



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

ÉDER SOARES SÁ BRITTO

**VIOLENCIAS ENTRE PARES NO CONTEXTO ESCOLAR:
RAZÕES E ENFRENTAMENTOS**

**SÃO PAULO
2019**

ÉDER SOARES SÁ BRITTO

**VIOLENCIAS ENTRE PARES NO CONTEXTO ESCOLAR:
RAZÕES E ENFRENTAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e de pesquisa, desde que citada a fonte.

Britto, Éder Soares Sá.

Violências entre pares no contexto escolar: razões e enfrentamentos. /
Éder Soares Sá Britto. 2019.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE,
São Paulo, 2019.

Orientador (a): Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Violências na Escola. 2. Violências entre Pares. 3. Estudantes de
Ensino Médio. 4. Diálogo. 5. Círculo Epistemológico.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Título

CDU 372

ÉDER SOARES SÁ BRITTO

VIOLÊNCIAS ENTRE PARES NO CONTEXTO ESCOLAR: RAZÕES E ENFRENTAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

São Paulo, 15 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. – UNINOVE

Membro: Marcos Vinícius Francisco, Dr. – UNOESTE

Membro: Jason Ferreira Mafra, Dr. – UNINOVE

Membro (Suplente): Mônica de Ávila Todaro, Dra. – UFSJ

Membro (Suplente): Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra. – UNINOVE

Dedico este trabalho às negras e negros, da guerreira Dandara (1694) à minha avó Amália (1995), do líder Zumbi (1695) ao meu pai Énio (1995), que lutaram por uma vida melhor a nós, seus descendentes, e que, com suas realizações, serviram e servem de exemplo e inspiração para a minha vida. Dedico este trabalho especialmente à minha avó materna Amália Caetano dos Santos (*saudade*), mulher negra e guerreira que sem ter acesso à escola diplomou-se na vida. Desde cedo teve que se impor contra as injustiças e exclusões. Batalhou solitariamente sua vida inteira e com muita dignidade educou sua única filha, minha mãe, de maneira admirável. A ela e com amor esta minha singela homenagem.

AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte desta importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre estas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Gostaria de começar com uma verdade verdadeiríssima sobre ser agradecido: “*A gratidão é a memória do coração*”. A frase é de origem desconhecida, mas sábia é sua verdade. Acredito que a gratidão brota espontaneamente no coração humilde de quem tem a consciência de que muito do que recebemos não é só por merecimento ou recompensa. Há coisas que nos vêm em gratuidade e generosidade. Sendo assim, expresso maior gratidão Àquele que rege todos os meus projetos e em sua infinita bondade sempre me concede muito mais que o pedido e aguardado. Minha manifestação de agradecimento dirige-se ao Bom Deus, o Grande Olorum, que não me desampara nas lutas diárias, que como presentes me concedeu os dons inestimáveis da vida e da razão. Não me fez criatura solitária, está presente junto a mim nas pessoas que amo. Minha existência é animada e sustentada pela família que Ele me concedeu.

Aos meus familiares dirijo uma gratidão especial. Sou muitíssimo agradecido ao meu amado pai Énio de Almeida Sá Britto (*sempre com saudade e cordial lembrança*) por me cativar nos estudos e fazer entender desde cedo que, com dedicação, paciência e tempo, qualquer sonho se torna realidade. Serei eternamente agradecido às mulheres da minha história: minha avó e minha mãe. À minha avó materna Amália Caetano dos Santos (*lembra com saudade*), por ser o maior modelo de resistência e coragem em minha vida. Mulher guerreira, nunca se curvou diante das intempéries da vida. À minha mãe Vera Lúcia Soares Sá Britto, por ter me iniciado e inspirado nos estudos ainda na tenra idade com suas palavras encorajadoras, seus acompanhamentos fecundos e marcantes. A ela os meus agradecimentos se estendem sem se findar por estar ao meu lado em todos os momentos, sendo a grande parceira da minha história: fiel colaboradora, primeira incentivadora, principal auxiliadora, prestimosa ouvinte e cuidadora zelosa. As histórias de vida dessas senhoras carrego diariamente em meu coração. Elas alimentam as minhas forças. Também aos meus irmãos Eduardo, Elissandro, Vanessa e Leonardo expresso minha gratidão e carinho, pois aos seus modos me apoiam, animam e comigo se alegram a cada novo degrau que subo na longa escada da vida. Aos meus amados sobrinhos Bianca, Erik e Ellen, verdadeiras alegrias do tio e renovadores das minhas esperanças. Acredito que sem o apoio dos meus familiares seria muito difícil concluir esta etapa.

Sou grato à professora Doutora Rosiley Aparecida Teixeira, querida amiga, que nos últimos dois anos me orientou com paciência inquebrantável, precisão nos direcionamentos, elegância nas observações e sorriso cativante. Sabedoria e humildade a fazem grande e especial. Obrigado por me aceitar como seu orientando. Sem seu apoio não seria meu trabalho.

Agradecimento fraterno aos professores convidados a compor a Banca avaliadora deste trabalho, aos titulares e suplentes, em especial, ao estimado professor Doutor Marcos Vinícius Francisco, visitante que veio de longe para partilhar seus dons e com dedicação e disponibilidade nos enriqueceu com um largo conhecimento e sua experiência elogiável. E ao professor Doutor Jason Ferreira Mafra, amigo e companheiro, homem que tenho a honra de chamar de mestre. Freirianista, coerente militante sempre atuante na promoção da qualidade da educação. Homem que não nos deixa sonhar sozinhos. Sonha conosco para torná-lo realidade. Com simplicidade natural, acolheu-me sem reservas. É detentor de uma vasta sabedoria, esta, por sua vez, que de tão grande já não cabe mais em si, transborda e atinge-nos a todas e todos que o conhecemos.

Gostaria de registrar também a minha gratidão à Universidade Nove de Julho, nossa UNINOVE, que ao conceder bolsas de estudos permite que homens e mulheres de boa vontade trilhem com segurança e dignidade os caminhos rumo à concretização de seus projetos. É grande parceira dos educadores dedicados a transformar a educação.

Os agradecimentos se estendem às companheiras e companheiros de turma, às gentis e sempre solícitas secretárias pela cooperação, às professoras e professores do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) tão dedicados e respeitosos. Sem saber, aplaudiram boa parte do percurso que me fez Mestre.

Gratidão aos estudantes do ensino médio e à sua escola, que se dispuseram a participar como sujeitos e universo de investigação e desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão às anônimas gentes que não vemos, mas estão sempre em algum lugar contribuindo com o nosso crescimento. Sou grato a todas e todos pelo bem que até aqui dispensaram a mim e que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

Dizem que Sêneca (65), filósofo romano do início da era cristã, certa vez exclamou: “*Quem acolhe um benefício com gratidão, paga a primeira prestação da sua dívida*”. Acolho com gratidão e pagarei essa dívida oferecendo às escolas e públicos mais carentes os bens intelectuais que recebi.

Por fim, encerro com uma máxima em língua zulu do povo ngúni, sul-africano, que diz: “*umuntu ngumuntu ngabantu*”, que quer dizer: “*uma pessoa é uma pessoa através de outras*

pessoas”. Assim eu me sinto. Assim eu sou. E em diálogo com a sabedoria Ubuntu uso as palavras de Paulo Freire (1997) e afirmo que sou um homem “histórico e inacabado” em processo constante de humanização; por isso agradeço este e outros momentos vividos. Em meio a tanta dificuldade, resisto e estou sempre me tornando alguém por meio de outros alguéns.

Um homem que vingou faz bem a nossos sentidos: ele é talhado em madeira dura, delicada e cheirosa ao mesmo tempo. Só encontra sabor no que lhe é salutar; seu agrado, seu prazer cessa, onde a medida do salutar é ultrapassada. Inventa meios de cura para injúrias, utiliza acasos ruins em seu proveito; o que não o mata o fortalece. (NIETZSCHE, 2003, p. 15).

RESUMO

BRITTO, Éder Soares Sá. Violências entre pares no contexto escolar: razões e enfrentamentos. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2019.

Esta pesquisa tem por objeto de análise as violências na escola ocorridas entre estudantes. Parte-se do princípio que as ações de violência entre pares são resultado de conflitos existentes no espaço escolar. Buscamos responder as seguintes perguntas: Como as violências se apresentam na escola? Com vistas à superação dos conflitos que geram as violências entre pares, haveria na escola um espaço para o diálogo? Possui por objetivo geral compreender o fenômeno das violências na escola desenvolvidas entre os estudantes de ensino médio. Como objetivo específico, buscou-se caracterizar a escola e os sujeitos participantes da pesquisa; identificar e analisar os fatores causais de violências na escola e suas consequências; analisar as manifestações de conflitos geradores de violências e encontrar na escola uma possibilidade para o diálogo. O universo da pesquisa foi uma escola pública estadual situada em uma região de segregação socioespacial do município de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do ensino médio regular que vivenciaram conflitos e em consequência atos de violência. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, cujos instrumentos de coletas de dados foram questionário aplicado para 100 estudantes de ensino médio; análise do livro de ocorrências escolar; discussões dos resultados; observação atenta, etapas dos círculos epistemológicos. A metodologia visou estimular a consciência crítica dos estudantes sobre as práticas de violências e apresentar o diálogo como instrumento de intervenção conscientizador. Como resultado da pesquisa foi sistematizado junto aos estudantes um conjunto de códigos de relações escolares pautados no diálogo e na conscientização dos escolares com foco no enfrentamento das violências no contexto escolar. A proposta de intervenção pedagógica foi entregue à escola a fim de auxiliá-la em suas ações de superação das violências. O trabalho assumiu uma abordagem qualitativa do estudo de caso. A pesquisa ocorreu entre os anos 2017 e 2018, tendo como apporte teórico as perspectivas de Paulo Freire em educação dialogando com outros destacáveis autores.

Palavras-chave: Violências na escola. Violências entre pares. Estudantes de ensino médio. Diálogo. Círculo epistemológico.

ABSTRACT

BRITTO, Éder Soares Sá. Peer violence in school context: reasons and confrontations. 2019. 123 p. Dissertation (Master Degree) – Program in Management and Educational Practices, Nove de Julho (UNINOVE, Brazil) University, São Paulo, 2019.

The purpose of this research is to analyze the school violence that occurred among students. It is assumed that the actions of violence between peers are the result of conflicts existing in the school space. We seek to answer the following questions: How does violence occur in school? With a view to overcoming the conflicts that generate the violence between peers, would there be at school a space for dialogue? It has as general objective to understand the phenomenon of violence at school developed among high school students. The specific objective was to characterize the school and the subjects participating in the research; identify and analyze the causal factors of violence in schools and its consequences; analyze the manifestations of conflicts that generate violence and find in school a possibility for dialogue. The research universe is a state public school located in a region of socio-spatial segregation in the city of São Paulo. The subjects of the survey were regular high school students who experienced conflicts and, as a consequence, acts of violence. The methodology used was of qualitative character, whose data collection instruments were questionnaire applied to 100 high school students; study of the book of school occurrences; discussion of the results; attentive observation, stages of epistemological circles. The methodology was aimed at stimulating students' critical awareness of violence practices and presenting dialogue as an instrument of conscientious intervention. As a result of the research, students were systematized a set of codes of school relations based on the dialogue and awareness of school children focused on coping with violence in the school context. The pedagogical intervention proposal was delivered to the school in order to assist it in its actions to overcome the violence. The work took a qualitative approach to the case study. The research took place between the years 2017 and 2018 with the theoretical contribution of the Freirean perspectives in dialogue with other authors of education.

Keywords: Violence in school. Peer violence. High school students. Dialogue. Epistemological circle.

RESUMEN

BRITTO, Éder Soares Sá. Violencias entre pares en el contexto escolar: razones y enfrentamientos. 123 p. Tesis (Maestría) – Programa de Maestría em Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nove de Julho (UNINOVE, Brasil), São Paulo, 2019.

Esta investigación tiene por objeto de análisis las violencias en la escuela ocurridas entre los propios estudiantes. Se parte del principio que las acciones de violencia entre pares son resultados de conflictos existentes en el espacio escolar. Buscamos responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se presentan las violencias en la escuela? Con vistas a la superación de los conflictos que generan las violencias entre pares habría en la escuela un espacio para el diálogo? Tiene por objetivo general comprender el fenómeno de las violencias en la escuela desarrolladas entre los estudiantes de enseñanza media. Como objetivo específico se buscó caracterizar la escuela y los sujetos participantes de la investigación; identificar y analizar los factores causales de violencia en la escuela y sus consecuencias; analizar las manifestaciones de conflictos generadores de violencias y encontrar en la escuela una posibilidad para el diálogo. El universo de la investigación es una escuela pública estatal situada en una región de segregación socioespacial del municipio de São Paulo. Los sujetos de la investigación fueron estudiantes de la enseñanza media regular que vivieron conflictos y en consecuencia actos de violencia. La metodología utilizada fue de cuño cualitativo, cuyos instrumentos de recolección de datos fueron cuestionario aplicado para 100 estudiantes de enseñanza media; estudio del libro de ocurrencias escolares; discusiones de los resultados; observación cuidadosa, fases de los círculos epistemológicos. La metodología pretendía estimular la conciencia crítica de los estudiantes sobre las prácticas de violencias y presentar el diálogo como instrumento de intervención concientizadora. Como resultado de la investigación se sistematizó junto a los estudiantes un conjunto de códigos de relaciones escolares pautados en el diálogo y la concientización de los escolares con foco en el enfrentamiento de las violencias en el contexto escolar. La propuesta de intervención pedagógica fue entregada a la escuela a fin de auxiliarla en sus acciones de superación de las violencias. El trabajo asumió un enfoque cualitativo del estudio de caso. La investigación ocurrió entre los años 2017 y 2018 teniendo como aporte teórico las perspectivas freirianas en diálogo con otros autores de la educación.

Palabras clave: Violencias en la escuela. Violencias entre pares. Estudiantes de enseñanza media. Diálogo. Círculo epistemológico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da violência no Brasil divulgado pelo IPEA, em 2017	51
Figura 2 – A escrita do aluno.....	85
Figura 3 – A escrita da aluna	87
Figura 4 – A escrita do aluno.....	88
Fotografia 1 – Violência entre pares – Cena 1	89
Fotografia 2 – Livro de ocorrências escolar	115
Fotografia 3 – Livro de ocorrências escolar	116
Fotografia 4 – Livro de ocorrências escolar	117
Fotografia 5 – Violência entre pares – Cena 2	118
Fotografia 6 – Violência entre pares – Cena 3	119
Fotografia 7 – Violência entre pares – Cena 4	120
Fotografia 8 – Violência entre pares – Cena 5	121
Fotografia 9 – Violência entre pares – Cena 6	122
Fotografia 10 – Violência entre pares – Cena 7	123
Gráfico 1 – Sobre a desigualdade econômica – 2016.....	45
Gráfico 2 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza (Já presenciou situações de violência em que seu colega:)	76
Gráfico 3 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza (Situações em que você sofreu algum tipo de violência:).	77
Gráfico 4 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza (Algum tipo de violência que você realizou com algum colega:).	77
Gráfico 5 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza (Quando você tem ou percebe alguém com problema com algum colega escolhe fazer o quê?).	78
Quadro 1 – Teses e dissertações pesquisadas	24
Quadro 2 – Mecanismos ideológicos de conservação do mito da não violência do povo brasileiro	38
Quadro 3 – Classificações de violência na escola – Charlot	59
Quadro 4 – Estruturas física e material da escola pesquisada	65
Quadro 5 – Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa	74

LISTA DE SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BBC	British Broadcasting Corporation (Corporação Britânica de radiodifusão)
CE	Círculo Epistemológico
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DER LT2	Diretoria de Ensino da Região Leste 2
EE	Escola Estadual
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FDE	Fundo para Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LOE	Livro de Ocorrências Escolar
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	22
MARCO CONCEITUAL E TEÓRICO	27
METODOLOGIA.....	28
CAPÍTULO 1 – DAS VIOLENCIAS NA HISTÓRIA	32
1.1 ESCOLA E VIOLENCIA: QUEM ACOMPANHA QUEM?	32
1.2 VIOLENCIAS E REALIDADE BRASILEIRA	35
1.3 VIOLENCIAS SOCIAIS E VIOLENCIA ESCOLAR: ESTARIAM INTERLIGADAS?	39
CAPÍTULO 2 – VIOLENCIA ESCOLAR: PARTE DO SISTEMA VIOLENTO BRASILEIRO.....	42
2.1 AS VIOLENCIAS NO DIA A DIA DO Povo BRASILEIRO	42
2.2 VIOLENCIAS COMO RESULTADOS DAS DESIGUALDADES ECONÔMICAS.....	44
2.3 VIOLENCIAS ÉTNICO-RACIAIS	46
2.4 VIOLENCIAS CONTRA OS JOVENS	50
CAPÍTULO 3 – ESCOLA E SUAS OPÇÕES: LIBERTAR OU REPRIMIR?.....	53
3.1 CONSTRUINDO REFERÊNCIAS: DISTINÇÕES CONCEITUAIS ENTRE INDISCIPLINA E VIOLENCIA	53
3.2 ESCOLA E A PRODUÇÃO OU REPRODUÇÃO DE VIOLENCIAS	57
3.3 DA VIOLENCIA SOCIAL À VIOLENCIA ESCOLAR: UM PROCESSO DUPLO	58
3.4 FREIRE NA ESCOLA: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO	61
CAPÍTULO 4 – DA PESQUISA: O CONTEXTO ESCOLAR.....	63
4.1 ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE? CARACTERIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR	63
4.2 ESTRUTURAS FÍSICA E MATERIAL: QUANTIDADE OU QUALIDADE?	65
4.3 PESSOAS ENVOLVIDAS NA DINÂMICA ESCOLAR, QUANTIDADE E FORMAÇÕES: EQUIPE GESTORA, FORMAÇÃO DOCENTE, QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E CORPO DISCENTE	67
4.4 ORGANOGRAMA DA ESCOLA, RECURSOS FINANCEIROS, COMPETÊNCIAS E FUNCIONAMENTO	68
CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA	71
5.1 CAMINHOS PERCORRIDOS	71

5.2 CONHECER PARA TRANSFORMAR: CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS	79
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ELES?	80
5.4 CÓDIGOS DE RELAÇÕES: ESTUDANTES TECEM UM NOVO ENREDO PARA A ESCOLA	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – Propostas de intervenção da aluna.....	105
APÊNDICE B – Propostas de intervenção do aluno	106
APÊNDICE C – Propostas de intervenção do aluno.....	107
APÊNDICE D – Propostas de intervenção da aluna.....	108
APÊNDICE E – Propostas de intervenção da aluna	109
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido enviado aos responsáveis dos estudantes.....	110
APÊNDICE G – Imagem do questionário aplicado	111
APÊNDICE H – Imagem do questionário aplicado	112
APÊNDICE I – Imagem do questionário aplicado.....	113
APÊNDICE J – Imagem do questionário aplicado	114
ANEXO A – Fotografia 2 – Livro de ocorrências escolar.....	115
ANEXO B – Fotografia 3 – Livro de ocorrências escolar	116
ANEXO C – Fotografia 4 – Livro de ocorrências escolar.....	117
ANEXO D – Fotografia 5 – Violência entre pares – Cena 2.....	118
ANEXO E – Fotografia 6 – Violência entre pares – Cena 3	119
ANEXO F – Fotografia 7 – Violência entre pares – Cena 4	120
ANEXO G – Fotografia 8 – Violência entre pares – Cena 5.....	121
ANEXO H – Fotografia 9 – Violência entre pares – Cena 6.....	122
ANEXO I – Fotografia 10 – Violência entre pares – Cena 7	123

APRESENTAÇÃO¹

“A corrente impetuosa é chamada de violenta, mas o leito do rio que a contém ninguém chama de violento” (BRECHT, 1956, p. 70).

A fim de demonstrar nosso interesse pela problemática das violências entre estudantes no ambiente escolar, apresentamos um breve relato sobre minhas experiências com a educação escolar.

Nasci numa cidade chamada Viamão, antiga capital gaúcha, localizada a dezesseis quilômetros da conhecida capital Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, aos dois de abril de mil novecentos e oitenta e cinco. Com meus pais, o senhor Énio de Almeida Sá Britto e a senhora Vera Lúcia Soares Sá Britto, e meus irmãos, cheguei a São Paulo ainda muito pequeno e na região Leste paulistana nos instalamos para morar. Na mesma zona Leste e mais especificamente no bairro de São Miguel Paulista iniciei meus estudos em educação básica. No ensino médio comecei a ser atraído pela educação como possibilidade de encontrar nela minha profissão. Ali optei por cursar o magistério, antigo curso normal, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em certa altura do curso, precisávamos cumprir a parte prática do ensino através dos estágios nas séries infantis em escolas próximas de onde estudávamos. Nos dois anos de formação fui estagiário e, ao mesmo tempo, uma espécie de professor titular, pois as educadoras responsáveis pelas turmas em que passei delegavam a gestão de suas aulas aos meus cuidados.

