltam figuras de autoridade que sirvam de referência de ordem e segurança para a construção da subjetividade da criança. Identificamos, na literatura, outros autores com perspectivas semelhantes, como vemos a seguir:

A fragilização das instituições que serviam como referenciais, auxiliando na estruturação do sujeito e na organização da vida do cidadão – como o Estado, a família, a escola e o trabalho –, propicia um estímulo exacerbado a uma “autonomia” que padece de solo seguro justamente por se encontrar ancorada na volatilidade, na superfluidade e no caráter “líquido” dos valores, relações e referências. O resultado disso é uma sensação de insegurança nem sempre suportável. Faltam representações de ideais que possam garantir qualquer fruto do que se plantou, oferecendo motivos para se investir no futuro (ANDRADE; BEZERRA JR. 2009, p. 449).

Esta concepção tende a responsabilizar o meio social (família, escola etc.) pelos “comportamentos inadequados” dos indivíduos e está centrada numa visão reducionista da produção da violência. Como consequência disso, o nosso olhar passa a se debruçar sobre o sujeito, sua família e sua história individual.

A violência compreendida como a reprodução das experiências individuais faz do sujeito um agente submisso, passivo. Quem reproduz a violência sofrida estaria reproduzindo modos de socialização? Será que estamos realmente presos numa cadeia de consecutivas repetições/reproduções, na qual não há nada de novo, somente o ciclo que se refaz? Cremos que, se esta hipótese fosse verdadeira,

estaríamos tragicamente fadados à extinção, não haveria ressignificação, superação, transformação das experiências.

Vale salientar que não estamos, aqui, desconsiderando as experiências individuais como parte integrante das ações e fenômenos humanos. Alguns estudos que abordam a violência doméstica como tema central (AZEVEDO, 1993, 1995; KOLLER, 1999), por exemplo, apontam que crianças vítimas de violência no ambiente familiar podem praticá-la em outros contextos. Isto não significa, necessariamente, que elas reproduzirão passivamente aquilo que viveram.

Diversas campanhas contra os castigos físicos têm sido divulgadas. Entretanto, essas campanhas não provocaram grandes mudanças nos hábitos e crenças de famílias brasileiras. De modo geral, os pais ainda recorrem ao castigo como ferramenta para educar os seus filhos. Esta prática ainda está bastante arraigada na sociedade brasileira. Assim, é difícil diferenciar uma prática educativa de uma prática violenta.

Submetidas cotidianamente a situações de maus tratos na família, muitas crianças e adolescentes sofrem consequências irremediáveis para o seu desenvolvimento físico e emocional. Essas práticas de violência encontram um terreno fértil para se perpetuarem, pois ocorrem numa cultura que entende o ambiente doméstico como privado. As normas são definidas pelo pai, mãe ou aquele que possui o poder sobre a criança e “o que prevalece é uma representação social em que a família se define como área de foro íntimo” (BASTOS; ALCÂNTARA, 2004, p. 90).

Portanto, uma sociedade que aceita a punição corporal como uma prática educativa contribui para a vulnerabilidade das crianças. Este é um problema social grave e não estamos negando sua importância ao discutir a violência na escola. Porém, compreendemos que a análise é mais ampla e complexa, pois envolve fatores sociohistóricos, econômicos, políticos, relacionais e contextuais. Do mesmo modo, não estamos lidando com um sujeito ideal, abstrato, sem vínculo social, histórico, cultural. Um sujeito só pode ser pensado

[...] na medida em que pode ser situado num complexo de lugares e relações pontuais – sempre institucionalizadas portanto. A noção de sujeito passa a implicar, dessa forma, a premissa de lugar institucional, a partir do qual ele pode ser regionalizado no mundo; sujeito (sempre) institucional, portanto. (AQUINO, 1998, p 11)

Compreender isso significa reconhecer a complexidade das relações institucionais e dos indivíduos.

Numa perspectiva mais sociológica, os processos de globalização e democratização são apontados como elementos promotores da violência. Segundo Zaluar (1999), este tema ganha debate público no processo de democratização, pois demandas latentes começaram a emergir durante o processo, ganhando visibilidade nos espaços políticos. Houve, também, a ampliação da participação e representação política. Porém, as conquistas ainda são consideradas ínfimas, se compararmos com séculos de negação da dignidade e dos direitos, especialmente dos grupos menos favorecidos economicamente. Esse processo, que culminou na ampliação dos direitos políticos, ainda não alcançou um patamar ideal de redução das desigualdades e ampliação da justiça social, sendo ainda um dos maiores desafios da nossa sociedade (ADORNO, 2002).

Algumas políticas sociais e econômicas vêm promovendo o que se denomina “incursão na miséria”, levando à exploração de países em desenvolvimento e de pessoas menos favorecidas economicamente, cujo resultado é aumento da violência urbana (OLIVEIRA; MARTINS, 2007). As relações sociais influenciadas por esse contexto são apontadas como resultante nocivo de um processo que vem gerando a individualização de forma exacerbada, promovendo a competitividade, justificando perversamente a responsabilidade no sujeito pelo seu sucesso ou fracasso. Os discursos ideológicos vigentes se apropriam de apelos sedutores e persuasivos que vinculam felicidade e realização pessoal à posse de bens materiais, aumentando assim a necessidade de consumo.

Nas teias da trama social contemporânea, segundo Andrade e Bezerra Jr. (2009), o discurso sobre a igualdade de direitos e a exacerbada exposição à oferta de consumo, potencializam os problemas que crianças e adolescentes vivenciam. Para os autores, os aspectos subjetivos presentes em casos de violência aparentemente imotivados ou com motivações banais, revelam as nuances que dizem respeito à busca por visibilidade, reconhecimento e pertencimento, elementos os quais vêm sendo negados à maioria da população brasileira.

Os fatores socioeconômicos são apontados pela literatura como um dos grandes promotores da violência (LOPES; GASPARIN, 2003; ADORNO, 2002; MINAYO; SOUZA, 1999). Se levarmos em conta o processo histórico de sua produção, compreenderemos a razão pela qual alguns autores compreendem a

violência como uma resposta a uma violência previamente sofrida. A pobreza, o desemprego, as desigualdades sociais, as condições precárias de sobrevivência, o descaso dos poderes públicos, a exclusão e a marginalização possuem uma relação com a violência social e escolar.

Adorno (2002, p. 109) afirma que “embora a maior parte dos delinquentes proviesse das classes trabalhadoras urbanas pauperizadas, maior parte desses trabalhadores, submetidos às mesmas condições sociais de vida, não enveredava pelo mundo do crime”. Obviamente não podemos desconsiderar que, no Brasil, os problemas que mais geram preocupação são aqueles de ordem macroestrutural, ou seja, produzidos por condições sociohistóricas de exclusão e desigualdade social. Sem dúvida, eles têm um grande peso na dinâmica da violência (MINAYO; SOUZA, 1999).

O crime organizado, o tráfico de drogas e de armas, presentes em muitas escolas, revelam o resultado de um processo histórico e da ineficácia da Segurança Pública. Estes são alguns dos elementos presentes na dinâmica da violência, principalmente quando há uma política exclusivamente repressiva. Ou ainda, quando são tomadas medidas inadequadas para o devido enfrentamento da pobreza (ZALUAR, NORONHA & ALBUQUERQUE, 1994). Adorno (2002) amplia a discussão e afirma que o problema não reside na pobreza e sim na criminalização dos pobres, pois eles são o foco privilegiado de ação das agências de controle social.

E nesse sentido podemos perceber, de forma sutil, a manifestação da discriminação social que se revela nos noticiários, pela ênfase dada aos casos nos quais a vítima pertence à classe média e alta, enquanto que as vítimas pobres apenas engordam os dados estatísticos. Para Ristum e Bastos (2003) a violência que se perpetua durante a vida dos sujeitos economicamente desfavorecidos se mantém até mesmo nas situações trágicas e fatais, através dos preconceitos, estigmas e desvalorização que caracterizam a forma como a sociedade responde aos acontecimentos.

A criminalização ocorre não apenas no noticiário, mas se expressa principalmente através das ações repressivas do Estado, especialmente quando se trata da mobilização das categorias em sua luta política pelas melhores condições da educação. Uma violência institucionalizada, legalizada e praticada pelo Estado contra crianças e professores, contra o direito legítimo de toda a sociedade de uma educação pública de qualidade. O texto de Itani (1998) amplia essa discussão:

Não se fala da violência legalizada que se efetiva pela ação policial. Isso pôde ser visto na greve de professores da rede pública, em 1993/ 4. Não se noticiou a decisão dos cortes de recursos para a educação. Não se questionaram as condições precárias nas quais os professores trabalham, e muito menos a baixa remuneração, considerando a responsabilidade que possuem sobre o ensino. Foi colocado em questão apenas o movimento da categoria profissional, justificando a atitude policial de colocar os cachorros sobre os professores. Se isso foi uma violência para os professores, ela teve um impacto negativo no conjunto da sociedade, pela atitude de indignidade e desrespeito. São prejuízos incalculáveis para uma sociedade, contra toda uma geração que estava, naquele momento, nos bancos escolares. Se os dirigentes do Estado colocam os cachorros sobre professores, o que esperavam do ensino e da relação entre alunos e professores em sala de aula? É bem verdade que a estrutura policial foi criada para manter a ordem. Mas qual é a ordem? Se o papel primordial é o de manter a ordem e a paz, garantindo a segurança de todos os cidadãos brasileiros, como se justifica o espancamento dos que estão exercendo o seu direito de defender seus interesses em movimentos pacíficos? (ITANI, 1998, p. 39)

Os impactos sofridos por toda uma geração, a partir dessa violência, se repetem em diferentes momentos. Durante a realização desta pesquisa, por exemplo, os professores da Rede Estadual da Bahia e professores de 57 Universidades Federais entraram em greve. Os primeiros participaram de uma greve de 115 dias, sofreram violência do Estado. Ao negar não somente aos professores, mas à própria sociedade, o direito à transparência das contas públicas dos recursos destinados à Educação, o Estado exerceu práticas sutis de violência que foram incorporadas como práticas legítimas.

Dessa maneira, ao negar esses direitos, vemos o retrocesso dos avanços já conquistados através de muita luta por aqueles que são comprometidos com a qualidade da Educação Pública. Apoiado perversamente no poder da mídia, que atacou veementemente o movimento de paralisação, responsabilizando os professores pela situação caótica na qual se encontrou a educação pública na Bahia, a desvalorização e as perdas significativas do piso salarial e dos planos de carreira significaram também a precarização do ensino público.

Muitas das ações violentas praticadas na escola não aparecem nos indicadores e nos relatos de pesquisas, mas corroem o cotidiano e influenciam significativamente as relações e a produção de outras violências. Portanto, traduzindo de outro modo, não é possível pensar a violência à reboque das questões macroestruturais. Ela deve ser pensada como uma dinâmica produzida principalmente nas relações institucionais. Consideramos que as relações

institucionais implicam, sobretudo, na relação do Estado e das políticas públicas destinadas à Educação, em que pese às determinações econômicas, sociais, culturais e históricas, como ressalta Aquino (1998, p. 10),

Não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes. Em suma, vale afirmar que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos, entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e suprainstitucional, que a todos submeteria.

É no jogo de conflitos, na malha das relações sociais, que atuam forças antagônicas. Se por um lado, a escola não tolera as diferenças, tende a homogeneizar e cumprir as normas, por outro, é o espaço onde ocorrem formas de resistência que não se submetem às imposições do dever-ser. A escola atua de maneira ambígua e contraditória, e é nessa fratura que se pode encontrar sua potência. Para tal, devemos discutir o enfrentamento da violência na escola, a partir de estudos realizados sobre a temática e da análise crítica formulada por alguns pesquisadores.

2.5 ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

As estratégias de enfrentamento estão relacionadas ao modo pelo qual os sujeitos compreendem a violência e o papel da escola no cenário atual. Para Tavares dos Santos (2001), a produção de informações sistemáticas sobre as estratégias adotadas, considerando as especificidades de cada unidade escolar, seu contexto, sua cultura, suas relações, pode contribuir para fomentar a elaboração de dinâmicas dentro do espaço pedagógico. Porém, o autor destaca que conhecer o fenômeno e, sobretudo, como os atores significam tais experiências, são bases fundamentais para superá-lo. O diálogo e a implicação da escola, através da construção participativa de ações, em princípio, seriam os instrumentos mais efetivos para lidar com a violência; no entanto, estudos realizados nos últimos anos demonstram que o enfrentamento ainda está centrado na responsabilidade individual (RISTUM, 2001)

A análise feita por Abramovay e Rua (2002) aponta que a violência na escola já foi compreendida como uma questão de disciplina, passando a ser analisada como um problema de Segurança Pública, e atualmente, estaria voltando a ser percebida como um problema da educação. Porém, os relatos de algumas experiências mostram que, quando ocorrem casos de violência na escola, principalmente envolvendo os alunos, as soluções saem da esfera da educação para a esfera da criminalização e, mais recentemente, da medicalização e manicomialização, cuja palavra de ordem é o “encaminhamento”: para os pais, para o Conselho Tutelar, para a polícia, para o médico, para o psicólogo.

Muitas ações consideradas violentas são tomadas como uma falta, como o resultado de uma má educação, de uma má orientação dada pela família ou ainda como uma doença, uma desordem psíquica, um transtorno. De modo geral, as supostas patologias são fundamentadas em bases organicistas, centradas no indivíduo, em seu corpo biológico. Este fenômeno é denominado de Medicalização.

Ao tecerem uma crítica ao processo de medicalização da educação e da sociedade, Collares e Moysés (1994) afirmam que o sistema sociopolítico é desresponsabilizado, sustentado por uma ideologia que permeia todo sistema de preconceitos, operando numa concepção de culpabilização daquele que apresenta uma inadequação do comportamento.

Guarido e Voltolini (2009, p. 242) definem a Medicalização como um conjunto de práticas e formulações epistemológicas na “formação do homem moderno, no que diz respeito à forma com que significa seu corpo, seu lugar político, suas vivências subjetivas, e tudo o que decorre da difusão da medicina no ideário moderno”. Na perspectiva medicalizante, o enfrentamento da violência deveria ocorrer pela via da correção e do ajuste, através de medidas disciplinares e do tratamento médico (ANDRADE; BEZERRA JR., 2009). As intervenções criam rótulos e estigmas, através do controle do comportamento e da normalização, que calam o sujeito e os conflitos sociais, ou ainda através do diagnóstico e da prescrição de medicamentos.

Nos casos considerados mais graves, que envolvem crimes, crianças e adolescentes são encaminhados para cumprir medidas socioeducativas e muitas vezes são sentenciados a diagnósticos psiquiátricos. Eles são convertidos em personalidades antissociais, considerados como “intratáveis”, para que sejam excluídos definitivamente do convívio social. (VINCENTIN, 2010)

Aquino (1998, p. 11), que vai à contramão dessas concepções, afirma que “ideias como ‘desestruturação da personalidade’ ou ‘déficit em alguma fase de desenvolvimento’ também deixam de fazer sentido em si mesmas quando se colocam em foco questões de ordem institucional”. Para o autor, a ordem institucional, sobretudo, diz respeito ao aspecto contextual e relacional implicado numa ação. Isto inclui o lugar que o sujeito ocupa e como se posiciona em relação ao outro, ou seja, como ele assume o seu papel institucional.

Muitas vezes a sala da diretoria vira uma verdadeira delegacia, ou mesmo um tribunal, para onde são encaminhados os autores da violência, que serão julgados e sentenciados. Geralmente isto ocorre de forma arbitrária, a critério dos gestores da escola. As medidas chegam até mesmo, não raras vezes, à decisão de expulsão ou “convite” a auto-retirada (AQUINO, 1998). Essas soluções não resolvem, não dissolvem a violência; pelo contrário, podem potencializá-la, pois marginalizam e excluem os alunos dentro e fora da unidade escolar. Assim, Loureiro (1999, p. 58) ressalta o sentimento de impotência que leva os atores a terem atitudes e sentimentos contraditórios e ambivalentes sobre os estudantes, sobre a função social da escola e sobre seu próprio papel:

Nas andanças pelas escolas, não tem sido difícil encontrar professores apavorados, agredidos e agredindo; diretores desmoralizados, "suspendendo", "expulsando", "transferindo", excluindo, cumprindo ou descumprindo o regimento, improvisando estratégias para o combate; alunos assustados e assustando, desvairados ou acuados com medo ou audácia insana excitados pelo "mito do herói" identificado no transgressor que passa a líder; pais angustiados: condenando, culpando para se eximir do que entendem como culpa, ou se culpando silenciosamente ou agressivamente; professores, direções e pais em conjunto, ou desconjuntamente, despreparados, bem intencionados, talvez, mas, por vezes equivocados no fogo do dia a dia do convívio com a violência em sua vida ou consigo mesmo.

No que se refere às estratégias voltadas para a prevenção, as ações do Estado e programas desenvolvidos em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) contra a violência têm pontos em comum, segundo estudos realizados por Tavares dos Santos (2001): a tentativa de satisfazer as necessidades dos jovens, desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo, e fortalecer um relacionamento positivo e duradouro entre alunos, professores e funcionários.

O tempo vivido fora da escola é uma preocupação que tem sido considerada pelos programas de prevenção da violência. Uma estratégia de prevenção bastante

adotada nos últimos anos é o planejamento de atividades que incluem a interação com a comunidade. Para Tavares dos Santos (2001), o conflito pode ser uma outra boa estratégia de enfrentamento, pois ele pode ser tomado como uma tensão positiva, que cria coesão entre os atores sociais, e deve ser assumido como parte integrante das relações. Esses são alguns dos caminhos trilhados por algumas iniciativas, experiências que foram consideradas positivas e efetivas na redução da violência na escola. Entretanto, devemos lembrar, estes modos alternativos de enfrentamento têm sido objeto de muitas controvérsias.

A proposta da UNESCO, intitulada Educação para a Paz (TAVARES DOS SANTOS, 2001; ABRAMOVAY; RUA 2002) e algumas medidas adotadas nas escolas de Porto Alegre, por exemplo, têm como objetivo estimular a interação e cooperação entre os alunos e educadores, privilegiando o diálogo e a escuta, por meio da mediação do conflito pelos pares, grupos de reflexão-ação, campanhas envolvendo ações no bairro, como passeatas e petições às autoridades Municipais Estaduais e inclusão da temática no currículo escolar. Segundo Tavares dos Santos (2001), na França foram criados espaços para o falar, lugares e tempos para a palavra, lugares onde as discordâncias pudessem ser dissolvidas.

Apesar de considerarmos que essas iniciativas são importantes, não podemos analisá-las a reboque das questões que já discutimos ao longo do texto, sobre o papel da escola na produção da violência. Um ambiente cooperativo e positivo, bem como a qualidade das relações envolvendo alunos, professores e funcionários são bases fundamentais para o exercício da práxis pedagógica, visto que a aprendizagem, objeto primordial da escola, se dá na relação entre os sujeitos. E a aprendizagem não se restringe aos conteúdos escolares. Ela envolve a leitura que se faz do mundo e de si mesmo, uma leitura que pode ser transformadora, mas também pode ser reprodutora das condições de desigualdade.

Entendemos, portanto, que criar espaços de diálogo é uma tentativa de instaurar e legitimar o poder para a palavra daqueles que geralmente não são ouvidos: os alunos. Mas se estamos falando da necessidade de criar um espaço para o diálogo, não estaríamos, com isso, aceitando a falta do diálogo no tecido das relações sociais dentro da escola? Isto não significa que estamos desvalorizando as iniciativas, pelo contrário, consideramos que são passos importantes. Porém, um olhar mais aprofundado nos faz questionar sobre o tipo de educação que estamos

oferecendo aos nossos alunos e sobre a qualidade da interação entre os atores escolares.

Abramovay e Rua (2002) relatam três experiências que estão sendo eficazes na redução da violência. Estas experiências contrariam o pressuposto de que a causa da violência estaria relacionada à origem dos alunos ou ao local no qual a escola se situa. Uma destas experiências pôde ser vivida por uma escola pública localizada na periferia do Rio de Janeiro. O bairro no qual foi construída a escola é considerado extremamente violento, entretanto a escola é percebida como privilegiada entre as demais da mesma região. Segundo relato descrito pelas autoras, a escola possui boa conservação das dependências físicas, e professores unidos em prol do ensino. Os alunos possuem um bom relacionamento tanto entre si, quanto com a equipe pedagógica e administrativa. Há um grêmio organizado e efetivo, o que significa uma participação mais democrática nas decisões tomadas pela escola. Além disso, os professores fazem questão de matricular os seus filhos naquela unidade de ensino.

A segunda experiência relatada por Abramovay e Rua (2002) fala de uma escola localizada na periferia de Cuiabá, também considerada uma zona perigosa e violenta. Os alunos que frequentam a escola são da própria comunidade, assim como a direção da unidade. As relações afetivas são construídas pelos atores escolares e são consideradas por eles como basilares para o enfrentamento da violência. Embora haja o controle de entrada de pessoas estranhas na instituição, prezam pela convivência respeitosa. Há também um vínculo importante da escola com a comunidade e, por vezes, a necessidade de lidar com traficantes de drogas e gangues.

A terceira experiência bem sucedida foi o resultado “da política da boa vizinhança”. Trata-se de uma escola localizada em São Paulo, em um bairro operário. Nela se destaca a atuação do gestor no cuidado das relações e do espaço físico. Para as autoras, estes são diferenciais para lidar com a violência.

Em todas as experiências descritas podemos perceber que o foco é a qualidade das relações, a participação respeitosa e democrática dos diversos indivíduos.

O diálogo tem sido mencionado como um meio profícuo de lidar com a violência, mas o diálogo só é possível num ambiente democrático. Acreditamos que só é possível conceber uma escola verdadeiramente democrática quando há o

respeito ao direito básico do aluno. Este último deve aprender e se desenvolver, e a escola deve promover condições dignas para todos. Ela deve fomentar a participação efetiva dos diversos atores escolares – alunos, pais, professores e comunidade - na construção de uma educação de qualidade. Fora dessa dimensão, qualquer tentativa de diálogo torna-se um discurso moral fraturado.

Um exemplo dessas estratégias de enfrentamento se revela nas tentativas adotadas pelo Poder Público para conter ou minimizar as ações violentas, a partir dos estudos realizados por Sposito (1998). Dentre as estratégias adotadas, podemos citar a participação da comunidade como um elemento importante para aproximar a escola dos seus usuários e prevenir a violência. Esta iniciativa indica que a tentativa de aproximação comunidade e escola pode significar que não há um sentimento de pertencimento. Isto seria resultante da falta de participação da própria comunidade e dos seus usuários nas decisões da escola. A escola está distante dos alunos, das famílias, da comunidade, embora pareça próxima. Há um verdadeiro desencontro quanto aos seus objetivos, quanto à sua função social e à sua prática.