Boas e marcantes experiências obtive naquele período e foi a partir daqueles trabalhos que iniciei minha observação sobre as circunstâncias em que se davam os conflitos e até algumas violências no ambiente escolar. Pude começar a enxergar como essas eram tramadas e desenvolvidas, tanto por parte das crianças quanto por suas professoras. Presenciei e tive até que administrar situações em que crianças trocavam agressões, mas também estive diante de situações em que professoras forjavam ocorrências para justificar certas práticas truculentas, tais como: expulsar duplas de alunos da sala por conversarem e deixá-los em pé no corredor olhando em direção à parede; outros ainda eram privados de estudar por terem esquecido seus livros de apoio, forçados a ficar nos fundos da sala de aula sem participar das atividades desenvolvidas; alguns eram tratados aos gritos, expostos à classe por apenas saírem de seus

¹ Exetuando-se a parte do resumo, o texto desta dissertação foi escrito em primeira pessoa, ora do singular, quando se tratou de informações pessoais, ora do plural, quando dos casos que representam resultados das discussões entre o pesquisador e sua orientadora.

lugares para pedir algum material emprestado ao coleguinha; vi outros tantos serem humilhados por professoras por não usarem uniforme escolar. Lembro-me, ainda, com certa tristeza, daquela vez em que assisti uma professora perguntar à sua aluna se ela iria novamente passar um ano inteiro com o mesmo agasalho verde, pois já não aguentava maisvê-la com aquela roupa. A criança ouviu isso diante de todos os seus coleguinhas, calada e com lágrimas em seus olhos; tinha apenas nove anos de idade, morava em um lugar que sofria com grandes e terríveis alagamentos; todos os verões perdia quase tudo do pouco que existia em sua humilde casa alugada; a garota era filha de uma senhora simples e muito honrada que trabalhava como servente escolar em outra escola e seu doente pai havia acabado de falecer. Todos nós sabíamos de tudo isso sobre a vida dessa aluna, inclusive a professora em questão, mas a mesma não pensou em poupar a menina da sua arrogância e violência voluntária, gratuita, consciente e praticada através de palavras frias, de gestos desprezíveis e de um constrangimento público inumano, até então nunca por mim presenciado.

Durante todo o período de estágio, minhas passagens pela sala dos professores foram incômodas, extremamente desconfortantes, na verdade. Ouvir “educadoras” fazerem certos comentários a respeito de seus alunos – lembrando que se tratava de crianças entre seis e dez anos de idade – com ironia, sarcasmo, desdenho, apelidando-os ofensivamente por apresentarem determinadas características físicas ou pelas vestes simples que trajavam, sempre foram para mim momentos estarrecedores e profundamente inquietantes. Várias foram as vezes que as interpelei ao ouvir ofensas e palavras de baixo calão sempre em referência às suas turmas infantis. Delas, recebia como respostas as afirmações de que não se tratava de falas sérias ou com sentimentos pessoais, e que apenas eram maneiras que encontravam para externalizar, através de conversas entre colegas, o que de ruim alguns estudantes lhes causavam.

Fato é que não me recordo de encontrar nessas experiências nenhuma passagem em que estudantes desrespeitassem voluntariamente suas professoras, mas via que o modo como eram tratados por suas professoras se refletia em suas interações, sobretudo nas brincadeiras. Reproduziam entre si as agressões sofridas. Algumas crianças expostas às humilhações durante as aulas silenciavam-se envergonhadas, outras, porém, choravam em segredo. Naquele momento, as constatações de diferentes formas de violência dentro da Unidade Escolar (UE) partiam apenas de observações atentas que fazia sobre determinadas posturas assumidas por profissionais da educação preparadas para lidar com crianças.

Após concluir meus estudos no magistério, assumi por dois anos um trabalho como professor alfabetizador de jovens e adultos em um projeto inspirado nos trabalhos realizados pelo educador Paulo Freire, falecido em 1997, enquanto esteve à frente da Secretaria Municipal

de Educação de São Paulo (SME-SP), entre os anos 1989 e 1991. Sua proposta para a educação paulistana reunia o governo e organizações da sociedade civil para atuarem juntos contra o analfabetismo, na época muito presente entre jovens e adultos. A proposta recebeu o nome de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Esse projeto tinha por finalidade a inclusão social e a garantia do direito à educação a todas e todos com idade igual e superior a dezoito anos.

Diferente do que havia vivenciado em educação, naquela oportunidade obtive experiências que ainda hoje fazem parte do meu cotidiano profissional, do modo como comprehendo o fazer educação e a maneira com a qual me relaciono com os educandos. A valorização dos estudantes, a autonomia a eles concedida e garantida, o reconhecimento de suas histórias, o respeito a cada etapa do seu desenvolvimento na construção dos novos saberes, são práticas que procuro desenvolver em meus trabalhos. Círculos de cultura com a prática da escuta ativa eram constantes. A escuta ativa consistia na compreensão e interpretação com atenção nas falas dos sujeitos em curso, possibilitando-lhes se expressar a suas maneiras. Tais práticas influenciaram minha forma de trabalhar e de pensar, de como contribuir efetivamente com a escola em sua dinâmica interna. Penso ser fundamental que enquanto se constroem diferentes tipos de conhecimentos sejam também e simultaneamente desenvolvidas metodologias que valorizem a dimensão histórica das pessoas e favoreçam o processo de libertação de consciências de cada uma e cada um que à escola se submete como estudante.

As experiências angariadas enquanto atuei na alfabetização de adultos eram completamente diferentes daquilo que presenciei enquanto estagiário nos anos iniciais. Aquelas formas de ser escola e de fazer educação eram as que me agradavam e atraíam; já a outra experiência, por sua vez, causava-me estranhamento e indignação. As antigas violências praticadas pelas educadoras reduziam as crianças a meros números numa sala de aula; entre aquelas professoras não existiam práticas pedagógicas para uma construção da autonomia dos educandos, valorizando e respeitando suas histórias e seu conjunto de conhecimentos empíricos que mesmo tão novas possuíam. Tampouco ações pedagógicas eram desenvolvidas a fim de melhorar as relações tensionadas entre os estudantes.

Poder trabalhar junto ao MOVA foi, sem dúvida, uma fase bastante enriquecedora em minha caminhada de educador que se iniciava. Simultaneamente ao trabalho de alfabetizador, eu exercia a função de catequista de crisma em uma comunidade católica no bairro em que morava. Envolver-me nos serviços pastorais da Igreja ajudou-me no discernimento vocacional e pouco tempo depois ingressei no Seminário Diocesano de São Miguel Paulista. Ali começou

uma nova fase da minha vida, mas que me fez continuar realizando práticas que de alguma forma estavam voltadas à educação.

Como seminarista recebi formação específica para o sacerdócio católico, além de concluir a graduação em Filosofia e dar início aos estudos em Teologia, ambas as faculdades localizadas em São Paulo. Naquela ocasião, estive afastado de trabalhos diretamente relacionados à educação, porém continuei a lidar com crianças e jovens nas catequeses e crismas que ministrava nas paróquias e missões por onde passei. Sempre procurei colocar em prática aquilo que havia aprendido sobre autonomia, valorização das experiências e diálogo como instrumento libertador. O ponto de partida das minhas intervenções era sempre aquilo que cada um trazia e apresentava como experiência de vida. Esses foram os valores que aprendi em minha passagem pelo projeto MOVA.

Tempos mais tarde, em certa etapa da preparação ao sacerdócio os planos pessoais foram alterados e quando deixei o seminário retornei, imediatamente, ao exercício do magistério. No primeiro ano de exercício como professor contratado pela rede pública fui aprovado no concurso estadual de São Paulo; em seguida, assumi o cargo de professor titular de Filosofia. Comecei, então, a trabalhar com ensino médio regular e novamente com a educação de jovens e adultos (EJA). Na graduação de Filosofia havia uma disciplina voltada à didática do ensino e nela éramos convidados a repensar determinadas posturas de educadoras e educadores que, com suas metodologias pedagógicas tradicionais, desconsideravam e desrespeitavam o conhecimento que educandas e educandos traziam para a sala de aula. Esses profissionais não os enxergavam como sujeitos sociais inseridos na dinâmica da história, capazes de contribuir com a própria aprendizagem.

Sempre concebi um modelo de educação que respeitasse a individualidade, a dignidade e a autonomia de cada pessoa. Isso para mim sempre se constituiu como a natureza ética da prática educativa, essencial para o trabalho docente e para o desenvolvimento da pessoa no espaço escolar.

Valorizar as particularidades para ampliar o horizonte cultural de cada educanda e educando era e é para mim a condição intrínseca e necessária à atuação do magistério. Nunca pensei em exercer uma prática pedagógica desvinculada do compromisso com o respeito às particularidades ou que desconsiderasse a autonomia de cada estudante, sem a devida deferência às suas experiências, histórias e decisões. Jamais desejei fazer parte de uma educação que não priorizasse a libertação do sujeito oprimido em diversas instâncias da vida; ao contrário, sempre considerei e optei por uma educação que focasse na libertação da consciência do escolar e evitasse o surgimento de alguma forma de violência. Busquei, desde o começo da minha vida

profissional em educação, superar métodos tradicionais que não priorizavam o diálogo como ponto central do processo educacional. Mais que somente constatar os problemas existentes nos métodos tradicionais de ensino, entendia-os como sendo uma forma de violência contra estudantes que saíam de suas casas para a escola e nela eram tratados como pessoas que deveriam tão somente se ajustar ao sistema, sem pensá-lo criticamente, menos ainda questioná-lo.

Muito mais que transmitir conteúdos, sempre busquei em meus trabalhos entender as manifestações dos estudantes dentro do espaço escolar, manifestações que são observadas por muitos como indisciplina, transgressão de regras ou violências. Frequentemente, ouço educadores dizendo que “os alunos não têm mais jeito”, “são irrecuperáveis”, “estão deformados pela sociedade”, ou ainda, “que são mal-educados por terem famílias omissas”. Entendo que há, por parte de muitos profissionais da educação, uma leitura e compreensão superficiais sobre o que acontece de “errado” no meio escolar. Colocam a responsabilidade das ocorrências graves que se desenvolvem na escola sempre e apenas sobre o estudante, colocando-o como sujeito ativo e responsável em muitos conflitos no meio escolar.

Quando me deparo com posicionamentos intolerantes que atacam determinados comportamentos dos estudantes, recordo-me da célebre frase do dramaturgo alemão Bertolt Brecht² (1956) citada em seu poema “Sobre a violência”. Ao dizer “A corrente impetuosa é chamada de violenta, mas o leito do rio que a contém ninguém chama de violento” (BRECHT, 1956, p. 70), parece exemplificar bem o que penso quando leio ou escuto algo sobre o que está errado na educação. Considerando essa premissa como bastante atual, sou impulsionado a ampliar minha visão para além da figura da aluna ou do aluno em si. Sinto-me provocado a querer compreender determinados comportamentos classificados pela escola como violentos, não apenas olhando para o ato em si, mas considerando os fatores que compõem o seu contexto. Entendo que olhar apenas para a atitude do escolar, classificá-la como violenta e desprezar o seu entorno é, demasiadamente, uma constatação limitada e passiva de equívocos. Dentro das escolas muito se diz sobre estudantes ofensores, agressivos, indisciplinados ou violentos, porém pouco ou quase nada é feito para procurar conhecer e entender em quais circunstâncias tais comportamentos violentos se desenvolvem, ou ainda, conhecer o que os próprios estudantes

²Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956) foi um poeta, romancista, dramaturgo e teórico renovador do teatro moderno, de nacionalidade alemã. Autor de grandes produções literárias, sempre colocou uma incisiva crítica social em suas obras. Também ficou conhecido por muitas de suas célebres frases. A citada na abertura desta apresentação pode ser encontrada em seu poema intitulado *Sobre a Violência*. Disponível em: http://www.culturabrasil.org/brecht_antologia_poetica.htm#Sobre%20A%20Viol%C3%A3ncia. Acesso em: 15 jan. 2019.

pensam sobre isso, uma vez que são os primeiros envolvidos nas ocorrências, como vítimas ou agressores.

Desconfio de falas e afirmações que tentam provar a existência de atitudes isoladas de seus contextos e que por isso não podem ser compreendidas como respostas a determinadas formas de violência. Constantemente, penso que possa haver algo que provoque determinadas ações, que as estimule, ainda que não as justifique. Interrogo-me a mim mesmo se todas as violências ocorridas dentro da escola são ações voluntárias, gratuitas por parte de estudantes ou se também se consolidam como reações, como contragolpes a estímulos gerados por violências exercidas talvez não por coação física, mas por meio de certas imposições que acabam por agredir as liberdades discentes, forçando-os a se sujeitar a posições e situações de inferioridade.

Observo como os estudantes se relacionam entre si e com seus professores, busco perceber de que maneira as relações são tecidas no ambiente escolar. Identifico a necessidade de compreender melhor as ocorrências entre estudantes que vão parar na sala da coordenação sendo registradas como atos indisciplinares e/ou violências. Entender como surgem e por qual razão ocorrem é parte integrante dos meus estudos.

Nossa pesquisa fez uso dos *comos* e dos *porquês* numa tentativa de nos aproximar das razões que ocasionam diferentes manifestações de violências entre estudantes no ambiente que sempre interpretei como sendo um lugar de discussão, diálogo e aprimoramento do saber. Destaco, pelo observado no cotidiano escolar, que a realidade da escola pública pesquisada, situada em um espaço de segregação socioespacial, é forjada num contexto que constrói seus ambientes muitas vezes inóspitos e de certa maneira violentos. Está inserida em uma comunidade carente de atenção e políticas públicas elementares, como será demonstrado mais adiante neste trabalho.

Vivo situações dentro da escola em que chego a me perguntar: O que está acontecendo com a educação brasileira? Qual a finalidade da instituição escolar? Quais seus objetivos e expectativas? Quem são as alunas e os alunos que sentam todos os dias nas cadeiras da escola? São vítimas das diversas formas de violência na escola ou são os principais responsáveis pelo desenvolvimento delas? Como educadores e educandos se relacionam? Quais fatores internos à escola colaboram para que surjam maneiras diversas de violência entre pares de estudantes? Como se dá essa forma escolar e se ela permite a construção de diálogos a fim de evitar ou de solucionar casos de violência? É fato que não foram todas as perguntas respondidas nesta pesquisa, mas essas indagações permitiram interessantes discussões sobre a realidade da escola pesquisada.

Dessa maneira, coloquei-me a campo para pesquisar as manifestações de violências que surgem nas relações entre os estudantes em um contexto turbulento de violências no meio escolar e conhecer seus posicionamentos, se os estudantes as reconhecem, entendem, definem e explicam. Recebem destaque nesta pesquisa os trabalhos que possibilitaram aos estudantes que se expressassem, pois quase sempre não são considerados como agentes importantes no processo educacional. Ouvi-los, ou ainda, torná-los sujeitos capazes de elaborar alguma proposta de intervenção pedagógica para auxiliar as práticas existentes na escola, a fim de enfrentar e superar as violências, fazem parte do presente trabalho.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata das violências no meio escolar, porém nosso objeto é a violência entre pares. Estudantes do ensino médio constituem os sujeitos deste estudo. A temática violência entre pares tem importante destaque no presente trabalho por se constituir um dos fenômenos existentes no espaço escolar, mas que muitas vezes não recebe a devida atenção das pessoas envolvidas no processo educacional. Revela-se, neste sentido, como sendo uma problemática institucional. Analisar, de certo modo, a cultura institucional favorece não só o entendimento da manifestação desse fenômeno, mas ao mesmo tempo permite-nos verificar a interferência da escola no comportamento dos estudantes. Será que a violência entre pares ocorre dentro da escola por que estudantes já chegam agressivos ou o modo como a escola se apresenta colabora com o desenvolvimento de tal comportamento? Para compreendermos melhor a violência entre estudantes é realizada uma abordagem histórica sobre o fenômeno da violência, mas compreendendo-o como um fenômeno histórico e sempre atual.

A opção pelo tema deve-se ao considerável aumento das ocorrências desse fenômeno e suas consequências para a sociedade. Ultimamente, tenho pensado muito sobre as razões de tanta violência e, por vezes, pergunto-me por que há tanta violência em nossa sociedade. Há quem diga que existe por falta de amor. Também existem os que pensam ser a ausência de moral ou o enfraquecimento das instituições religiosas um fator relevante. Outros ainda culpam a individualização cada vez crescente das relações. Há, porém, os que encontram no sistema capitalista o fim da humanidade. Enfim, são muitas as tentativas de respostas diante dos mesmos e anômalos comportamentos de desumanização, decorrentes das injustiças incrustadas na sociedade brasileira e em suas instituições.

Vemos que a violência surge como uma realidade de difícil compreensão, intrínseca à vida das pessoas, fazendo-se presente em diferentes culturas sob diferentes aspectos, características e significados, caminhando com o desenvolvimento da vida social e deixando-se explicar a partir de dimensões culturais, históricas, políticas, sociais, econômicas e psicossociais sempre inerentes às sociedades humanas (PRIOTTO, 2011). As manifestações de violências na sociedade são impactantes, sendo registradas a cada ano mais de um milhão de mortes de pessoas por todo mundo vítimas de ataques violentos, outros sem número sofrem ações não fatais resultantes de agressões físicas e violências coletivas (DAHLBERG; KRUG, 2006).

Ações violentas caracterizadas como agressões verbais, morais, psicológicas ou físicas também podem ser encontradas dentro do espaço escolar. Tais ações podem ser reproduzidas

na escola por ela ser composta por pessoas que constituem essa sociedade repleta de atos violentos ou, ainda, podem ser produzidas pela própria escola por essa ser uma instituição que muito obedece o modo de ser e de tecer relações, como outras instituições sociais.

Este trabalho enxerga a escola sob a ótica de Paulo Freire, que visava à transformação do antigo modelo escolar. Suas ideias buscaram mudanças substanciais no modo de fazer educação. O educador traduziu para o cotidiano escolar as práticas de círculos de cultura, conferindo aos professores o papel de animadores importantes no processo educacional, verdadeiros mediadores de debates. Aos estudantes, Freire propôs o papel de sujeitos participantes ativos e conscientes no desenvolvimento educacional.

Parece-nos também interessante considerar que, além do caráter autoritário da educação tradicional, existem outros fatores que podem nos ajudar a compreender melhor as mais variadas manifestações de agressividade e violências no contexto escolar.

Um entendimento sobre a dimensão social do fenômeno da violência, que considera que sua existência sempre esteve presente nas relações humanas e em lugares onde pessoas convivem sob regras, normas ou leis impostas, é encontrado no pensamento de Marx (1983, p. 145), ao dizer que “[...] a violência é a parteira de toda a velha sociedade que está grávida de uma nova”.

Numa tentativa de ampliar a discussão, pode-se observar que o fenômeno das violências em nossa sociedade acompanha o dia a dia da juventude pobre brasileira. Os jovens com idades entre 15 e 29 anos são as principais vítimas de homicídios no Brasil e, entre 2012 e 2015, mais de 30 mil pessoas nessa faixa etária foram assassinadas por ano no país. Os dados fazem parte do Atlas da Violência 2017, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. As formas de violências mais comuns praticadas contra a juventude brasileira são a negligência e as violências físicas, psicológicas e sexuais (BRASIL, 2015). O levantamento revela ainda que a escola ocupa um dos primeiros lugares de maior ocorrência de violências, precedida apenas pela rua e pela casa dos jovens (BRASIL, 2015).

Esta pesquisa se justificou fundamentalmente por ter possibilitado e promovido discussões com estudantes jovens a respeito da complexidade das violências em sua escola. Valorizou e respeitou as visões de cada educanda e educando, suas compreensões e seus apontamentos relacionados ao objeto deste estudo. Colocou-os, ainda, como sujeitos nos debates em torno do fenômeno das violências e ofereceu aos participantes a oportunidade de transformar os resultados das discussões em propostas de superação das formas de violência vividas no espaço escolar.

Realizamos uma análise sobre o conceito de violência, sua definição e compreensão. Traçamos um percurso pela história moderna do Brasil, destacando manifestações de violências nas relações sociais e na construção do conjunto de normas comportamentais estabelecidas ao longo dos séculos para melhor entendermos as razões e as formas de violência no contexto interno da escola. Chegamos a pensar que as contradições e incoerências que são tecidas diariamente nos diferentes meios sociais, decorrentes de uma sociedade economicamente desigual e, ao mesmo tempo, promotora de tantas formas de injustiças e exclusões pudessem fomentar algumas das razões pelas quais as violências se desenvolvem dentro do ambiente escolar. Mesmo havendo quase sempre realidades culturais e econômicas que se assemelham, percebemos que tais fatores externos à escola exercem diferentes influências comportamentais sobre os estudantes de uma mesma escola pública. Nossa pesquisa mostra que também existem agentes internos à escola que favorecem tais ocorrências.

Uma revisão de literatura nos permitiu conhecer o panorama das pesquisas contemporâneas que discutem a temática da violência nas escolas com enfoque nas manifestações entre pares de estudantes. A revisão serviu de base de conhecimentos que nos possibilitaram avançar sobre este tema. Em nosso levantamento de teses e dissertações, encontramos mais de 1.600 trabalhos sobre o tema violência na escola, selecionamos 15 para realizarmos as leituras de seus resumos, mas destacamos quatro pesquisas com abordagens similares ao deste trabalho. São elas:

Quadro 1 – Teses e dissertações pesquisadas³

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO / TESE	AUTOR	ANO / INSTITUIÇÃO
Brigas entre alunos na escola: a adolescência, o mal-estar e o outro.	Claudemiro Esperança Cláudio.	2005 / PUC-SP
Comportamento violento (foco em bullying) e uso de substâncias psicoativas por alunos do ensino médio e fundamental de Botucatu.	Gabriel Elias Savi Coll.	2010 / UNESP
Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste.	Aldecira Uchoa Monteiro Rangel.	2014 / UNIFOR
Violência na adolescência dentro do contexto escolar e fatores associados.	Maria Aparecida Beserra.	2015 / USP

Fonte: IBICT/BDTD.

³ A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Como exposto, são muitos os estudos sobre violência na escola, mas ainda são poucos os trabalhos sobre violência escolar entre pares que se debruçaram sob as percepções dos próprios estudantes. Os trabalhos consultados serviram para auxiliar nossa pesquisa a fim de começarmos a entender melhor como se dão as ocorrências de violências nas escolas, tendo os estudantes como vítimas e praticantes.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos precisamente 1.609 pesquisas tendo por objeto a violência escolar. Lê-las integralmente não seria possível, por isso elegemos os 15 trabalhos que apresentavam em seus títulos os conflitos escolares para consultarmos seus resumos e conhecermos os caminhos que percorreram. Destes, optamos em realizar leituras completas dos quatro trabalhos já citados por se apresentarem como tentativas de identificar as formas das violências na escola a partir dos estudantes, conhecendo suas experiências e daí as causas das ocorrências.

O primeiro trabalho a nos chamar a atenção foi a dissertação intitulada *Brigas entre alunos na escola: a adolescência, o mal-estar e o outro* (PUC-SP), de Claudemiro Esperança Cláudio (2005). Este trabalho buscou compreender o significado das brigas entre adolescentes na escola. Os resultados de suas entrevistas e observações revelaram que naquela escola pesquisada os motivos de tais brigas são costumeiramente os mais fúteis e banais.

A dissertação chamada *Comportamento violento (foco em bullying) e uso de substâncias psicoativas por alunos do Ensino médio e fundamental de Botucatu* (UNESP), de Gabriel Elias Savi Coll (2010), apresentou-se como um estudo realizado com estudantes de ensino médio e fundamental da cidade de Botucatu. Os sujeitos foram estudantes do ensino médio, entrevistados individualmente para avaliar o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas, bem como o envolvimento em atos violentos. Observou-se que muitas práticas violentas entre estudantes eram desenvolvidas na escola e, entre elas, o *bullying* que em geral era praticado por estudantes do sexo masculino.

Outra dissertação consultada foi *Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste* (UNIFOR), de Aldecira Uchoa Monteiro Rangel (2014). Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as diferentes modalidades de violência interpessoal entre os estudantes, na fase da adolescência, em escolas públicas municipais da cidade de Sobral, Ceará. Analisou os fatores de risco para os diferentes tipos de violência. A população deste estudo foi constituída por estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A tese intitulada *Violência na adolescência dentro do contexto escolar e fatores associados* (USP), de Maria Aparecida Beserra (2015), analisou a violência sofrida e/ou praticada por adolescentes no contexto escolar e os fatores individuais e ambientais associados.

A pesquisa se desenvolveu entre estudantes dos ensinos fundamental e médio e observou que a sala de aula é o local em que as violências ocorrem com maior frequência e que os meninos são os maiores agressores e também as vítimas.

Após leitura destas quatro pesquisas, questões como causas e formas das manifestações de violências entre estudantes começaram a ser respondidas em âmbitos gerais; é fato que os trabalhos nos auxiliaram na compreensão do nosso objeto, mas precisávamos conhecer a realidade da escola pesquisada para termos uma ideia mais clara sobre as razões dos conflitos em seu espaço.

Nosso trabalho desenvolveu uma visão panorâmica sobre o objeto ao voltar-se para as mais variadas formas de violências que estão em posse dos estudantes, àquelas que são praticadas por eles enquanto estão juntos no contexto escolar, tais como: zombar, insultar, ofender e ameaçar. Estas correspondem ao tipo mais usual de *bullying*, como também os boatos, intrigas, empurrões, exclusões de brincadeiras, trocas de socos e chutes.

Nesta pesquisa, ter estudantes como sujeitos foi possibilitar que suas falas e percepções em relação às violências que sofrem e/ou praticam fossem ouvidas e entendidas. Ao estimularmos discussões e reflexões, fizemos com que identificassem e reconhecessem as violências em que estão envolvidos, ainda que em graus diferentes. Propusemos o diálogo como instrumento possível de intervenção e os convidamos a construir ações efetivas que evitem, atenuem ou superem manifestações violentas no espaço escolar. O trabalho subdivide-se em capítulos, são eles:

- a) **Introdução:** pregnância do tema; marco conceitual e teórico; metodologia;
- b) **Capítulo 1 – Das violências na história:** escola e violência: quem acompanha quem?; violências e realidade brasileira; violência social e violência escolar: estariam interligadas?;
- c) **Capítulo 2 – Da violência escolar:** parte de um sistema violento no Brasil; as violências no dia a dia do povo brasileiro; violências como resultados das desigualdades econômicas; violências étnico-raciais; violências contra os jovens; violências contra a população negra no país;
- d) **Capítulo 3 – Escola e suas opções:** libertar ou reprimir? Construindo referências: distinções conceituais de indisciplina e violências na escola; escola e a produção ou reprodução de violências; violência: um fenômeno comum à escola; Freire na escola em foco: ação-reflexão-ação como processo de transformação;

- e) **Capítulo 4 – Da pesquisa:** propriedades essenciais das violências na escola; escola, que lugar é esse? Caracterizando o espaço escolar; estruturas física e material: quantidade ou qualidade?; pessoas envolvidas na dinâmica escolar, quantidade e formações: equipe gestora, corpo docente, quadro de funcionários e corpo discente; organograma da escola, recursos financeiros, competências e funcionamento;
- f) **Capítulo 5 – Descrição metodológica:** caminhos percorridos; conhecer para transformar: círculos epistemológicos; os jovens pesquisados: quem são eles?; códigos de relações: estudantes tecem um novo enredo para escola.
- g) **Considerações finais:** conhecimentos desenvolvidos; resultados da pesquisa.

Os capítulos deste trabalho revelaram o avanço da pesquisa em direção ao objeto investigado. Quanto mais aprofundamos os estudos, mais próximos nos fizemos das causas das violências e clarificamos a proposta de intervenção pedagógica.

MARCO CONCEITUAL E TEÓRICO

Ao definirmos o objeto desta investigação como violências praticadas entre estudantes no contexto escolar, buscamos compreender os fatores que o cercam por meio dos estudos desenvolvidos pelos autores Paulo Freire (1987), por pensar a realidade a partir do oprimido; Miriam Abramovay (2006), por perceber na escola variadas formas de violências em que os estudantes participam ou são submetidos; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), por entenderem a escola como instrumento legitimador de culturas dominantes e excludentes. Entre outros teóricos, no âmbito mais geral, esta pesquisa se sustentou nos três apresentados, em seus estudos e pensamentos críticos, que tratam dos fundamentos da educação e, no âmbito particular, das violências ocorridas dentro da dinâmica escolar.

Ainda muito se especula sobre as causas que desencadeiam tantas situações de conflitos e violências no contexto escolar; mas sob opiniões pautadas no senso comum, tais ocorrências são interpretadas como frutos de atitudes indisciplinadas dos estudantes, atribuindo-lhes a pecha de únicos responsáveis pelos casos de violência na escola. A pesquisa nos possibilitou abandonar o senso comum e recusar os “achismos” sobre as razões das violências na escola marcadas por brigas e desentendimentos entre estudantes. Entramos na escola para ouvir os estudantes, identificar os casos de violências sofridas e praticadas por alguns deles. Nossos objetivos específicos foram bem claros e organizaram-se em:

- a) caracterizar a escola e os sujeitos participantes da pesquisa;
- b) identificar e analisar os fatores causais das violências na escola e suas consequências;
- c) analisar as manifestações de conflitos geradores de violências e encontrar na escola uma possibilidade para a reflexão e o diálogo.

Duas foram as questões que constituíram a problematização deste estudo, a saber: como as violências entre pares se apresentam na escola? E, almejando a superação das violências, haveria na escola lugar para um diálogo problematizador da realidade e espaço para novas ações de intervenção? Esse ponto é refletido e respondido à luz das múltiplas percepções dos estudantes. A pesquisa permitiu dialogar com os estudantes como sujeitos críticos diante de violências que os envolvem diariamente e que são vividas, exercidas e sofridas por eles e, ao mesmo tempo, levá-los a refletir sobre seus comportamentos dentro da escola. O trabalho permitiu ao pesquisador e aos sujeitos encontrar outros caminhos para o enfrentamento e a superação das formas de violências na escola.

METODOLOGIA

Como exposto, este trabalho enfoca as violências que acontecem entre os estudantes dentro da escola. Para tal estudo, o universo escolar é analisado sob as seguintes perspectivas: a) bibliográfica, com leitura crítica de teses, dissertações e livros sobre o tema; b) análise do contexto da pesquisa, ou seja, uma escola pública estadual situada em uma região de segregação socioespacial⁴ de São Paulo (SP), apresentando estudantes de ensino médio como os sujeitos; c) análise do livro de ocorrências escolar; d) empírica, a escola e seus episódios de violências analisados a partir do levantamento de dados de campo através de questionário digital com objetivo de conhecer as formas de violências que estão presentes na escola em foco, disponibilizado a 100 estudantes do ensino médio regular que vivenciam conflitos e, em consequência, atos de violência; e) análise dos resultados obtidos; f) discussão dos resultados em grupos. Todas estas etapas constituíram os círculos epistemológicos.

O universo da pesquisa é uma escola situada em local de vulnerabilidade social. A segregação socioespacial que a envolve pode ser caracterizada, nas palavras de Vignoli (2001,

⁴ O conceito de segregação apareceu com a Escola de Chicago. Sendo definido como um processo ecológico resultante da competição impessoal que geraria espaços de dominação dos diferentes grupos sociais. Analogamente ao que ocorre no mundo vegetal (CORRÊA, 1995, p. 59).

p. 12): “[...] en términos sociológicos, la segregación significa la ausencia de interacción entre grupos sociales. En un sentido geográfico, significa desigualdad en la distribución de los grupos sociales en el espacio físico”. O território escolar em questão não é apenas compreendido como apartado de outros grupos sociais, mas, também, de recursos e serviços (empregos, serviços sociais, infraestrutura, entre outros) e, neste sentido, a segregação espacial ali conduz à exclusão social.

A metodologia desta pesquisa caracterizou-se pelos círculos epistemológicos⁵, que foram realizados nas seguintes etapas: observações de comportamentos; conversas informais com alunas e alunos encontrados pelos corredores da escola; convite ao grupo inicial composto por 100 estudantes; elaboração das perguntas do questionário digital aplicado; análises dos resultados; consulta ao livro de ocorrências escolar; apresentação dos resultados aos estudantes; desenvolvimento das discussões em grupos; elaboração da proposta de intervenção pedagógica junto aos estudantes. Assim sendo, nossa metodologia assumiu uma dimensão qualitativa do estudo de caso.

Optamos pelo diálogo em círculo epistemológico por este ressignificar a concepção dos círculos de cultura praticados por Freire no campo da investigação. O pensamento freiriano constitui a referência principal deste trabalho. Escolhemos o círculo epistemológico por desenvolver um método que permite o pensar, discutir, sentir e agir dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, possibilita aos participantes se perceberem potenciais transformadores dos ambientes a que pertencem.

Inicialmente, participaram desta pesquisa 100 estudantes dos três segmentos do ensino médio matutino a convite do pesquisador. Após adesão dos participantes, realizou-se um rápido encontro com todas e todos fora do horário de aula para apresentação geral do que viria acontecer e naquele momento houve a entrega dos termos de consentimentos livres e esclarecidos (TCLE) para que levassem às suas famílias, a fim de participarem com anuência dos seus responsáveis legais. Em quatro dias estávamos de posse das 100 vias dos termos, assinadas e autorizadas.

Elaboramos um questionário digital aos sujeitos que foi disponibilizado pela ferramenta Google Doc's. Em uma manhã, o pesquisador que também era um dos professores das três turmas realizou visitas às classes nos horários de aulas para instruir os participantes sobre o

⁵ Círculo epistemológico é destacado por José Eustáquio Romão como uma dimensão dos círculos de cultura ao ser aplicado em pesquisa. Apresenta-se como metodologia crítica de investigação. Esta informação foi fornecida pelo professor doutor Jason Ferreira Mafra durante a qualificação desta dissertação em 2018, em São Paulo.

preenchimento das questões. Dessa maneira, os 100 estudantes do ensino médio foram orientados sobre como deveriam acessar a plataforma digital para responder o questionário⁶. Este, por sua vez, foi subdividido em quatro blocos de perguntas sobre violências envolvendo os discentes, objetivando-se conhecer a realidade escolar e o cotidiano das violências naquele espaço. Após uma semana e com os resultados obtidos, iniciamos as análises dos apontamentos. O comprometimento dos implicados na pesquisa em responder às questões correspondeu a 80% do total dos participantes; a atividade se revelou como algo interessante a eles. Enquanto as análises sobre os resultados eram realizadas, também houve análise do livro de ocorrências escolar (LOE) para melhor conhecermos os casos de conflitos e violências registrados pela gestão escolar e identificarmos qualquer correspondência entre os registros no livro da escola e os apontamentos feitos pelos estudantes no questionário. Houve equivalência entre as ocorrências registradas nos dois materiais analisados, embora no LOE não houvesse relatos sobre as razões dos conflitos, mas narrativas dos fatos quase sempre sob percepções dos educadores; poucas vezes as descrições dos episódios partiam das falas dos estudantes.

Dada a realização da coleta e análise das respostas ao questionário, organizamos outro encontro, previamente agendado, com os 100 estudantes participantes, entre os quais estavam presentes aqueles e aquelas que não responderam ao questionário, pois sequer sabíamos quem seriam, uma vez que as participações foram inominadas. Todos aceitaram permanecer por uma hora após o período de aulas. Apresentamos os resultados em imagens ampliadas com recursos tecnológicos, ouvimos as considerações daquelas e daqueles que desejaram falar e, por fim, exortamos a todas e todos a participarem de outros momentos que seriam estabelecidos em outra estrutura, ou seja, dois grupos menores a fim de aprofundarmos nossas discussões e reflexões sobre o tema.

Naquela etapa dos círculos epistemológicos contamos com a adesão de 33 estudantes. Foram, então, preparados dois encontros que ocorreram em dois sábados consecutivos pelas manhãs com duração de duas horas e meia cada um deles, observando a dinâmica interna dos círculos. O primeiro encontro realizou-se com um grupo heterogêneo formado por dezesseis estudantes (oito meninas e oito meninos). A configuração de cada grupo se deu conforme a disponibilidade dos envolvidos. O outro encontro realizou-se no sábado seguinte e com um

⁶ A elaboração do questionário aplicado aos estudantes seguiu os moldes do “Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO”, del Defensor del Pueblo (2000), presente na tese de doutorado *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*, de Natalia Albaladejo Blázquez, da Universidad de Alicante (2011). Questionário modelo está disponível para consulta em: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educación-secundaria-obligatoria.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

grupo formado por 17 participantes, dessa vez com maior participação feminina (12 meninas e cinco meninos). Os encontros possibilitaram a realização de códigos de relações escolares a fim de enfrentar e superar as violências que são tecidas no interior do espaço escolar.

Os registros dos encontros se deram por uso de gravador de voz em dois aparelhos celulares. Em casa, após escuta das gravações, iniciou-se a transcrição dos áudios. As falas dos estudantes foram transcritas e transformadas pelo pesquisador em proposta de intervenção pedagógica, com foco nas concepções de Paulo Freire sobre diálogo, conscientização e educação.

CAPÍTULO 1 – DAS VIOLENCIAS NA HISTÓRIA

Neste capítulo a violência é entendida como um dos fenômenos mais antigos presente nas relações humanas, essas repletas de atos considerados agressivos. Quase sempre onde há relações humanas os conflitos de interesses surgem e, muitas vezes, formas distintas de violência aparecem.

A violência não constitui um fenômeno novo na sociedade, também não é algo novo dentro das escolas; ela se apresenta de forma complexa e multifacetada e tem sua origem em causas diversas, razões distintas, de naturezas social, histórica e individual.

1.1 ESCOLA E VIOLENCIA: QUEM ACOMPANHA QUEM?

A violência surge como uma realidade de difícil compreensão, intrínseca à vida das pessoas. Autores já desenvolveram pesquisas que atestam a ideia de que a violência circunda as ações humanas em todas as épocas, tempos e lugares: Priotto (2011) alega que a violência se faz presente em qualquer cultura sob diferentes aspectos, características e significados, caminhando com o desenvolvimento da vida social e se deixando explicar a partir de dimensões culturais, históricas, políticas, sociais, econômicas e psicossociais sempre inerentes às sociedades humanas. Dahlberg e Krug (2006), no artigo intitulado *Violência: um problema global de saúde pública*, demonstram que as manifestações de violências na sociedade aumentam frequentemente, pois todos os anos são registrados em diversos países casos em que mais de um milhão de pessoas, conforme já citado anteriormente, perdem suas vidas sendo vítimas de práticas violentas. Outros sem número sofrem ações não fatais resultantes de agressões físicas ou violências coletivas. Em geral, estima-se que a violência seja uma das principais causas de morte de pessoas entre 15 e 44 anos em todo o mundo.

A educação também faz parte desse cenário violento. A questão da violência na escola tem se apresentado como preocupação de diversos organismos da sociedade civil, sejam internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ou órgãos de classe, como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).

Apontamentos sobre a temática são realizados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) que semanalmente atualiza seus boletins com relatos de violências no contexto escolar, mostrando agressões físicas ou verbais de estudantes contra

professores, mas em quase todos os casos não são narrados os possíveis acontecimentos anteriores que despertaram as ocorrências.

Nas escolas públicas do estado paulista ainda está vigente o modelo de educação tradicional – muito criticado por teóricos como Bourdieu e Passeron (1975) e Abramovay (2002). Mas seria esse modelo possibilitador ao desenvolvimento de diferentes formas de violência? Isso nos levou a analisar o universo escolar. Seria outra maneira de se fazer educação, capaz de coibir violências em seu espaço? Outra indagação surgiu ao longo deste trabalho e sintetiza as anteriores. Quais práticas a escola, que deseja romper com o modelo tradicional, precisa adotar? Freire (1967, p. 103) nos responde:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Sabemos que Bourdieu e Passeron (1975), Abramovay (2002) e Freire (1987), quando pensam a escola, apontam questões distintas no tocante às violências. Enquanto os primeiros classificam a escola como sendo lugar de propagação e perpetuação da cultura dominante, a segunda fala das violências internas à escola nos aspectos físico e psicológico; por sua vez, Freire discorre sobre a opressão e as razões oprimidas que vetam qualquer possibilidade de os indivíduos agirem conscientemente. Percebe-se que são todas as manifestações violentas que ferem a liberdade dos sujeitos que compõem o quadro discente, assumem concepções distintas entre si, mas os três autores concordam que a escola conserva e reproduz a desigualdade e a exclusão existentes na sociedade. Fizemos uso de leituras em Paulo Freire, mesmo entendendo que o autor não discute diretamente violência escolar, por encontrarmos em suas obras críticas e oposições contundentes às relações sociais opressoras que são reproduzidas dentro e pela escola.

As manifestações de violência no contexto escolar são diferentes, pois ocorrem violências no âmbito material e objetivo (que se dão por meio de perdas materiais, agressões físicas, brigas entre pares de estudantes e/ou entre estudantes e profissionais da educação) ou ainda violências simbólicas (desenvolvidas quando ocorrem sutis imposições de significações culturais estranhas aos estudantes, rejeitando experiências e visões distintas das tradicionalmente impostas).

Freire (1987) observa para além da escola que os sujeitos oprimidos reagem buscando confrontar as intenções que articulam as ações opressoras. Uma das ideias presentes em

Pedagogia do Oprimido é que homens e mulheres oprimidos, quando assumem sua “vocação do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 58), em um processo perene que se dá após a tomada de consciência do seu inacabamento, buscam maior humanização de si. Assim aquelas práticas individualistas, egoístas e mesquinhos são deixadas de lado e uma nova civilização vai surgindo, mais humana, fraterna e solidária, com menos opressão e menos injustiça. A não aceitação tácita das ações opressoras faz com que oprimidos busquem superar a contradição em que se acham. Lutam por mudanças da realidade a que estão sujeitos e, libertando-se das amarras da opressão, podem libertar aqueles que os oprimem. Eis o surgimento dos novos seres, da nova sociedade, da nova educação.