As estratégias, de acordo com a autora, consistem em abrir as portas das unidades escolares para atividades esportivas e culturais, na tentativa de promover uma integração, entre escola e comunidade. Estas estratégias foram realizadas em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, e posteriormente nos Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso e Recife, através do Programa “Abrindo Espaços”, promovido pela UNESCO (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 1998; ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHRISPINO, 2007). Essas medidas, de acordo com o objetivo da proposta, visam contribuir com a construção de uma cultura na qual a escola possa ser vista como um bem coletivo.

Entretanto, nas palavras de Sposito (1998, p. 12), os resultados desses programas de intervenção têm sido bastante diferentes e desiguais em cada contexto porque “a mera abertura física da escola não supera padrões estabelecidos de interação se não vier acompanhada de uma clara intenção dos atores de redimensionar suas práticas em direção a um novo projeto para a unidade escolar”. Ampliando ainda mais essa análise crítica, podemos dizer que a mera abertura dos portões está muito longe de significar a construção do sentimento de pertencimento, se, na prática, as ações e o sentido da escola ainda se mantiverem isolados. Enquanto não houver uma participação democrática de todos na construção de uma

educação de qualidade, a apropriação do espaço escolar como um bem coletivo estará muito distante da realidade.

Sposito (1998) ainda apresenta outras medidas que estão sendo adotadas em nome da prevenção da violência na escola como, por exemplo, propostas que trabalham a temática como um tema transversal, adoção das Rondas Escolares, monitoramento dos alunos por câmera, detectores de metal etc. Algumas dessas medidas, na maior parte das vezes, fornecem mais proteção simbólica que real (PORTO; TEIXEIRA, 1998), pois quanto maiores são as agências de controle, maiores poderão ser as tentativas de burlá-las. Além disso, em nome da proteção e do cuidado, acabam gerando mais violência, exclusão e institucionalização de práticas repressivas que, no final das contas, não tocam nas questões mais essenciais. Isto isenta ainda mais a escola de sua responsabilidade. Como afirma Patto (2007, p. 262):

Fala-se o tempo todo em investir em educação, mas o que se vê é o aumento da presença da polícia, da matança indiscriminada dos pobres a céu aberto e a pressão social por medidas rápidas no âmbito jurídico-policia. O que significa que não se pode entender o descaso pela escola como aparelho ideológico se não se levar em conta a presença do aparato repressivo quando se trata de conter a revolta dos segmentos de classe mais expropriados de seus direitos como cidadãos. Nesse terreno, a reivindicação de uma escola voltada para a formação do pensamento, em seu sentido pleno de reflexão e crítica, para além da razão meramente instrumental, não tem nenhuma chance, a não ser como postura política de insistência na recusa do estabelecido.

A inclusão da violência como um tema transversal produz certas dificuldades. Os temas são discutidos como problemas extraescolares, apresentando casos de crimes e reforçando, muitas vezes, o estigma e preconceito relacionados às famílias e aos alunos. As rondas policiais, bem como o monitoramento, são ações meramente repressivas; Elas não funcionam como prática educativa, mas, ao contrário, ela opera como práticas de controle e tentativas de disciplinamento. Chrispino (2007) ressalta a importância da construção coletiva para o enfrentamento da violência na escola. Esta posição é adotada por Loureiro e Queiroz (2005, p.554) que afirmam:

É importante a escola promover um espaço para que os professores e demais profissionais que lá atuam possam dialogar, trocar experiências e desenvolver novos métodos de ensino e de enfrentamento das dificuldades

vividas em sala. Questões como a violência na escola são complexas demais para serem pensadas e trabalhadas isoladamente.

Acreditamos, porém, que para além da construção coletiva de trocas de experiências e do desenvolvimento de novos métodos de ensino para o enfrentamento das dificuldades vividas em sala de aula é primordial o engajamento político na defesa de uma escola de qualidade, afinada aos seus objetivos. Este engajamento passa por uma construção coletiva. Porém, não é uma responsabilidade exclusiva dos professores, pois assim estaríamos caindo novamente na armadilha e no círculo vicioso. É necessário um olhar para si, para as próprias práticas, para os significados e sentidos cristalizados que institucionalizam a violência na escola. Reconhecendo e valorizando sua função social, cremos que a escola tem uma potência importante, como afirma Leite (2007, p. 291):

A escola constitui-se, efetivamente como um espaço institucional que pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos (...) através da transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos se apropriarem do conhecimento culturalmente acumulado, que permitira a cada aluno constituir-se como um sujeito social e historicamente determinado, agente de transformação, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Essa conscientização, segundo o autor, depende dos diversos atores escolares.

É, sobretudo, do lugar político e ideológico que ocupam esses atores que nos referimos; um lugar institucional que pode contribuir no sentido de manter ou superar as relações de violência. Por isso, o objetivo deste estudo é compreender, a partir do modo pelo qual os diversos atores escolares (professores, alunos e funcionários) significam o fenômeno, quais as estratégias de enfrentamento adotadas pela escola.

3 A RELAÇÃO ENTRE SIGNIFICADO E AÇÃO

Compreendemos violência como um produto social, histórico, cultural resultante da atividade do homem. Seu sentido, porém, necessita ser interpretado de forma interligada, no contexto em que se manifesta, e através das repercussões que produz (MINAYO; SOUZA, 1999). Como um fenômeno histórico presente nas transformações socioculturais, a violência é marcada por sua temporalidade e contextualização. Pretendemos oferecer um olhar não dicotômico das teorias sobre a violência, pois a perspectiva sociohistórica nos possibilita pensar, sobretudo, numa realidade histórico-social dinâmica, da qual somos co-constructores.

Vigotski concebe o homem como alguém que transforma e é transformado em sua relação com a sociedade, desde o nascimento, através da cultura. Para Vigotski (1984), nos individualizamos à medida que nos socializamos, e a relação social é uma relação intersubjetiva e historicamente situada. É nesta relação que compreendemos os significados que atribuímos às ações humanas, que moldam a forma como também agimos e os sentidos que damos às experiências. Para Góes e Smolka (1997), o sujeito (cognitivo) é eminentemente semiótico, cultural, constituído na relação com os outros.

O homem cria condições de existência e se torna responsável pela sua própria evolução histórica ao fazer uso de instrumentos psicológicos (sistemas de signos linguísticos) e materiais. A atividade humana se diferencia da atividade dos outros animais por seu caráter mediatizado. A mediação é considerada um pressuposto norteador do arcabouço teórico-metodológico da obra de Vigotski, que se objetiva na relação constitutiva Eu-Outro, através da conversão, superação e intersubjetivação da relação. A mediação é considerada a própria relação. Segundo Bruner (1997, p. 5), “este é seu veículo transacional fundamental no desenvolvimento e é, para Vigotski, o instrumento pelo meio do qual a cultura reproduz a si mesmo”. Neves e Damiani (2006, p.7) apontam para uma mesma perspectiva, como podemos notar:

Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vigotski é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim

como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Através da mediação o homem se apropria de diferentes processos, desenvolvendo características tipicamente humanas, dentre as quais, as funções psicológicas superiores (Vigotski, 1984). Por meio de um encontro intersubjetivo, a partir da dinâmica dos processos interpessoais e intrapessoais, a mediação proporciona formas diferentes de conhecimento e interação. Segundo Aguiar e Soares (2008, p. 223), a mediação é o centro organizador da relação entre a singularidade e a universalidade, pois “é pela apropriação de particularidades históricas, um processo mediado especialmente pela linguagem, que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Assim, a função da mediação é mais do que ligar a singularidade à universalidade, é considerada o centro organizador dessa relação.

Aguiar e Ozella (2006) entendem o homem como um ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, que constrói sua singularidade através das mediações sociais. Tais mediações podem ser consideradas como as particularidades e circunstâncias específicas, objetos, processos ou situações em que cada um esteve submetido, não sendo possível desvincular o indivíduo da sociedade. O homem, ao buscar respostas para suas necessidades, num determinado tempo histórico, cria, junto com outros homens, instrumentos para seu desenvolvimento psicológico e fisiológico, que passam a ser apropriados e reconstruídos por novas gerações. Neves e Damiani (2006, p. 8) acrescentam que o homem “não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura”.

Para Vigotski, a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e os sistemas simbólicos exercem uma ação transformadora sobre as funções naturais, implicados sob a lei da história (PINO, 2005b). Portanto, “os seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressão de uma cultura (BRUNER, 1997, p. 23). Pino (2005b, p. 104) afirma que o outro é parte da pessoa, na medida em que “o significado das próprias ações passa pela significação que o Outro lhes atribui, podendo-se concluir que o significado da condição de ‘eu’, passa pela significação que lhe atribui o Outro. Assim, não é possível compreender o homem senão por meio de texto- signos criados ou por criar, pois a ação física do

homem precisa ser compreendida como um ato, porém, “este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão “sígn”, que é por nós recriada” (FREITAS, 2002, p. 24). Portanto, não é possível compreendermos o fenômeno da violência em qualquer contexto, sem compreendermos os sentidos e significados produzidos neste contexto.

A realidade como uma dimensão dialética entre singular e o universal, é construída a partir desse compartilhamento de um sistema de signos, produzidos na interação social, por intermédio da linguagem, a qual faz parte da atividade humana, sendo um elemento da comunicação que se processa através de um discurso significado, que se constitui como unidade do pensamento e propicia também o desenvolvimento da consciência do sujeito (AGUIAR; SOARES, 2008).

A fala não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento do pensamento, pois a consciência desenvolve-se principalmente com a ajuda da fala e origina-se na experiência social (VIGOTSKI, 1984). Segundo Van der Veer e Valsiner (1991), nosso pensamento tem um caráter social e nossa personalidade é organizada como interação social, por isso a fala é um instrumento de ação recíproca social. Compreender um pensamento implica em entender os significados que o constituem (AGUIAR; SOARES, 2008). Através da interação social, os significados são construídos por significantes culturais e históricos. De acordo com Aguiar e Soares (2008), as significações, fruto dessa interação, já existentes desde o nascimento do sujeito, se modificam a partir da apropriação de novas significações. É nesta dinâmica que podemos compreender como os significados e sentidos se constituem e modificam o pensamento.

Os sentidos se caracterizam pela sua plasticidade e são resultantes de “eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006 p. 226). São considerados mais subjetivos e singulares, e segundo Aguiar e Soares (2008), podem variar conforme as experiências de vida do sujeito. É, portanto, adquirido pelos indivíduos de maneira particular, a depender da sua vivência e da maneira como se apropriam do mundo. Como afirma Leontiev (1978, p. 96), “o sentido é, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Dessa forma, são influenciados por componentes afetivos e cognitivos das experiências que constituem a história de cada sujeito em particular.

Aguiar e Soares (2008, p.232) afirmam que “o social não é apenas algo externo ao sujeito, mas parte constitutiva deste. Assim sendo, também é possível afirmar

que o individual não é algo exclusivo do sujeito”. Sentido e significado são resultantes de uma relação dialética, estão implicados e são produzidos na relação social, na medida em que o homem é singular e universal. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 224), Vigotski entende que “indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro”. Isto significa que não existe em sua teoria, uma relação dicotômica entre individual e coletivo, interno e externo, objetivo e subjetivo. A apropriação, por ser individual, corresponde ao sentido dado a essa vivência subjetiva, mas correlaciona-se aos significados compartilhados culturalmente. Logo assim, sentido e significados emaranham-se de tal maneira, que não se pode definir *a priori* onde começa um e termina o outro.

O significado é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, que o sujeito já encontra ao nascer. É o “reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer” (LEONTIEV, 1978, p. 94). Para Aguiar e Ozella (2006, p.226) “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. O significado é, portanto, um fenômeno do pensamento. Essa significação, segundo Leontiev (1978, p. 94) “é uma forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade”.

Na relação entre signo, um instrumento linguístico e a ação prática, através da interação entre homem e a natureza, é introduzida a mediação do outro. A palavra é palavra do outro antes de ser palavra própria, e, confere ao ser humano uma autodeterminação mediada pelo controle social (PINO, 2005b). Bruner (2005, p.33) afirma que “[...] as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade”. Ao interpretar os sentidos e significados, estamos também acessando núcleos de sentido compartilhados culturalmente, que podem nos ajudar a compreender como os sujeitos agem e como eles percebem sua ação no contexto em que a violência se manifesta. Nessa relação, a compreensão da violência “depende igualmente de modos compartilhados de discurso para negociar diferenças de significado e interpretação” (BRUNER, 1997, p. 23).

É, portanto, compreendendo os significados que os sujeitos possuem a respeito da violência, que entraremos em contato com a produção de significados

construídos historicamente e permeados pela cultura da qual fazem parte os sujeitos pesquisados. É, pois, a significação que converte a função natural em cultural, e permite que o olhar do outro seja aproximado do olhar do eu, sendo, portanto, um processo dialético, em que:

Concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social. Eles traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas. Em outros termos, os processos de significação traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem. (PINO, 2005a, p. 149)

Assim, o uso de signos permite agir sobre as pessoas e sobre si mesmo, produzindo mudanças nas relações (PINO, 2005a). O autor afirma que nesta interlocução, as palavras orientam as ações humanas. O pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela (AGUIAR; SOARES, 2008). De acordo com Aguiar e Ozella (2006) o pensamento passa por muitos processos antes de ser expresso em palavras, incluindo o significado e o sentido, podendo, inclusive, não se realizar em palavra. O discurso dos sujeitos a respeito da violência não é o pensamento em si, pois o pensamento não pode ser acessado plenamente, mas integra o conjunto de sentidos e significados que os sujeitos pesquisados atribuem ao fenômeno, e por sua vez, oferece importantes elementos para compreender como se relacionam a sua ação.

Os sentidos são criados nesta relação entre o sujeito e o meio social, a partir das experiências vivenciadas, em que o sujeito reflete a realidade do seu grupo, do seu momento histórico e social. O reconhecimento da constituição cultural nos fenômenos humanos, para Bruner (1997, p. 40), se dá na medida em que:

Todas as culturas têm como um dos seus mais poderosos instrumentos constitutivos uma psicologia popular, um conjunto de descrições mais ou menos conectadas, mais ou menos normativas, sobre como os seres humanos “pulsam”, como é a nossa própria mente e como são as dos outros, o que podemos esperar que seja uma ação situada, quais são os estilos de vida possíveis, como nos comprometemos com eles e assim por diante.

A cultura e a busca por significados é que moldam o comportamento humano, pois “nossos valores são compartilhados e dizem respeito a nossa relação com uma comunidade cultural. Eles preenchem funções importantes para nossa vida nessa comunidade” (BRUNER, 1997, p. 34). Nesta perspectiva, para entender o homem é

necessário perceber como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais, a partir da participação em sistemas simbólicos da cultura. Nosso objetivo não é apenas compreender os comportamentos, mas as ações situadas em um cenário cultural, a partir dos estados intencionais da interação mútua dos sujeitos, em que nossos desejos, intenções e crenças são considerados significados culturais que orientam e controlam nossas ações (INOUE, 2007).

O significado de violência é construído por um sistema simbólico compartilhado, através de interpretação e negociação de significados, numa determinada cultura. A violência é perpassada por um conjunto de significados compartilhados culturalmente, que envolvem valores morais e éticos, hábitos e crenças. De uma maneira geral, todos já vivenciaram uma experiência de violência, e todos têm um discurso a respeito da violência. A experiência de quem a produz, da qual é vítima ou de quem a presencia é vivida de maneira muito particular, embora os significados dessa experiência sejam mediados pela cultura.

Como resultante de condições sociohistóricas, é um fenômeno cujos significados são resultantes dos “sistemas simbólicos compartilhados, de modos tradicionais de viver e trabalhar em conjunto” (BRUNER, 1997, p. 22). De acordo com Minayo e Njaine (2003) investigar o que os sujeitos dizem, no contexto onde a violência é produzida, significa analisar a dimensão simbólica das ações dos sujeitos e a complexidade das suas relações. Dessa maneira, através da Teoria Sociohistórica, a análise das questões socioculturais que perpassam o significante *violência* ultrapassa a concepção unidirecional para compreender o sujeito-social.

O processo semiótico, segundo Vasconcellos e Valsiner (1995), é autorregulador constante, perpassa o movimento subjetivo, cultural, que envolve as diferentes vozes na relação entre o sujeito e os ambientes sociais nos quais participa. Sendo assim, o discurso dos sujeitos pesquisados revelam também as vozes de outros contextos no qual participa. A escola, apesar de possuir suas especificidades históricas, sociais e culturais, não é uma unidade isolada de outras instâncias sociais. Relaciona-se com outros meios, que produzem também significados sobre a violência na sociedade e na escola, que interferem nos fenômenos e nas práticas adotadas pelos diferentes atores escolares.

Dessa maneira, “qualquer estratégia que pretenda combatê-la deve trilhar o caminho da construção de uma nova história” (RISTUM, 2001, p 95). Do mesmo modo, Minayo e Souza (1999) afirmam que, por se tratar de um fenômeno histórico-

social, construído em sociedade, a violência pode ser desconstruída. Portanto, em virtude de ser culturalmente produzida, ela é sempre um meio passível de ser transformada (RISTUM, 2001). Ao acessar conteúdos subjetivos dos indivíduos, num determinado contexto cultural, acessamos também significações apreendidas dessa realidade, que orientam o modo como os sujeitos organizam suas ações. Assim, podemos discutir de forma crítica as possibilidades de transformação a partir dos significados que os sujeitos possuem, bem como, descristalizar concepções e preconceitos construídos historicamente em torno da violência.

Aguiar e Ozella (2006) alertam que apreender os sentidos não significa apreender respostas únicas, coerentes e definida, mas expressões do sujeito, que por vezes, apresentam-se como contraditórias, parciais, e muitas vezes desconhecidas pelo próprio sujeito. Tais contradições fazem parte da vivência humana, em toda sua complexidade e riqueza. Tomamos, portanto, como referência as palavras de Aguiar e Ozella (2006, p.227), ao afirmarem que:

Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação.

Este estudo se propõe a compreender os significados que vêm sendo associados ao fenômeno da violência na escola, e conseqüentemente, como repercutem nas ações dos diferentes atores escolares. Reconhecemos que o espaço pedagógico é um campo privilegiado de interação social, no qual indivíduo e sociedade se formam e se transformam mutuamente. Tendo como pressuposto a ideia de que a violência é uma atividade humana significada historicamente, acreditamos que sua manifestação e enfrentamento no contexto escolar estão relacionados às especificidades culturais e às relações sociais produzidas na prática cotidiana. Nosso objetivo, portanto, é compreender como a escola pode contribuir para a produção da violência ou para a transformação da realidade.

Não queremos apenas saber o que as pessoas fazem, mas o que elas dizem que fazem e, sobretudo, como justificam as suas ações, as suas crenças e as ações e crenças de outras pessoas. Estamos interessados em “como as pessoas *dizem* que seus mundos são” (BRUNER, 1997, p. 25). Debruçamos-nos sobre os sentidos

e significados da ação e, por consequência, sobre os sentidos e significados da violência.

Assim, a linguagem, a ação e o contexto são aspectos significados que governam a forma como conduzimos nossas vidas. A ação não é apenas o comportamento visível, é em sua manifestação composta pela intencionalidade que a fundamenta, ou seja, é uma ação situada culturalmente e nos estados intencionais que interagem na relação entre o homem e o meio social. Dessa forma, para compreender os significados de violência na escola, devemos ir além das falas dos sujeitos pesquisados, e envolver o movimento, a historicidade, suas contradições, seus sentidos inesgotáveis. O objetivo deste estudo é, portanto, compreender os significados de violência dos atores de uma escola pública estadual de Salvador, e por sua vez, como estes significados orientam a ação dos sujeitos no enfrentamento da violência no ambiente escolar.

4 MÉTODO

Este estudo pretende contribuir para a compreensão do fenômeno da violência no contexto escolar, a partir da análise de como os sujeitos a significam e quais as estratégias utilizadas para o seu enfrentamento. Consideramos aqui os sentidos e significados de violência de diferentes atores de uma escola da rede pública estadual, tendo em vista o aspecto social da escola, a partir de suas especificidades históricas, culturais e sociais. A escola não é um reflexo da sociedade, na medida em que integra um sistema complexo, dinâmico e interativo. Como afirma Ristum (2001, p. 89), “a delimitação de um objeto de pesquisa, implica na seleção dos aspectos a serem estudados”. Assim, os objetivos específicos descritos a seguir serão norteadores deste nosso trabalho:

1 Compreender como as especificidades culturais, históricas e sociais da escola podem contribuir para a produção e enfrentamento da violência;

2 Compreender como os sujeitos pesquisados *significam* um conjunto de questões sobre a violência, de uma maneira geral, e particularmente no contexto escolar;

3 Investigar, através dos relatos dos professores, estudantes e funcionários, quais as ações voltadas para o enfrentamento da violência, bem como as expectativas dos diferentes atores educacionais relacionadas ao papel da escola no que se refere à violência no contexto escolar.

Para tais objetivos propostos, acreditamos que o desenho mais adequado é a abordagem qualitativa, que abre espaço a uma investigação mais subjetiva da experiência vivida por cada sujeito, levando em consideração onde essas experiências acontecem. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993). Neste estudo consideramos que todo fato social é um fato histórico, e assim também, inversamente. Quanto à abordagem

qualitativa, Chizzotti (2003, p. 2) descreve que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio, significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na perspectiva sociohistórica, os estudos qualitativos valorizam a subjetividade do sujeito pesquisado, sua percepção pessoal na compreensão dos fenômenos produzidos e, por seu intermédio, o contexto no qual estão inseridos. Para Freitas (2002), essas características dão um tom singular e diferenciador aos estudos, que não podem ser percebidos como um encontro de psiques individuais, mas como uma relação de textos com o contexto. A autora discute, em seu trabalho, que a perspectiva sociohistórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos as concepções empiristas e idealistas, superando a relação ambivalente entre sujeito interno e comportamento visível.

Assim, buscamos compreender o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, na relação do sujeito com o meio social. Tal como já fora discutido, para Vigotski (2001) não existe uma relação dicotômica entre interno e externo, mas sim uma relação interativa, na medida em que estes elementos se constituem mutuamente. Segundo Freitas (2002), os sujeitos são considerados como históricos e culturais, e, desse modo, a abordagem qualitativa leva em consideração que, tanto os dados coletados quanto o olhar do pesquisador, produzem e reproduzem elementos significados socialmente.

Consideramos que, ao realizar a pesquisa em Ciências Humanas, o estudo recai sobre a ação, concepções, crenças do pesquisador. O distanciamento exigido, em nome de uma suposta neutralidade e objetividade para a compreensão de determinados fenômenos tomam a consciência como um aspecto real de controle das ações e reflexões, quando a consciência é, na verdade, parte das atividades humanas, mas não se restringe a ela.