As violências na escola, somadas às considerações elaboradas por Paulo Freire, permitem-nos entender que é possível fazer um enfrentamento histórico e cultural no âmbito escolar. Freire (1979) aponta em direção ao diálogo, à conscientização, a uma educação dialógica e libertadora como mecanismos de transformação das realidades escolares e sociais. O educador propõe uma educação dialógica, libertadora e conscientizadora para humanizar.

As considerações desenvolvidas por Freire (1979) nos levam a pensar sempre numa escola em que educadores e educandos dialoguem sobre as diversas questões que surgem todos os dias em suas relações; diálogo como metodologia para conscientizar e libertar mentes; diálogo que eduque para a paz. Opondo-se a isso, o cenário escolar que se nos apresenta está distante do sonhado, indicado e praticado por Freire. Mas, como as violências continuam presentes na realidade escolar, pode-se reconhecer que a prática do diálogo como instrumento transformador é algo ausente nas práticas pedagógicas em muitas escolas. Diálogo na escola propõe uma relação horizontal entre educador e educando, entre educandos e seus pares, entre todos os participantes das práticas educativas. Porém ainda o que se observa é uma educação fornecedora de conhecimento, que se apresenta de cima para baixo colocando o aluno como sujeito alheio ao seu próprio processo de educação.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 33) tece sua crítica ao método tradicional presente na educação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equívocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Aplicando a concepção freiriana ao nosso trabalho, colocamos estudantes do ensino médio como sujeitos da reflexão sobre as violências no espaço escolar, como tentativa de romper com a forma tradicional das ações realizadas pela escola. Em vez de dizer-lhes o que devem fazer e como, optamos por torná-los articuladores e partícipes da transformação, agentes envolvidos e construtores da proposta de intervenção que visa à mudança do quadro de violências entre seus pares.

1.2 VIOLÊNCIAS E REALIDADE BRASILEIRA

Sabemos que a injustiça social no Brasil e no mundo é causada pelo fator econômico que forja a má distribuição de renda, culminando em desigualdades sociais, individualismos, ganâncias e consumismos desenfreados. Historicamente, as ações humanas se revelaram dúbias em seus sentidos. Enquanto surgiam alguns grupos em defesa e valorização da vida, outros buscavam ameaçar e destruir a mesma. Em determinados momentos, o agir humano é favorável ao desenvolvimento de toda a humanidade visando ao bem comum, quando motivado pela pulsão de vida. Pulsão de vida que provoca a capacidade de criar e desenvolver técnicas para cada vez mais conhecer e se apropriar dos elementos da natureza, possibilitando novas ações e criações em favor do bem de cada homem e mulher e, ao mesmo tempo, das coletividades etárias, étnicas, culturais e demais grupos humanos existentes. Vale mencionar que, nos últimos séculos, o conhecimento reunido e sistematizado, em diversas áreas, tem consolidado importantes avanços em pesquisas, oferecendo cada vez mais ao ser humano melhores condições de vida, seu prolongamento com maior qualidade. Por outro lado, acompanhamos atitudes e intervenções humanas que por décadas se consolidam como práticas de destruição da vida e de sua dignidade. Atitudes de incompreensão e desafetos entre civis, as constantes ameaças de guerras entre nações e governos, o acesso fácil e a proliferação de armas e drogas letais demonstram que bem e mal é o dualismo presente e atuante nas ações humanas.

Todos os dias são transmitidas nas diversas mídias nacionais e internacionais notícias que demonstram as inclinações que atentam contra a vida e o bom convívio entre as pessoas. O senso de destruição e o desejo de morte estão presentes diariamente nos informes por meio de relatos que evidenciam a banalização do mal. No tocante à afirmação sobre a banalização do mal, torna-se interessante destacar o entendimento conceitual da principal difusora dessa compreensão. A filósofa Hannah Arendt, ao analisar a atuação de oficiais nazistas nos campos de concentração, definiu que o mal pode ser banalizado, ou

seja, a execução da maldade contra outro ser humano pode ser naturalizada e assim realizada de forma mecânica sem nenhum constrangimento ou sentimento de culpa. A expressão de Arendt pode explicar muitas ações humanas nas chamadas sociedades modernas. Aparentemente, pode-se dizer que há um descolamento da ética ou da busca por maior humanização em se tratando de muitos sujeitos. A violência é instrumento de extermínio de grupos sociais classificados por ideias dominantes como minorias. Dessa maneira, há uma banalização da vida e da morte de muitas mulheres, crianças, de muitos jovens, pobres, negros, idosos, homossexuais e moradores em situação de rua. Arendt (2010, p. 68) destaca que “[...] a violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja”.

A violência acomete o mundo contemporâneo em todas as suas instâncias e se manifesta de variadas formas. Ela está presente em toda a sociedade e não se restringe a determinados espaços, a determinadas classes sociais, a determinadas faixas etárias ou a determinadas épocas.

Conforme destacou Michel Wieviorka (1997), em *O novo paradigma da violência*, a globalização é responsável em aumentar duas tristes formas de violência em todo o mundo, a saber: a desigualdade social e a exclusão. Entende-se aqui por exclusão o processo de afastamento de determinados grupos sociais ou indivíduos da sua participação em variados âmbitos do corpo social. A exclusão social é clara e presente no sistema capitalista. Embora não seja característica exclusiva desse sistema, essa forma de violência revela a face dos excluídos, pois os marginalizados sociais têm rostos definidos, etnia e escolaridade em nosso país, como vemos em destaque na pesquisa.

Para Minayo (1994), violências sociais são todos os ataques desenvolvidos nas casas, ruas e diferentes lugares e circunstâncias das vivências comunitárias. Diz ainda que a violência social é antiga na história da humanidade, porque vem arrastando consigo guerras e ceifando vidas ao longo dos tempos. Por outro lado, diz-nos Minayo (1994), paradoxalmente ao fato de a mesma atravessar toda a linha da história e de gerações, também é sabido que não se trata de um comportamento inerente ao ser humano, portanto, não é biológico, é cultural. Na realidade brasileira, esses ataques violam os direitos coletivos e individuais⁷, conforme artigos e incisos da Constituição brasileira de 1988.

⁷Título II (sobre os direitos e garantias fundamentais), nos artigos 5º (sobre os direitos individuais, vide incisos XLI, XLII e XLIII), bem como artigos 6º e 7º (sobre os direitos sociais), da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Numa perspectiva universal, as Ciências Sociais desenvolveram, ao longo da história, três maneiras de abordar o conceito de violência; são vertentes significativas: a marxista, a liberal e a hermenêutica.⁸

A vertente marxista é a que relaciona violência, luta de classes e revolução. Nessa abordagem, a prática da violência está relacionada às mudanças desenfreadas e às ações sem ética do sistema capitalista. A vertente liberal aborda a violência sob a ideia de desobediência civil e crise de autoridade. Aqueles que alimentam o discurso e defendem a visão liberal agradam setores funcionalistas e conservadores dos poderes políticos institucionais e econômicos. Sua compreensão coloca a lei e a ordem acima dos direitos dos indivíduos e a violência passa a ser entendida como descumprimento e enfraquecimento de normas e leis. Essa visão alega que, para se alcançar a solução para o problema das violências, é preciso fortalecer as instituições e promover maior ressocialização em presídios e em centros de atendimento socioeducativos aos adolescentes. Existe, ainda, a vertente hermenêutica da violência que foi traçada por Pierre Bourdieu e Passeron (1975), em relação a seu sentido histórico.

Silva e Silva (2013) apresentam violência como fenômeno social presente no cotidiano de todas as sociedades sob várias formas. Em geral, ao nos referirmos à violência, estamos falando da agressão física. Segundo os autores, hoje, esse termo denota, além de agressão física, “[...] diversos tipos de imposição sobre a vida civil, como a repressão política, familiar ou de gênero, ou a censura da fala e do pensamento de determinados indivíduos” (SILVA; SILVA, 2013, p. 412) e, ainda, o desgaste gerado pelas condições insalubres de trabalhos e condições econômicas. Assim sendo, pode-se definir violência como qualquer relação de força que um indivíduo impõe sobre outro.

Chauí (2017) apontou o que denominou como rosto “antiético” da humanidade, a entender que por meio da força e de atos violentos seres humanos tratam outros como meras coisas, na medida em que os consideram como carentes de razão, de desejo e de liberdade própria. Analisando a sociedade brasileira, Chauí (2007) argumenta que, sem ética, os atos violentos frequentemente não são entendidos como tais, pois existem mecanismos ideológicos disseminados nas relações em sociedade que servem para a manutenção da falsa ideia de que o povo brasileiro não é violento. Observe:

⁸ Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13959. Acesso em: 15 jan. 2019.

Quadro 2 – Mecanismos ideológicos de conservação do mito da não violência do povo brasileiro

MECANISMOS IDEOLÓGICOS DE CONSERVAÇÃO DO MITO DA NÃO VIOLENCIA DO POCO BRASILEIRO	
<i>Mecanismo da exclusão</i>	Afirmção de que o brasileiro é não violento e quem o é, ou seja, o “ele-violento”, não faz parte de nós, “não violentos”.
<i>Mecanismo da distinção</i>	O essencial é que o povo brasileiro é não violento. A violência é accidental e efêmera.
<i>Mecanismo jurídico</i>	A violência circunscreve-se ao campo da delinquência e da criminalidade, associada à questão patrimonial. Essa forma de mecanismo permite definir quem são os “agentes violentos”, geralmente os pobres, e legitima a ação das polícias contra essas comunidades.
<i>Mecanismo sociológico</i>	A violência está associada a um momento espaço-temporal de transição das populações pobres do campo para as cidades, período transitório em que as antigas formas de sociedades são substituídas por novas relações.
<i>Mecanismo da inversão do real</i>	Producem-se máscaras que dissimulam comportamentos, ideias e valores violentos, como se não fossem violentos. Exemplo disso é a repressão aos homossexuais, chamados de “degenerados”, considerada proteção natural aos valores da família tradicional e para a preservação da vida, devida à ameaça trazida pelo vírus HIV.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, a partir de Chauí (2007).

Assim sendo, argumenta a autora:

A violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira. (CHAUÍ, 2017, p. 52).

Conforme Chauí (2017), as ações violentas estão naturalizadas nos inconscientes e nos comportamentos, tornando-se difíceis de serem combatidas sem que haja antes um processo de conscientização em que, pouco a pouco, sejam rompidas as formas, falas e os gestos que perpetuam as desigualdades.

1.3 VIOLÊNCIAS SOCIAIS E VIOLÊNCIA ESCOLAR: ESTARIAM INTERLIGADAS?

Segundo Engels (1981), a violência social assume diferentes contornos em diferentes lugares. É sofrida por bilhões de pessoas em todo o mundo, chegando a provocar, todos os anos, números incalculáveis de mortos e feridos graves. A dialética do desenvolvimento social assegura a existência dos problemas mais angustiantes para o ser humano; por isso, afirmou Engels (1981, p. 187) que “[...] a história é, talvez, a mais cruel das deusas que arrasta sua carruagem triunfal sobre montões de cadáveres, tanto durante as guerras como em período de desenvolvimento pacífico”. A violência social é um dos permanentes problemas da vida em sociedade e das relações humanas. É comum a todas as culturas. É provocada, tal como o nome indica, por questões sociais, falha no diálogo, desrespeito às diferenças e pela ausência de meios dignos de sobrevivência a muitos povos. A violência social não será superada com medidas que ignorem toda a complexidade do problema. É indispensável, sobretudo, compreender que a violência não é um caso apenas reservado ao tratamento policial ou à lei, mas é uma questão social que requer atenção e participação de toda a sociedade para ser enfrentada.

A violência e suas multiplicidades de formas não é um fenômeno isolado, atinge toda a estrutura social, por isso alcança, é reproduzida e ganha legitimidade também na instituição escolar. A escola tem suas próprias formas de violência, como demonstra Abramovay (2002). Os estudantes estão envolvidos em tramas violentas no contexto escolar, ora como vítimas ora como responsáveis ou, talvez, apenas como espectadores. Escutar o estudante é poder aproximar-se de suas experiências, é perceber o seu agir, suas possíveis posições, sendo vítima ou autor das violências, testemunha passiva ou cúmplice dos fatos. Estar junto ao estudante, dando-lhe o direito de expressar suas ideias, é observar e entender seus relatos numa perspectiva de melhor compreender a realidade que cerca tal fenômeno.

Percebemos que a escola, em suas opções de agir diante de situações de violências, incorre em se tornar um espaço de violência e de indisciplina. Isso se dá num movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das regras e das normas determinadas pela hierarquia profissional e sua autoridade, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem rupturas e permitem a troca de sentimentos conflitantes e interessados numa fusão impulsiva e provisória. Sendo assim, pode-se entender que as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina e não apenas são espaços que reproduzem, involuntariamente, formas de opressão, violências e conflitos que acontecem na sociedade.

Constituída e agindo como toda e qualquer outra instituição social, a escola está delineada para que os sujeitos que dela fazem parte sejam todos “iguais”, pois é sabido que a igualdade facilita e favorece a direção, o controle, a dominação.

A compreensão da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre violência surge como “[...] a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”⁹. Porém, o órgão segue afirmando que o conceito é muito mais amplo e ambíguo do que essa mera constatação, mesmo porque dor é um conceito muito difícil de ser definido. Ainda sobre estudos em torno da compreensão das violências, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil¹⁰ (CNBB), órgão da Igreja Católica Apostólica Romana, desenvolveu em 2018 um período de reflexão profunda sobre as formas de violências ocorrentes no país. Apontou omissões e práticas de violências por parte do Estado contra as populações e grupos específicos, como mulheres, juventude negra e pobres, classificando-os como aqueles que são mais violentados em sua existência e em seus direitos civis.

Sobre a questão que se apresenta no subtítulo desta seção, ou seja, se violência social e violência escolar estariam interligadas, destacamos as premissas expostas por Durkheim (2015, p. 14), ao dizer que “[...] a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações”, onde executar processos por meio dos quais o estudante absorve regras é uma das funções da escola, passando a evidenciar a necessidade de uma disciplina escolar, de acordo com as condutas impostas para a convivência social. É a escola a serviço da sociedade, moldando com seus métodos as novas gerações que constituirão essa sociedade.

Émile Durkheim, explica Marília Pontes Sposito (2003), demonstra que comportamentos morais eram fundamentalmente racionais e ligados à ordem social, estando, portanto, suscetíveis a se transmitir e ensinar no espaço escolar.

Com diferentes públicos frequentando os bancos das escolas, com saberes diferentes e experiências de vidas distintas entre si, observa Paulo Freire que o cumprimento de regras e

⁹ World Health Organization. *World Report on Violence and Health*. World Health Organization. Genebra, 2002. Disponível em: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=047554&pid=S1518-1812201000030001100018&lng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

¹⁰ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é a instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja Católica no País. Entre as instituições religiosas que buscam discutir a problemática da violência na sociedade está a Igreja Católica Apostólica Romana, do Brasil. Por meio da CNBB, responsável em realizar anualmente no período da Quaresma campanhas com temas que visam estimular discussões sobre questões relevantes a respeito da vida em sociedade, a Igreja propôs em 2018 a reflexão sobre o tema “Fraternidade e Superação da violência”. No discurso de abertura da campanha, o então Secretário-geral da CNBB, Dom Leonardo Ulrich Steiner (2018) disse que “[...] a violência direta é a que chama mais a atenção no Brasil”. Essa forma de violência acontece quando uma pessoa usa a força contra outra. Mais de um agressor e mais de uma vítima podem participar em tal evento. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

normas morais impostas no espaço escolar ficaria cada vez mais difícil de praticar. Públcos distintos com visões de mundo distintas não seriam capazes de se submeterem às mesmas condutas morais e, se assim o fizessem, seriam por elas oprimidos. Percebe-se na trama escolar uma considerável ausênciade alteridade nas relações pessoais, o que favorece o aumento de ocorrências de conflitos ou atitudes violentas no espaço de construção e desenvolvimento de saberes.

Frei Betto (2012) afirma que a nossa identidade é forjada pela nossa história. Como mais ninguém tem uma história idêntica à minha, também minha identidade se torna única e por isso deve ser levada em consideração no tecer das relações. Sem considerar as diferenças, sem a capacidade de apreender o outro na plenitude da sua existência histórica, os conflitos de ideias, crenças e experiências ocorrerão. Em um artigo intitulado *Alteridade*, Frei Betto expôs: “A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele [...] toda a estrutura do ensino no Brasil, criticada pelo professor Paulo Freire, é fundada nessa concepção”.

Ao desconsiderar as diferenças identitárias e históricas dos seus sujeitos, desprezando suas experiências sem valorizá-las na construção de conhecimento em seu espaço, a escola coloca-se a serviço e torna-se parte de um sistema excludente e violento.

CAPÍTULO 2 – VIOLÊNCIA ESCOLAR: PARTE DO SISTEMA VIOLENTO BRASILEIRO

Neste capítulo, discorremos brevemente sobre o processo histórico da violência no Brasil com o propósito de identificar as origens das ações violentas desenvolvidas no espaço escolar. Será possível perceber que aquilo que é praticado como violência na sociedade também é repetido dentro das escolas que adotam dinâmicas repressivas e punitivas.

2.1 AS VIOLÊNCIAS NO DIA A DIA DO POVO BRASILEIRO

Conversas e noticiários nos atualizam sobre as ocorrências de violência no cotidiano da sociedade brasileira. Uma leitura sucinta e sem pretensão de aprofundamento em livros que relatam a história do Brasil nos faz entender que o processo de colonização portuguesa em nosso país foi marcado por muita violência e grande derramamento de sangue¹¹. Além das agressões físicas, muitas vezes vitimando fatalmente os nativos desta terra, a chegada dos chamados “colonizadores” trazia para a nova sociedade que se constitua exclusões e formas violentas de marginalização.

Privilegiadas categorias de pessoas recebiam tratamentos melhores que outras: colonizadores (pessoas nascidas no reino de Portugal e que defendiam os interesses do governo português) aqui viravam comerciantes de produtos e lucravam com o tráfico negreiro; governadores das capitâncias; juízes; desembargadores; militares; grupos eclesiásticos; colonos, senhores de engenho, fazendeiros de algodão e tabaco, pecuarista donos de charqueadas, proprietários de minas de ouro e diamantes (que traficavam gente, vendiam negros escravizados) formavam, ainda que em condições hierárquicas distintas, os grupos dominantes. Tal forma de hierarquização social passava a excluir os colonizados: povos indígenas nativos, negros africanos escravizados e brancos livres e pobres. Esses eram desassistidos e por isso apartados de todo e qualquer respeito, benefício ou direito que pudesse garantir-lhes vida digna, liberdade, proteção e inclusão social.

À medida que mudanças relevantes foram sendo delineadas nas estruturas sociais e políticas do país, a ideia de que o homem branco colonizador seria “superior” aos índios e negros foi assumindo formas distintas em cada novo período da história brasileira. Mas ainda

¹¹ Vide *O Livro de Ouro da História do Brasil*, de Mary del Priore e Venâncio Renato Pinto (2012); *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, de Leandro Narloch (2012).

muito pouco mudou. Embora, o modelo antigo de escravidão tenha sido superado e se tornado crime humanitário, a existência de privilégios e o pressuposto da existência de qualidades diversas de cidadania, ainda enlameiam os nossos tempos e revelam que ainda há um longo caminho de justiça social a ser percorrido e muito a ser superado.

Passaram-se as décadas e aqueles ideais republicanos sobre igualdade entre todos não chegaram à plenitude de sua realização, pois o que foi instituído ainda não foi muito além de uma igualdade formal dos indivíduos. É preciso que ocorra a igualdade real em direitos. As desigualdades econômicas e as gritantes distinções sociais constituem uma sociedade altamente desigual e excludente, hierarquizada, pautada nas relações de mando e subordinação, em vez de promover a igualdade de direitos e oportunidades.

É grande o movimento de produção de desigualdades em nosso país que estabelece espaços para o desenvolvimento e aprofundamento de tantas formas de violência. Na maior parte de nossa história, as políticas de governo ou a falta delas contribuíram para reforçar essa disposição das relações de poder. Assim vão se consolidando privilégios aos quais apenas determinadas categorias sociais acessam, enquanto a maioria da população padece com tanta injustiça social e ausência de garantias dos direitos básicos e fundamentais da vida.

Um estudo intitulado *Vidas em luta: criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil*¹², divulgado em julho de 2017, mostra que pelo menos 66 pessoas defensoras dos direitos humanos foram mortas no Brasil em 2016, sendo os conflitos por terra a maior causa da morte de ativistas. O documento também atribui o crescimento dessa forma de violência, no país, ao cenário atual de instabilidade política, econômica e ameaça aos direitos humanos (COMITÊ BRASILEIRO DE DEFENSORAS E DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS, 2017).