Para Freitas (2002) a objetividade pretendida na pesquisa em Ciências Humanas se refere à exposição da pesquisa à crítica da comunidade científica, na qual o estudo e seus possíveis vieses podem ser julgados. Sendo assim, “a leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação” (MARTINS, 2004, p. 30). Isso significa dizer, nas palavras de Goldmann (1980, p. 5), que:

O trabalho de pesquisa científica necessita liberdade e independência em face de toda ingerência estrangeira. Do mesmo modo, exige do pesquisador não a renúncia de toda ideologia, mas que faça todos os esforços de que é capaz para subordiná-la, no decorrer de seu trabalho, à realidade dos fatos estudados. Ora, são estes misteres que se exprimem na exigência duma pesquisa desinteressada.

Nas ciências físico-químicas, o essencial é que se repete e obedece a leis gerais, já nas Ciências Humanas, o essencial é a escolha do pesquisador, e essa escolha exige um conjunto de fatos e juízos de valor, de acordo com a realidade histórica. A objetividade, portanto, “provém de critérios que serão definidos pelo pesquisador em relação aos problemas que ele está investigando” (MARTINS, 2004, p. 292).

A pesquisa qualitativa adotada nesta dissertação prima pelo estudo do homem em sua especificidade, num processo que depende dos textos que cria. O estudo dos significados e sentidos não é uma forma “não científica” do conhecimento, mas outra forma de conhecimento que tem suas próprias leis e seus critérios de pesquisa, cujo pesquisador é considerado não um observador dos fenômenos humanos, mas aquele que estabelece uma relação dialógica com seu objeto de pesquisa. O pesquisador, portanto:

Encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação (FREITAS, 2002, p. 24).

A construção do conhecimento e a interpretação da realidade se desenvolvem na relação com o seu objeto de estudo, e assim também inversamente, através da interação social, mediada pela linguagem. Ao estudar os significados e sentidos da violência no contexto escolar, entendemos que não há algo pronto, observável, delimitado, ao contrário, é na relação dialética que se constrói e se reconfigura o conhecimento, pois o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (FRANCO, 2005). Desse modo, como parte integrante da pesquisa, as zonas de sentido somente poderão ser acessadas na medida em que sujeito pesquisador e sujeito de pesquisa compartilham um conjunto de significados. Estaremos, portanto, aquém de confirmar hipóteses ou estabelecer relações

causais, na medida em que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas.

Com essa compreensão, buscamos, sobretudo, as relações dos eventos investigados integrando o individual com o social, a violência na escola com a da sociedade, o sujeito da escola e o sujeito social, o sentido e o significado. Ao optar pela abordagem qualitativa, reconhecemos que a violência no contexto escolar e os significados e sentidos produzidos nele, fazem parte de uma produção histórica e social, perpassada por significantes culturais, que também expressam elementos da realidade vivida. Consideramos que a pesquisa qualitativa “é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos” (FREITAS, 2002, p. 25).

A abordagem qualitativa possibilita que o participante tenha espaço de revelar sua experiência de acordo com sua percepção e, assim, compartilhar os significados e sentidos que possuem acerca da violência. A compreensão de um caso “específico” é tão válida do ponto de vista científico, quanto as pesquisas que visam essencialmente a obtenção de “leis universais”. O rigor desse tipo de abordagem está no fortalecimento da relação entre os dados empíricos e a fundamentação teórica.

Os significados e sentidos da violência no contexto escolar serão considerados como produtos históricos e culturais. Reconhecemos que a escolha do objeto de estudo, bem como o processo da pesquisa e sua análise são produzidos no universo de experiências o qual sujeitos de pesquisa e pesquisadora compartilham. Ao reconhecer esses elementos, buscamos na literatura uma diversificada fonte de informações e bibliografia, de modo a ampliar o conhecimento sobre o tema e subsidiar sua análise. Segundo Freitas (2002), é necessário conservar a concretude do objeto estudado, sem ficar nos limites da mera descrição ou sem perder a riqueza da descrição. Isso significa que o estudo requer aliar a arte da descrição com a explicação, situando seu significado, mediado pela relação dialógica.

De acordo com Amorim (2002), o objeto de estudo das Ciências Humanas é o discurso, a matéria significativa, e o pesquisador lida com um sujeito produtor de discurso, portanto nossa análise deverá compreender os comportamentos humanos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, correlacionados ao meio do qual fazem parte. Para isso, é necessário ir ao encontro desse lugar onde os comportamentos se manifestam e ganham significado. Assim, optamos por desenvolver a pesquisa abordando diferentes atores de uma escola pública estadual

de Salvador, considerando as especificidades históricas, sociais e culturais da unidade escolar.

Segundo Freitas (2002), o processo da pesquisa é tão relevante quanto o produto, pois seu método reflete sempre o olhar das questões a serem estudadas. Assim, optamos por investigar as ações intencionalmente fundadas, ou seja, situadas num cenário sócio-histórico-cultural (BRUNER, 1997), levando em consideração as especificidades onde se manifestam e, sobretudo, dos significados e sentidos atribuídos às ações humanas.

O estudo prima por uma análise das relações históricas, sociais e culturais que produzem o fenômeno, nas especificidades da escola. Consideramos que, ao mesmo tempo existe uma cultura individual e institucional na unidade escolar, que dão um tom singular à maneira como a violência se manifesta e ao seu enfrentamento. Na mesma medida, existe uma cultura coletiva na qual esse fenômeno é produzido e significado. Caracteriza-se, portanto, por seu interesse intrínseco, na medida em que visa à compreensão do caráter multifacetado de um objeto específico, nesse caso, os significados de violência na escola e como o sistema de significações orientam as ações dos diferentes atores escolares.

Este recorte se refere a uma escolha metodológica afinada à complexidade do estudo da violência escolar. O contexto é uma unidade inseparável da análise. É necessário levar em consideração um amplo espectro de elementos que caracterizam a produção de um fenômeno social, através de uma descrição densa para compreender seu caráter singular, evitando, assim, interpretações superficiais e reducionistas dos dados.

4.1 PARTICIPANTES

Considerando que nosso interesse é compreender o enfrentamento da violência na escola através dos significados produzidos pelos atores envolvidos, o elemento privilegiado da pesquisa é o discurso social, histórico e culturalmente situado. Vale salientar que a nossa abordagem não pretende perder de vista outros elementos relacionados à escola em questão, tais como a sua história, a sua

dinâmica de funcionamento institucional, sua estrutura organizacional e física etc. Os participantes foram professores, alunos, funcionários e gestores da escola.

O contato com os participantes foi intermediado pela gestão da escola, num primeiro momento, no qual entregamos uma carta convite que apresentava a proposta de pesquisa. Num segundo momento, a pesquisadora entrou em contato com os sujeitos, apresentando-se e discutindo os objetivos da pesquisa, convidando-os a participarem da mesma. Os professores, alunos e funcionários foram abordados na escola, outros foram contatados por telefone, e convidados para uma conversa presencial sobre a proposta da pesquisa. Após conversar com os sujeitos, estes foram convidados a participarem do estudo de forma voluntária. Apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido, respeitando assim, os procedimentos usuais éticos de proteção dos participantes (APÊNDICE E).

Na entrevista, participaram três professores, três alunos, a gestora, a coordenadora da escola e o vigilante, totalizando nove sujeitos entrevistados. Quanto aos grupos focais, foi realizado apenas 01 encontro com os professores, no qual participaram cinco sujeitos, e do mesmo modo, um encontro com os alunos, no qual estiveram presentes nove sujeitos. No primeiro grupo focal, todos os participantes foram alunos do 3º ano do Ensino Médio regular, com idades que variam entre 15 e 18 anos, e estudam na escola há três anos. No segundo, os professores são concursados, possuem carga horária de trabalho de 40 horas, nível superior completo, atuam como docentes há mais de 18 anos, variando em até 34 anos de tempo de serviço em escola.

4.2 DELINEAMENTO E PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento deste trabalho foi feito um contato prévio com a escola, apresentando o Projeto, para posterior autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela sua gestora. Em seguida, foi realizada uma reunião com todos os professores para fazermos o convite para participação no estudo e aqueles que concordaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além dos professores, foram convidados para participar do estudo alunos, equipe gestora e funcionários, abordados individualmente, e aqueles que

mostraram interesse, assinaram o Termo de Consentimento. Esse documento visa informar aos participantes, de forma sucinta, os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como o nome e o telefone do pesquisador responsável. O Termo foi assinado pelos sujeitos em duas vias, permanecendo uma com o pesquisador e a outra com os participantes. Os participantes responderam à ficha de dados sociodemográficos, com informações tais como: idade, nível de escolaridade, sexo, etnia, renda familiar etc (APÊNDICE A).

Planejamos, inicialmente, realizar um número maior de encontros com os participantes para aprofundar algumas questões, porém não foi possível em decorrência de uma greve de professores deflagrada durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim, realizamos apenas um encontro do grupo focal com alunos e, posteriormente, com professores. Para as entrevistas individuais realizamos apenas um único encontro com cada sujeito entrevistado. Assim, podemos afirmar que o processo de coleta de dados não foi realizado de acordo com o que prevemos no início da pesquisa. A nossa análise foi o resultado das conversas e observações formais e informais durante as visitas à escola. Para organização de alguns dados, utilizamos uma ficha de dados da escola, que contemplava algumas questões sobre a estrutura e o funcionamento da unidade (APÊNDICE B).

Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de Grupo Focal e realizamos entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas aconteceram em horário acessível aos participantes, dentro da própria unidade escolar. O roteiro da entrevista semi-estruturada e o roteiro com as questões norteadoras utilizadas no Grupo Focal encontram-se em Apêndice (APÊNDICE C e D)

Segundo Dias (2000, p. 3), o grupo focal visa “identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade”. Seu objetivo é compreender a dinâmica e a interação do grupo, ou seja, a sinergia entre as pessoas e não o consenso, valorizando a diversidade de ideias e opiniões. Desse modo, Gatti (2005, p. 09) afirma que o grupo focal “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser mais difíceis de manifestar”. Para a autora, a técnica possibilita a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia, as diferentes perspectivas sobre um determinado fenômeno e o modo através do qual os indivíduos sofrem influências mútuas. Assim, o grupo focal nos oferece

elementos que permitem conhecer os significados compartilhados por grupos sociais, permeados por significantes sociohistóricos.

Foram realizados dois encontros utilizando a técnica de Grupo Focal, o primeiro deles somente com professores e o segundo com alunos. Os encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. O seu objetivo central foi compreender o significado que os sujeitos possuem a respeito da violência e quais as estratégias de enfrentamento adotadas pela escola. O grupo foi composto de um moderador e um relator, tendo sido o primeiro responsável por moderar as discussões, visando os objetivos do estudo; o segundo foi incumbido de registrar a dinâmica do grupo, em seus aspectos mais característicos, como sentimentos, contradições, polêmicas, ambivalência, dentre outros. Os relatores foram membros voluntários do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora fazia parte.

Nos encontros foi abordado um conjunto de questões norteadoras mais gerais, referentes ao significado e sentido da violência, tais como causas, formas, consequências e enfrentamento. Após essa discussão, o grupo discutiu as diversas experiências de violência no contexto escolar. Para tal, foram investigados através dos relatos de casos, a incidência e prevalência da violência na escola, as formas e casos mais frequentes, as repercussões dos episódios e seu enfrentamento. Os encontros com os grupos foram realizados na sala de vídeo da escola, após o consentimento da gestora. O primeiro grupo focal, com os alunos, durou 1 hora e 31 minutos, e o segundo, com os professores, durou 1 hora e 50 minutos, sendo mediado pela pesquisadora que, através de um roteiro semi-estruturado, trouxe questões para o grupo de acordo com os objetivos do estudo.

Posteriormente, foram convidados três professores, três alunos, a gestora, a coordenadora da escola e o vigilante, totalizando nove sujeitos, para participarem de entrevistas semi-estruturadas, que aconteceram na própria escola para aprofundar algumas questões relevantes para a pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas para categorização e análise de dados. O tempo médio das entrevistas foi de 35 minutos; o roteiro semi-estruturado das entrevistas encontra-se no Apêndice C, bem como o termo de consentimento e a ficha de dados sociodemográficos. Os participantes ficaram com uma via do termo de consentimento, cujos contatos da pesquisadora estavam disponibilizados em caso de dúvidas, desistência ou maiores informações.

Após a coleta dos dados, realizamos uma análise temática, selecionando alguns temas principais de acordo com os objetivos propostos, considerando o conjunto dos discursos coletados nas entrevistas e Grupos Focais, observações e dados fornecidos sobre o contexto escolar. A organização da análise seguiu critérios da pré-análise, que se refere à organização propriamente dita, a partir de um plano de análise que retoma as ideias iniciais do estudo, reformulando-o a partir dos dados coletados, que subsidiaram a interpretação dos discursos e das observações realizadas. Para tal, foi feita uma leitura exaustiva do material coletado para conhecer seu conteúdo, contemplando os objetivos e obedecendo as especificidades dos discursos e sua relação com o contexto social no qual foi produzido. Posteriormente, os conteúdos foram categorizados, a partir dos “núcleos de sentido”, e interpretados na perspectiva sociohistórica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida numa Escola Pública Estadual de Salvador de grande porte, fundada em 1968. Está localizada na Região Administrativa IV, uma região periférica da cidade, que segundo o Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social¹, é a segunda região com maior índice populacional de Salvador. Por sua vez, é também a região considerada mais negra da cidade, e junto com sua classificação étnico-racial, compõe a trajetória dessa população uma história de sofrimento, exclusão de direitos e abandono social. A precariedade dos serviços básicos para essa população socioeconomicamente desfavorecida são características que compõem o perfil da sua localidade, que correspondia, outrora, também a demanda atendida pela escola.

O contato inicial com a escola se deu através de uma visita, na qual a figura de referência institucional, e gestora da escola, foi o foco do diálogo inicial, e por sua vez, da abertura dos seus portões para a pesquisa. Essa escola foi escolhida por algumas razões, dentre as quais, o critério de acessibilidade, num primeiro momento. Fui estudante dessa escola, durante dois anos, no Ensino Fundamental, saindo por questões de mudança estrutural na escola, alguns alunos foram relocados em outras escolas do mesmo bairro e adjacências. De certo modo, o estranhamento em um contexto tão familiar não foi uma experiência difícil, pois as experiências vivenciadas já ganharam outros significados e sentidos, a partir da formação teórica, prática e política que modificaram de maneira substancial o modo de compreender essa dinâmica.

Dessa forma, o olhar sobre as experiências não é mais um olhar individual, é um olhar que carrega os olhares os quais me ajudam a compreender os significados e sentidos que os sujeitos dão às suas experiências. Sobretudo, do modo como a violência é produzida e seu enfrentamento no contexto dessa escola. Isso não significa que o meu olhar não esteja atravessado por essas experiências anteriores

¹O Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS é um espaço de articulação de saberes teóricos e práticos em desenvolvimento e gestão social da UFBA, onde reúne-se informações sobre a cidade de Salvador. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/nucleo/ciags>; Acessado em 21 de Novembro de 2011.

à pesquisa, pelo contrário, em alguns momentos, principalmente nos momentos em que as conversas com os professores remontam essa perspectiva histórica da escola e suas mudanças, também remonta minha própria história, reconstitui os significados apreendidos dessa realidade, dos corredores outrora cheios, e que parecem aos nossos olhos (meus e dos professores) esvaziados de vida, de sentido, de ação, de pessoas.

O esvaziamento provavelmente foi o aspecto mais singular desse contexto, foi a impressão mais marcante dessa inserção no campo. Ao entrar na escola o primeiro estranhamento foi a ausência de alunos, salas vazias ou quase vazias, em virtude do não comparecimento do(s) professor(es). Algumas salas chegam a ter o dobro ou o triplo de cadeiras em relação ao número atual de alunos por turma. A impressão foi de que havia espaços vagos, à espera de alunos para ocupá-los. A partir do início da coleta de dados, frequentei a escola durante três meses, em dias alternados durante a semana, nos turnos matutino e vespertino. Nessas visitas, passei a conversar com alunos, professores e funcionários, a fazer observações para conhecer melhor sua dinâmica, e como os sujeitos significavam as ações nesse contexto.

Ao conversar com professores e funcionários da escola, alguns com uma história de mais de vinte anos de atuação profissional na unidade, relatavam as mudanças ocorridas ao longo do percurso do funcionamento escolar. A escola foi planejada a partir dos princípios da Escola Nova, um movimento caracterizado pelas propostas de renovação pedagógica, idealizado por grandes educadores humanistas, marcado pelo pensamento liberal e que sofreu forte influência europeia (DAZZANI, 2010).

Segundo Patto (1996) a marca liberal da ideologia filosófica e política da Escola Nova é o princípio da necessidade de adaptação da atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz, e desse modo, seu foco é o indivíduo no seu processo de aprendizagem, respeitando seu desenvolvimento ontogenético e suas potencialidades. Seguindo essa tendência, a escola foi inaugurada em 1968 como um Centro Integrado de Educação Pública, inspirada nos moldes das Escolas Parques já em funcionamento a partir de 1950. Articulado a essa rede, a escola teve como objetivo inicial uma educação pública em tempo integral, com o foco para o ensino profissionalizante na área de saúde.

Porém, tal como o pensamento liberal, o funcionamento da escola não conseguiu se consolidar numa sociedade dividida por classes contradizendo um ideário de igualdade de oportunidades. Somado a esse processo, a escola pública, que inclui essa unidade, vem passando por uma precarização que é produto da política neoliberal e da interferência de órgãos internacionais nos rumos da educação escolar brasileira (PATTO, 2007, p.1), que se revela através de “medidas de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores sob a forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição, por instâncias superiores, de reformas e projetos educacionais”, dentre outros aspectos.

A coleta de dados desta pesquisa foi, como dito anteriormente, atravessada por uma experiência de greve dos professores da rede estadual, que durou 115 dias, a mais longa em toda história na Bahia. Pôde-se vislumbrar aí, o quanto a educação pública vem sofrendo graves violações, excluindo alunos do seu direito de acesso ao conhecimento, da condição de se desenvolver e exercer sua cidadania. Num sistema educacional ainda ineficiente, questões que envolvem interesses econômicos e políticos revelam a falta de compromisso dos governantes com a efetiva melhoria da educação.

Um retrato deste cenário foi a maneira como foram tratados os professores da Rede Estadual. Gestores, professores e funcionários foram violentados nas suas relações de trabalho, criminalizados ao exigirem seus direitos e defenderem a melhoria da educação, desmoralizados através do seu salário e da falta de condições para exercer suas atividades, desvalorizados pelas perdas significativas no Plano de Carreiras e no Piso salarial. As imposições contínuas de mudanças no sistema de ensino os fazem permanecer excluídos das decisões políticas que interferem diretamente na prática pedagógica.

Neste sentido, revelam-se as nuances dessa violência ao negar não somente aos professores, mas à própria sociedade o direito à transparência das contas públicas, dos recursos destinados à Educação, e especificamente, das contas do FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e da valorização dos profissionais da Educação, regulamentado a partir da Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, pauta exigida pelo movimento grevista.

O corte de salários foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo para enfraquecer o movimento, seguido de propagandas políticas que tentavam descaracterizar e desvalorizar a greve, chegando ao absurdo da contratação de

professores de cursinhos pré-vestibulares de empresas privadas para ministrar “aulões” para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, em vista dos vestibulares, assim como ações autoritárias de imposição para o retorno às atividades daqueles que estavam em estágio probatório e Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).²

Esse foi, portanto, o cenário que dificultou uma maior aproximação com a escola, bem como com alguns dos possíveis participantes previstos inicialmente para compor a coleta dos dados. Dessa maneira, vale destacar que os dados desta pesquisa foram coletados antes da referida greve dos professores e são o fruto dos primeiros contatos que tive com a escola selecionada. Infelizmente, não foi possível, após 115 dias de paralisação das escolas estaduais, retornar ao campo para novo contato com os sujeitos, a fim de ampliar e aprofundar as entrevistas realizadas anteriormente. A escola, após o retorno às atividades, estava em pleno processo de reorganização da sua rotina, para o devido cumprimento do calendário escolar.

Os professores, por sua vez, retornavam às suas atividades, marcados por uma experiência difícil de enfrentamento com o governo. Os alunos, divididos entre o apoio à greve e a necessidade da realização das atividades escolares, certamente foram os mais prejudicados.

Embora a escola tenha retomado às atividades durante o curso desta pesquisa, optamos por manter e analisar os dados que já haviam sido coletados. Assim, o material coletado, analisado e apresentado a seguir é fruto desse trabalho de campo anterior à greve.

Segundo relatos de funcionários, gestores e professores, a escola já atendeu a um contingente de quase quatro mil alunos, porém vem sofrendo sucessivas transformações em sua estrutura e dinâmica, em consequência do quadro de evasão dos alunos do Ensino Médio, principalmente no turno vespertino. Segundo os professores e gestores da escola, o quadro de evasão no Ensino Médio vem crescendo em todas as escolas de modo geral. As explicações para a evasão estariam baseadas na falta de perspectiva ou garantia que a escola oferece para o

² Tal informação foi divulgada pela mídia local e nacional. Algumas informações foram acessadas em: <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/greve-dos-professores-governador-ameaca-com-novo-corte-de-salarios/>; <http://m.g1.globo.com/bahia/noticia/2012/06/stj-decide-manter-corte-dos-salarios-dos-professores-em-greve-na-bahia.html>; <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/51508-aulao-na-bahia-tem-ate-show-de-reggae.shtml>; e outras fontes que circularam durante a greve.

futuro profissional dos alunos. A escola não oferece, segundo eles, a garantia de inserção no mercado de trabalho ou ingresso numa faculdade pública.

Além disso, nos relatos coletados, verifica-se a presença de uma necessidade imediata de ter uma renda financeira, já que muitos desses jovens precisam contribuir com a renda familiar. Somado a este cenário, a falta de sentido, muitas vezes descrita como falta de motivação, desinteresse e falta de implicação nos estudos, vem contribuindo para que os anos escolares sejam apenas etapas necessárias a serem cumpridas para que tenham um grau mínimo de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho.

Segundo o relato de alguns professores, gestores e funcionários foram feitas diversas tentativas para reverter esse quadro nos últimos anos como, por exemplo, a possibilidade de educação em tempo integral, com atividades lúdicas no contraturno. O resultado dessa intervenção não foi avaliado positivamente pelos professores. A opção de oferecer cursos profissionalizantes surgiu a partir da necessidade de promover transformações no tipo de educação oferecida, pois o quadro de evasão ameaçava a continuidade do funcionamento institucional.

Com esta mudança na dinâmica escolar, a unidade, que outrora atendia a comunidades adjacentes, passou a atender alunos de todas as regiões de Salvador e da Região Metropolitana. Para o ingresso na escola, esses alunos realizam um cadastro no site da Secretaria Estadual de Educação e são selecionados através de sorteio eletrônico. No ano de 2011 a escola atendeu a um contingente de 1733 alunos, nas modalidades Educação Regular, Educação Integrada, que corresponde ao ensino integrado regular e técnico (e subsequente), que oferece cursos técnicos a jovens que já concluíram o Ensino Médio.

A relação entre escola e mercado de trabalho revela complexidades que merecem um olhar crítico, especialmente no que se refere à função da escola em nossa sociedade. Observamos que o processo de escolarização está associado a uma lógica de investimento na mão de obra. Entretanto, em nossa perspectiva, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do sujeito, enquanto cidadão, inclusive para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho. Como afirma Saviani (2010, p. 387):

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional,

concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Embora reconheçamos a necessidade de discussão mais aprofundada sobre o tema relacionado ao modelo de educação tecnicista, não pretendemos assumir, aqui, o debate, apenas indicá-lo brevemente, na medida em que essa questão envolve a função da escola e os papéis assumidos pelos seus diferentes atores. Para os professores, gestores e funcionários da escola, a inauguração dos cursos técnicos acabou por causar a diminuição do quadro de evasão; porém, outras dificuldades surgiram a partir disso. Uma delas tem sido a dificuldade em adaptar o currículo aos conteúdos exigidos no ensino médio.

De modo geral, os alunos conhecem muito pouco sobre o curso técnico escolhido durante o processo seletivo. Ao se depararem com a realidade do curso que escolheram acabam se frustrando. Uma vez tendo ingressado no curso escolhido, não há possibilidade de transferência para outro curso. Desse modo, o abandono e a evasão passam a ser uma alternativa para aqueles que não estão satisfeitos com a escolha que fizeram. Outras dificuldades apontadas estão relacionadas à falta de garantia futura de empregabilidade. O mercado de trabalho possui mecanismos de exclusão como, por exemplo, as exigências cada vez maiores em termos de formação e experiência profissional, a saturação de algumas áreas, a grande demanda de profissionais em busca de emprego ou de uma melhor condição de trabalho, além da desvalorização do trabalhador.

Alguns professores e funcionários que estão vinculados à escola há muitos anos e vêm acompanhando essas transformações descrevem sentimentos de angústia em relação ao quadro de evasão. Embora promovam a divulgação dos cursos técnicos oferecidos e estabeleçam os critérios para o ingresso na unidade de ensino, percebem um maior distanciamento em relação às comunidades que atendiam. Os cursos técnicos são mais seletivos. Do mesmo modo, os alunos oriundos de localidades/regiões distantes sofrem com a dificuldade de locomoção, de participação da família no processo educativo, chegando a se sentirem prejudicados. Muitos deles deixam de frequentar a escola porque não têm dinheiro para o transporte ou para a alimentação.

O espaço escolar, portanto, se torna uma unidade no bairro, e não uma escola do bairro, da comunidade. Esta característica pode interferir radicalmente nas

decisões políticas e nos modos de funcionamento da escola. Obviamente não estou considerando que a participação política nas decisões da escola deve estar atrelada apenas aos moradores da comunidade local. Mas, a presença da comunidade local, dentro da escola, poderia ser um elemento importante na relação escola-comunidade e no desenvolvimento de ações mais participativas e democráticas.

Tavares dos Santos (2001) e Abramovay e Rua (2002) discutem como a relação entre a escola e a comunidade interfere na violência, especialmente no que se refere às violências que são provocadas por pessoas da comunidade que não fazem parte diretamente da dinâmica escolar. São casos de furtos, depredações e até mesmo de acesso de pessoas estranhas à escola. Algumas ações conseguiram minimizar esses casos visando potencializar o sentimento de pertencimento, através de uma relação mais participativa e respeitosa entre a escola e a comunidade.

A escola funciona nos três turnos, com uma média de 25 alunos por turma. Ao ingressar na escola, ainda estavam em fase de conclusão as últimas turmas do Ensino Médio regular, pois a partir de 2012 a escola passaria a oferecer apenas o ensino profissionalizante subsequente e integrado. O corpo docente é formado por 92 professores, sendo 78 efetivos e os demais em regime de prestação de serviço, possui uma gestora e três vices, além de duas coordenadoras gerais e dois coordenadores de curso.

Em relação ao corpo administrativo, a escola possui um total de 44 funcionários, distribuídos em cargos efetivos, em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA - e prestação de serviço. Esses funcionários desenvolvem funções na área administrativa, em serviços gerais, na merenda, na portaria, na vigilância e em auxiliares de disciplina. Quanto às instalações (infraestrutura física), a escola é bastante ampla, conta com 38 salas de aula disponíveis, sendo duas delas bastante amplas para cursos e reuniões. Todas as salas possuem carteiras e mesa para o professor em bom estado para uso.

A instituição possui biblioteca, teatro, sala de dança, salas de vídeo, três quadras poliesportivas e duas salas de computação. Dos 44 computadores que possui, apenas 22 estão funcionando adequadamente. Conta, também, com laboratórios de biologia, hematologia, parasitologia, imunologia e enfermagem para os cursos oferecidos na área de saúde. Possui sala de professores, duas salas de coordenação, refeitório, cozinha e sanitários. Embora possua uma ampla estrutura, alguns desses recursos não estão sendo utilizados de maneira adequada. Observa-

se uma subutilização dos recursos, além da presença de muitos equipamentos danificados, que precisariam de reformas e manutenção.

O desenvolvimento desta pesquisa foi marcado por diversas situações nas quais havia uma dissonância entre as observações da pesquisadora e a percepção dos atores envolvidos no ambiente escolar. O termo “violência”, por exemplo, foi recepcionado, inicialmente, pelos participantes do grupo focal, como algo não familiar. Muitos alunos, professores e funcionários permaneceram, por algum tempo, insistindo em dizer que não havia a presença de violência naquela escola. Então, como justificar a minha chegada na instituição, uma vez que esta não era considerada uma “escola violenta”? Quais seriam as marcas visíveis da violência para os sujeitos vinculados àquela instituição? Esta era uma das questões que produzia, em mim, um efeito motivador e justificaria, por sua vez, a escolha por essa unidade de ensino.

Debarbieux (2001) salienta que definir o que é violência na escola é uma tarefa difícil para os pesquisadores. O uso do termo pode ser considerado excessivo e gerar controvérsias. Não é incomum pensarmos em situações que envolvem agressões ou “pequenas incivildades”, no ambiente escolar, sem atribuímos estatuto de violência.

Vale salientar que o uso do termo “incivildades” tem sido comumente associado à falta de civilização e, por sua vez, classifica de modo preconceituoso as ações dos sujeitos em um contexto específico. Ao serem caracterizados como “incivilizados”, “primitivos”, esses sujeitos acabam sendo vítimas de práticas coercitivas de controle e punição.

Debarbieux (2001) problematiza esta e outras questões, chamando a nossa atenção para evitarmos a criminalização e estigmatização dos comportamentos que, muitas vezes, são expressões comuns no ambiente escolar. Além disso, salienta a necessidade de adotarmos uma definição menos limitada de violência.

Nossa escuta, então, voltou-se para as particularidades dos discursos dos sujeitos, como eles significam o fenômeno da violência, nos atentando para observar as nuances que não foram traduzidas nas falas, mas que estavam presentes em processos sutis de interação.

Para os participantes desta pesquisa, a escola se diferencia de outras unidades da mesma região, no que se refere aos casos de violência, pois houve uma mudança do perfil do alunado. O corpo discente passou a ser composto por jovens e

adultos, porém com um decréscimo do número de alunos por turma. Alguns participantes chegaram a sugerir o nome de outras escolas situadas na mesma localidade para participarem da pesquisa. Na opinião deles, “as outras escolas” é que deveriam ser o objeto deste estudo. Esta possibilidade chegou a ser pensada em diversos momentos, durante o processo de amadurecimento da pesquisa. Entretanto, fomentar uma discussão sobre o tema da violência nessa unidade escolar, traria diversas reflexões importantes. Optei por manter a coleta ali mesmo.

Ambiguidade e contradição estiveram presentes durante as falas dos participantes. Embora tenham apontado a ausência de violência na escola e não tenham considerado a sua escola violenta, os sujeitos relataram diversos casos que envolviam situações de agressão, geralmente física ou verbal. Esses casos, segundo os participantes, não eram comuns no cotidiano escolar, mas podiam ser mais facilmente lembrados e relatados.

A violência psicológica e a violência simbólica podem se perpetuar por gerações, mantendo uma determinada classe numa relação de submissão e exclusão. Existem formas de violência, mesmo verbal, que se tornam absolutamente sutis e veladas, sendo incorporadas nas relações hierárquicas de poder, que não são significadas como violência. Tais formas de violência não aparecem nos discursos, mas não deixam de ser percebidas nas suas vivências cotidianas. O que se produz, no entanto, é um sentimento de impotência, de incapacidade, de humilhação da desigualdade, que nega o direito e a cidadania.

As políticas públicas e ações que são implementadas nas escolas não nascem de uma construção coletiva, fruto de demandas geradas na própria escola, por seus diversos atores, conforme aponta Sposito (2002) e Abramovay e Rua (2002). As intervenções deveriam nascer de um diálogo contínuo e da participação democrática. A violência, de modo geral, não é um tema debatido nas escolas. As ações relacionadas ao fenômeno são, muitas vezes, remediativas.

O grupo focal revelou, sobretudo, a necessidade que os participantes têm de criação de espaços de diálogo, de fala, no contexto escolar, sem qualquer compromisso com atividades pedagógicas. Vale dizer que esses espaços não existem. Reconhecemos as relações de poder no cenário da educação pública em nosso país e, por isso, antecipamos as consequências que poderiam advir da inauguração desses espaços.

Ao levarmos para o debate o tema da violência, durante os encontros do grupo focal, foi necessário um esforço para identificar as diferentes concepções de violência referidas pelos participantes. Diversas práticas presentes na escola não foram consideradas violentas pelos sujeitos. Os participantes do grupo focal não reconheceram a modalidade da educação tecnológica oferecida pela escola como um instrumento de exclusão e manipulação do Estado, por exemplo.

Não estamos querendo desvalorizar o aprendizado promovido nas modalidades subsequente e integrado, mas é necessário ampliar a nossa percepção para compreendermos, na dinâmica da escola, como as violências são produzidas, e muitas vezes não são percebidas pelos sujeitos. Debarbieux (2001, p. 185) nos ajuda a pensar esta questão ao afirmar que “a ‘paz social’ não significa necessariamente justiça escolar, e um estabelecimento calmo pode ser apenas um instrumento de controle social e de reprodução das desigualdades”. Assim, os modos de produção e enfrentamento da violência puderam ser acessados e problematizados a partir das entrevistas e grupos focais realizados na escola.

Ao analisar as questões formuladas e as respostas obtidas no Grupo Focal e nas entrevistas individuais, foram encontrados três grandes eixos que compõem as categorias dos significados sobre a violência: a) *Violência e Estado*; b) *Violência e Família*, c) *Violência e Práticas Escolares*. É importante ressaltar que estas categorias se interrelacionam, sendo mutuamente implicadas, pois fazem parte de uma mesma rede na qual estão engendrados os processos da vida social.

Dessa forma, a categorização seguiu critérios da organização dos dados, pois estes não aparecem isolados, e nem poderiam, já que fazem parte de uma mesma teia. Ao serem interpretadas, as falas trazem unidades de sentido cuja composição é resultante das relações dos significados envolvendo duas dimensões: a **produção** e o **enfrentamento da violência**. Assim, a partir destas duas dimensões é que a análise das categorias será desenvolvida, de modo a preservar o que foi apreendido do sentido construído pelos sujeitos e dos significados compartilhados sobre o fenômeno.

5.2 VIOLÊNCIA E ESTADO: SOBRE O PODER E A VOZ

Na primeira noite eles se aproximam e roubam
 uma flor do nosso jardim.
 E não dizemos nada.
 Na segunda noite, já não se escondem:
 pisam as flores, matam nosso cão,
 E não dizemos nada.
 Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho
 em nossa casa,
 rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo,
 arranca-nos a voz da garganta.
 E já não podemos dizer nada.
 [...] Dizem-nos que de nós emana o poder, mas
 sempre o temos contra nós.
 Dizem-nos que é preciso defender nossos lares,
 mas se nos rebelamos contra a opressão
 sobre nós que marcham os soldados.
 E por temor eu me calo, por temor aceito a
 condição de falso democrata
 e rotulo meus gestos com a palavra liberdade,
 procurando, num sorriso, esconder minha dor
 diante de meus superiores.
 Mas dentro de mim, com a potência de um milhão
 de vozes,
 o coração grita - MENTIRA!

(EDUARDO ALVES DA COSTA, 1960)

Esta categoria revela uma peculiaridade nas falas dos sujeitos no que se refere à produção e enfrentamento da violência com ênfase nas ações do Estado, envolvendo questões econômicas, políticas, históricas, culturais e sociais. Através da análise da conjuntura macroestrutural, os sujeitos falam sobre o poder e a voz na produção e enfrentamento da violência, muitas vezes contaminados pela imagem dos estereótipos sociais. Como afirma Bittar (2008, p. 215), “a violência tem-se tornado um dos principais fatores de demonstração das insuficiências do Estado de Direito no momento atual, especialmente se considerada a realidade brasileira”. Como destaca o autor em seu trabalho, as peculiaridades regionais e as características dos relatos e registros revelam as distorções existentes, atribuindo um “colorido muito específico” a esse tema.

Quanto à produção da violência, o significado que mais aparece nos discursos dos participantes está relacionado às desigualdades sociais, ao aumento da

pobreza, à política econômica vigente que promove a exclusão, e a negação do exercício da cidadania.

A cidadania é entendida por Bittar (2008) como acesso a bens fundamentais da vida comum. A violação dos direitos é considerada pelos participantes como uma violência, exemplificada na fala de um aluno:

Tem pessoas que, digamos, elas são excluídas, no caso da classe social. A gente vê que a sociedade tem um meio de distribuição de renda que é totalmente... A gente vai de uma cidade para outra e a gente vê que o custo vai aumentando. A gente vê que os salários são maiores, as pessoas trabalham menos horas e ganham mais. Até mesmo nossos políticos a gente vê que num dia eles aumentam 50% o salário deles e nós, as vezes, temos que fazer protestos, greves, pra poder conseguir um aumento. Então isso a gente vê que acaba revoltando o cidadão. (aluno 02, entrevista)

Vale destacar que a violência aqui não é entendida como uma consequência de uma ação individual ou mesmo coletiva, produzida pela exclusão econômica e a negação dos direitos sociais. Entendem que os fatores socioeconômicos são uma violência em si mesma, como revela a fala abaixo:

É negação de direitos e negação de cidadania das pessoas. Você cerceia uma pessoa do conhecimento desses direitos, você tira a informação dela, que ela tem e a partir daí, eu acho que gera uma série de conflitos, dessa pessoa com ela mesma e com outros. Em termos de limites, direitos. (professor 01, entrevista)

Nessa discussão, Bittar (2008, p. 215), destaca que as injustiças não geram a violência, e sim é uma forma de violência, que produz como consequência formas de subjetivação profundamente implicadas nas condições sociais e econômicas:

A violência que entrecorta o Brasil é a mesma que afasta investidores, leva à morte milhares de vítimas, provoca o encarecimento de produtos e serviços segurados, fomenta injustiças sociais, determina políticas de segurança truculentas, constrói o medo social, legitima frentes de ação popular conservadoras, degenerando os laços da vida social.

Martucelli (1999, p. 158), por sua vez, afirma que a violência também perdeu seu caráter político nos últimos anos, ao ser associada a uma expressão puramente

negativa nas sociedades contemporâneas. Salienta o autor que, “a crise contemporânea desse paradigma não deve nos fazer esquecer sua importância histórica e sua relativa atualidade”. Essa crise, diz o autor, “traz consigo uma definição da violência doravante profundamente deslegitimada”, pois, destituída dos seus aspectos históricos, ela surge apenas como um “fracasso” de uma solução negociada e pacífica (MARTUCELLI, 1999, p. 158):

A violência é, antes de tudo, de natureza "subjéitiva", um "sentimento", uma maneira de "ter experiência" do mundo exterior, de ser ou de se sentir exposto a ele... Os diversos processos de desinstitucionalização, assim como a dissolução de referências comunitárias ou classistas, apenas reforçam uma representação da violência na qual ela é percebida ao mesmo tempo como "negativa" e perturbadora.

Os significados de violência trazidos pelos sujeitos estão associados, na maioria das vezes, a um exercício de poder. E quando o diálogo não é possível? E quando as formas de violência constituem o único recurso para resgatar a humanidade que ameaça ser perdida? E quando ela emerge como uma forma de resistência e oposição à outra violência? Não estamos defendendo-a como um meio, mas sabemos que a negociação dos conflitos através do diálogo nem sempre é possível e em alguns contextos não passa de um ideal.

Quando as formas de dominação não têm eficácia através da ideologia, da violência psicológica e simbólica, o Estado ainda recorre, muitas vezes, à violência física como modo de se impor, principalmente através da ação da polícia. Partindo desta discussão, a mesma deve ser igualmente analisada e combatida, sem levar em consideração o contexto da sua produção? A violência de quem reage a uma violação dos seus direitos é a mesma de quem viola esses direitos? É sempre um exercício de poder, como afirmam os relatos seguintes?

Tem assim a coisa da pessoa se sentir superior também, eu sou assim tal, você não é, então eu posso agredir você, posso ser violento mesmo, é isso mesmo. (...) Quando é assim uma pessoa forte, sempre escolhe alguém que é inferior e tal, para sair ganhando, entendeu? (alunos, grupo focal)

Então isso agente vê que acaba revoltando o cidadão. Tem vários protestos que as pessoas acabam incendiando ônibus, atirando pedra nas pessoas, tem confrontos entre policiais e outras pessoas... Sendo aí um marginal, ladrão ou não, nesses confrontos tem pessoas que nem tem culpa e levam. E no meu

bairro mesmo eu já quase presenciei uma mulher que foi assaltada, mas só que ela não queria dar os seus pertences e aí foi agredida e depois veio um policial e atirou e agarrou numa criança e aí uma coisa vai gerando outra. (aluno 02, entrevista)

Bittar (2008, p. 215) chama-nos a atenção para a complexa “trama de implicações que decorre a violência, instalando-se sob a pele do tecido social, inoculando em suas artérias e veias o veneno letal capaz de lhe corromper a essência, até a sua plena exaustão”. Um veneno que não apenas vem ceifando milhares de vidas de jovens negras e da periferia, mas que em pequenas doses diárias vem criando ondas de alarmismo. A sociedade acaba invertendo a consequência em causa.

Não se pode deixar de destacar o quanto os discursos estão implicados na ideologia que captura a representação imaginária do real, sendo o modo pelo qual os “agentes sociais representam para si mesmos, o aparecer social, econômico e político, de sorte, que essa aparência por ser o modo imediato e abstrato de manifestações o processo histórico, é ocultamento ou dissimulação do real” (CHAUÍ (1997, p. 3). Na perspectiva da autora, é necessário enfatizar que, como uma construção histórica, os significados também são um corpo sistemático de representações e de normas a partir do que foi nos ensinado a conhecer e a agir.

As falas dos participantes revelam os estereótipos e preconceitos que legitimam a violência nas relações contra os grupos historicamente excluídos de direitos sociais, como mulheres, crianças, homossexuais, pobres:

O que a gente não gosta é, principalmente eu com 63 anos, é homem se beijando com homem, mulher se beijando com mulher aqui dentro é uma violência psicológica. E eu não sei, os professores acham uma coisa natural...(professor 03, entrevista)

Mas nem todo mundo assim que apanha, que sofre violência não gosta, tem gente que gosta de apanhar;

(...) Eu acho que tem pessoas que gostam mesmo, por que eu já vi pessoas na rua, apanhando de marido, de namorado não sei o que era, e apanhando, apanhando mesmo violentamente, aí foram ajudar, foram bater nesse homem que tava batendo na mulher, e ela “não meu marido, não façam isso com meu marido não, pelo amor de Deus”. Prefere ao invés de chamar a polícia tomar uma surra de novo, por que gosta de apanhar;

(...) Não, eu queria falar que geralmente as mulheres que apanham, continuam com os maridos, geralmente essas mulheres não são bem estabelecidas financeiramente, ou seja, elas são donas de casa, ocupam o tempo com os filhos, e por isso elas sofrem esse tipo. Por que os maridos saem para trabalhar, chegam, querem encontrar tudo limpo, quer encontrar o alimento na mesa, quer os filhos dormindo, o silêncio, e às vezes a mulher não consegue fazer o que o marido pede e aí acaba apanhando. Com outras mulheres que saem para trabalhar pode até acontecer, mas deve ser bem raro. (grupo focal, alunos)

Como afirma Bittar (2008, p. 215), os discursos revelam relações de forças nas quais “os mesmos estereótipos sociais vão se repetir como vítimas do processo de perseguição, onde a culpa é depositada com o fervor mais intenso, quanto mais intenso for o clamor público”.

Significados permeados por sentimentos e ideias construídas socialmente acabam por criar e estigmatizar determinados sujeitos com um perfil específico (racial, étnico, de gênero, de classe social). Portanto, sujeitos com determinadas características passam a ser mais vulneráveis à violência. Esses sujeitos, que carregam o estigma, seriam considerados responsáveis pelo temor coletivo (BITTAR, 2008).

Sentimentos de humilhação social são gerados pela invisibilidade: “sentimentos de não possuir direitos, de privação e incompetência, sentimento de impedimento, de uma vida que nunca chega a perfazer seus ciclos; sentimento de vergonha” (RAMOS, 2009, p, 646). Muitos dos participantes desta pesquisa apresentam tais sentimentos de humilhação, mesclados com a sensação de impotência:

E poxa, nós somos cidadãos, nós pagamos nossos impostos, temos o direito a saúde, a segurança, ao lazer, ao trabalho, então eu sentiria como se algo não tivesse sido cumprido. Quando não é, o que a gente tem mesmo é sorte. (sujeito 02, entrevista, aluno)

Eu acho que só o mundo acabando, está difícil, eu acho que está cada vez pior, eu acho que é chegado o fim dos tempos. Porque você prevenir isso eu acho muito complicado. Não vai ser uma decisão de políticos, de cima para baixo, eu acho que deveria ser da população para cima. Só que o povo não tem poder de aglutinação para saber que ele precisa ter mais cuidado com o filho dele, precisa ter mais cuidado com o outro independente de ser família. É a falta dessa energia que está deixando a gente cada vez mais perdido. Você pode acalmar a violência sem violência. Mas às vezes você ouvir e não falar nada também é uma violência, isso é muito sutil, a linha é tênue. (professor 02, entrevista)

Eu acho que isso foi me podando me dando medo, de me envolver numa situação pior e isso me deixa mais acuada. É tanto que eu fui assaltada tem alguns meses e da última vez que eu fui assaltada tinha só quatro meses de um outro assalto e eu estou notando que a coisa vem piorando muito e o medo vem crescendo, o medo é crescente.(funcionário 02, entrevista)

Como aponta Bittar (2008, p. 215), a partir dessa sensação de impotência e falta de esperança que contamina os discursos de modo geral, “não é surpresa que as políticas públicas acabem em caminhos e alternativas quase sempre incapazes de irremediáveis às raízes dos problemas e mazelas sociais”. Além disso, não é incomum observar que a sensação de impotência e falta de esperança geram determinadas crenças sobre a violência. Os sujeitos passam a acreditar que “as pessoas já nascem assim, meio violentas”. A crença no caráter inato e individual da violência pode ser observado na narrativa a seguir:

Tem pessoas que já nascem assim, eu não sei se é problema de cabeça, se é problema mental, mas tem pessoas que já nascem assim, meio violentas. Ou é até pelo descaso que ela teve, ou pela exclusão que ela teve na infância, aí ela já cresce violenta. Dizem que é genético, que é pelo meio mesmo. Aí tem essa relação de genética e essa influência do meio. (aluno 03, entrevista)

Embora pareça irrelevante, a crença expressa pelo participante no relato acima, tem consequências práticas para a vida cotidiana. A sua concepção de violência não oferece qualquer saída para o sujeito que sofre ou pratica violência. Ela é tautológica, pois parte da concepção de que a pobreza econômica gera uma pobreza cultural. Por sua vez, a pobreza cultural não cria as condições ideais para o desenvolvimento humano, determinando, assim, um novo ciclo de pobreza econômica. Este problema foi levantado por Patto (2009), que defende a dissociação entre “ambiente violento” e estado de pobreza. Ela afirma a necessidade de considerarmos a violência não como “produto de uma história natural”, ou “isento das relações de poder historicamente engendradas pelos homens”, mas, outrossim, como resultado de um processo histórico (PATTO, 2009, p. 407).