Levando essas análises para dentro da educação, fica evidenciado que, ao inviabilizar a instrução dos mais pobres para a autonomia de pensamento, a falta de investimento de recursos públicos na educação, bem como em outros setores, como saúde e habitação, ao restringir o exercício pleno da cidadania, ao limitar a participação ativa e consciente na vida política sobre os rumos da sociedade, o Estado e outras instituições brasileiras ligadas aos interesses das

¹² Segundo a organizadora do documento, Layza Queiroz, o dossier é uma primeira tentativa do comitê em apresentar um diagnóstico da situação de violações contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil. Os anos de 2016 e 2017 apresentaram uma crescente onda de violências e criminalizações dos movimentos sociais. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/acervo/publicacoes/livros/42/vidas-em-luta-criminalizacao-e-violencia-contra-defensoras-e-defensores-de-direitos-humanos-no-brasil/22548>. Acesso em: 13 jan. 2019.

classes dominantes, ao capital, contribuem para a continuidade de relações sociais pautadas na exclusão, no autoritarismo e na violência.

2.2 VIOLÊNCIAS COMO RESULTADOS DAS DESIGUALDADES ECONÔMICAS

O site Congresso em Foco¹³, em 1º de junho de 2014, divulgou um artigo sobre o retrato da violência no Brasil, explicando a desigualdade social como causa de grande parte das violências. Entre os apontamentos elencados estavam os dados de homicídios praticados no país, verificando-se o seguinte: “Um em cada dez homicídios registrados no mundo ocorre no Brasil. Os mais de 50 mil assassinatos que ocorrem todos os anos no nosso país equivalem à taxa de mortes violentas da República do Congo, que está em guerra há quase duas décadas” (PAULO, 2014).

A fim de realizar uma compreensão do fenômeno da violência presente no desenvolvimento histórico brasileiro, não parece razoável omitir o modo como se dão, hoje, as relações econômicas. Sistemas políticos e econômicos que geram exclusões e perpetuam desigualdades sociais, tornam-se produtores de violência e morte. A desumana competitividade, tal como a que se exerce em tempos atuais, converte-se facilmente numa forma mal disfarçada de egoísmo e indiferentismo frente à realidade dos menos favorecidos. Modelos econômicos como os articulados no Brasil deixam para trás, marginalizando do desenvolvimento humano e do progresso da nação, grande parte da população que fica sem trabalho e carente de qualquer perspectiva de vida com dignidade. Mas assim como no Brasil, essas desigualdades econômicas criadas pelo sistema capitalista ocorrem em todo o resto do mundo.

As desigualdades econômicas e sociais estão presentes em todas as sociedades pautadas sobre o capital financeiro, focadas no lucro e não nas práticas de promoção da pessoa humana. A Corporação Britânica de Radiodifusão (British Broadcasting Corporation - BBC) Brasil, por meio de seu site de notícias divulgou, em 18 de janeiro de 2016, um resultado de estudos feitos pela organização não governamental britânica Oxfam¹⁴, que se baseou em dados relativos a

¹³ O site Congresso em Foco é um veículo jornalístico que faz uma cobertura do Congresso Nacional e dos principais fatos políticos, com o objetivo de auxiliar o leitor a acompanhar o desempenho dos representantes eleitos. A citação realizada na presente pesquisa pode ser encontrada no artigo publicado por Vitor Paulo. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/forum/desigualdade-social-como-causa-da-violencia/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

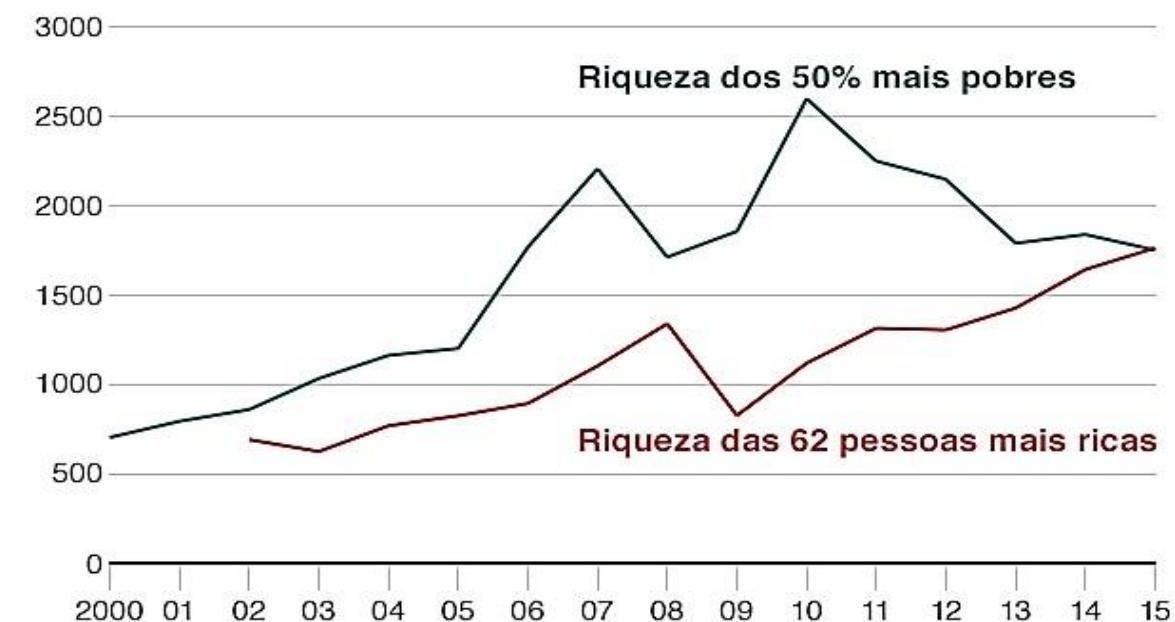
¹⁴ A Oxfam Internacional é uma confederação composta por 17 organizações e mais de três mil parceiros, que atua em mais de cem países na busca de denunciar injustiças e/ou propor soluções para o problema da pobreza e da desigualdade por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais. Disponível em: <https://www.oxfam.org.uk>. Acesso em: 13 jan. 2019.

outubro de 2015 do banco suíço Credit Suisse. Os estudos revelaram que 62 pessoas detêm o mesmo dinheiro que a metade mais pobre da humanidade. Essa desigualdade se torna ainda mais impressionante quando se verifica que os mais ricos correspondem a 1% da humanidade, porém detêm a maior parte das riquezas produzidas mundialmente. Ainda segundo o estudo da Oxfam, para estar entre o 1% mais rico do planeta, é preciso possuir valor superior a 760 mil dólares ou mais de 3 milhões de reais.

Gráfico 1 – Sobre a desigualdade econômica – 2016¹⁵

As 62 pessoas mais ricas do mundo possuem mais riqueza do que os 50% mais pobres

Riqueza total em bilhões de dólares



Fonte: Oxfam/Forbes

BBC

Fato é que a desigualdade gera violência. Porém, isso não significa afirmar que os excluídos reajam violentamente. O responsável pela promoção desenfreada das desigualdades que produzem violência é o sistema econômico, na medida em que favorece o bem-estar de uma pequena parcela enquanto nega oportunidades de desenvolvimento a milhões de pessoas.

¹⁵ A imagem do gráfico publicado pela organização Oxfam sobre a desigualdade econômica está disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn. Acesso em: 13 jan. 2019.

Não há razoabilidade na espera por uma superação da violência enquanto, sistematicamente, pessoas são marginalizadas. A injustiça social traz consigo a morte. Essa injustiça social é percebida dentro das escolas quando escolares chegam sem as mínimas condições para estudar, ou seja, muitos estudantes brasileiros chegam às escolas até mesmo sem estar devidamente alimentados.

Consideramos que há ainda outro aspecto igualmente relevante nesse campo sobre a equidade na destinação dos recursos públicos às diversas regiões do país. Tamanha desigualdade, cujas raízes são tanto econômicas como políticas, são responsáveis por apontadores alarmantes de desenvolvimento humano baixos, por indicadores de mau rendimento escolar e até de índices de violência elevados em lugares negligenciados pela administração pública.

2.3 VIOLÊNCIAS ÉTNICO-RACIAIS

A violência étnico-racial no Brasil é um fenômeno com suas raízes na história da colonização e por isso precisa ser considerada em três dimensões: direta, estrutural e cultural. Casos de violências diretas apresentam-se como o resultado mais concreto e evidente de questões socioeconômicas históricas, além de deixarem entrever representações culturalmente produzidas e já naturalizadas por muitos a respeito da população negra, dos povos nativos indígenas, dos migrantes dentro do próprio país e, posteriormente, dos imigrantes. Racismo e xenofobia são formas de preconceitos que se configuram como suposições de que existam etnias humanas inferiores. Trata-se de ideias de superioridade racial. Nessa mentalidade, os racistas consideram inferiores as pessoas que não possuem as mesmas características que eles.

O Mapa da Violência 2016 (WAISELFISZ, 2016), ao comparar os anos de 2003 e 2014, constata que houve uma queda de 26,1% das pessoas brancas vítimas de homicídios por armas de fogo. No entanto, o número de pessoas negras vitimadas por essa forma de homicídio cresceu

46,9% no mesmo período. A cada 100 mil pessoas brancas, houve 10,6 vítimas dessa modalidade de homicídio em 2014, representando uma diminuição de 27,1% em relação a 2003. Porém, sobre a população negra, o Mapa revela que a cada 100 mil pessoas negras, houve 27,4 pessoas assassinadas por armas de fogo, implicando um aumento de 9,9% em relação ao ano de 2003. Há uma diferença de 158,9% a mais de negros vitimados por armas de fogo do que brancos no Brasil. Na educação, ações afirmativas no combate ao racismo perdem força quando

não há valorização das culturas de matriz africanas e nativas indígenas pelo currículo trabalhado, quando não se estuda e não se discutem histórias desses que constituíram junto aos

brancos a identidade do povo brasileiro. Ao assumir a cultura europeia como a principal na formação das identidades culturais do povo brasileiro, alimenta-se a ideia preconceituosa de inferioridade étnico-racial.

Conforme observou Munanga (2005), o racismo está presente dentro das escolas e é manifestado em diversas situações distintas e com pouco ou quase nenhum engajamento por parte dos envolvidos na dinâmica escolar, que passam desde Secretaria de Educação até educadores, a fim de superá-lo, seja em escolas públicas ou privadas.

No livro *Superando o Racismo na escola*, organizado por Munanga, Sant'Ana (2005, p. 50) discute essa questão:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro.

Além de expressões jocosas, brincadeiras, piadas com forte cunho racista praticadas por estudantes no ambiente escolar, Sant'Ana (2005) alerta sobre a existência da propagação da ideologia de inferiorização do negro realizada pela escola e por ela fortalecida, inclusive por meio de livros didáticos e posicionamentos, atitudes ou falas de professores, sob a forma de estereótipos e preconceitos. Constata-se, também, que estereótipos preconceituosos são reforçados e transmitidos dentro da escola também pelos educadores que, ao invés de desempenhar papel de mediador e combatente das mais variadas formas de racismos e preconceitos, acabam por ser, em muitos casos, reforçadores dessas práticas, seja por participações diretas ou por simples omissão.

Essa discussão precisa retomar aspectos históricos para melhor compreender as causas do genocídio que todos os anos é praticado contra a população negra no país. Ao passarmos pela história após o fatídico 13 de maio de 1888 em que Isabel assinou a Lei Áurea, encontramos fatos que marcam um projeto político das classes dominantes de exclusão social, perseguição e morte dos negros e de seus descendentes no formato da sociedade que se iniciava. Essa data não é comemorada pelo povo consciente negro. A razão é o tratamento dispensado aos que se tornaram ex-escravizados no país. Ocorre que, naquele momento, faltou criar as devidas condições para que a população negra pudesse ter uma inserção digna na sociedade. Ou seja, passado aquele 13 de maio, os negros foram abandonados ao acaso, sem a concretização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás disso, havia um projeto de modernização

conservadora que não aboliu o antigo regime do latifúndio e aprofundou o racismo como forma de discriminação.

Após o fim da escravidão, de acordo com o sociólogo Florestan Fernandes (1964), na obra *A integração do negro na sociedade de classes*, as classes dominantes não contribuíram para a inserção dos ex-escravizados no novo formato de trabalho que se configurava na sociedade brasileira. E até hoje, mais de 130 anos depois, muitos negros estão lançados à sua própria sorte, abandonados, à margem da sociedade e não progridem com ela. De lá para cá pouco foi feito de efetivo como forma de reparo e de promoção de vida digna aos que foram apartados de condições favoráveis e dignos meios de sobrevivência.

Grande parte da população afrodescendente ainda vive aquele desesperador 14 de maio de 1888. Um dia depois da falsa libertação. Dia em que os negros se viram livres sem avistar a verdadeira liberdade. Fato é que não saíram para os trabalhos porque não tinham ocupações; não retornaram aos seus lares porque não tinham casas. Buscaram muito, nada encontraram. Hoje, a população negra, a comunidade dos afrodescendentes, a maior do país, ainda muito busca e quase nada encontra. Muitos permanecem sem trabalho e sem teto. Quando em situação de rua são-lhes ofertados o céu como teto, o sol como lustre, a sobra como pão e para cama têm o chão, o chão das calçadas. Como seus antepassados, muitos sobrevivem sob o relento em vias públicas.

O preconceito gera perdas pessoais incalculáveis e as políticas públicas para essa questão demonstram sua ineficiência; pior que o preconceito de um indivíduo contra outro é o preconceito institucionalizado pelo Estado. Com a falta de políticas públicas claras para combater esse mal, vemos em números e também na prática o quanto a discriminação faz estragos.

Negros e negras recebem salários mais baixos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) divulgados em 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as populações negras e pardas têm mais dificuldade em conseguir emprego e, quando conseguem, ganham salários mais baixos do que a população branca. Na área educacional não é diferente e as desigualdades são gritantes: em 2008, as chances de um jovem branco com idade entre 18 e 24 anos cursar o ensino superior eram 97,8% maiores do que as de um jovem negro nessa mesma faixa etária (PAIXÃO *et al.*, 2010). Ganhando menos e com um nível educacional menor, é claro que a diferenciação negativa se estende para o plano da moradia. Os moradores em situação de favela têm cor. Em sua maioria, eles são negros que sobrevivem em barracos de madeira ou alvenaria incompletos, sem saneamento básico, sem segurança. Moram em bairros pobres nas periferias das grandes

cidades. Vivem em condições que revelam a precariedade dos serviços públicos de boa qualidade. Essas marcas são trazidas nas histórias de vários sujeitos desta pesquisa.

A somatória destas deficiências leva a outro panorama ainda mais desumano. Os negros são as maiores vítimas de homicídios. Segundo informações reveladas no Mapa da Violência de 2011 (WAISELFISZ, 2011), a população negra corresponde à maioria (cerca de 78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. De cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações apresentadas no Mapa, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de moradia. Há também o predomínio de negros entre a população carcerária.

Os números demonstrados pelas pesquisas comprovam que é necessária a adoção de políticas públicas sérias e comprometidas com a vida e segurança para barrar o preconceito e desigualdade que ameaçam a população brasileira. De acordo com o estudo, a juventude negra de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país.

Esse caráter discriminatório que ameaça proporcionalmente mais a juventude negra ficou evidenciado no documento elaborado pela Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil em parceria com a Unesco, publicado em 2015. Trata-se do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial, de 2014 (BRASIL, 2015). Nesse trabalho, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública incorporou um indicador de desigualdade racial ao indicador sintético de vulnerabilidade à violência dos jovens (mortalidade por homicídios, por acidente de trânsito, frequência à escola, situação de emprego, pobreza e desigualdade). Foi constatado que em quase todos os estados da Nação, com exceção do Paraná, os negros com idade entre 12 e 29 anos apresentavam mais risco de exposição à violência que os brancos na mesma faixa etária. Conforme o estudo, em 2012, o risco relativo de um jovem negro ser vítima de homicídio era 2,6 vezes maior do que um jovem branco.

Na escola também se confirma, como vimos anteriormente, a exclusão da juventude negra. Além das vulnerabilidades sociais, a questão do preconceito racial e a falta de identificação com os conteúdos selecionados que relativizam as culturas africanas cooperam para que haja evasão escolar de muitos estudantes negros, conforme análise apresentada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)¹⁶, em 2014. Dessa maneira, pode-se indagar sobre a atuação da escola na vida dos

¹⁶ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_enfrentamento_exclusao_escolar.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

jovens. Ela assume o grande papel de libertar consciências ou desempenha ações que reprimem as diferenças, reproduzindo e efetivando as desigualdades?

2.4 VIOLÊNCIAS CONTRA OS JOVENS

No Brasil, a principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos é homicídio. Em 2017, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgaram um Atlas da violência (CERQUEIRA *et al.*, 2017) com dados que demonstram que a taxa de homicídio de jovens no Brasil teve um crescimento de 17,2% entre 2005 e 2015. São números e dados assustadores que fazem dos assassinatos de jovens brasileiros uma questão que ultrapassa os limites das políticas de segurança e transformam em um problema de saúde pública e de civilidade. Percebemos que tal violação dos direitos humanos causa um imenso sofrimento nas famílias que perdem seus filhos ainda muito jovens. Além disso, as possibilidades dessas famílias superarem as condições de pobreza ficam drasticamente limitadas pela perda inestimável de uma vida ceifada e de um talento que, nessa idade, começaria a produzir economicamente, contribuindo para o bem-estar geral da família. As vítimas de homicídio nessa idade são, em maior parte, homens.

O problema do aumento da violência contra a população jovem brasileira é antigo pois, na década de 1980, a taxa de homicídios nessa faixa etária chegou a aumentar 89,9%. Na década de 1990, o crescimento foi de 20,3%. O infográfico¹⁷ a seguir apresentará a mudança percentual da taxa de crimes contra a juventude brasileira entre os anos de 2005 e 2015.

Em 2005, a taxa de homicídios por 100 mil jovens foi de 51,9, subindo para 60,9 em 2015. Conforme a pesquisa, no período de 2005 a 2015, mais de 318 mil jovens foram assassinados.

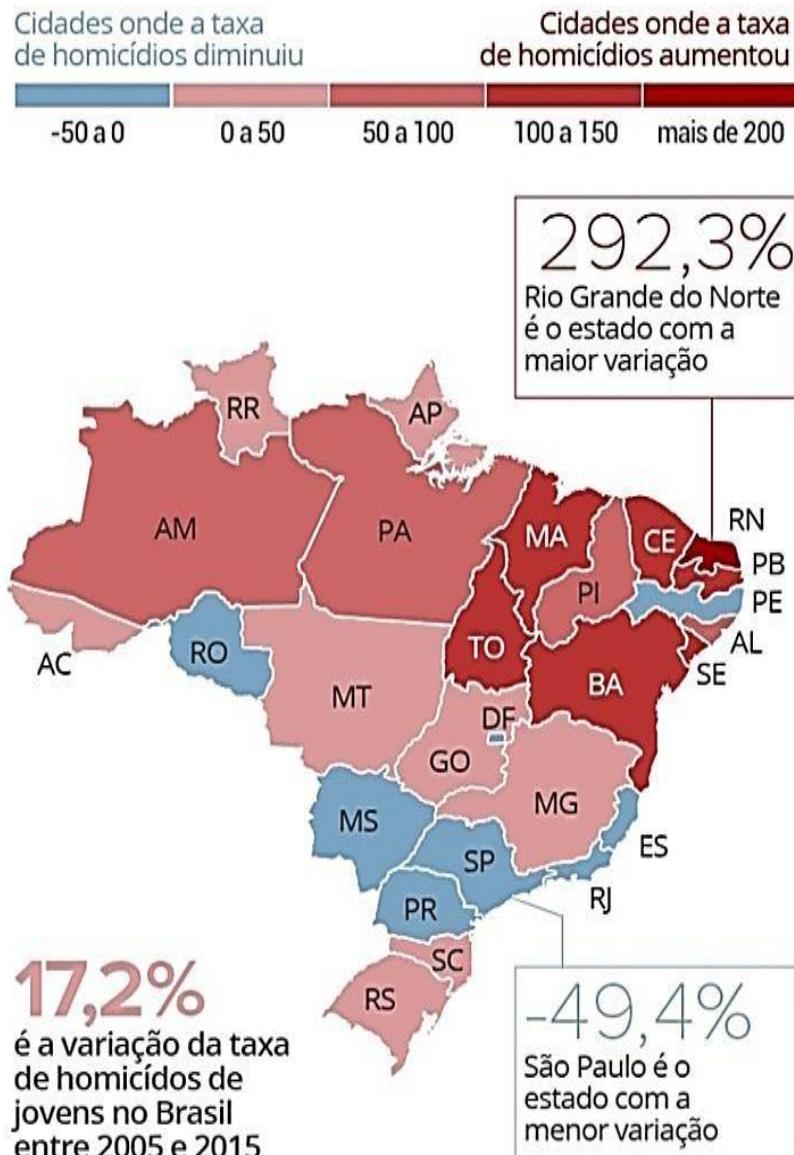
Os dados sobre homicídios na juventude são ainda mais dramáticos quando se considera a questão racial. O Atlas da Violência 2017 (CERQUEIRA *et al.*, 2017), lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2017, revela que homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País.