Um dos participantes desta pesquisa exemplifica claramente uma das crenças baseadas na ideia de que a violência está relacionada à ação e escolha individual.

Para ele, a exclusão, o isolamento e a negação de pessoas violentas significaria a erradicação da violência:

A gente vê que isso aí vem de pessoas que não tem o bom senso e também a compreensão, autodomínio (...) e são pessoas que realmente deveriam estar à margem da sociedade. Elas já são marginais porque estão à margem, mas deveriam mesmo era estar afastadas (aluno 02, entrevista)

Embora a relação entre violência e condição socioeconômica tenha sido mencionada no discurso dos participantes desta pesquisa. De modo geral, os sujeitos acreditam que a violência está associada à criminalidade e é uma escolha individual, independente das condições materiais e sociais:

Eu acho que a violência hoje em dia está mais voltada para o materialismo. A gente vê que se há pessoas na rua que provocam isso, que são traficantes que estão ali vendendo a droga, é porque ela achou esse meio de vida melhor do que ela ir se profissionalizar, do que ir pro colégio, batalhar, passar de ano, depois prestar vestibular, prestar um concurso, faculdade... Mas mesmo que o nosso governo acabe abrindo as portas, digamos, ainda assim eu acho que dificultam muito a vida do ser humano que tem a classe mais baixa. (aluno 02, entrevista)

Situar o contexto sociohistórico da produção da violência é diferente de apontá-la como uma predisposição individual. Ela não deve ser compreendida, portanto, como o resultado do desenvolvimento físico, afetivo, familiar e/ou biológica do sujeito. Esta compreensão reforça os preconceitos e acaba outorgando culpa àqueles que, geralmente, são as maiores vítimas. Além disso, esta compreensão escamoteia as condições históricas de desigualdade e exclusão. Por isso, enquanto os sujeitos humanos envolvidos em situações de violência forem considerados “primitivos”, “incivilizados” ou “degradados”, haverá contínua legitimação das mesmas formas de controle e punição.

Gonçalves Filho (1998) aponta para o caráter político da humilhação social: A desigualdade social promove um impedimento na manifestação plena do sujeito no espaço público sendo, ao mesmo tempo, um fenômeno psicológico e político. Nesta perspectiva, a humilhação social é um tipo de angústia produzida pelas desigualdades sociais, angústia que surge ao humilhado quando ele sente sua

humanidade ameaçada, ou seja, impede a aparição do sujeito na esfera pública (RAMOS, 2009). Nas palavras do autor:

O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação e sua voz – e também reconhecível em seu mundo – em seu trabalho e em seu bairro (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 13).

Ao considerarmos essa posição assumida por Gonçalves Filho (1998), tomamos o contexto como algo que não é externo ao indivíduo; pelo contrário, o contexto engendra a constituição das subjetividades e das relações produzidas historicamente. Chauí (1997, p. 19) afirma que “a história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência”. Ela, concebe a história, ainda, a partir da maneira como os homens interpretam todas essas relações, seja numa interpretação imaginária, como na ideologia, seja numa interpretação real, pelo conhecimento da história que produziu ou produz tais relações.

Então, constituído pelas relações históricas, tanto a produção quanto o enfrentamento da violência outorgam ao Outro (o Estado, por exemplo) o poder de “gerenciar” o fenômeno, despolitizando as ações humanas. Assim, lemos na fala de um participante:

Eu acho que é essa falta de autoridade que a gente perdeu, esse medo que a gente tem do outro. A violência gerada lá fora, cria esse medo na gente, de proteção e aí com o medo, a gente permite que outro invada nosso espaço. Eu acho que a gente perdeu a autoestima por causa do medo e não tem como você resgatar isso. (professor 02, entrevista)

Em seu significado, a violência ganha uma representação de “força incontornável”, que atemoriza a sociedade e, por sua vez, paralisa a todos, gerando uma sensação de impotência. O medo gera um sentimento de risco, de vulnerabilidade, que não é fruto da distorção da realidade, mas, ao contrário, é o resultado de sua realização (MARTUCELLI, 1999). A consequência é a privação da vida social, o excesso de segurança. Vemos crescer continuamente o investimento em aparelhos de segurança, em condomínios fechados etc.

Afasta-se o outro “potencialmente perigoso”, os muros sobem, e o espaço entre o mundo privado e a sociedade se torna menor. O isolamento é a palavra de ordem: isolar, segregar e excluir da sociedade aqueles que se envolvem em crimes; isolam as pessoas comuns, e quanto mais bens materiais possuem, maior é o isolamento. Este último pode ser percebido como uma tentativa de se imunizar contra a violência que, supostamente, permanece do lado de fora, pertence ao campo do outro.

Sabemos que a impunidade é um dos grandes problemas na nossa sociedade. A ineficiência do Estado, no que se refere à segurança pública, também surge nas falas dos participantes, quando estes se referem à produção e enfrentamento da violência:

Aí eu já penso na lei, se fosse uma lei mais rigorosa eu acho que não acabaria, mas diminuiria a violência (aluno, grupo focal)

Nossa impressão é de que o aluno se refere não necessariamente ao rigor da lei, mas à sua aplicação. Ele parece indicar a impunidade, a corrupção, ao tratamento desigual dado às diferentes classes sociais, ao privilégio de alguns e a criminalização de outros. Mello (2010) afirma que possuímos uma legislação avançada na proteção dos direitos sociais, especialmente na defesa da criança e do adolescente; porém, ainda vivemos sob um regime no qual predominam práticas punitivas, sem a devida aplicação das leis.

Sabe-se que a nossa sociedade ainda não desenvolveu mecanismos mais eficientes para lidar com as diversas formas de violência, embora a estrutura penitenciária já tenha demonstrado sua ineficiência há muito tempo. O modelo penitenciário está atrelado à prática de exclusão e punição para aqueles que agem em contravenção à lei, através de ações cada vez mais totalitárias, como afirma Bittar (2008, p. 215):

A dilatação da busca social por segurança torna-se esquizofrênica, assim como a busca do culpado social, que leva à execração do criminoso, à reinvenção dos mitos higienistas sociais e ditatoriais, à retomada dos fundamentalismos sociais, tudo acompanhado do renascimento acalorado do debate sobre a necessidade da adoção da pena de morte. O espantoso crescimento da violência vem acompanhado por um, também espantoso, processo de concessão de poderes ilimitados à polícia, de violação de

direitos humanos, de aumento das formas políticas de exceção e de autoritarismo social.

Outros significados relacionados ao enfrentamento da violência se referem à melhoria da distribuição de renda, que supõe a superação das desigualdades através da educação para o trabalho, na forma de cursos profissionalizantes e de práticas esportivas, como verificamos nos relatos que seguem abaixo:

Eu diria.... Educação sociais (sic.). Cursos profissionalizantes, que dessem oportunidades de acesso a o mercado de trabalho, isso ai varia, tudo num processo de amenizar até terminar esse processo de violência. (funcionário 01, entrevista)

Eu acho que a formação educacional e desportiva ela... uma boa formação profissional e uma boa formação desportiva, ela consegue dissipar uma carga de tensões que você acumula durante o dia. O que se perdeu bastante na comunidade foram esses encontros que tinham, que as escolas, as comunidades faziam. Faziam passeios, pra outros lugares, pra jogar futebol com outro grupo. Faziam festas na comunidade em épocas marcantes. Na escola se perdeu atividades desportivas que eram interessantes para o convívio. Eu participava dessas coisas, eu ficava praticamente o tempo todo na escola e quando chegava em casa sem ânimo de fazer outra coisa, porque você já tinha completado aquilo que ... eu acho que esse convívio comunitário, desportivo e a família, ajudariam bastante, em tempo integral... E já está provado isso, em comunidades onde os jovens praticam esportes diminui bastante a violência. (professor 01, entrevista)

Assim, a ocupação dos corpos e das mentes seria um modo de enfrentamento da violência. O tempo livre, o ócio ganha caráter negativo, é preciso estar ocupado, produtivo. Para tanto, é necessário ter uma “boa formação profissional”.

Não queremos desvalorizar a importância do trabalho, mas a ideia de ocupar corpos e mentes não deve ser pensada como a solução para a violência. Devemos, igualmente, refletir sobre o sentido e as relações que a escolarização produz. Desse modo, cursos profissionalizantes não configuram como garantia de acesso ao mercado de trabalho, tampouco solução para o desemprego.

As relações de trabalho também podem gerar relações de violência. Neste sentido nos perguntamos sobre os reais beneficiários dos cursos profissionalizantes oferecidos pela escola. Interpretar e avaliar as ações do Estado é importante e se configura em um direito de todos.

Mello (2010, p. 131) formula uma questão crucial para refletirmos sobre o estatuto da democracia em algumas das sociedades contemporâneas: “como conciliar a democracia com todas as violências e violações de direito mais elementares que parecem constituir o cotidiano de alguns segmentos da população?”. O relato a seguir traz uma nova perspectiva sobre o fenômeno:

Eu acho que melhorar a qualidade de vida das pessoas, melhor distribuição de renda, pode ser um significativo, além de muita campanha, de reflexões mesmo sobre essa cultura da não violência, eu acho que isso pode melhorar muito. (funcionário 02, entrevista)

Assim, além de incorporar o contexto social, ao retratar a questão socioeconômica como um fator que deve ser levado em consideração, a participante traz a perspectiva da construção coletiva no enfrentamento da violência, como um aspecto que deve envolver a reflexão e participação das pessoas nesse processo. A campanha contra violência, apesar de ser associada a um caráter mais informativo, também pode ser compreendida como uma ação educativa. Ao tratar da “cultura da não violência”, o funcionário da escola a considera como uma construção social passível de ser transformada.

5.3 VIOLÊNCIA E FAMÍLIA: A OPACIDADE DA CONSCIÊNCIA

O mundo é opaco para a consciência ingênua
 que se detém nas primeiras camadas do real.
 A opinião afasta a estranheza entre o sujeito e a
 realidade.
 A pessoa já não se espanta com nada, vive na
 opacidade das certezas
 (ECLÉA BOSI, 2003)

A família está fortemente presente nos discursos dos sujeitos. Ela figura ora como responsável pela produção da violência ora como responsável pelo seu enfrentamento.

A categoria *Violência e Família* está intimamente ligada à anterior, porém, surge nas falas dos participantes a presença de uma responsabilização social da família pelos casos de violência. Patto (1992, p.112) já havia apontado tal problema, quando tratou dos discursos produzidos no contexto escolar, como vemos a seguir:

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de "ser humano" em termos de "aptos" e "inaptos" estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: "burros", "preguiçosos", "imatuross", "nervosos", "baderneiros", "agressivos", "deficientes", "sem raciocínio", "lentos", "apáticos" são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é "desorganizada". Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são freqüentemente referidos como "irresponsáveis", "desinteressados", "promíscuos", "violentos", "bêbados", "nômades" e "nordestinos".

Ao tratar da família como uma instituição social, os sujeitos, geralmente, fazem referência à uma outra família, exterior à sua própria família. Por isso, observamos que os significados associados à violência são carregados de estereótipos e preconceitos. Estes significados envolvem as crenças sobre o papel da família:

Eu acho que é a falta de estruturamento emocional, eu acho assim que é falta de educação, falta de base, de estruturamento da família, falta de educação também. Eu acho que depende da orientação da pessoa porque tem a pedofilia porque foi abusado na infância. Porque tem uns que usam esse termo que a, foi abusado na infância e ai quer praticar com outras pessoas. Eu acho que é falta mesmo de orientação. (...) Eu acho que a família pode contribuir na violência. Se tiver um ambiente violento dentro de casa, a fala da família é sempre chegar e orientar sobre o tema. Mas se é uma família turbulenta, que não é presente, que não faz explicações e dentro de casa é um ambiente violento eu acho que isso faz crescer o número de jovens violentos (aluno 01, entrevista)

É da família. De formação familiar, que vem de berço, porque depois de adulto não se educa (funcionário 01, entrevista)

É, essas crianças que só vivem abandonadas, elas vão querer o que se só sabem ser tratadas com indignação? Se ninguém dá calor, está sujeita às intempéries do tempo, como é que essa criança vai crescer? Que amor vai ter pelos outros? Pra ele matar ou estuprar será um desabafo, se não acha carinho de ninguém... (professor 03, entrevista)

Existe essa alegação da falta de estrutura, um pouco de falta de controle da família. Como é que pode uma criança de 5-6 anos, a mãe e o pai dizerem que não conseguem mais dominar essa criança e que vão deixar de mão. E quando eu coloco que a televisão influencia bastante na necessidade dessas crianças é porque elas vêem, como nós víamos, coisas que outros jovens tinham e nós não. (professor 01, entrevista)

Eu vejo assim que uma parte já reflexo do que acontece na relação familiar. Tem filhos que tratam os pais aqui de um jeito que eu fico de boca aberta, tem alguns que não reconhecem o erro do filho, são raros. A maioria já conhece o filho que tem, a grande maioria acata, relata coisas da vida até particular que a gente vê que realmente é um ser que age de maneira violenta na própria casa. Em relação aos pais, eles são muito ausente aqui na escola, já convoquei, fiz reunião, só vieram 54 pais, eles são muito ausentes. (gestor, entrevista)

Ai a gente vê o seguinte que é a falta de limite que eles estão. Ligado a isso é a falta de família, eles não tem família, a gente vê que eles vem para aqui de qualquer forma, de qualquer maneira, já chega na escola mascando chiclete (professor, grupo focal)

Os discursos que culpabilizam a família pela produção da violência estão centradas numa perspectiva individualizante. E esta foi a tônica trazida por professores, gestores, funcionários e alunos. Todos os participantes apontaram, em maior ou menor grau, a responsabilização da família pelos casos de violência que acontecem dentro ou fora do espaço escolar. Essa discussão foi elucidada por Patto, em suas pesquisas revelam-se nos discursos a relação família e escola:

É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí pe-ri-fe-ri-a, porque a gente sabe a bagagem que a criança traz de casa. Mas na periferia tem sempre uma classe (escolar) de nível bom, com família estruturada... (uma orientadora educacional).

Tem crianças com condição de aprender, mas não têm ambiente familiar, têm muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) essas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada ...(uma professora).

A mãe é meio espantada, a gente vê na reunião o jeito de cada uma... Ela não liga para os filhos, vive na rua, argola na orelha e muito pintada... meio esquisita ...(uma professora). (PATTO, 1992, p.112)

Segundo Guareschi (2010, p. 152), a estratégia de culpabilização é consequência de um processo de individualização do social, de um “endeusamento do individual” e acaba reduzindo as causas da violência a um grupo ou sujeito particular. Essa estratégia legitima a exclusão de certos grupos sociais e fortalece a compreensão de que há um responsável moral pelas mazelas e problemas sociais enfrentados em nossa sociedade. A família aparece como uma entidade genérica, numa posição de determinação social:

A modernidade confinou-se numa ética individualista, uma microética que nos impede de pedir, ou sequer, pensar, responsabilidades globais, como é o caso da exclusão de milhões. Esse impasse ético reside em que, se por um lado, a microética liberal não dá conta de responder adequadamente às exigências éticas da nova situação em que nos encontramos, por outro lado, não foi ainda substituída por uma macroética capaz de conceber e nela incluir a responsabilidade da humanidade pelas consequências das ações coletivas ao nível da escala planetária (GUARESCHI, 2010, p. 152).

A “ética individualista” é uma característica ideológica do discurso neoliberal. A responsabilização dos sujeitos e de suas famílias pelas dificuldades e problemas enfrentados na escola foi um elemento observado nas falas dos participantes. A família, não raras vezes, foi apontada como a responsável por diversos problemas observados no contexto escolar. Os professores, de modo geral, se referem aos estudantes ou às suas famílias de modo preconceituoso. Frequentemente utilizam termos tais como “famílias desestruturadas”, “ausentes”, “violentas”, “turbulentas”,

que “não sabem educar seus filhos”, “desinteressadas”, “omissas e negligentes”. Estes termos revelam os estereótipos sociais que acabam por isentar o Estado e a Sociedade da responsabilidade com a vida social. O gestor da escola que selecionamos para este estudo reproduz estes termos:

Eu acho que os pais, acham que a gente forme os adultos. Eles jogam a educação dos filhos para a escola. A nossa educação é uma educação de cultura, de conhecimento, apesar de conduzir a maneira de passar a ética, que não está desvinculado a uma educação, mas aqui é uma complementação. A educação vem de berço. O que a família quer é que a gente forme o cidadão, desde a parte dos conhecimentos até a parte cultural. É como se ele cruzasse os braços e entregasse os filhos para escola. Por que na realidade, se ele não vem na reunião, não comparece é como se lavasse as mãos. (gestor, entrevista)

Ao ouvir e ler as palavras do gestor escolar, percebemos o desencontro da relação entre a família e a escola. Esta questão foi amplamente discutida por Patto (1992). Ela destaca esse desencontro como o resultado de concepções de que “as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar”. (PATTO, 1992, p.108).

Tais concepções, carregadas de representações preconceituosas dos pobres e das suas famílias, revelam “o desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres” (PATTO, 1992, p. 110). As escolas, inclusive os alunos, acabam sendo os “porta-vozes” da visão de mundo da classe hegemônica. Eles criam rótulos sobre as famílias. Esses rótulos, segundo Patto (1992), funcionam como mordanças sonoras, que dificultam uma visão crítica da condição social a qual os sujeitos estão submetidos. Eles reproduzem um discurso, muitas vezes, carregado de preconceito e estereótipo sobre sua própria classe social e econômica. Assim, esses sujeitos permanecem “mergulhados num discurso de auto-acusação” (PATTO, 1992, p. 110).

Entretanto, não podemos pensar na família isoladamente, sem considerá-la como parte integrante da sociedade, que produz e é produzida pela mesma sociedade. As relações que se desenvolvem no interior das famílias não são constituídas independentemente das relações e condições sociais. Mesmo as práticas educativas parentais violentas e inadequadas devem ser analisadas de

forma cuidadosa, pois são constituídas a partir de processos históricos específicos. A história de escravidão no Brasil, por exemplo, produziu discursos, crenças e práticas de violência que são reproduzidas cotidianamente. Os negros experimentaram práticas extremadas de violência com o objetivo de serem “educados”. Por fim, a legitimação da violência como prática educativa ainda pode ser frequentemente observada nos dias hodiernos.

A violência como uma estratégia educativa deve ser problematizada e constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado. Este é um tema delicado e merece ser analisado cuidadosamente, para não cairmos na armadilha generalista e universal relacionadas ao fenômeno. As práticas de violência em uma família que baseia-se na crença de estar cuidando, educando ou protegendo um de seus membros, não podem ser comparadas a outras formas de violência que possuem a intenção de destruir, humilhar e explorar o sujeito.

Isso significa que devemos considerar a violência em sua determinação histórica, social e cultural. Assim, apesar de considerarmos a família como uma importante organização social na constituição subjetiva, não podemos esquecer que é uma organização fruto de um contexto histórico.

Os papéis atribuídos à família são o resultado de expectativas sociais, frutos de um processo que tem uma estrutura simbólica e real. As práticas educativas parentais também são o resultado de um processo. É necessário compreender como as relações sociais se desenvolvem e como se constroem os argumentos de culpabilização das famílias pelo fenômeno da violência. Ao considerar todos os elementos, saímos da esfera da naturalização dos fenômenos e passamos a compreender o processo numa outra lógica.

Se retomarmos as discussões levantadas por Ariès (1981) em “A história social da criança e da família”, verificaremos uma importante referência ao processo no qual a criança é inscrita num discurso social em que predomina o conceito de disciplina, de racionalidade de costumes, aliados à preocupação com a higiene e à saúde física. Este tema não será discutido aqui; porém, é uma importante reflexão, que remete à construção histórica da família:

Hoje a gente fala muito em violência, o tráfico está aumentando, os assaltos, os

roubos estão aumentando... o que gera violência, na verdade, pra mim, não tem um único fator que gera violência, tem vários fatores que influenciam para que ela aconteça. Por exemplo, a célula família, ela deixou de existir por uma série de fatores. O filho fica refém dos vizinhos, de um pai violento, de uma mãe que não cuida dele porque precisa sair para também botar dinheiro dentro de casa. Fica refém de uma babá violenta, de uma madrasta violenta. Até assistir TV, você vê a criminalidade, os desastres, e eu acho que isso também é uma violência que o estado faz com as pessoas. Nós somos agredidos o tempo inteiro e a gente agride também, involuntariamente. (professor 02, entrevista)

Desconsiderar as condições sociais na produção do fenômeno da violência, culpabilizando a família, criticando os seus diversos arranjos e formas de organização, independente da classe social, significa criar dispositivos que engessam as possibilidades de enfrentamento. Esta posição, antes de mais nada, mantém intocáveis as estruturas que estão envolvidas na produção da violência nos diversos níveis. Ela desconsidera a complexidade das relações, concepções e práticas da instituição escolar que se revelam através da violência.

As falas abaixo apontam que os participantes foram capturados por esta posição:

É, geralmente os adultos, as crianças provavelmente, da questão da agressão entre crianças, sofreu alguma coisa em casa, os pais bateram, e quando são um pouquinho maior vai e desconta no colega.