¹⁷ Mapa da Violência do IPEA aborda questão da violência contra jovens, elaborado (Foto: G1).

Figura 1 – Mapa da violência no Brasil divulgado pelo IPEA, em 2017

Variação da taxa de homicídios de jovens de 15 a 29 anos

Mudança percentual entre 2005 e 2015,
considerando mortes a cada 100 mil jovens



Fonte: IPEA

Fonte: IPEA (2017)¹⁸.

Um sistema excludente e violento força uma parcela da juventude que vive em situações de extrema pobreza a encontrar na criminalidade uma forma de realização pessoal.

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/taxa-de-homicidio-de-jovens-de-15-a-29-anos-cresce-172-de-2005-a-2015.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Esse grupo social, além de ser apartado da educação e da cultura, é também privado de obter condições favoráveis que lhes assegurem alguma estabilidade financeira para si e/ou à sua família. Jovens envolvidos nessa trama obscura passam a ser vítimas da criminalidade. Excluídos da sociedade que os olha como marginais e sem valor, muitos jovens são atraídos por grupos ou facções que os seduzem, dando-lhes determinado poder aquisitivo ou status social. Segundo Fefferman (2006, p. 195), para parte da juventude pobre, que a ela é negada qualquer possibilidade de inserção social, “[...] pertencer a uma gangue é buscar um lugar e uma posição [...] é a procura da identidade social no âmbito de uma cultura, na qual esses grupos podem ou não conduzir-se à delinquência”.

CAPÍTULO 3 – ESCOLA E SUAS OPÇÕES: LIBERTAR OU REPRIMIR?

Neste capítulo, discutimos os conceitos mais utilizados por profissionais de educação quando fazem referência aos “maus” comportamentos dos estudantes, a saber: indisciplina e violência. Defendemos que a distinção dos conceitos é essencial para a realização de uma abordagem teórico-conceitual livre de influências locais, ponderada e idônea.

3.1 CONSTRUINDO REFERÊNCIAS: DISTINÇÕES CONCEITUAIS ENTRE INDISCIPLINA E VIOLENCIA

Apresentamos neste capítulo uma distinção entre os conceitos indisciplina e violência para melhor entendermos o que se passa no espaço escolar. Distinguir os conceitos permite entender o que se passa na instituição escolar em relação às suas normas, regras, interpretações, representações e comportamentos.

Antes de inquirir sobre o conceito de *indisciplina* é oportuno observar o sentido do termo oposto, *disciplina*. Disciplina é, segundo o Dicionário Houaiss Conciso, definida como “[...] obediência às regras e aos superiores, ordem e bom comportamento” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 307). Nesse sentido, o oposto da disciplina é a indisciplina, condição em que ocorre “desobediência” e “insubordinação” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 531), “desrespeito” a preceitos entendidos como necessários à fixação da ordem e ao exercício de condutas consideradas adequadas e pertinentes às regras, normas e autoridades.

O mesmo dicionário consultado apresenta definições distintas para os conceitos de indisciplina e violência, com significados que vão desde ações avaliadas como desordem e desobediência (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 531), até atos compreendidos como coação ou constrangimento social, físico e moral, ferindo normas e padrões estabelecidos pela lei e pelo Estado (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 961). Partindo dessas definições, pode-se inferir que tanto indisciplina quanto violência adquirem, dessa maneira, aspectos negativos e reprováveis pela sociedade, sobretudo quando se manifestam dentro dos ambientes escolares. As escolas, assim como qualquer outro espaço da sociedade, são acometidas por práticas classificadas por seus profissionais entre indisciplina e violência.

Entendendo indisciplina como ato de transgressão cometido por aqueles que violam regras e normas estabelecidas, encontramos no contexto escolar ocorrências que revelam a frequência em seu cotidiano. O comportamento indisciplinado entre os estudantes é identificado

nos mais variados segmentos sociais, seja no contexto familiar, como nos diferentes espaços de convivência e interações com outros adolescentes e adultos.

A maneira como se encara os muitos regulamentos estabelecidos em sociedade costuma ser uma preocupação, sobretudo da família e dos professores. Assim sendo, lidar com a indisciplina escolar tende a ser um grande desafio para os familiares e profissionais da educação. Para ter condições de lidar de maneira satisfatória com esses comportamentos, é indispensável que sejam entendidas suas causas e características, pois, conhecidas as razões, é possível pensar coletivamente possibilidades de abordagens direcionadas aos problemas, sem desperdício de tempo e energia, com foco na superação dos atos.

Observa-se, no dia a dia escolar, que é comum que estudantes sejam caracterizados, principalmente pelos professores, de acordo com o tipo de comportamento que exibem em suas interações com os pares ou educadores. Adjetivos como “danado”, “impossível”, “arteiro”, “levado”, “mal-educado”, “terrível” e “atentado” são frequentemente utilizados para rotular estudantes que apresentam atitudes incompatíveis com as regras e combinados estabelecidos pela instituição escolar. Pareceu-nos interessante verificar no dicionário os significados dos termos utilizados por alguns professores quando procuram definir suas alunas ou seus alunos descumpridores de regras previamente estabelecidas pelos que dirigem a educação.

“Danado”, por exemplo, tem origem no latim, sendo *damnatus* sua primeira conceituação. O termo descreve um indivíduo condenado ou rejeitado (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 255). As compreensões negativas atribuídas à palavra são de ira, revolta ou fúria. Um indivíduo pode estar danado porque algo não saiu como desejado, demonstrando no seu comportamento uma atitude de raiva ou indignação por alguma situação. Numa significação mais religiosa, o termo adquire o sentido negativo de amaldiçoado, perverso, ruim, malévolos. Diz-se sobre aquele que foi condenado ao inferno. Danado designa ainda algo que muito incomoda.

Outros conceitos repetidamente utilizados em referência aos estudantes são “impossível”, “arteiro” e “levado”. “Impossível” pode ser entendido em linhas gerais como algo que não pode ser (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 519), que não se pode fazer, muito difícil, esquisito, penoso, muito desagradável, insuportável. “Arteiro” é frequentemente atribuído ao que é identificado como espertalhão, sagaz (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 84), além de astuto, astucioso, ardiloso. Alguém que é muito levado, que faz muitas travessuras. “Levado” é atribuído ao indivíduo que é muito travesso, muito traquina e inquieto (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 583). “Mal-educado” também é bastante usado e designa a

pessoa que tem uma péssima educação, que se comporta com grosseria (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 605).

O termo “terrível” é frequente. Ouve-se dizer de “alunos terríveis”. Falam isso quando o adolescente é visto como alguém que causa ou inspira certo terror, ou ainda, quando é violento e age fora do comum. Dizem “atentado” de quem viola algum combinado, que pratica uma ação ofensiva contra pessoas ou regras preestabelecidas. Essas categorizações carregam traços negativos; basta desenvolver maior reflexão sobre qualquer uma delas para notar. Essas e outras definições semelhantes servem apenas para acentuar o entendimento equivocado que se tem sobre a indisciplina escolar, cujas causas são variadas.

Em se tratando de estudantes adolescentes, é fundamental considerar que essa faixa etária é uma etapa do desenvolvimento sociobiológico do indivíduo. Embora essa seja uma constatação aparentemente óbvia, encontramos na dinâmica escolar ações que deixam de levar isso em consideração, de modo a tratar o adolescente como um adulto em miniatura, esperando dele determinadas formas de comportamento que não correspondem à sua idade cronológica ou mental, agredindo sua liberdade por se tratar de exigências impostas e não reflexivas.

Como vimos na definição conceitual, indisciplina pode ser sinônimo de desordem ou bagunça. Para uma escola com características opressoras, indisciplina não tem uma dimensão revolucionária ou positiva, mas apresenta-se como ação que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que existe no entendimento de educadores e gestores desse modelo de escola a certeza de que comportamentos indisciplinados afetam diretamente a construção pacífica e harmoniosa das relações interpessoais dentro do ambiente escolar. Tal constatação se deu em conversas com colegas de profissão e observações.

Variadas são as razões que favorecem a indisciplina, por isso é mister conhecer o contexto em que o adolescente muitas vezes está inserido para depois elaborar algum juízo ou traçar determinada intervenção. Castigos e punições, advertências e suspensões, transferências ou expulsões revelam nas experiências do cotidiano escolar sua ineeficácia no combate às formas de indisciplina, por não serem ações que possibilitem a reflexão sobre os atos por parte dos envolvidos.

A fim de começar a compreender o conceito polissêmico de violência, também buscamos sua definição em dicionário antes de desenvolver estudo sobre aquilo que dizem os autores elegidos como base do desenvolvimento desta pesquisa. Segundo o dicionário de língua portuguesa, *O Novo Aurélio Século XXI*, violência é entendida como um termo que deriva da palavra latina *Violentia*, que significa “[...] qualidade de violento; Ato violento; Ato

de violentar; Constrangimento físico ou moral; Uso da força; Coerção” (FERREIRA, 1999, p. 2.076).

Outra definição de violência é apresentada por Sposito (1998). Em suas palavras, violência é traduzida como “[...] todo ato que implica ruptura de um nexo social pelo uso da força”. Compreende que ações violentas negam a construção de uma possível relação social instalada pelo uso cordial da palavra e pelo diálogo construtivo. Os limites entre o reconhecimento ou não da ação como violenta são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas, por isso o próprio entendimento se fecha a outras diversas possibilidades de significação. A pesquisadora indaga e propõe análise sobre os critérios de classificação dos episódios de violações de regras dentro da escola, ao argumentar:

Atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar. Por essas razões, um dos aspectos ainda a serem investigados diz respeito ao modo como, no âmbito da instituição escolar, são construídas as definições que designam e normalizam condutas como violentas ou indisciplinadas, por parte dos atores envolvidos. (SPOSITO, 1998, p. 3).

O conceito de violência escolar é apresentado por Furlong e Morrison (2000), ao afirmarem que, para estabelecer os critérios de ações escolares no enfrentamento das violências, é imprescindível distinguir violência escolar – considerando a escola como um sistema que causa, reproduz ou acentua problemas individuais e coletivos – de violência na escola – esta sendo compreendida como espaço físico onde se dão as violências.

Ao separar dessa maneira as violências tecidas dentro da escola, Furlong e Morrison (2000) nos possibilitam melhor compreensão do fenômeno na medida em que são observadas manifestações de violências multifacetadas.

Ao analisarmos a diáde dos conceitos violência/indisciplina no ambiente escolar, percebemos as distinções entre as duas práticas, sendo violência caracterizada por danos físicos e materiais e indisciplina exemplificada por desobediência, insubordinação. O conceito de violência oferecido por Chauí (1985, p. 35) é bastante abrangente e pode ser utilizado ao se analisar as ocorrências na escola:

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão

dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência.

Diferentemente, indisciplina é traduzida como descumprimento dessas regras, a desobediência, confusão ou insubordinação. A indisciplina torna-se a violação de regras que regulamentam o comportamento e a convivência daqueles que estão inseridos em um ambiente preservado por normas ou preceitos.

3.2 ESCOLA E A PRODUÇÃO OU REPRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS

As concepções que consideram urgente analisar os contextos em que se manifestam tanto as violências na escola (ocorrências dentro do espaço físico) quanto às violências escolares (produzidas ou reproduzidas pela instituição), com vistas a lhe atribuir sentidos e encontrar suas razões, não são inquietações novas, uma vez que tal discussão também é encontrada nos estudos de Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1975), ao apontarem o contexto em que se desenvolve a dinâmica escolar como centro das tensões relativas à produção e manutenção das desigualdades e da relação desta com a desigualdade social.

Na compreensão do sociólogo Pierre Bourdieu (1989), o episódio repetidamente praticado pela escola em punir as transgressões de condutas morais em seu espaço é classificado como *violência simbólica*. O autor se debruça sobre a complexidade da violência simbólica enquanto processo de reprodução das desigualdades sociais e considera que a instituição escolar tem o papel social de reproduzir e legitimar as desigualdades, perpetuando-as. Demonstra Bourdieu (1989, p. 99):

Os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como as que agem através dos vereditos da instituição escolar ou através dos ditames dos especialistas econômicos) não podem senão atribuir seu assentimento ao arbitrário da força racionalizada.

O autor comprehende que as desigualdades existentes na sociedade são projetadas e confirmadas no espaço escolar, que age com argumento de autoridade. Assim, deixa de colaborar com a promoção humana, desvaloriza ou desconsidera as diferentes culturas, histórias e experiências de seus estudantes, não favorece as devidas condições para a igualdade, omite-se em romper com estruturas culturais e sociais dominantes.

Analisando a escola como espaço que opõe, Crubellier (1979) destacou que as violências praticadas pelos estudantes seriam formas de resistência às normas dominantes e que em nada correspondiam às suas realidades culturais, históricas e sociais. Para o autor, as reações de embate e oposição por parte dos discentes intencionam dar um basta às ações hostis e violentas da instituição escolar. Sendo assim, a violência na escola seria compreendida como reação às violências escolares praticadas pela instituição. Nessa perspectiva, a escola, enquanto instituição de governos que legitimam ações e se beneficiam das elites econômicas e suas culturas dominantes, reproduz as normas e regras sociais que interessam a grupos dominantes, e a violência praticada pelos escolares é então compreendida como uma reação autêntica e necessária contra essa violência institucionalizada.

Colocamos em diálogo com a reflexão de Crubellier os apontamentos de Debarbieux (2001). O autor destaca que setores com ideologias dominantes interessados em justificar as variadas manifestações de violências praticadas pela escola contra seus estudantes exercem manobras de manipulação da opinião pública. Essa, inspirada pelos poderes políticos e pela mídia descomprometida com a promoção de consciência crítica social, desenvolve a concepção de escola como instituição com função social reparadora, validando suas intervenções e reconhecendo sua autoridade para desempenhar seu papel de educadora.

3.3 DA VIOLÊNCIA SOCIAL À VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM PROCESSO DUPLO

Como vimos, tanto a sociedade quanto a escola produzem suas próprias violências e levam os seus sujeitos a confrontá-las. Charlot (2002) identifica na realidade escolar um sistema de episódios de violências. Ao investigar a violência nas escolas francesas afirma que essa seria um conjunto de incivilidades, ou seja, de atentados cotidianos ao direito de cada um ver sua pessoa respeitada. O autor indica que o ser humano, por sua condição antropológica, é forçado a aprender a se constituir como tal. Já que nasce imaturo, só poderá humanizar-se quando for capaz de se apropriar daquilo que a espécie humana cria no curso de sua história.

Sobre violência e escola, o autor desenvolve uma classificação em três níveis: violência, incivilidades e simbólica ou institucional. No quadro a seguir, exibimos a concepção do autor:

Quadro 3 – Classificações de violência na escola – Charlot¹⁹

VIOLÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR	
	Violência na Escola
	<i>Conflitos dentro do espaço, sem motivações escolares.</i>
	Violência contra a Escola
	<i>Agressões às autoridades e ao patrimônio da unidade.</i>
	Violência da Escola
	<i>Ataques simbólicos da instituição contra seus alunos.</i>

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Charlot (2002).

Charlot (2002) apresenta essa ordem de categorização das ocorrências de violências na escola a fim de identificá-las em três tipos de manifestações distintas. Segundo o pesquisador, a violência no espaço escolar é aquela que se produz sem vínculo necessário com as atividades da própria instituição de ensino. Neste caso, a escola é apenas um “palco” para uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro lugar. Por sua vez, a violência contra a escola é o ataque voltado ao seu patrimônio e está ligado à sua natureza e às suas atividades, tomando a forma de agressão aos seus agentes profissionais, sejam professores, equipe gestora ou demais funcionários e também contra a estrutura física da instituição. Tal configuração de violência decorre de problemas mal resolvidos de determinados estudantes contra a unidade escolar e seus mecanismos. Percebe-se que, no entendimento do pesquisador, esta é uma forma de violência assumida exclusivamente por escolares e se configura em ações contra a escola e seus representantes diretos.

É possível verificar que essa segunda prática está vinculada à terceira manifestação de violência, a violência da escola contra seus estudantes. Esta consiste numa violência simbólica e institucional, a qual desponta por meio da sua disposição organizacional, sua dinâmica interna: como se desenvolve e lida com seu corpo discente. Aqui se considera a maneira de composição das salas de aula, suas avaliações, como são tecidas as relações pelos profissionais. Essa premissa revela a ideia de que a escola deve civilizar os sujeitos que por si só não são capazes de viver em harmonia.

¹⁹ Quadro elaborado para elucidar as informações de Bernard Charlot no artigo *Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, de 2002.

Camacho (2001) e Corti (2002) destacaram a importância de se compreender a realidade escolar enquanto um sistema para abordar o significado e as dimensões da violência como fenômeno. Separadamente, afirmam que sua significação corresponde, na verdade, ao contexto em que se dá, sujeitando-se a diferentes razões e formas.

Dubet (2001) discorre que a indisciplina e a violência escolar podem perfeitamente ser compreendidas como reações produzidas por aqueles estudantes que não atingiram resultados positivos ou bons desempenhos, conforme avaliações da própria instituição. São práticas assumidas que chamam a atenção de todos os envolvidos no processo educacional, pretendem demonstrar que existem e permanecem naquele espaço, afirmando-se naquele sistema injusto que utiliza de metodologias avaliativas pautadas em meritocracia, uma prática censurável que não considera os contextos culturais e sociais, mas apenas classifica-os como fracassados. Metodologias avaliativas tradicionais reconhecem por vencedores aqueles que apresentam melhores performances e esses, por sua vez, possuem condições de vida familiar favoráveis ao bom desempenho escolar, bem como condições econômicas e sociais superiores às daqueles tidos como fracassados. O autor interpreta as violências dos estudantes como reações dos oprimidos e excluídos contra o sistema escolar, assim como muitos sujeitos se rebelam contra o sistema de injustiças na sociedade.

Coleman (2008) também faz uma correlação entre desempenho escolar e nível socioeconômico quando comprehende que, ao fazer uso da justiça meritocrática, a escola individualiza o fracasso que, na verdade, está relacionado a uma situação de origem e sobre a qual seus estudantes não têm qualquer controle, pois ainda nada podem fazer contra sua vulnerabilidade social.

Já para Abramovay (2006), definir o conceito de violência não é algo tão objetivo que seja possível se fazer apenas observando um determinado caso. Entendemos, em sua concepção, que a ideia de violência é mutável e relativa por ser construída sobre apreensões históricas e culturais de quem a conceitua.

Através das concepções teóricas e conceituais observadas até então, entende-se que as ações da escola são violentas e opressoras, seja em suas tentativas de “humanizar” os estudantes, como em suas formas de excluir ou classificar como incapazes os menos favorecidos cultural, social e economicamente por não apresentarem condições adequadas no empenho por bons resultados nas avaliações.

3.4 FREIRE NA ESCOLA: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não me seguir. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 41).

Freire, com suas inquietações e proposições, motivou a esperança e a confiança na educação, apresentou a educação como uma forma importante e necessária para levar o sujeito marginalizado da sociedade, sobretudo, pelo seu analfabetismo, a fazer-se no mundo. Praticar os ensinamentos de Freire não é fazer exatamente como ele fez, mas sim fazer o que ele faria nessa época se nela estivesse. Agir como Paulo Freire não é imitá-lo, pois se assim fosse feito o educador estaria negando a teoria freiriana que se resume em responder questões atuais do mundo em que se vive; suas ações devem estar ligadas às realidades sociais vigentes. Dessa maneira, fazer como Freire é trazer para a escola um olhar crítico e nela atuar com alegria, liberdade e consciência.

Em seu livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 1994), podemos compreender a dinâmica dialética que há entre o ser humano e o mundo, ambos por se fazer, estando inacabados, e é na constante busca de querer “ser mais” que o ser humano deve entrar no processo de ação-reflexão-ação e iniciar a transformação da realidade objetiva. Segundo Freire, esses efeitos de se praticar ação-reflexão-ação se refletem na transformação do próprio sujeito que reflete e age. A implicação da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo. Segundo Freire (1979), uma vez criticamente conscientes de sua realidade de opressão, aqueles que são forçados a viver à margem da sociedade estão preparados para realizar ações que visem à superação de sua condição de oprimidos.

O autor nos mostra que a educação precisa assumir o caráter libertador, conscientizador, com esperança em busca da paz. Em certa ocasião, recordou que, ao promover a superação das realidades sociais perversas, a educação constrói um caminho para a justiça social, para a paz. Afirmou, em seu breve discurso ao ser contemplado com o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”, em Paris:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (GADOTTI, 1996, p. 52).

No livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire (1979) expõe sua opção pedagógica, fundamentada na ideia de transformação da realidade e superação das injustiças sociais através de uma educação voltada à formação da consciência, à conscientização. Uma vez que a compreensão do mundo passa pela consciência, os sujeitos precisam passar pela conscientização para que sua relação com o mundo não seja uma relação de submissão, mas sim relação de ação. Entender o processo de conscientização é compreender que ocorre aos poucos, lentamente, onde se passa da consciência inicial ou ingênua para uma consciência mais elaborada e crítica. A conscientização se dá a partir da reflexão crítica sobre a práxis. Isso é o “pensar sobre”, e logo se começa a abandonar a consciência ingênua. Porém, Freire (1979) pontua que a tomada de consciência ainda não é conscientização em si, pelo fato dessa acontecer somente no ato da ação-reflexão-ação do sujeito sobre o mundo.

Podemos perceber, no pensamento de Paulo Freire, que a relação entre consciência e realidade acontece de forma dialética, pois para alterar a realidade é necessário estar consciente dela, mesmo sendo influenciado por ela. Portanto, mudar a realidade e mudar o mundo se tornam processos interdependentes. É a conscientização que possibilita ter uma visão emancipadora da realidade e, então, mudá-la.

Dessa forma, os educandos, a partir da realidade vivida por eles, ou seja, da sua realidade sob dimensão “sócio-histórica-cultural”, podem ter consciência do lugar que ocupam na sociedade e, além disso, ter consciência também daquilo que os oprime e buscarem a libertação. As proposições de Freire sobre uma educação que valorize o diálogo na construção da consciência da realidade e autonomia dos sujeitos nesse processo serviram de base para conhecermos e entendermos a escola pesquisada, seu contexto e modo de ser.

CAPÍTULO 4 – DA PESQUISA: O CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo há uma abordagem sobre as realidades material e humana da escola elegida para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Sua localização, estrutura física, seus recursos, sua clientela, seu plano pedagógico, suas ações e intervenções diante de casos apresentados como formas de violências em seu espaço, foram observados e apresentados.

4.1 ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE? CARACTERIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR

A escola pesquisada lida com as mais variadas questões de indisciplina de maneira tradicional, quase sempre sem a prática do diálogo para promover discussão e reflexão sobre as ocorrências. Qualquer que seja a ação qualificada como transgressor de regras, indisciplina ou violência passa a ser registrada em um livro de “más” ocorrências. O livro de ocorrências escolar (LOE) é um instrumento que assusta os estudantes já em sua aparência: é grande, contém capa dura na cor preta, muitas páginas. Mas nele nem sempre são registrados fatos, e sim versões, versões em sua maioria narradas por professores presentes no momento da específica ocorrência. É verdade que ao estudante envolvido no caso registrado é oferecida a oportunidade de falar, contar o seu “lado” da história, mas também é sabido, inclusive pelos próprios escolares, que de nada valerão os seus relatos se o professor disser o contrário. Uma vez encaminhados à sala da coordenação pedagógica, sabem que alguma forma de punição virá.

Uma consulta ao regimento interno da escola nos possibilitou saber que as sanções da escola aos estudantes apontados como indisciplinados ou violentos variam entre advertências escritas, suspensões de 1 a 5 dias ou expulsões. Na maioria das vezes, um estudante fica sob suspensão devido a sua reincidência ou “mau comportamento”. E se o afastamento pela sua “má conduta” não for suficiente para “reeducá-lo” conforme as regras e normas preestabelecidas pelo regimento escolar, tratando-se de ofensas graves, agressões físicas entre pares ou depredações dos bens públicos, ou ainda, do uso de entorpecentes, a transferência compulsória é a solução aplicada. Essa é a temida expulsão.

Ao presencermos duas vezes a forma com que a escola age sobre as ocorrências, notamos que a dinâmica adotada pela gestão se assemelha a de um tribunal nada garantidor de direitos. Após uma “violação” de regra interna, o estudante é levado à sala da direção escolar. O responsável pela escola começa a inquirir sobre o comportamento do discente a fim de “compreender” a razão da ocorrência. Quando não percebe sinais de arrependimento, vergonha

ou intenção de mudança de conduta, a direção escolar solicita a presença de um grupo de professores em sua sala a fim de tomar ciência da suposta transgressão e, em seguida, decidirem juntos o futuro do estudante naquela unidade. As medidas repressivas variam, como já mencionadas, entre advertência, suspensão e até mesmo expulsão.

A instituição na qual se desenvolve a pesquisa receberá o nome ilustrativo de escola estadual “Beata Nhá Chica”²⁰, a fim de preservar sua identidade e garantir aos entrevistados anonimato. A localização apresentada é verídica, situa-se em uma área de população de baixa renda e carece de infraestrutura básica. Encontra-se em um espaço de segregação socioespacial. A segregação do espaço está diretamente atrelada aos aspectos históricos, culturais e econômicos, o que pode ser intensificado devido ao fato das massas populacionais que se caracterizam como vítimas desse processo não possuírem pleno acesso às ferramentas capazes de contornar essa realidade, pois, de acordo com Barreira (2014), os indivíduos não têm possibilidades inteiramente livres de escolher suas trajetórias de vida.

A região é o extremo leste da cidade de São Paulo, em São Miguel Paulista, possuindo problemas de segurança pública, além de sofrer com o alto consumo e tráfico de drogas, sendo frequentes ocorrências de roubos e furtos. As famílias que constituem a comunidade escolar são pobres, muitas carentes do básico para viver. A baixa escolaridade dos responsáveis também é um fator presente entre as famílias. Algumas migraram de outros estados brasileiros em busca de melhores condições de vida (muitas advindas da região Nordeste ou do estado de Minas Gerais). Forçadas a conviver com o crime a sua volta, à margem das condições mínimas de saúde e moradia e, ao mesmo tempo, sem outras opções de habitação, aquelas famílias estão obrigadas a se estabelecer naquele espaço social. Suas residências são casas modestas e sem o mínimo de conforto, quase sempre inacabadas, de alvenaria simples ou ainda se abrigam em casebres improvisados de madeira ou com restos de materiais de construção encontrados pelas ruas do bairro.

A estrutura urbana oferecida pelos órgãos públicos para essas famílias limita-se ao fornecimento de água tratada e encanada, eletricidade, iluminação pública precária, pavimentação em péssimas condições, uma escola estadual de educação básica com poucos

²⁰ Beata Nhá Chica era como ficou conhecida Francisca de Paula de Jesus, mulher negra e pobre nascida em meados de 1810, em Santo Antônio do Rio das Mortes, distrito de São João Del Rei (MG). A escolha do nome se deu por identificarmos na história dessa mulher pobreza, simplicidade e a prática do diálogo com os excluídos da sociedade. Pobreza e simplicidade caracterizam a realidade dos estudantes, porém a prática do diálogo é o exercício proposto pela presente pesquisa à escola como alternativa às ações que visam a superação das violências. Sobre a vida e obra, disponível em: <https://www.nhachica.org.br/sobre-a-nha-chica-historia.php>. Acesso em: 13 jan. 2019.

recursos, mas que oferece três segmentos de ensino para seu público local (fundamental I; fundamental II; ensino médio). Há ainda na região um posto policial com baixo efetivo militar, segundo moradores. Torna-se importante destacar que, uma década após ser sancionada a Lei Federal nº 11.445/2007 sobre saneamento básico, ainda existem naquela região muitas casas fora da rede de esgoto.

4.2 ESTRUTURAS FÍSICA E MATERIAL: QUANTIDADE OU QUALIDADE?

Sobre a estrutura predial da escola, pode-se afirmar que se apresenta como algo destacável em comparação às outras escolas da mesma Diretoria de Ensino, pois está instalada em um prédio construído há apenas 24 anos. Porém, as limpezas internas e ao redor da escola são precárias e não atendem à demanda de uso pelos estudantes. Pintada em cores verde e rosa, suas paredes e seus muros são pichados com frases e símbolos de difíceis compreensões. A unidade escolar pesquisada está disposta da seguinte maneira:

Quadro 4 – Estruturas física e material da escola pesquisada

SALAS DE AULA	SALA DE PROFESSORES	SECRETARIA ESCOLAR	SALAS DE DIREÇÃO E COORDENAÇÃO
15	01	01	01 DE CADA
SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO
Amplas e arejadas, porém paredes e mobiliários mal conservados.	Bom estado, possui 01 mesa retangular comprida e 09 cadeiras plásticas (doadas por um comerciante local).	Condição de uso regular, porém arquivos e documentos são amalocados em caixas de papelão entre mesas e cadeiras.	Bons estados, possuem cadeiras estofadas, mesas retangulares, computadores e impressoras.
BIBLIOTECA	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS NATURAIS	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SALA DE VÍDEO
NÃO TEM	01	01	NÃO TEM
SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO
Há 01 sala disponível para se tornar biblioteca, contendo em caixas de papelão menos de uma centena de livros em situação de abandono.	Não utilizável por falta de instrumentos próprios, tais como: microscópios, balões volumétricos, utensílios para dosagens e manipulações, provetas, entre outros.	Sala adaptada com 12 computadores, mas somente 10 em condições de uso.	Desativada por falta de equipamentos necessários à sua utilização, tais como: televisor e cadeiras.

Continua

Conclusão			
REFEITÓRIO / PÁTIO	SANITÁRIOS PARA ESTUDANTES	SANITÁRIOS PARA ADMINISTRAÇÃO E PROFESSORES	QUADRA POLIESPORTIVA
01	02	02	01
SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO
Condição de uso regular. Espaço coberto e amplo. Possui mesas e bancos largos em cimento liso.	01 para meninos e 01 para meninas. Cada um contém seis pequenas áreas individuais com vasos sanitários sem tampas, sem acentos plásticos e com descargas em mau funcionamento.	Ambos em bom estado de conservação.	Coberta, porém em más condições de utilização.
COZINHA ESCOLAR	ALMOXARIFADO	ESTACIONAMENTO	RESIDÊNCIA DO CASEIRO
01	01	01	01 DE CADA
SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO
Cozinha estilo industrial, equipada com 01 fogão grande, 01 freezer e 01 geladeira, além de pias e armários em cimento.	Em condição regular de uso.	Local externo e descoberto utilizado como estacionamento de veículos de gestores(as), professores(as) e funcionários(as).	05 cômodos pequenos e com fiação elétrica exposta. Ocupada por um zelador.
CANTINA	JARDIM	ACESSIBILIDADE / DEFICIÊNCIA	COLETA SELETIVA
01	01	NÃO TEM	NÃO TEM
SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO	SITUAÇÃO
Cantina particular. Paga-se aluguel para escola.	Externo ao prédio e com aspecto de abandono.	****	****

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no Livro de Tombo escolar e/ou observação.

Para realizar suas atividades, a escola conta com alguns equipamentos, sendo eles: dois televisores (um está inutilizado e o outro não está disponível para uso comum devido seu pequeno porte); uma antena parabólica; dois aparelhos de vídeos; dois aparelhos DVDs; um projetor multimídia; cinco computadores e duas impressoras (usados somente pela administração escolar); uma mesa de som com acessórios e caixas acústicas; um aparelho de som portátil; um aparelho telefax. Possui também materiais pedagógicos específicos como jogos educativos, tintas para pintura artística, bolas e três ábacos, pouco utilizados. A parte da administração está instalada, com mobiliário e equipamentos próprios.

Para as 15 salas de aulas encontram-se disponíveis 600 carteiras escolares. Muitas delas danificadas e inutilizadas, havendo a necessidade de se trocar grande parte do mobiliário. Cada sala de aula acomoda 40 carteiras e 40 cadeiras, uma mesa para o professor com uma cadeira, um quadro largo e verde em madeira no qual são utilizados gizes brancos e em cores e um apagador em madeira com aplicação de carpete.

4.3 PESSOAS ENVOLVIDAS NA DINÂMICA ESCOLAR, QUANTIDADE E FORMAÇÕES: EQUIPE GESTORA, FORMAÇÃO DOCENTE, QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E CORPO DISCENTE

Na unidade escolar “Beata Nhá Chica”, atuam como gestoras uma diretora com formação em Magistério e graduação em Pedagogia; uma vice-diretora que possui licenciatura plena em Letras (Português e Inglês), além de pós-graduação em Gestão Escolar; duas professoras coordenadoras (uma PC acompanha o ensino fundamental II e esta é licenciada em Matemática e pós-graduada em Psicopedagogia; a outra PC acompanha o ensino médio e é licenciada em Pedagogia e História). Juntas elas formam a equipe gestora da escola.

A escola possui ainda 52 professores entre efetivos (categoria A), estáveis (categoria F) e em regime de contratação (categoria O), sendo que cinco deles são professores readaptados por problemas psiquiátricos ou por redução das habilidades motoras e dois estão designados em funções específicas em outras unidades escolares. Também conta com 13 professores eventuais contratados (categoria V) que substituem docentes em suas ausências. Todos possuem licenciatura plena, mas entre eles 10 são pós-graduados em diversas áreas da educação. Não havendo no grupo mestres ou doutores.

A escola ainda dispõe de uma equipe de funcionários que integra o quadro de agentes de organização escolar, equipe essa que é composta por três inspetores de alunos, sendo um readaptado por redução da capacidade motora; sete atendentes em secretaria, sendo uma afastada em outra unidade escolar exercendo a função de gerente de organização escolar (GOE) e uma afastada por licença médica. Também trabalham no espaço escolar duas merendeiras e quatro auxiliares de limpeza, essas últimas em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) por empresa terceirizada.

O quadro dos estudantes a quem se destinam os trabalhos realizados dentro da escola é formado por 1.425 estudantes. Esse corpo discente é organizado em séries e dividido em três períodos de funcionamento, sendo que no período matutino ocorre entre as 7 horas da manhã até às 12 horas e 20 minutos; nesse período estudam adolescentes com idades entre 14 e 19 anos

no ensino médio regular, compondo cinco classes de primeiros anos com 40 estudantes cada uma; quatro classes de segundos anos com também 40 estudantes cada uma e três classes de terceiros anos com igualmente 40 estudantes cada uma. O período vespertino, por sua vez, se dá entre as 13 horas até às 18 horas; nele estudam adolescentes com idades entre 11 e 16 anos no ensino fundamental II regular, formando cinco classes de sextos anos com 30 estudantes cada uma; quatro classes de sétimos anos com também 30 estudantes cada uma; outras quatro classes de oitavos anos com 35 estudantes cada uma e mais cinco classes de nonos anos com igualmente 35 estudantes cada uma.

A escola alega que as formações das turmas se dão visando desenvolver o potencial de todos; por essa razão são agrupados aqueles que avançam nos estudos e os que têm eventuais dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo são separadas as parcerias que desfavorecem o processo de socialização e aquisição de conhecimento. Isso ainda contribui com a gestão da sala, segundo a coordenação. A Secretaria Estadual de Educação permite que as escolas, em meados do primeiro bimestre, realizem o processo de reclassificação de estudantes identificados com idade ou rendimento escolar superior aos demais estudantes da série na qual está inserido. Os responsáveis legais por tais alunos ou alunas são chamados e a eles é apresentada a proposta de adequação do educando mediante uma avaliação. Caso concordem, os escolares são informados quanto ao dia e hora marcados para realização da prova de reclassificação, sendo que, uma vez aprovados, passarão a frequentar aulas na série compatível a sua idade ou ao seu rendimento escolar.

O apontamento dos respectivos estudantes ocorre por meio da observação dos educadores e os casos destacados são apresentados à equipe de coordenação pedagógica, cabendo-lhe a organização e a realização do processo em tempo hábil para que essas adequações ocorram sem comprometer a dinâmica escolar.

4.4 ORGANOGRAMA DA ESCOLA, RECURSOS FINANCEIROS, COMPETÊNCIAS E FUNCIONAMENTO

A escola “Beata Nhá Chica” dispõe, como fontes de seus orçamentos, de verbas enviadas de programas federais, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); verbas destinadas à manutenção da unidade escolar recebidas do próprio governo estadual; recursos recebidos do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e recursos próprios da Associação de Pais e Mestres (APM). Porém, as gestoras da unidade destacam que esses recursos são limitados, estando aquém das

necessidades básicas de qualquer escola e que atualmente não cobrem todas as despesas, além de chegarem com atraso. Segundo elas, a data de liberação e os valores a receber quase sempre são incertos.

Percebe-se um relacionamento equilibrado entre os que trabalham na escola pesquisada, relacionamento esse pautado no cumprimento de suas específicas funções. Gestão, professores, funcionários e demais agentes de organização interagem numa notável sintonia para que o funcionamento normal da escola aconteça sem sobressaltos. A equipe gestora da unidade alega atuar, em seu dia a dia, orientada pela concepção de gestão democrática e participativa.

O regimento escolar define sua atuação nos casos de intervenção pedagógica. Respeitando seu projeto político-pedagógico, observa-se que o regimento interno objetiva o cumprimento das ações educativas estabelecidas no PPP da escola. Professores e professoras afirmam que o regimento escolar é apresentado e lido aos responsáveis pelos estudantes em cada primeira reunião de pais e responsáveis do ano letivo. Falam, ainda, que demais envolvidos com a dinâmica interna da escola, seja funcionários ou membros dos órgãos colegiados, têm conhecimento sobre o conteúdo do regimento e que o mesmo é utilizado pela gestão em várias circunstâncias tanto para discussões e esclarecimentos junto ao corpo docente, agentes de serviços, estudantes, pais ou responsáveis legais, quanto para solucionar ocorrências de indisciplina no espaço escolar.

A escola utiliza, como um dos seus instrumentos educativos, o livro de ocorrências escolar (LOE), como forma de controle e proteção para si e para aqueles e aquelas que dela fazem parte. Lendo as páginas do LOE, observamos que os atos dos estudantes se constituem em sua maioria como incivilidades; uma parte refere-se a atos de agressividade, outras ações registradas chegam a ser consideradas violentas. Analisamos o LOE dos últimos dois anos, a fim de tipificar as ações da escola sobre as ocorrências de violências praticadas pelos discentes. Vale ressaltar que, assim como outras instituições fazem uso de mecanismos reguladores da ordem social (empresas, igrejas, repartições públicas e privadas, entre outras), a instituição escolar se utiliza de elementos reguladores como controle e punição para manter o que determina como ordem, reproduzindo assim o agir das demais instituições da sociedade.

As análises do LOE permitiram identificar alguns elementos constitutivos dos conflitos existentes no cotidiano escolar referentes aos comportamentos dos estudantes. Este é o caráter documental e exploratório da pesquisa. Na verificação dos dados, destacamos as categorias: *comportamento em sala de aula; circulação pela escola; tarefas não realizadas; uso de aparelhos celulares; conversas, gritos e ruídos durante as aulas; desrespeito aos colegas e/ou professor/funcionários; agressão verbal ou física ao colega e/ou professor/funcionários.*

Por meio das análises, constatamos que o LOE continua sendo utilizado como instrumento de controle e punição. Os atos mais frequentes nos registros são agressões verbais e físicas entre pares.

A coordenação pedagógica realiza orientações educacionais durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Elas são utilizadas para subsidiar os docentes em suas atividades. O trabalho técnico por parte da gestão funciona em termos de garantir a qualidade do trabalho dos educadores em sala de aula. Alegam existir o acompanhamento semanal do trabalho do professor em sala de aula, do rendimento dos estudantes, bem como análises são feitas sobre os resultados das avaliações internas e externas em cada turma.

A parte técnica da escola “Beata Nhá Chica” está organizada dentro das suas condições precárias de funcionamento, pois, além de faltar recursos materiais como folhas e tintas para impressão de documentos, existe também a insuficiência de agentes de organização para a efetiva realização dos trabalhos. Porém, mesmo com suas limitações, a escola consegue organizar prontuários com fichas individuais dos discentes, contendo dados de identificação, endereço residencial e telefones para contatar familiares. Registros e controles do rendimento escolar são organizados em pastas grandes com respectivas identificações, seguindo normas da Secretaria de Educação.

A escola “Beata Nhá Chica” está vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEE) através da Diretoria de Ensino Regional (DER) Leste 2, que por sua vez traz à escola instruções e procedimentos a serem cumpridos, tendo como portadores dessas instruções pedagógicas e burocráticas as figuras dos professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP) e supervisores de ensino. As orientações e acompanhamentos se dão através de visitas técnicas e formações de PCs, presencialmente. Conforme o exposto pela equipe gestora, são tantas as orientações e intervenções impostas pela SEE e pela DER que o grau de autonomia da escola na tomada de decisões é quase nulo.

Tomar contato com a estrutura escolar, bem como seus trabalhos e métodos desenvolvidos trouxe à pesquisa conhecimento da realidade material e das ações dos profissionais da escola, necessário para continuar a desenvolver a metodologia.

CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Apresentamos neste capítulo os caminhos metodológicos percorridos ao longo do desenvolvimento da parte prática desta pesquisa: cada momento vivido, cada palavra proferida, o passo a passo da metodologia aplicada, desde os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, passando pela elaboração e aplicação do questionário, as análises dos resultados, discussões em grupos, análise do livro de ocorrências escolar até os últimos encontros em grupos que elaboraram nossa proposta de intervenção pedagógica e assim concluíram os círculos epistemológicos.