(...) E coisas assim de crianças, vê o pai batendo na mãe, aí chega na escola e tal, com raiva, e desconta no colega, naquele colega fraquinho, aí aquele colega traumatizado, que apanhou na escola, quando cresce é violento também. (grupo focal, alunos)

Mas nem todo mundo que violenta uma criança foi violentada. Por exemplo, minha mãe apanhou muito de meu avô, hoje em dia ela fala, que não quer que a gente sofra o que ela sofreu, ela falou “meus filhos não vão ser criados na base da porrada” e hoje ela fala... fala... Mas não bate na gente. (grupo focal, alunos)

Os sujeitos frequentemente significam a violência como uma repetição das experiências vivenciadas e não fazem qualquer menção ao significado das relações e ao contexto onde ela é produzida. A violência é percebida como um acontecimento, e o sujeito é percebido como passivo diante dela. Está presente,

também, uma perspectiva determinista na qual o sujeito seria reprodutor da violência sofrida.

Muitos são os fatores que podem estar relacionados a um ato violento, que perpassam as experiências pessoais, mas não se restringem a elas, já que envolvem aspectos macroestruturais, institucionais e relacionais. Algumas explicações acerca do fenômeno da violência, trazidas nas falas dos participantes, ficam limitadas aos fatos, acontecimentos e desconsideram a produção que deve ser situada historicamente. A versão naturalizada da violência, por outro lado, contribui para a falta de implicação dos sujeitos nos seus modos de enfrentamento.

Transformar a família em “bode expiatório” é manter as lacunas, pois o discurso ideológico “dificulta a atitude reflexiva que estranha ao que é tido como dado, naturalizando relações de poder construídas historicamente” (PATTO, 2006, p. 13).

As famílias que sofrem cotidianamente violências produzidas pelas desigualdades, pela exclusão de direitos, são responsabilizadas pela violência social: a ideologia é feita de abstrações e inversões, o efeito é tomado como causa, desconsiderando-se assim, seus determinantes macroestruturais.

As explicações sobre as causas da violência recaem sobre as famílias e as saídas sugeridas para o seu enfrentamento também são justificadas por essa concepção, como aparece nos relatos a seguir:

Primeiro tem que ter planejamento familiar, tem que ter controle. Se isso for coerente eu acho que diminui. E a educação, a educação é tudo. Eu sempre sou radical, me perdoe você, mas acho que 90% dessas crianças abandonadas é culpa da mulher, tiver consciência para trancar as pernas e se ele fizer alguma coisa é estupro, e se ela não deixar, não tem como fazer. Tem que ter educação, quem tem algum estudo tem que ter consciência de que não se pode ficar tendo abertamente relações sexuais. Se as pessoas tivessem consciência de que quem tem filho precisa de amor, de responsabilidade, então o que falta é isso, é educação. Principalmente educação doméstica. Tem gente aqui que até vem para a escola, mas em casa ela bagunça, brigas constantes entre pais, meninas que são esturpadas pelos pais. Tem meninas aqui que se pudessem ficavam 24 horas na escola porque quando acordam é com o pai em cima delas. Pra evitar esse problema precisa de conhecimento. Fala, fala, fala, mas eu acho isso. (professor 03, entrevista)

É uma forma de se o aluno, ele tem determinado tipo de comportamento violento, ele tem que estar moldado entre a escola e a casa. Porque não adianta

a escola passar uma formação e a casa tudo ao contrário. (professor, grupo focal)

A condição de transformação da realidade, sobretudo em relação ao enfrentamento da violência, deve, portanto, levar em consideração as violências que aparecem nas próprias explicações do fenômeno. As famílias, independentemente da classe social, sofrem com as distorções da nossa sociedade, e a violência faz parte do cotidiano de muitas delas. É preciso compreendê-la dentro dessas tessituras, ao invés de tomar como causa aquilo que é consequência. Como sugere Patto (1992, p. 120) “só então, a verdadeira "carência cultural" dos brasileiros — a que resulta da falta de acesso de todos ao melhor que o espírito humano criou ao longo de sua história — começará a ser suprida”.

5.4 VIOLÊNCIA E PRÁTICAS ESCOLARES: O ARCO E A PEDRA

Marco pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 - Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?
 Pergunta Kublai Khan.
 - A ponte não é sustentada por esta ou aquela
 pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco
 que estas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo.
 Depois acrescenta:
 - Por que falar das pedras? Só o arco me
 interessa.
 Polo responde: - Sem pedras o arco não existe.

(ÍTALO CALVINO, 1974)

Parafraseando Ítalo Calvino, entendemos que a violência na escola é produzida numa relação que envolve o contexto no qual se manifesta, ou seja, como já foi dito anteriormente, a violência *nas* escolas, só pode ser entendida se levarmos em conta a violência *das* escolas (PATTO, 2005). Neste sentido, precisamos compreender a escola enquanto uma instituição social. A escolaridade é obrigatória em nossa sociedade e a escola é constituída por relações históricas, políticas e pedagógicas, que em maior ou menor grau traz impactos para a vida humana e social.

Em nosso estudo, a experiência escolar de alunos e profissionais revela aspectos singulares, mas também universais, frutos dessa organização social, política e econômica. Observamos, por exemplo, que no pátio da escola havia frequentemente rondas policiais, porém tal fato não foi citado em nenhum momento durante o grupo focal, o que nos leva a questionar se tal ação policial é considerada, pelos alunos, como uma ação preventiva.

Os participantes denunciam o processo de precarização que a educação pública vem sofrendo ao longo dos últimos anos. Mantida por uma política neoliberal, a educação vem sendo vendida como um objeto de consumo. Patto (1996, p. 340) salienta com lucidez que a política educacional produz uma “inclusão marginal”:

O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de

seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção, dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar. Criam condições institucionais para a adesão dos educadores à simularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Na fala de uma das participantes é possível constatar o estigma carregado durante a sua trajetória acadêmica. O peso da discriminação e do sentimento de menos valor estão presentes na elaboração dos significados de violência. Assim, a produção da violência na escola envolve o sentido da própria escola em nossa sociedade, do papel de cada um dos atores escolares, e do modo como a sociedade também significa a escola pública. A educação para a formação de um sujeito crítico e cidadão envolve, sobretudo, as expectativas que se tem sobre as possibilidades de enfrentamento da violência, como relatam os participantes abaixo:

A escola é uma instituição social, a gente não tem esse poder de transformar a vida do aluno e então em muitas situações aqui a gente não pode interferir. Embora a escola seja um espaço de transformação, eu acredito nisso, cada aluno aqui tem suas vivências pessoais, tem seus problemas, tem família, então em muitas situações não tem como mudar aquela realidade. Às vezes um fator externo, social, interfere na vida do indivíduo que ele reage e uma simples discussão se torna uma coisa grandiosa porque ele está cheio de problemas. E a gente não pode resolver isso, o que a gente pode fazer é tentar sanar, é tentar dialogar, é tentar resolver da forma mais pacífica possível e eu não vejo sinceramente uma outra forma de resolver. Na verdade, a gente tem um regimento, a gente tem que seguir este regimento, a gente não pode tomar nenhuma outra atitude, principalmente com os alunos menores de idade porque ainda tem o estatuto da criança e do adolescente também para dar esse suporte, então nenhuma outra atitude a gente pode tomar. E qualquer outra coisa, tipo expulsão ou outros posicionamentos da escola, vão de encontro à lei, além de ser uma forma de marginalizar e de repente causar mais situações de violência ainda. Então a escola tem mesmo que ser este espaço aberto, se aquela comunidade tem muitas situações de violência, de briga e de furto e outras coisas, se essa escola não estiver aberta para essa comunidade, ainda é pior. Mas se a gente entende a escola como espaço de transformação a gente tem que manter a escola dentro deste espaço e tentar mudar a realidade. (funcionário 02, entrevista)

A gente sabe que antes colégio público, estudar nesses colégios, era um máximo. E quando sabia que você estudava numa escola particular era horrível, e que você ia estudar lá porque não estava aprendendo no colégio público ou estava bagunçando. E aí, o pai teve que pagar para ele tirar o diploma e tal. Mas hoje não é mais assim, é ao contrário, você diz onde estudo “no (nome do colégio)”, ah?! “É público, não é?” É.. e ai já não tem aquele crédito, as pessoas

já não dão crédito para você, mas se você estudar num colégio particular as pessoas pensam que não, aquele ali é bom, e as pessoas tem a visão muito materialista. Até no público mesmo, os professores tem mestrado, doutorado, são todos capacitados, mas por ser público, tem aquele tabu assim é público então não presta. Eles só pensam o que? Que na escola pública só vai prostitutas, marginais, pessoas que sofrem com fumar maconha ou sei lá outra coisa. Tem câmeras, tem segurança, pessoas que tem classe, tem dinheiro, eu acho que elas não visam muito o colégio público como solução de sociedade não. Muito pelo contrário. Se você chegar e disser que foi formado em colégio público, então você vai ter que fazer reciclagem, fazer cursinho (aluno 02, entrevista)

Na escola tem vários casos, muitos casos. Primeiro a violência de cercear o educando de não ter livros. Depois de cerceá-lo de não ter direitos a coisas da escola, esporte, materiais para que ele possa estar... O diálogo. A discriminação que existe, deles com a gente e da gente com eles. (professor 01, entrevista)

Em estudo realizado por Rego (2002) sobre o impacto da escola na constituição dos sujeitos, a autora, a partir de uma leitura sociohistórica, ressalta que o significado do processo de escolarização, bem como do desenvolvimento cognitivo depende dos tipos de demanda e práticas sociais, as quais os sujeitos foram submetidos em diferentes culturas. Neste sentido, a autora enfatiza que, apesar de reconhecer a família como o primeiro contexto de socialização, exercendo uma grande influência no comportamento da criança/jovem na escola, ela não é determinante para a compreensão de todos os fenômenos.

A escola não deve exercer o papel de compensar supostas carências culturais, afetivas e sociais do aluno, mas possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, provocando transformações em si e na sociedade na qual está inserida (REGO, 2002). Vejamos, portanto, o que diz uma participante:

Penso que a escola não é um espaço para a gente minimizar a violência. Mas não deixa de ser. A escola, naturalmente ela foi criada para ser uma instituição que transmitisse o legado cultural da humanidade, é aquela coisa da transmissão de conteúdos. Com o passar dos anos e várias tendências foram sendo abordadas dentro do espaço escolar e na educação de modo geral, sendo muitas delas modismos, essa função da escola foi mudando, a escola foi se desapropriando só dessa função de transmitir conteúdos ou esse legado cultural. Então a escola hoje, ela faz parte da sociedade, desse espaço social, ela compõe. E sendo uma instituição social, todos os problemas eles vem parar aqui dentro. Então naturalmente essa coisa da violência, ela invadiu os muros da escola, assim como a questão das drogas, a das orientações sexuais, essas discussões todas sobre as questões étnico-raciais, essas coisa todas invadem. Agora eu penso que não é aqui que essas coisas todas tem que se resolver, a

escola é absolutamente incapaz de resolver essa demanda social no que diz respeito a violência. A gente não tem armas contra isso. A única arma que a gente tem contra isso é a educação. É tentar educar as pessoas, e não é dando educação doméstica, mas educar as pessoas, tornando-as seres cidadãos, que a gente pode mudar um pouco essa realidade. Mas, sem sombra de dúvidas, a gente não pode ter essa ilusão, essa pretensão, de mudar, de transformar o mundo num lugar de paz. A gente não pode ter essa pretensão porque essa não é uma tarefa da escola. O que a gente pode fazer, é mudar o indivíduo, digamos assim, tentar moldar, transformar a vida de uma pessoa e essa pessoa, naturalmente, vai mudar o seu mundo particular. E esse trabalho de formiguinha, se a gente consegue mudar uma pessoa já é muito. Se a gente consegue transformar a vida de uma pessoa, marcar a vida de um indivíduo pra mim já é muito, já é significativo. Agora assim, não pode achar que vai mudar o mundo porque ai já é outra seara. (funcionário 02, entrevista)

A perspectiva trazida pelo funcionário ainda está centrada numa concepção preconceituosa e reducionista sobre o “capital cultural” das crianças e das suas famílias, desconsiderando a complexidade envolvida na constituição subjetiva, sobretudo das relações e sentido da própria escola. Devemos problematizar o sentido da escola enquanto solução das mazelas sociais, tema já mencionado e discutido por Patto (2007, p. 244) em “*Escolas Cheias, Cadeias Vazias*”:

A cada crime chocante cometido por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie contra os pobres que atravessa a história do Brasil, contudo, o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural.

Porém, quando nos referimos à violência no contexto escolar, não podemos pensá-la como um reflexo da sociedade, tampouco, interpretá-la como um comportamento isolado ou individual. Ao contrário, a violência produzida no contexto escolar está enraizada nas relações de poder construídas na própria escola e fora dela, como podemos verificar abaixo:

Os professores infelizmente não respeitam a gente. A gente tem uma certa dúvida, ele “ah que você...” sabe? “Não vou voltar o assunto por causa de você”, “mas professora você corrigiu errado”, “não corriji não”, só por ser o aluno.

Ela acaba com todo mundo, diz que a gente não presta atenção, aí a gente diz “assim professora você vai colocar todo mundo para baixo”, “é... mas é assim

mesmo, tô sendo realista” ela fala que nossa sala é a pior sala (grupo focal, alunos)

Muitas vezes, as relações no contexto escolar são permeadas por este tipo de violência, porém, algumas práticas já são criticadas pelos alunos. Elas já foram justificadas e legitimadas na relação de poder que privilegiavam os professores.

A violência na escola ocorre, sobretudo, no processo de ideologização e ação pedagógica. Ela é vivenciada, também, através da frustração resultante da promessa de melhores condições de vida, da falta de sentido dos conteúdos escolares, da desesperança em relação às condições da educação. As frequentes violências psicológicas, e até mesmo físicas, as quais são submetidos os sujeitos, através do autoritarismo e arbitrariedade presentes nas relações institucionais, transformam a escola “num grande conjunto que reúne pessoas que tudo separa” (PATTO, 2005, p. 34).

A escola não tem o poder de mudar o mundo, nem é a solução dos problemas sociais. No estudo realizado por Patto (2007), ela descreve como essa concepção esteve enraizada no discurso oficial, nas políticas educacionais do Segundo Império, que de modo explícito ou implícito, revelavam a função reparadora, transformadora da instituição escolar. Havia a ideia geral de que a educação prevenia a criminalidade. Esta concepção exclui o lugar da escola como uma instituição que tem por objetivo garantir o direito de todos ao conhecimento. Como aponta Patto (2007, p. 245):

Na atual conjuntura de desemprego e de permanência da barbárie que sempre marcou a relação de classes no país, está aberta a porta à destituição da escola como instituição de ensino e à transformação dela em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violência sem precedentes.

A autora indica uma mudança urgente no sentido da educação escolar, para que a escola deixe de ser espaço de sofrimento e de violência, para se transformar em lugar de escuta da dor da humilhação social, em lugar de escuta do sofrimento político. A única maneira de superar tanto o sentido da escola como redentora quanto como reprodutora das condições sociais é realizar uma apropriação do espaço como construção e transformação das relações de poder. Isto implica em

“torná-la alavanca de entendimento, por parte desses jovens, (...) e de ações que contribuam para a transformação dela em direções de fato democráticas” (PATTO, 2007, p. 262).

Como discutimos acima, a escola, além de não se implicar na produção e enfrentamento da violência, produz um sentimento de impotência nos seus atores, que tornaram-se “reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático” (AQUINO, 1998, p. 8).

As relações escolares não são o espelhamento imediato das relações extra-escolares. Esta crença é compartilhada por Aquino (1998, p. 8):

Convenhamos, é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes.

Ao mesmo tempo, na riqueza da contradição do discurso, a fala da participante que segue abaixo sinaliza o potencial transformador da escola. Entendemos aqui que esse potencial não diz respeito à compensação que a instituição social pode oferecer individualmente aos alunos. Ao contrário, entendemos como uma potência de transformação da realidade, de novos significados sobre as relações e, principalmente, a superação de formas hierarquizadas, excludentes e violentas que estigmatizam os alunos. O medo é relatado como uma das maiores dificuldades no enfrentamento da violência na escola:

A maior dificuldade, é que a escola tem um medo dos alunos. Alguns professores têm medo dos alunos. Tem professor que não quer se envolver com briga, ai o aluno traz algum equipamento, alguma coisa assim, agride o professor com faca, revolver e tudo. Ai eu acho que o medo do professor com os alunos, talvez tenha limitado essa segurança, essa preocupação que eles têm com a gente. Acho que o medo deles, ai deixa que a gente mesmo resolva.

(Diante das situações que você falou aqui, de onde é que vem esse medo? O que é que faz com que eles tenham esse medo dos alunos?)

Talvez se eles já tiverem vivido alguma situação ou pelo que eles veem na televisão. Não sei se eles têm conhecimento dos alunos, do que os alunos fazem. Só que eu conheço a maioria dos alunos aqui e sei que a maioria não faz coisas desse tipo. O pessoal aqui é muito quieto, muito tranquilo. (sujeito 03, entrevista, aluno)

Eu vou usar um exemplo hipotético: os diretores são os juizes e o resto do colégio são os jogadores, mas parece que os juizes na hora do jogo esqueceram os cartões dentro do armário. Parece que os juizes têm medo da torcida e tem medo de mostrar o cartão amarelo, só fica na advertência, advertência, advertência... (grupo focal, alunos)

Será que o medo que aparece nos discursos dos alunos é resultante das experiências vivenciadas na relação com os professores ou decorrente de crenças e conceitos equivocados, baseados em concepções preconceituosas e representações distorcidas da realidade e das condições de vida das pessoas? Como afirmam Porto e Teixeira (1998), a insegurança deve ser abordada muito mais como um discurso já rigorosamente articulado do que como um objeto.

E nesse sentido, a mídia acaba contribuindo como um importante dispositivo para fomentar ações e atitudes nem sempre condizentes com o objetivo da escola, qual seja, a formação de cidadãos críticos e autônomos. Estes objetivos têm sido frequentemente utilizados no projeto político pedagógico das escolas, mas, muitas vezes, são destituídos de sentido. O regimento escolar também assume função burocrática, controladora, prescritiva, como revela a fala seguinte:

Na verdade, a gente tem um regimento, a gente tem que seguir este regimento, a gente não pode tomar nenhuma outra atitude, principalmente com os alunos menores de idade porque ainda tem o estatuto da criança e do adolescente também para dar esse suporte, então nenhuma outra atitude a gente pode tomar. (funcionário 02, entrevista).

Assim, os significados atribuídos à escola no que diz respeito ao enfrentamento da violência estão associados a um controle das ações, dos comportamentos, e à punição para aqueles que não respeitam as normas. É interessante assinalar que durante a pesquisa de campo diversos atores retrataram um mesmo episódio de violência que ocorrera na escola o ano passado. Sob diferentes perspectivas de uma

mesma situação, pudemos perceber o modo pelo qual diferentes atores significaram o mesmo fato:

Ano passado nós éramos segundo (M3) e rolou um... foi dia de sábado na verdade, o professor de matemática tinha pedido para a gente ir para a sala um dia de sábado e disse ia repor uma aula. E aí, começou um boato, que uma escreveu uma coisa da outra, que virou uma fofoca. Quando chegou na segunda-feira, uma foi tirar pergunta da outra na sala, aquela confusão. Aí uma tirada a braba, tava ligando pra alguém que ninguém sabe quem foi, na saída, quando liberou, essa menina que tava ligando saiu na frente de todo mundo, foi a primeira a sair da sala e a outra que sobrou, que a conversa não era nem com ela. Ela saiu e a outra disse: “e agora, venha para a mão”. Aí as duas foram se embolar, só que ela puxou o canivete e meteu nas costas da outra, do nada. (grupo focal alunos)

Embora não tenhamos aqui o objetivo de comparar os discursos produzidos pelos diferentes participantes, optamos por trazer algumas versões da mesma história:

Já tivemos, de briga por causa de baba ali na quadra mas tudo dentro da normalidade(...) Não, teve um fato isolado que foi o de uma menina, uma aluna, no início do ano passado meteu uma faca e perfurou o pescoço mas não foi nada, só fez ferir e foi só. Nesses anos todos que eu tenho aqui. (funcionário 01, entrevista)

Tem assim, briga de colegas, brigas de namorado, teve até um caso no ano passado, na quadra. A gente chamou “que não é bem assim”, vou sempre trabalhando na base da conversa, da conscientização. Enquanto gestora há 10 anos, eu procuro resolver assim. Houve um caso de uma menina, que nem era da escola, que cortou a outra, e foi fora da escola. Mas a gente trouxe a cidadã, chamou a polícia, e enquanto a gente tava ligando, ela pulou o muro e foi embora. Teve casos que eu ouvia falar, mas no meu turno enquanto gestora, briga assim é difícil. Só casos assim de namoro, de inveja, uma é amiga, outra não é. Aquelas fofquinhas, aquelas intrigas e tal, que eu sempre conversava e na base da conversa conseguia resolver. Às vezes tinha a necessidade de chamar pais, mas nem sempre. (gestor, entrevista)

De violência física, ouve uma situação aqui. Mas foi briga de estudantes, de meninas por bobagem. A gente sempre acha que tem namoro ou coisa assim envolvido, mas não foi. Foi uma discussão por causa de uma atividade que eles tinham para fazer em sala de aula e ai eles não concordaram e partiram para agressão. O que eu tenho notado é o crescimento do envolvimento de meninas

e de mulheres neste tipo de atitudes. De intolerância, de não aceitação de uma opinião do outro e de se partir para violência. Eu tenho notado que o número de mulheres tem crescido nestas situações. (funcionário 02, entrevista)

É possível perceber que diferentes relatos de um mesmo episódio trazem muitos elementos sobre o enfrentamento da violência na escola, demonstrando como a banalização do fenômeno é uma das grandes dificuldades no reconhecimento e planejamento de ações que implicariam na participação efetiva da escola. As expressões tais como “*não foi nada, só fez ferir*”, “*foi fora da escola*”, “*teve até um caso*”, tentam eximir a escola de sua responsabilidade e minimizam ou camuflam suas possíveis consequências, numa atitude de negação diante do fenômeno. Os modos de enfrentamento podem ser traduzidos através de expressões e sentimentos de descrença no potencial da escola para lidar com as situações de violência, como vemos a seguir:

Eu acho que a escola puniu pouco. Nesse caso mesmo da menina que esfaqueou a outra, a menina saiu da escola e não aconteceu nada com ela. A mãe da outra foi no outro dia, falou, falou, falou e não adiantou nada. E as brigas que acontecem no pátio, eu acho que se fosse uma punição maior, algum tipo de punição maior, eu acho que eles evitariam. Porque tem que ter pulso firme, cortar tudo que gosta, porque se você sabe que aquele meio ali é frágil, que não tem punição você vai fazer mesmo (...)Tipo assim, a falta de recursos que eu falo é a falta de planejamento, ou seja, se acontecer um fato não tem planejamento pra aquilo. Aconteceu um fato aqui agora, não vai ter o que punir, não abordaram, não pensaram nada sobre o assunto. Eles vão enrolar aqui agora e mais tarde acabou, esqueceram o assunto. Eu acho que com a falta de planejamento que está faltando eu acho uma dificuldade para se combater. (aluno 01, entrevista)

Eles não separam, eles dão advertência. Eles esperam acabar a briga e chamam lá para dar advertência, vê quem foi e chama. É raro ir separar, algumas vezes os vigilantes vão lá e separam. Isso porque geralmente as meninas brigam fora da escola e eles dizem que dali pra fora não é problema deles. (aluno 03, entrevista)

Eu acho que a violência vai muito a partir da gente, eu acho que parte de uma direção que não se posiciona, que deixa gente da comunidade entrar na escola e fazer o que quer, o vigilante fazer o que quer, quando a gente deixa, a gente que eu digo, a direção, deixa o vigilante e o professor fazerem o que querem, os funcionários... e isso eu acho que cria um clima ruim dentro da escola. Eu acho que isso parte de nós, porque os alunos, eu não vejo como violentos. E isso acontece quando a gente não estabelece normas e regras. (professor 02, entrevista)

Eu nunca vi ninguém tomando atitude nenhuma em relação à violência aqui na escola

Até separar briga mesmo, foi até os alunos mesmo... Sempre quando a diretora vem a briga já acabou, todo mundo entra já está em suas casas, aí perguntam "o que foi que aconteceu?"

A escola é muito indiferente em relação à violência na escola. É muito indiferente, é como já disseram aqui. Os alunos brigam e os professores, no máximo, vão para catar os cacos.

É isso. É a displicência, por que tem dois alunos ali brigando, o vigilante passa, olha é "é", e sai. O vigilante, que eu acho que poderia separar, mas não, provavelmente o vigilante deve ter visto a menina pegar a faca o canivete, sei lá, e por que ele não acionou logo os diretores, a polícia logo? É essa displicência, essa omissão também né? Por que a escola disse que não foi aqui, então, sendo que foi. Então, tem essa parte de displicência e omissão de não querer, quem sabe não é nem querer, não poder, quem sabe, talvez, por medo de dar um passo maior que a perna. (grupo focal, alunos)

Então eu acho, que a direção da escola ela está mais preocupada com a gestão da escola em relação ao ensino, a meta. Quantos alunos temos na escola? Quantos alunos passaram na primeira unidade? Quantos não passaram? E ai já vem para o professor pra ver como está a classe dele. E ai termina ficando por conta do professor e cada um que vai ficando em sua classe tentando ver se consegue e se não consegue que leve até a direção. (aluno 02, entrevista)

Termos como "omissão", "displicência", "indiferença", utilizados pelos atores, no que se refere ao enfrentamento da escola em situações de violência, revelam a dificuldade experimentada diante do fenômeno. O medo vivenciado pelos atores escolares, o sentido da escola e do seu papel, a falta de planejamento, a banalização relacionada aos casos de violência, são alguns dos fatores que, entrelaçados, produzem uma impotência, um engessamento das ações, uma falta de implicação e responsabilização sobre as relações constituídas no contexto escolar.

A violência acaba sendo incorporada no cotidiano, naturalizada, de modo que se torna uma profecia auto-realizada, que contribui ainda mais para afirmar o preconceito existente em relação às classes populares. Loureiro (1999, p.58) discute esses elementos em um de seus trabalhos:

Nas andanças pelas escolas, não tem sido difícil encontrar professores apavorados, agredidos e agredindo; diretores desnorteados, "suspendendo", "expulsando", "transferindo", excluindo, cumprindo ou

descumprindo o regimento, improvisando estratégias para o combate; alunos assustados e assustando, desvairados ou acuados com medo ou audácia insana excitados pelo "mito do herói" identificado no transgressor que passa a líder; pais angustiados: condenando, culpando para se eximir do que entendem como culpa, ou se culpando silenciosamente ou agressivamente; professores, direções e pais em conjunto, ou desconjuntamente, despreparados, bem intencionados, talvez, mas, por vezes equivocados no fogo do dia a dia do convívio com a violência em sua vida ou consigo mesmo. A impotência é geral. O imaginário do medo, o imaginário catastrófico permeiam as falas, as salas, as atitudes por vezes precipitadas e inócuas. A perplexidade acontece; é visível. A violência desafia as razões, desperta as emoções mais díspares e atitudes esdrúxulas, sem nexos, para quem se diz educador.

Numa sociedade que supervaloriza o individualismo, a competitividade e as relações de dominação, não é de se estranhar que a violência se transforme num instrumento de poder, de status social, de espetáculo público, como relatam os alunos:

Mas sabe por que a outra fez isso? Por que ela teve fama, se ninguém falasse aquilo, ela jamais tinha feito aquilo, se ninguém tivesse falado aquilo aquela menina é miserável, por que ela teve fama, se ninguém tivesse incentivado, se ninguém tivesse olhado para ela assim, ela ia pensar "pô ninguém concordou comigo" ela não ia brigar mais por que ninguém concorda comigo, mas não, eu briguei bati como a porra, "miserável", todo mundo vem falar comigo, por que eu foi quem bati na outra. (grupo focal, alunos)

Parece uma rebelião quando acontece isso, sai todo mundo de sua sala dizendo "é briga, é briga" e se forma uma multidão, isso porque tem gente que gosta, né? (aluno 01, entrevista)

Assim, a incapacidade de lidar com essas situações, denuncia a falta de planejamento, de uma construção coletiva para o enfrentamento das situações cotidianas, como vemos a seguir:

Na verdade eu até me sinto sobrecarregado com coisas que de início a gente não tem preparo. Por exemplo, pra monitorar um aluno desses tem que ter preparo, um cursinho, pra poder monitorar esse aluno e aí a gente se vira como pode. Com bom senso, com educação, pedindo, por favor, aos meninos, eles também acatam. (funcionário 01, entrevista)

O regimento pode sofrer alteração de escola para escola, desde que isso seja acordado pelo colegiado escolar. Então eu não saberia lhe dizer com precisão

se tem uma receita, uma regra para como a escola vai resolver essas questões de violência. O que eu sei é que são coisas muito generalistas e que, na verdade, quando acontece alguma coisa é muito mais o bom senso que a gente usa para resolver as questões, do que o próprio regimento. Porque o próprio regimento ele traz questões básicas, como eu já disse, generalistas para tratar as coisas e a gente não pode ir de encontro a ele... Porque um aluno que se envolve numa situação de violência e recebe uma expulsão, ele pode recorrer, principalmente se ele for menor de idade. E ele pode voltar a comunidade escolar com um mandado. Então o que a escola procura evitar, é esse tipo de coisa porque tem a lei para ampará-lo e o regimento da escola, embora seja muito global, nessas orientações, é que na verdade a lei tem uma certa tendência a proteger o menino do que as instituições de ensino. A gente usa mais o bom senso, sempre procurando resolver a coisa de forma pacífica. Sem procurar marginalizar ainda mais esses alunos e geralmente resolve. (funcionário 02, entrevista)

Enfrentar essa situação toda de sala, muitas vezes é para com o próprio profissional, eles se sentem desestabilizados, se sentem sofredos, se sentem desacompanhados, se sentem não sei o que e as vezes não conseguem dar a volta por cima com criatividade. (...) mas tudo isso é uma troca e ai também são atos violentos que acontecem na sutilidade. Mas de certa forma e às vezes a gente não está tão preparado na forma, naquele dia que a gente pode dar algum retorno que gera um conflito maior numa outra situação.

Às vezes também a gente vai para a sala com um planejamento ai surge uma situação dessas que você tem que usar a situação e transformar sua aula, mas eu acho que o planejamento ele tem que ser feito. (grupo focal, professores)

O regimento interno escolar é um conjunto de regras que vigoram na unidade, um instrumento com caráter legislador e, por sua vez, não prevê em sua composição uma alternativa ou solução para lidar com as situações de violência. Primeiro, porque uma situação de violência é bastante singular, e ao analisá-la, devemos levar em consideração o contexto, o tipo de violência, a relação entre as partes, a motivação, o ponto de vista dos envolvidos, dentre outros aspectos.

A escola, de modo geral, não discute o tema da violência, não prevê ações de enfrentamento, não analisa casos específicos. Por isso, as intervenções, muitas vezes, partem de uma perspectiva individual ou do senso comum e acabam assumindo um caráter arbitrário. Não é incomum testemunharmos atitudes autoritárias de gestores, funcionários e coordenadores pedagógicos, relacionadas aos casos de violência. Essas atitudes diminuem a possibilidade de diálogo e de participação democrática. Foi possível perceber, a partir dos relatos dos

participantes, as dificuldades vivenciadas pelos atores escolares, que acabam contando com o próprio bom senso, no enfrentamento da violência:

Esse papel de mediador é muito complicado, é muito complexo, porque a gente sempre tem que tomar uma medida, uma atitude a gente não pode “ficar em cima do muro”, muito embora a gente não vá dizer “fulano está certo e ciclano está errado”, a gente não vai estabelecer esse juízo de valor, mas pra sanar a gente tem que resolver mesmo o problema e as vezes uma parte não está satisfeita com a solução. Então, em algumas ocasiões, eu sempre vejo a gente assim, toma uma atitude e o professor fala que ele está sozinho, que ele se sente abandonado, acuado pelo aluno, que o aluno está sempre queixoso e a gente está sempre demandando para o lado do aluno. Quando é o contrário, o aluno sempre vem queixoso de que eles não significam nada para escola, que a instituição só respeita o professor, que só o professor que tem voz, enfim, é muito complicado. Porque qualquer atitude que você for tomar não vai agradar aos dois e então a gente fica no meio ouvindo queixa dos dois. (...) E geralmente a gente toma uma decisão baseado no bendito bom senso, então é aquela coisa você sempre tem que estar bem, em harmonia com o universo para tomar a atitude mais acertada dentro do seu ponto de vista que, às vezes, é pessoal mesmo. Às vezes é profissional, você já estudou, você tem anos de estrada naquilo, você usa todas essas armas, esses instrumentos, essas ferramentas para tomar essas decisões. Mas mesmo assim o fator emocional contribui muito para você estar em equilíbrio para tomar uma decisão bacana para tentar resolver da melhor forma e ainda assim tem queixas. É muito complicado. (funcionário 02, entrevista)

Olha, uma situação que a gente possa resolver aqui, chamar o pai, se o aluno for menor de idade, dar suspensão ou advertência dependendo do caso, a gente dá uma advertência escrita e verbal ou suspensão e resolve. É assim e o diálogo o tempo todo, diálogo permanente. Mas assim quando um aluno tem uma atitude dessa a gente já passa a tentar fazer um acompanhamento com ele. Vê se tem alguma outra situação que ele se envolva, enfim. Agora num caso mais grave, que não acontece aqui, a gente tem é que acionar a ronda escolar pra eles virem aqui. Mas caso necessário a gente pode acionar a ronda escolar pra vir resolver alguma coisa, principalmente em se tratando de aluno maior de idade. (funcionário 01, entrevista)

Aí eu escuto os dois, separadamente, e depois junto os dois. Para ouvir a versão de um e do outro, já com tudo relatado dos outros, e aí converso, se não for uma coisa assim muito grave, comunica aos pais e dá advertência. Na reincidência, nova advertência, na última instância, na terceira aí a gente dá a suspensão. Só se for uma coisa de um agravo muito extremo. (gestor, entrevista)

Compreendo que planejar ações para lidar com as situações de violência na escola está muito longe de definir *a priori* as regras do jogo. Entretanto, a sua importância reside na possibilidade de construção democrática de formas de

enfrentamento. Discussões participativas, envolvendo todos os indivíduos vinculados à escola, poderiam ajudar na construção de estratégias mais eficazes de enfrentamento. Ações que produzissem novos sentidos poderiam contribuir para um deslocamento e uma saída alternativa ao lugar de impotência.

A cristalização reforça ações de punição e controle, enquanto discussões participativas geram formas alternativas para o enfrentamento. As expectativas e opiniões dos atores escolares constituem um ponto fundamental para a compreensão do papel da escola diante do fenômeno da violência e apontam para a necessidade de um amplo diálogo:

Mais punição. Eu acho que tem que ser mais rigoroso com a punição.

(...) medidas básicas, como eu disse, ordem da fila, coisas simples, né? Respeitar a vez do próximo, algumas punições um pouco maiores para casos de violência, até expulsão também.

Com certeza. Por que se não tem punição a violência continua, por que se sabe que não vai dar em nada. (alunos, grupo focal).

A concepção de que a prevenção da violência passa pela necessidade de um maior controle social está presente nos significados construídos pelos participantes desta pesquisa. Para eles, seria necessário estabelecer mais regras de convivência e, a partir destas, planejar ações punitivas para aqueles que não as obedecerem.

A informação e a reflexão, promovidas por “palestras” seriam intervenções alternativas para o enfrentamento da violência:

Acho que tem que ir nas escolas, fazer diversos movimentos, fazer palestras, como das drogas, da DST, campanhas... E melhorar o desemprego. (grupo focal, alunos)

Bom, eu acho que deveria ter palestras, palestras de ser humano mesmo, de você se dar com o outro, de você se respeitar primeiramente. Porque quando nós nos respeitamos, você que é o meu próximo, eu vou te respeitar porque eu vou estar me colocando no seu lugar. No caso da aluna, se eu fosse ela eu não mexeria com a outra porque se mexessem comigo eu não iria gostar. Se pisar no meu pé por querer eu vou passar ali e vou pisar no pé dela, eu não vou gostar. Eu vou querer fazer o que? Agir também. (aluno 02, entrevista)

Porque hoje não dá mais pra gente chegar brigando com ninguém e se eles ainda assim não acatarem ai tem que promover uma ação maior. Uma gincana, uma palestra, coisas que chamem a atenção do jovem. Uma feira de ciências tecnológicas, biológicas, ainda mais que aqui fala de saúde, né, algo que atraia as pessoas. (aluno 02, entrevista)

A necessidade de instaurar espaços de discussão na escola está presente nas falas dos participantes. Tavares dos Santos (2001, p. 17) ressalta a importância da “construção de um trabalho coletivo, como condição fundamental para que se possam reduzir os atos de violência na escola”. Para que essa construção coletiva seja realmente efetiva, é necessária uma escuta atenta a todos os envolvidos no contexto escolar.

O desinteresse pela escola, a falta de sentimento de afiliação institucional são o resultado da ausência de ações democráticas, que favoreçam a participação de todos. A escuta e os espaços criados para as formas de expressão, foram possíveis caminhos trazidos pelos participantes para lidar com os conflitos e os casos de violência:

Câmera, segurança, essas coisas não inibem violência. Eu fui chamada para fazer vários trabalhos em escola para diminuir o processo de degradação que as escolas vinham sofrendo e de problemas de violência. Se a gente olhar aqui nessa sala, por exemplo, tem pichações e foi justamente esse problema que me chamaram para resolver numa escola. Eu simplesmente dei uma parede pra eles com spray e dei motivos, temas, pra que eles pudessem criar. Acabou o problema do conflito da direção com os jovens, fizemos um grupo de arte dentro da escola. Profissionalizamos os meninos. Isso é incompreendido pelas pessoas que gerem a escola. O conflito entre escola e comunidade pra que os jovens possam praticar esporte dentro da escola no final de semana, hoje tem o “Mais Educação” e “Escola Aberta” que fazem isso. Coisas simples, que poderiam ser resolvidas com diálogo e intervenções interessantes que aproximassem os grupos. (professor 01, entrevista)

O papel da escola é orientar. Eu acho assim, que, no caso mesmo de duas meninas que brigaram, só chamaram os pais ou delegacia porque houve sangue. Se dois alunos brigam, tem que fazer de tudo pra eles voltarem a se unir, tem que conversar com eles, só em último caso chamar a polícia. Pra que chamar a polícia se aqui está todo mundo sob nosso controle? Não precisa chamar a polícia, pra que chamar a polícia? Não precisa violentar. Se a escola tem condições de orientar, de dar educação. Eu sou assim, converso, venho lá, vou cá, e me chamam de político. Mas eu nem sou, o que não pode é ficar brigando com ninguém, a vida dá muita volta... Se alguém lhe respeita, pra que você usar a violência pra controlar a violência? Se você é o órgão que deve evitar a violência... Pode me chamar de político, mas eu sou assim. Brigou?

Venha cá vamos conversar, contornar, agora se for um caso extremo que saiu sangue, facada, ai é crime tem que tomar as providências. Se for menor o pai e a mãe vão responder, porque eu não vou querer praticar a omissão. (professor 03, entrevista)

A gente tenta não perder esse controle. (...) Então nessa hora se eu agisse com rispidez e violência na minha maneira de falar, eu tenho certeza que o que vinha de lá para cá não ia ser coisa boa e eu perder as estribeiras, então, a aluna: “nem vi que a senhora chegou”... “Então, pronto, guarda”. Dei minha aula, quando faltava uns dez minutos para terminar a aula eu ai disse terminamos de estudar, agora é a hora do salão, venha pintar minha unha. Então eu comecei uma aula particular explicando, olhe na sala não é lugar para isso. (grupo focal professores)

Não, expulsão também não, que acaba com a vida de um aluno que até queria ter um futuro, mas, tipo no Rio de Janeiro tem um colégio que teve uma briga entre alunos e botou foi para pintar a escola, botou para limpar a escola. Quero ver quem vai querer ficar para limpar a escola, vai acabar logo, tem esse caso. (grupo focal, alunos)

Organizar trabalhos voluntários, tipo assim, se quiser continuar no colégio, vai fazer trabalho voluntário. Não fazer coisas ruins, mas sair distribuindo alimento, etc. Aí sim, eu acho que seria um tipo de repressão aos tipos de violência dentro da escola. Eu acho que deveria ter essa parte da escola, elaborar certos tipos de punições assim para os jovens (aluno 01, entrevista)

Os indivíduos destacam a capacidade de transformação da escola no enfrentamento da violência. Em seus relatos, revelam a necessidade de uma aproximação de todos os atores sociais envolvidos, enfatizando o cuidado com as relações e o caráter educativo que a escola possui. Porém, é importante destacar que algumas intervenções sugeridas para casos de violência, como castigos alternativos, podem ter um efeito negativo no processo educativo. Abramovay e Rua (2002) afirmam que estes castigos podem ser tão ou mais severos que os utilizados habitualmente, podendo levar a situações de grande constrangimento e humilhação.

Porém, não podemos deixar de destacar que discursos que privilegiam o controle e a punição como principais estratégias para coibir a violência revelam o modo específico como a nossa sociedade vem lidando com o problema, como se tais medidas fossem suficientemente eficazes. Em nossa opinião, essas estratégias produzem ainda mais violência, pois viola, principalmente, a função social da escola, seu caráter humanista. A escola deve ser entendida como contexto de relações

sociais, de construção da cidadania, de formação e educação de sujeitos críticos e transformadores da realidade.

Os programas citados acima (Mais Educação; Escola Aberta) pelos participantes, têm por objetivo contribuir para a construção de uma cultura na qual a escola seria vista como um bem coletivo. Tais iniciativas foram objeto de discussão de Sposito (1998), que destacou, por sua vez, a discrepância dos seus resultados. Ela afirma que “a mera abertura física da escola não supera padrões estabelecidos de interação se não vier acompanhada de uma clara intenção dos atores de redimensionar suas práticas em direção a um novo projeto para a unidade escolar” (1998, p. 12).

Redimensionar as práticas e as relações de forma mais democrática não é tarefa fácil de ser exercida, num cotidiano que tende a ser engolido pelas formas burocráticas e hierarquizadas de funcionamento. A necessidade de uma formação mais voltada para a realidade do contexto escolar e para as dificuldades relacionadas ao seu próprio funcionamento são alguns dos elementos mais importantes nessa conjuntura. De algum modo, isso foi indicado pelos participantes:

Os profissionais da educação de maneira geral, eles precisam estar em formação contínua. A sociedade muda, as pessoas mudam e às vezes o profissional de educação, ele está dentro da escola, da sala de aula e às vezes, não acompanha essas mudanças. Ele está sempre se remetendo ao passado com aquelas atitudes meio que, saudade do passado, que no passado era assim, era “assado” e o jovem hoje ele é “assado”. Então a gente tem que entender que as pessoas mudam, as relações mudam, algumas coisas mudam para melhor outras não, mas enfim, a gente tem que acompanhar. Falta essa formação, essa informação em nosso meio e em muitas ocasiões o profissional não tem tempo de se dedicar à uma hora se quer, de estudo diário, de leitura, falta tempo mesmo para o profissional de educação se dedicar a essas coisas e falta também dentro do ambiente de trabalho, outros profissionais, de outras formações para atender as várias demandas que existem dentro da escola. (funcionário 02, entrevista)

É um turbilhão dentro da escola. E as pessoas pra lidar com isso precisam, primeiro, ter diminuição de carga horária, depois montagem de uma equipe para lidar com isso – como acontecia no projeto que eu trabalhava. Precisa de um acompanhamento do aluno durante o tempo que ele fica na escola pra que isso seja resolvido. Enquanto não tiver esse grupo, a gente na sala se sobrecarrega, porque tem que passar o conteúdo, aprender e dialogar também. (professor 01, entrevista)

Os discursos produzidos pelos participantes se constituem, também, como ações políticas, pois é através das palavras que os atores significam suas ações e intenções. A desvalorização do trabalho docente somada aos sentimentos de impotência, conformismo e medo contribuem para a falta de implicação da escola. Como consequência, a articulação coletiva é desmobilizada por ações burocráticas, em processos de desintegração e automatização das relações humanas: a violência torna-se naturalizada e banalizada.

Os significados de violência dos atores estão diretamente associados à maneira como o fenômeno vem tendo repercussão na sociedade. Ao compreendermos os significados poderemos perceber que tais significados envolvem as expectativas dos atores sociais em relação ao papel da escola. Na articulação entre significado e ação, os discursos focalizam o controle e a punição como principais estratégias para coibir a violência. Assim, o que se tem visto é que são estratégias e significados que produzem ainda mais violência.

Entretanto, vale destacar que as práticas escolares são percebidas como um campo potencial para a construção da cidadania, de sujeitos críticos e transformadores da realidade, e neste campo de significações, abre-se a possibilidade de superação por meio da construção do respeito mútuo e do reconhecimento das condições que produzem os vários tipos de violência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação procurou investigar os significados de violência entre sujeitos de uma escola pública em Salvador. Interessou-nos entender como estes significados são compartilhados e orientam as ações desses sujeitos no ambiente escolar. Para tal, optamos por um método qualitativo que privilegiou a observação direta e a interação dialógica com diferentes atores envolvidos, qual seja, professores, alunos, funcionários e gestores.

Nesse sentido, procuramos conciliar essa abordagem direta que procurou “dar ouvido” a esses atores com a revisão de uma rica literatura que vem se avolumando nos últimos anos e que trata especificamente do fenômeno e das concepções de violência na sociedade e, em particular, na escola. Tal aproximação com essa literatura foi de extrema importância para que, de um lado, distanciássemos-nos do fenômeno bruto e de interpretações ingênuas acerca da violência e, do outro, pudéssemos “ler” os discursos dos sujeitos de modo crítico e reflexivo.

Sobre o processo de coleta de dados, algo que não deve ser menosprezado foi o fato de que nosso trabalho de campo foi drasticamente interrompido em virtude de um movimento de greve que durou 115 dias, inviabilizando a continuidade da coleta de dados na escola. Como não tínhamos como adequar nosso calendário acadêmico da pós-graduação com o calendário da greve, fomos obrigados a trabalhar com o corpo de informações mais limitado. Porém, acreditamos que isso, mesmo tendo empobrecido nossos dados, não comprometeu significativamente nossa análise.

Do ponto de vista conceitual, procedemos a um deslocamento de uma perspectiva de cunho ora estritamente *psicologizante* ora estritamente *sociologizante* para uma perspectiva histórico-social. O homem, em nosso estudo, é um ser social, e, portanto, os aspectos ligados à vida social, como a estrutura sociopolítica é constituinte da sua condição. Assim, não há uma separação entre o mundo externo e interno, ou o individual e o social. Isso não significa que não estamos atentos ao modo peculiar de apropriação da cultura. Por isso, partimos do pressuposto da Teoria Sociohistórica segundo a qual os significados orientam as ações humanas.

Deste modo, o significado de violência não é um simples fenômeno simbólico, mas algo que incide e perpassa as ações e estratégias da violência na vida cotidiana das pessoas. Através da definição teórica e metodológica, de uma interlocução com a literatura e a empiria, a análise do fenômeno foi resultante de um olhar dialógico que não apenas registra os significados, mas, de algum modo, transforma nossos próprios significados de violência.

No decorrer desta dissertação, fizemos uma discussão mais teórico-conceitual, buscando compreender os fatores relacionados ao tema, abordando, sobretudo, sua dimensão social, histórica e cultural. Foram arrolados também alguns elementos que compõem a sua complexidade, como sua multideterminação, a falta de clareza e consenso sobre sua definição e as controvérsias em relação à sua delimitação. Por isso, foi relevante, na nossa discussão, o modo pelo qual a sociedade brasileira atual vem lidando com a violência, em sua produção e enfrentamento, levando em consideração a sobredeterminação do contexto sociohistórico, que depende da interação com outros fatores, sem os quais a análise torna-se reducionista, simplista e simplificadora.

Desse modo, não fizemos uma análise individualizadora da manifestação da violência, como algo pertinente ao indivíduo isoladamente nem caímos na tentação de dar explicações baseadas em algum determinismo socioeconômico. É claro que, na nossa perspectiva, a ordem social e econômica possui um destaque fundamental, constituindo as formas de subjetivação e apropriação dos significados construídos num determinado contexto social. Esta ordem socioeconômica, mas também política, por sua vez, exerce uma das grandes formas de violência em si, com mecanismos mais sutis e simbólicos que contribuem para o modo como explicamos a violência.

A partir dessa compreensão, incorporamos em nossa discussão o papel da escola em nossa sociedade, levando em consideração seu processo histórico, as políticas educacionais e as relações institucionais como elementos fundamentais na compreensão tanto da violência na escola, quanto dos significados que são produzidos nas práticas escolares. Algo que não podemos deixar de enfatizar é que nossa posição não tem apenas uma abordagem epistemológica, mas, sobretudo política em relação à escola, considerando que esta pode ser potente para a

transformação social, não apenas reprodutora das desigualdades e mantenedora das violências de uma ordem social injusta.

Se, por um lado, os significados dos discursos dos sujeitos estão calcados em discursos ideológicos que eximem o contexto social, isentam as relações políticas e pedagógicas na produção e enfrentamento da violência, por outro, ainda há, no contexto da escola, atores que pautam suas práticas em conceitos morais inclusivos, dialógicos e humanistas. Essa tensão atravessou todo o nosso trabalho.

A abertura do diálogo sobre o tema de forma institucionalizada aponta a necessidade de um espaço para reflexão. Apesar de não ser uma conclusão nova no campo da educação e das pesquisas, de uma maneira geral, o que vem ocorrendo são soluções que são impostas ora pelo Estado, ora pelo Capital, ora nas micro-relações no interior da própria escola. Assim, segundo a Teoria Sociohistórica, os significados foram compreendidos para além de um sistema simbólico compartilhado, mas como uma construção histórica, que fazem parte de um corpo sistemático de representações e de normas que nos foram ensinados a conhecer e agir. Portanto, compreender que os significados são também ideológicos, nos situa numa dimensão complexa do lugar político e institucional da nossa práxis escolar. Olhares que muitas vezes são capturados pelo silenciamento em que as explicações sobre a violência ganham cor, endereço, tipologia física e família, por sinal.

Os discursos, que aparecem como naturalizados, não apenas reduzem a complexidade do fenômeno, mas encontra um bode expiatório que legitima a ideologia. Destituem-se os sujeitos de qualquer reflexão crítica sobre os discursos e seu lugar político. Ao naturalizar a violência, banalizá-la no cotidiano, e até mesmo consumi-la, somos avaliados como impotentes, incapazes de controlar sua expressão, passivos, a espera de soluções milagrosas. Até aqui as estratégias mais recorrentes de enfrentamento da violência são caracterizadas pelo aumento do controle, vigilância e punição, mas isso, além de não contribuir para a formação humanística dos sujeitos também têm se mostrado categoricamente ineficientes.

Nesse sentido, uma interpretação aceitável de acordo com o nosso modelo teórico é que a escola, no que concerne à violência, muitas vezes está a serviço de uma visão de mundo da classe hegemônica, reproduzindo um discurso amordaçado pelos preconceitos e estigmas contra aqueles que são violentados cotidianamente ao sofrerem a exclusão dos seus direitos básicos. Através do modo como os

significados têm sido (re)produzidos nas práticas escolares, corre-se o risco de não apenas isentar o sistema sociopolítico na produção da violência, mas também, de forma mais perversa ainda, legitimar a violação de direitos que sofre uma parcela significativa da nossa população. Não obstante, o que se vê é o ato em si, o comportamento visível que é associado ao sujeito da ação, escamoteando assim, sua raiz estrutural.

A construção de estratégias para lidar com a violência passa também por outra construção de significados. Para tal, é necessário romper com explicações cristalizadas, a partir de uma reflexão crítica das próprias práticas escolares. Reflexões possíveis a partir de uma construção mais democrática e justa pela participação coletiva e, necessariamente, comprometida com sua ação política. Construção que pode contribuir para potencializar a função social da escola em seu aspecto mais humanista, garantindo a todos que nela trabalham e estudam o direito pleno ao exercício da cidadania e a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade.

Por fim, acreditamos que este estudo pode contribuir para o debate, tanto no campo acadêmico, quanto das práticas exercidas pelos educadores. Deixamos também como legado a possível continuidade da pesquisa, de modo que os resultados possam potencializar reflexões ou outros achados resultantes da produção de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Garamond, 1999.
- _____. **Escolas e violência**. UNESCO, Universidade Católica de Brasília, Observatório de Violências nas Escolas, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Paper Ciclo de Conferências Sociedade sin Violência**, El Salvador: PNUD, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2011.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 12 Dez. 2011.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. 12(1), p. 221-234, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>>. Acesso em: 12 Dez. 2011.
- AQUINO, J.G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p.7-19, dez. 1998. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>. Acesso em: 27 de dez. 2010.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 7-19, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2011.
- ANDRADE, E. V. de; BEZERRA JR., B. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n2/a13v14n2.pdf>>. Acesso em 18 Mar. 2011.
- ANSER, M. A. C. I.; JOLY, M. C. R. A.; VENDRAMINI, C. M. M. Avaliação do conceito de violência: visão do professor. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 5, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v5n2/v5n2a07.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.
- ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**, 27 (1), 141 – 162, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a10v27n1.pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2011.
- ARENDT, H. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, M. A. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. **A. Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.

AZEVEDO, M. A. A pedagogia despótica e a violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, M. A.; MENIN, M. S. de. S. (Orgs.). **Psicologia e política**: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro. São Paulo: Cortez, 1995.

BASTOS, A. C. de S.; ALCÂNTARA, M. A. R. Atenção psicossocial a crianças e adolescentes sujeitos à violência intrafamiliar. In C. A. Lima (Org.) **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BITTAR, E. C. B. Violência e realidade brasileira: civilização ou barbárie? **Katálise**. 11 (2): 214-224, jul./dez, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/8852>> Acessado em 22 de Janeiro de 2013

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Caderno de atenção básica. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comitê de Estatísticas Sociais**: Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...>> Acesso em: jan. 2007

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Concepções da infância**: Freud, Piaget, Vigotski. Tradução de Achilles Delari Junior. Piracicaba: Mimeo, 2005.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas**: qual o papel da gestão?. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, (8), 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

_____. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia** (43a reimp., Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo (SP): Cortez; 2003.

CHRISPINO, A. 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, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2010.

COIMBRA, C. M. B., LOBO, L. F., NASCIMENTO, M. L. Por uma invenção ética para os Direitos Humanos. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Agost. 2012.

COLLARES C. A. L., MOYSÉS M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: Alves ML, coordenador. **Cultura e saúde na escola**, p. 25-31, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; 1994.

DAZZANI, M. V. M. **Rorty e a Educação**. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967 – 1997). **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, 163-193, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011 >. Acesso em: 03 dez. 2010

DIAS, C. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 1- 12, 2000. Disponível em: < <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/DIAS%20Grupo%20Focal> >. Acesso em: 14 set. 2011.

FERREIRA, A. L.; SCHRAMM F. R. Implicações éticas da violência doméstica contra criança para profissionais de saúde. **Revista de Saúde Pública**, 34 (6): 659- 65, 2000. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n6/3583.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, 31(3), 483-502, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa In: **Cadernos De Pesquisa**, n.116,p.20-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

GADOTTI, M., **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. São Paulo: DIFEL, 1980.

GONCALVES FILHO, J. M. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 22 Jan. 2013.

GONCALVES L. A., SPOSITO M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.** 115:101-38, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a04n115.pdf>> Acessado em: 11 jul. 2011.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: Competitividade e Culpabilização. In Sawaia B. (org) **As artimanhas da exclusão**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, 2009.

GUIMARÃES, A.M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

INOUE, S. R. V. **Violência Sexual contra a Criança: Significações e Estratégias de Enfrentamento Adotadas pelas Mães (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.**

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Caderno Cedes**, Campinas, 47(19), 36-50, 1998

KOLLER, S. H. **Violência Doméstica: uma visão ecológica**. Em Amencar (Org.). **Violência doméstica**, São Leopoldo: Amencar, 1999.

LEITE. S. A. S. A construção da escola democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In B. P. Souza (Org.). **Orientação à queixa escolar** (p. 281-306). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

LEONTIEV. A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOBATO, V. S., PLACCO, V. M. N. S. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, jun. 2007 .

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 ago. 2012.

LOPES C. S.; GASPARIN, J. L. **Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente**. Acta Scientiarum Human and Social Sciences, v. 25, n. 2, p. 295- 304, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a02.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2010.

LOUREIRO, A. M. L. Violências, paradoxos, perplexidade e reflexos no cotidiano escolar. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 5, p. 51 – 60,1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n5/06.pdf>>. Acesso em 18 de Mar 2011.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S, S. de. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica**. 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

LOWY, M. **Barbárie e Modernidade no século 20**. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/1226-barbariee-modernidade-no-seculo-20>> Acesso em: 30 out. 2011

MARTINS, H. H. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, mai./ago., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> Acesso em: 12 Ago. 2011.

MARTUCELLI, D. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, 11 (1): 157 – 175, 1999. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down026.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MELLO, S. L. A violência Urbana e a Exclusão de Jovens In Sawaia B. (org) **As artimanhas da exclusão**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, 10(supl. 1), 7-18,1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10supl1a02.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. **Violência, direitos humanos e saúde**. Em A. M. Canesqui (Org.) Ciências Sociais e Saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1997.

_____. Condicionantes multifatoriais da violência e da qualidade de vida. **Revista GIS**, 2005a, Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis>>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In; Brasil. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**: Ministério da Saúde, 2005b. Disponível em: <http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/impacto_violencia.pdf>. Acesso em 02 fev. 2012

_____. Violência: um velho-novo desafio para a atenção à saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, n. 1, v. XXIX, p.6-9, 2005c. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd51/desafio.pdf>>. Acesso em 05 set 2011.

MINAYO, M. C. S. et al. **Fala Galera**: juventude, violência cidadania no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Grammond, 1999.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, 1993., 9:239-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2011.

MINAYO M. C. S; SOUZA, E. R. É Possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1), 07 – 32, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7127.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2011.

_____. **Violência e saúde da violência como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, IV (3), 513-531, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias de aprendizagem**. In: UNIrevista, v.1. n.2. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 7, n. 13, Aug. 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n13/v7n13a08.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

NJAINE, K., SOUZA, E. R., MINAYO, M. C. S., & ASSIS, S. G. A produção da (des) informação sobre violência: análise de uma prática discriminatória. (1997) **Caderno de Saúde Pública**, 13(3), 405-414. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v13n3/0165.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, Apr. 2007 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a13v19n1.pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2011.

OSÓRIO, L. C. Agressividade e violência: o normal e o patológico. In: J. T. Tavares dos Santos (org.), **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1996, 4ª ed.

_____. **Escolas cheias, cadeias vazias**: Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estudos Avançados, São Paulo, v.21, n. 61, p. 243-266, set./dez. 2007.

_____. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. Psicologia USP. São Paulo, n. 3, p. 107-120, 1992.

_____. Apresentação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2013.

_____. De Gestores a cães de guarda. **Temas em Psicologia**, Vol. 17, no 2, p. 405 – 415 Dossiê Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes, 2009. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceosp/artigos/Maria_Helena_Souza_Patto_De_Gestores_e_Caes_de_Guarda.pdf> Acesso em 22 de Janeiro de 2013.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: V. M. N. S. Placco (Org.), **Psicologia & Educação**: revendo contribuições (pp. 33-61). São Paulo: EDUC, 2005.

_____. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Caderno Cedes**, Ano XIX, n. 47, 51-66, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a05.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

RAMOS, P. R. Ônibus 174 - imagens da humilhação social. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 4, Dec. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000400009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 22 Jan. 2013.

REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

RIBOLLA, M. B.; FIAMENGHI JR., G. A. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. **Psicologia Escolar e Educacional**, 11(1), 111-121. 2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a11.pdf>>. Acesso em 18 mar. de 2011.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professores do ensino fundamental**. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. Bullying Escolar. In: S. G. Assis; P. Constantino; J. Q. Avanci. (Org.s). **Impactos da Violência na Escola**: refletindo com os professores sobre o enfrentamento da violência. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-MEC, p. 95-119, 2010.

_____. As causas da violência. **Revista GIS**. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.ltlds.ufrj.br/gis>>. Acesso em: 06 set. 2011.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, 9(1), 225-239, 2004. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/fulltexts/0170.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

SANTIAGO, D. E. **A Violência segundo a perspectiva de Martin-Baró**: possíveis Contribuições ao Serviço Social (2009) Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/2091>> Acesso em: 07 jun. 2011.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação**: O lugar da Educação Superior. *Educativa*, v 13, n 01, 2010. Disponível em <http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/viewArticle/1244>> Acessado em 22 de Janeiro de 2013

SEREJO, L. S. Poder e violência. **Revista em Foco em Educação e Filosofia**. p. 19-28, 2009. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br>> Acesso em: 04 jul. 2011.

SILVA FILHO, F. B. **A escola do medo**: Os discursos dos atores educacionais acerca da violência na escola. 2003. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

SILVA, J. O. da; RISTUM, M. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, jun. 2010 . Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a02.pdf> >. Acesso em: 19 mar. 2011.

SOUZA, L. V. de E RISTUM, M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, Dez. 2005.

SOREL, G. **Reflexões sobre a violência**. Trad. P. Neves. São Paulo: M. Fontes, 1992.

SPOSITO, M. P. A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, N. 104, 58-75, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/spositoescolaeviolenca.pdf>>. Acesso em 22 de mar de 2011.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 27, n. 1, 87-103, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29827107.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

TAVARES DOS SANTOS, J. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, Junho de 2001 . Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29827108.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1991.

VASCONCELLOS V. M. R.; VALSINER J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VICENTIN, M. C. Os “intratáveis”: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. In.: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**, cap. 3, p. 41-55. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZALUAR, A. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo em perspectiva, 13 (9), 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

ZALUAR, A., NORONHA, J. C., & ALBUQUERQUE, C. Violência: pobreza ou fraqueza institucional?. **Caderno de Saúde Pública**, 10(supl.1), 213-217, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.



APÊNDICE A

Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS – PROFESSORES/ GESTORES/ FUNCIONÁRIOS

NOME	
IDADE	
ESTADO CIVIL	() SOLTEIRO () CASADO () UNIÃO ESTÁVEL () DIVORCIADO () VIÚVO
SEXO	() FEMININO () MASCULINO
ENDEREÇO	
TELEFONE	
ESCOLARIDADE	
RENDA FAMILIAR (VALOR DO SALÁRIO MÍNIMO = 545,00/ MÊS)	() ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO () ENTRE 1 – 3 SALÁRIOS MÍNIMOS () ENTRE 4 – 6 SALÁRIOS MÍNIMOS () ENTRE 7 – 9 SALÁRIOS MÍNIMOS () MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS
OCUPAÇÃO/FUNÇÃO NA ESCOLA	
TEMPO DE SERVIÇO INCLUINDO TEMPO NA ESCOLA	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NA ESCOLA	
QUANTO TEMPO TRABALHA NA ESCOLA?	
VÍNCULO INSTITUCIONAL	() PRESTAÇÃO DE SERVIÇO () CONCURSADO (ESTATUTÁRIO) () CONTRATADO (CLT) () CONCURSO PARA CARGO TEMPORÁRIO (REDA) () OUTROS _____



Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação

FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS – ALUNOS

NOME	
IDADE	
SEXO	<input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/> MASCULINO
ENDEREÇO	
TELEFONE	
ANO/SÉRIE	
CURSO QUE FREQUENTA NA ESCOLA	
TURNO	<input type="checkbox"/> MATUTINO <input type="checkbox"/> VESPERTINO <input type="checkbox"/> NOTURNO
RENDA FAMILIAR (VALOR DO SALÁRIO MÍNIMO = 545,00/ MÊS)	<input type="checkbox"/> ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO <input type="checkbox"/> ENTRE 1 – 3 SALÁRIOS MÍNIMOS <input type="checkbox"/> ENTRE 4 – 6 SALÁRIOS MÍNIMOS <input type="checkbox"/> ENTRE 7 – 9 SALÁRIOS MÍNIMOS <input type="checkbox"/> MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS
QUANTO TEMPO ESTUDA NA ESCOLA?	



APÊNDICE B

Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação

FICHA DE DADOS DA ESCOLA

1 – IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Ano de Fundação: _____

Localização: _____

Bairro: _____ Fone: _____

Bairros/comunidades que atende: _____

Nível de ensino: () Fundamental () Médio () Profissionalizante

2. INSTALAÇÕES

DEPENDÊNCIA	QUANTIDADE
SALAS DE AULA	
BIBLIOTECA	
SALA DE TV/VÍDEO	
SALA DE RECREAÇÃO	
ALMOXARIFADO	
COZINHA	
SANITÁRIOS	
QUADRA ESPORTIVA	
SALA DE COMPUTAÇÃO	
LABORATÓRIOS	
SALA DE REUNIÕES	
ESTACIONAMENTO	
OUTROS	

3. DIREÇÃO E CORPO TÉCNICO

DIRETOR(A)	
ADJUNTO(A) (S)	
SUPERVISORES	
COORDENADORES	
OUTROS	

4. CORPO DOCENTE

MANHÃ	
TARDE	
NOITE	
TOTAL	

5. CORPO ADMINISTRATIVO

AGENTE ADMINISTRATIVO	
VIGILANTE	
AUXILIAR DE SERVIÇO	
VIGILANTE	
MERENDEIRA	
OUTROS	

6. CORPO DISCENTE

MATUTINO	
VESPERTINO	
NOTURNO	

7. OUTRAS INFORMAÇÕES:



APÊNDICE C

Universidade Federal da Bahia**Programa de Pós-Graduação em Educação**

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA

A) Violência

1. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de violência na escola?
 - 1.1 Conte o que aconteceu.
 - 1.2 Como você reagiu? Qual foi sua atitude?
 - 1.3 O que te levou a agir dessa maneira?
 - 1.4 Se fosse hoje, como você agiria nessa mesma situação?
2. Em sua opinião, quais são os fatores que geram a violência?
3. Em sua opinião, o que levam as pessoas a agirem com violência?
4. O que você acha que poderia ser feito para prevenir a violência?
5. Para você, o que é violência?

B) Violência na escola

6. Você tem conhecimento de casos de violência aqui na escola?
 - 6.1 O que aconteceu?
 - 6.2 Como a escola agiu nessas situações?
7. Qual a sua opinião sobre essas atitudes tomadas pela escola?
8. Quais os tipos de violência mais frequentes aqui na escola?
9. Qual é a maior dificuldade em lidar com a violência na escola?
10. Para você, quem são as pessoas que agem com violência na escola?
Quem são as vítimas?

C) O papel da escola

11. Em sua opinião, como a escola deve numa situação de violência na escola?
12. O que você acha que as pessoas esperam do papel da escola frente a uma situação de violência?



APÊNDICE D

Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-Graduação em Educação

Questões norteadoras para o Grupo Focal

1. Gostaria que vocês relatassem casos de violência que aconteceram na escola.
2. Quais os tipos de violência mais frequentes na escola?
3. Como a escola costuma agir nessas situações?
4. Qual a opinião de vocês sobre a ação da escola nessas situações?
5. Na opinião de vocês, quais são as consequências que a violência produz?
6. O que poderia ser feito para prevenir a violência? E a escola, o que poderia fazer para preveni-la?
7. O que gera violência?
8. Qual a maior dificuldade em lidar com a violência na escola?



APÊNDICE E

Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação

Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar o fenômeno da violência considerando as concepções de violência entre professores, alunos e corpo técnico pedagógico da Escola Estadual Anísio Teixeira. Será investigado o modo como os professores, alunos e o corpo técnico pedagógico da escola percebem, compreendem e significam a violência. A pesquisa será realizada através de observações, entrevistas e grupo focal. As entrevistas e o grupo focal acontecerão em data e horário previamente combinados, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das informações fornecidas por mim.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Liliane Alves da Luz Teles (tels da pesquisadora: 9104 6007 - Tim e 3233 0075 - Residencial).

Salvador, _____ de _____ de 2011.

Nome da participante: _____

Assinatura da participante: _____