5.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa foi desenvolvida pela perspectiva freiriana; as práticas metodológicas se apresentaram através de observações, conversas, apresentação de questionário, análise de resultados, discussões em grupos, elaboração de propostas. Embora a observação participante, enquanto metodologia investigativa, não tivesse sido nossa opção, utilizamos de práticas similares para ganharmos credibilidade junto aos estudantes e fazê-los passar de meros informantes a colaboradores da pesquisa. Apresentamos as ideias da pesquisa, interagimos com os sujeitos, ouvimos, escutamos, vimos, fizemos uso de todos os sentidos. Aprendemos quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer em cada momento.

Cada etapa metodológica significou um avanço nas dinâmicas dos círculos epistemológicos. Importa-se destacar que os círculos epistemológicos foram sistematizados a partir dos círculos de cultura²¹ bastante utilizados e difundidos por Freire, pelo fato da abordagem oferecer melhores ferramentas para refletir e discutir de forma mais contextualizada as violências entre estudantes.

Os participantes foram inicialmente 100 estudantes convidados pelo pesquisador que também é professor das turmas de ensino médio. Os convites se deram durante as aulas. Meninos e meninas das três séries regulares do ensino médio matutino toparam participar.

Foram: 46 estudantes dos primeiros anos do ensino médio, sendo 25 meninas e 21

²¹ Sistematizados por Paulo Freire, os círculos de cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Disponível em: <http://www.edpopus.spsjv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

meninos; 35 estudantes dos segundos anos do ensino médio, sendo 19 meninas e 16 meninos; 19 estudantes dos terceiros anos do ensino médio, sendo 11 meninos e 8 meninas. Na escola elegida, as práticas de violências entre estudantes se misturam com atos indisciplinares; ambos são recorrentes. A escolha se deu por ser um dos locais em que o pesquisador desenvolve seus trabalhos profissionais.

A partir do contato prévio com a escola, a pesquisa foi apresentada à gestão escolar, coordenação, docentes e estudantes. No início do desenvolvimento do método não houve qualquer seleção específica dos sujeitos por considerarmos que todos os estudantes daquela escola estivessem inseridos em uma mesma realidade, ainda que em papéis diferentes. Dessa maneira, as três classes de ensino médio do período da manhã foram convidadas a participar de um encontro rápido. A adesão ao convite foi total. O encontro ocorreu logo depois do término da última aula (precisamente às 12 horas e 20 minutos). Durando aproximadamente 15 minutos, o momento marcou o início do percurso metodológico da pesquisa, e nele foram apresentados os objetivos do trabalho. Após uma breve apresentação panorâmica da pesquisa, entregamos os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que as participações se dessem sob autorização dos responsáveis legais. Em quatro dias estávamos com as autorizações assinadas.

Para a coleta de informações, num primeiro momento foi utilizada a observação dos diversos espaços abertos e fechados da escola, pois, mesmo trabalhando no local, o pesquisador quis percorrer o espaço escolar assumindo nova postura diante do observado, diferente das apreensões desinteressadas que sempre tivera, e então, com espírito curioso e investigativo que têm os que pesquisam, deu início aos trabalhos naquele ambiente.

Entre os locais percorridos estavam a entrada e saída da escola; o pátio; os corredores dos ambientes térreo e superior; os banheiros; a quadra poliesportiva; os bebedouros e, enfim, as salas de aula. Todas as observações permitiram a visualização do comportamento dos estudantes dentro de determinados contextos, possibilitando maior percepção do quadro de alunas e alunos que em outra etapa da pesquisa apresentariam suas histórias, vivências e práticas de violência naquele espaço.

Enquanto da observação atenta dos comportamentos nos diferentes espaços da escola foram realizadas conversas com estudantes que eram encontrados; mesmo sendo conversas informais e sem rigor de pesquisa, puderam apresentar um pouco das concepções dos sujeitos sobre sua escola. Foram elas:

- a) Como se percebiam naquele espaço?
- b) Quais sensações sentiam em estudar naquela escola?
- c) O que mudariam naquele lugar?

As perguntas nos corredores da escola tiveram o objetivo de compreender melhor a vida escolar desses sujeitos. As observações foram registradas em um diário de campo, o que facilitou a posterior análise das respostas. As respostas à primeira pergunta variaram entre “sinto-me um estranho no ninho” até afirmações do tipo “vejo-me como quem faz dos estudos a base dos sucessos pessoal e profissional”. A respeito da segunda indagação, as respostas revelaram prazer e descontentamento. Alegam prazer quando diziam que não precisavam acordar muito cedo para ir à escola e que ali estavam próximos dos amigos e amigas. Descontentamento sobre as ocorrências de conflitos e violências “bastante frequentes”, segundo alguns estudantes, entre alunos e pouca intervenção da escola. Sobre a questão do que mudariam na escola, as respostas foram desde as cores das paredes (verdes e rosas) até as formas de punições praticadas pela escola a estudantes causadores de conflitos; alguns diziam que eram brandas e que não “serviam para nada”. As respostas às indagações se confirmariam no momento das discussões sobre os resultados do questionário.

Num segundo momento, foi apresentado o questionário por meio da ferramenta digital disponibilizada pelo serviço virtual Google Doc's. Conforme apresentado no início desta dissertação, a elaboração do questionário aplicado aos estudantes seguiu os moldes do “Cuestionario de violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO” (2000).²² Os 100 sujeitos da pesquisa foram estimulados a responder o questionário subdividido em quatro blocos de perguntas sobre violências no cotidiano escolar. As referidas questões foram organizadas em situações em que os sujeitos pudessem se reconhecer entre os causadores, as vítimas, apenas testemunhas de ocorrências entre estudantes.

As perguntas sujeitadoras foram divididas em quatro grupos de casos distintos, como seguem:

²² Disponível em: <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar- el-maltrato-entre-iguales-en-la-educación-secundaria-obligatoria.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

Quadro 5 – Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

1º) JÁ PRESENCIOU SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM QUE SEU COLEGA:	2º) ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA QUE VOCÊ REALIZOU CONTRA ALGUM COLEGA:	3º) QUANDO VOCÊ TEM OU PERCEBE ALGUÉM COM PROBLEMA COM ALGUM COLEGA ESCOLHE FAZER O QUÊ?	4º) SITUAÇÕES EM QUE VOCÊ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA:
Sofreu insulto na sala de aula?	Insultei, provoquei algum colega em sala de aula.	Se tem algum problema conversa com professor?	Sofreu insultos em sala de aula?
Foi insultado no intervalo?	Insultei, provoquei algum colega no intervalo.	Se você tem algum problema com algum colega conversa com a família?	Insultaram no intervalo?
Foi agredido fisicamente em sala de aula?	Machuquei, feri algum colega em sala de aula.	Se você tem algum problema com algum colega na escola você se cala?	Foi agredido fisicamente em sala de aula?
Foi agredido fisicamente, por algum colega, no intervalo?	Machuquei, feri algum colega no intervalo.	Se vê (presencia) algum colega com problema fala com o professor?	Foi agredido fisicamente no intervalo?
Tomaram ou esconderam algo dele em sala de aula?	Tomei ou escondi algo de algum colega em sala de aula.	Se vê (presencia) algum colega com o problema fala com sua família?	Te feriram (machucaram) em sala de aula?
Tomaram ou esconderam algo dele no intervalo?	Quebrei algo que pertencia a algum colega.	Se vê (presencia) algum colega com o problema fala com professor?	Tomaram ou esconderam algo (de você) em sala?
Quebraram algo que lhe pertencia?	Estraguei os trabalhos de algum colega.	Quando presencia provocações, insultos e colegas sendo ridicularizados com frases de caráter sexual você fala com professores ou familiares?	Quebraram algo que te pertencia?
Estragaram os seus trabalhos?	No intervalo tomei ou escondi algo de algum colega.	Quando presencia provocações e colegas sendo ridicularizados com frases preconceituosas (cor, etnia, físico, gênero) você fala com professores ou familiares?	Estragaram os seus trabalhos?
Foi insultado, ridicularizado, com frases de caráter sexual?	Não deixei algum colega interagir comigo no intervalo.	Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de professores a algum colega e falou com a coordenadora ou diretora da escola?	Te deixam participar das rodas de conversa no intervalo apenas se oferece algo em troca?
Foi provocado, ridicularizado, com frases preconceituosas (cor, etnia)?	Provoquei, insultei e ridicularizei algum colega com frases de caráter sexual.	Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de funcionários e falou com diretor da escola?	Foi insultado, ridicularizado com frases de caráter sexual?
Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de professores a algum colega?	Provoquei, ridicularizei com frases preconceituosas (peso, cor, etnia).	*****	Foi provocado, ridicularizado com frases preconceituosas (cor, etnia, forma física, gênero)?
Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de funcionários a algum colega?	Já agredi verbalmente algum professor na sala de aula.	*****	Já sofreu algum tipo de agressão verbal por parte de professores?

Fonte: Questionário digital Google Doc's.

Estipulamos um período de uma semana para que os 100 estudantes convidados respondessem às questões. Os acessos e as participações aconteceram em suas casas. Essa etapa se deu no primeiro semestre do ano letivo de 2018. Após os resultados obtidos, iniciamos com as análises dos apontamentos. O comprometimento dos implicados na pesquisa em responder às questões correspondeu a 80% dos convidados.

Os estudantes receberam um link para acessar o questionário. As participações se deram por meio de correio eletrônico pessoal. Conseguimos fazer com que cada estudante respondesse uma única vez. Limitamos a um só acesso às perguntas para melhor assegurarmos a veracidade das suas contribuições. O preenchimento do questionário não foi nominal. O propósito era deixá-los e deixá-las livres para responder como quisessem. Pensamos que sem identificação não haveria constrangimentos e assim pudéssemos extrair dos sujeitos respostas fiéis à realidade.

As análises das respostas ao questionário, que foram geradas em gráficos estatísticos, se deram juntamente à observação do livro de ocorrências escolar, numa busca por identificarmos nos registros apontamentos que correspondessem às respostas dos estudantes. Após o processo de análise dos dados, realizamos um segundo encontro com os estudantes convidados inicialmente. Dessa vez, 69 estudantes compareceram. Aquelas e aqueles que não prosseguiram participando diretamente da pesquisa alegaram sua não continuidade por “falta de tempo”.

Os participantes foram chamados a comparecer à escola num sábado predeterminado. Novamente, o encontro ocorreu sob anuência das famílias e gestão escolar em um dos sábados que a escola disponibiliza acesso à comunidade local. Separados dos visitantes da escola, iniciamos o momento com os sujeitos relembrando os objetivos da pesquisa. Estabelecemos o limite de horário para finalização, assim como a solicitação de consentimento para gravação dos áudios. Os resultados foram exibidos em imagens ampliadas e alguns presentes realizaram suas considerações sobre as respostas geradas em gráficos de pizza. Nem todos expressaram suas opiniões, porém muitos dos que falaram fizeram exposições inquietantes, como a convivência que tinham com práticas de racismo, homofobia, gordofobia e ofensas ao gênero feminino, entre outras que seriam praticadas por estudantes, segundo relatos.

As discussões surgiram a partir da apresentação dos resultados obtidos pelo questionário digital. Estão anexadas e podem ser visualizadas as representações dos blocos de perguntas aplicadas por meio do questionário.

Os gráficos nos forneceram dados distribuídos em porcentagem e nos auxiliaram durante o processo das análises, uma vez que os valores de cada categoria de resposta foram estatisticamente representados, proporcionais às respectivas participações. No grupo foram

mostrados os resultados conforme veremos. Discutiu-se a veracidade e reincidências dos fatos e ações de intervenção ou superação das formas de violências destacadas. Abaixo, as representações e interpretações das respostas geradas em gráficos de pizza, conforme exibidas aos participantes:

Gráfico 2 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza

Já presenciou situações de violência em que seu COLEGA:

79 Respostas



Fonte: Google Doc's.

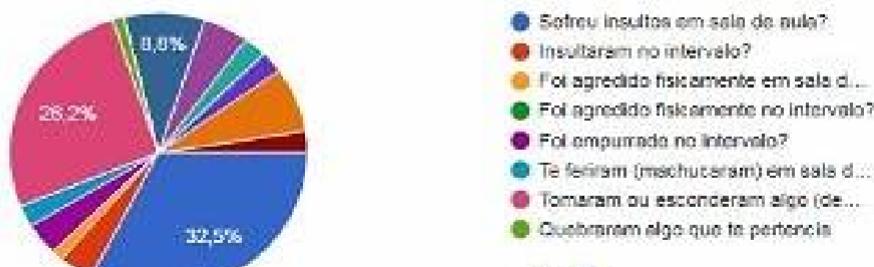
Esta primeira representação corresponde ao primeiro bloco de perguntas do questionário. As questões giravam em torno de violência entre pares e/ou entre educadores e estudantes. Foram destacadas ocorrências em que o estudante tivesse presenciado acontecer com colegas e praticados por outros alunos ou alunas ou por profissionais da escola.

Entre aqueles que responderam, 30,4% contaram já ter presenciado insultos entre colegas dentro da sala de aula. Outros 13,9% disseram que já viram em algum momento situações em que pertences de colegas eram tomados ou escondidos durante as aulas, gerando tensão e desconforto na vítima. Já 8,9% responderam ter visto colegas serem agredidos fisicamente por outros estudantes durante os intervalos. Agressões físicas entre alunos ou alunas em sala de aula, provocações verbais preconceituosas de cunho racistas entre adolescentes e ofensas verbais partindo de professores ou professoras contra estudantes foram sinalizadas por 6,3% dos participantes. 5,1% dos estudantes confirmaram ter presenciado insultos entre pares em sala de aula, ofensas tais que assumiam dimensões sexuais, misóginas ou homofóbicas em que as vítimas eram ridicularizadas em público. Pertences quebrados, trocas de insultos ou objetos pegos durante o intervalo e trabalhos/lições de casa danificados foram apontados como recorrentes por outros 8,9%.

Gráfico 3 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza

Situações em que VOCÊ SOFREU algum tipo violência:

60 respostas



Fonte: Google Doc's.

O segundo bloco de perguntas colocou aquela ou aquele que respondia como possível vítima das ações. Assim sendo, 32,5% disseram já ter sofrido insultos em sala de aula. 26,2 alegaram já ter tido algum pertence pessoal tomado por colegas ou escondido. Visando maior acesso ao universo dos estudantes e saber se além das práticas de violências citadas haveria alguma forma de exclusão social dentro da escola, perguntamos se o entrevistado já participou de rodas de conversas e/ou jogos com colegas durante os intervalos. Apenas 8,8% responderam que sim, participaram desses momentos. 2,5% dos alunos e alunas disseram que só podem participar dos momentos de socialização com os colegas durante os intervalos se oferecem algo em troca. 7,5% manifestaram ter sido vítimas de provocações e ridicularizadas com ofensas preconceituosas que passam de misóginas, gordofóbicas e racistas.

8,7% dos pesquisados demonstraram já ter recebidos insultos durante o intervalo, ter seus objetos pessoais furtados ou escondidos enquanto recreavam. No âmbito das agressões físicas, 3,7% afirmaram sofrer empurrações nos recreios e 1,3% já foram agredidos em sala de aula. 2,5% dos estudantes disseram que sofreram agressões verbais por parte de seus educadores.

Gráfico 4 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza

Algum tipo de violência que VOCE REALIZOU com algum colega:

60 respostas



Fonte: Google Doc's.

Este terceiro bloco de questões voltou-se ao estudante que estava respondendo, a fim de identificar em suas atitudes práticas de violências. 46,3% dos estudantes disseram que já insultaram ou provocaram com ofensas colegas em sala de aula. Não deixaram que outros colegas interagissem com eles ou elas totalizaram 18,8% dos pesquisados. 15% revelaram já ter pegado ou escondido pertences de colegas durante as aulas. Outros 6,2% disseram que insultaram colegas com ofensas de caráter sexual nos intervalos. 3,7% sinalizaram que em algum momento feriram colegas na escola. 2,5% dos estudantes afirmaram já ter ofendido verbalmente algum funcionário da escola e 1,2% assumiram ridicularizar seus pares com insultos racistas.

Gráfico 5 – Imagem dos resultados do questionário em gráfico de pizza

Quando você tem ou percebe alguém com problema com algum colega escolhe fazer o quê?

80 respostas



Fonte: Google Doc's.

Este bloco de perguntas focou nas atitudes assumidas por quem presenciou algum ato de violência na escola.

Entre os pesquisados, 18,8% disseram que, quando têm problemas com colegas, sua família sempre é informada para que tome providências junto à escola. Também 18,8% alegaram que contam aos seus responsáveis sobre conflitos com professores. Já 13,7% contaram que não falam nada a ninguém, se presenciam ocorrências em que seus colegas são as vítimas. 11,3% dos estudantes revelaram que contam a outras pessoas sobre insultos preconceituosos que colegas recebem e 11,2% sinalizaram contar ao professor tais ocorrências. Outros 7,5% afirmaram não falar a ninguém quando estão em conflitos com colegas. Apenas 6,3% disseram contar aos professores insultos preconceituosos de dimensões racistas ou gordofóbicas praticados entre estudantes. 3,7% dos estudantes demonstraram denunciar à direção da unidade

eventuais insultos que colegas sofrem por parte de funcionários e outros 2,5% disseram ter presenciado ofensas advindas de professores contra colegas e que informaram tais ocorrências à coordenação pedagógica.

Os apontamentos nesta etapa mostraram aos pesquisadores que a escola analisada é palco de conflitos e violências entre estudantes, bem como entre estudantes e profissionais da educação. Ocorrências como as mencionadas revelaram que o universo desta pesquisa não é totalmente um ambiente em que as relações entre educandos, educadores e agentes da escola são tecidas harmoniosamente ou capazes de fomentar o diálogo e a valorização das experiências dos sujeitos.

Após demonstração dos resultados e análises das ocorrências, em outro momento, os estudantes foram convidados a iniciar a fase de elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica inédita e viável capaz de ressignificar a existência dos sujeitos no espaço escolar, dar novo sentido à escola em suas vidas e melhorar convivências.

Em todas as etapas da metodologia deste trabalho foram utilizadas técnicas para obter os dados que permitiram conhecer a situação, ou seja, o objeto investigado. O percurso metodológico caracterizou os círculos epistemológicos nesta pesquisa. Embora realizada a substituição da observação participante enquanto método investigativo, foram respeitadas técnicas consolidadas presentes na estruturação dos círculos, conforme apresentadas por Romão *et al.* (2006, p. 10):

O Círculo Epistemológico apresenta-se, portanto, como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois se realiza sob um conjunto de condições que, já à primeira vista, oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semiestruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional.

Os círculos epistemológicos foram realizados por meio de cada etapa da metodologia desenvolvida, da observação atenta do espaço e conversas informais com os estudantes, aplicação de questionário, análise dos resultados e do livro de ocorrências, discussões em grupos até a conclusão com a elaboração da proposta de intervenção pedagógica.

5.2 CONHECER PARA TRANSFORMAR: CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS

As etapas da metodologia de pesquisa compuseram os círculos epistemológicos desenvolvidos ao final deste trabalho. Os círculos, por sua vez, foram promovidos pela

discussão e reflexão sobre as manifestações de violências entre pares na escola, realidade essa em que os sujeitos estão inseridos e foram convidados a discutir para transformar. Os encontros com os estudantes assumiram o propósito de fomentar o diálogo e a reflexão coletiva entre os sujeitos. Promover a discussão sobre os resultados da pesquisa – estes obtidos por meio de questionário aplicado, da observação atenta e conversas – permitiu-nos levá-los a se perceber inseridos em um contexto escolar que é fruto de um sistema estruturado que permite o desenvolvimento de conflitos e violências que vão desde danos materiais até a exclusão do outro por suas diferenças.

As discussões almejaram apresentar o diálogo como prática capaz de contribuir com a transformação de um ambiente hostil e violento num espaço de respeito e valorização das diferenças. Conforme Bakhtin (2002, p. 86), as relações dialógicas, as trocas de ideias podem se tornar anseios por mudanças em realidade:

A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializando na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciência que nasce e vive a ideia.

Segundo os estudantes, foi no encontro de grupos e na troca de suas ideias que aprendizados e desejos de transformações passaram a surgir e uma outra concepção de escola passou a ser pensada.

Os dois encontros que aconteceram foram marcados pelo exercício do diálogo e da reflexão; constituíram-se as últimas etapas da dinâmica dos círculos epistemológicos. Nos encontros conclusivos dos CEs continuaram a ser garantidos aos sujeitos a autonomia, a liberdade de expressão, o livre posicionamento de ideias e compreensões, a capacidade de interferir e agir na transformação da realidade. Essas oportunidades de se manifestarem, contar suas experiências e pensar a transformação da realidade permitiu-nos conhecê-los em suas histórias para além dos espaços da escola.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ELES?

Os estudantes do ensino médio da escola pública pesquisada, em sua maioria, residem no entorno da escola, são moradores da comunidade local e formam sua vizinhança. Trata-se

de uma área de segregação socioespacial desassistida pelo poder público, mas frequentemente visitada por forças policiais. São jovens que fora da escola vivem sob as ameaças nas ruas, são apartados do acesso a bons empregos que oportunizam experiências profissionais, bem como distanciados de atividades culturais ou de momentos de entretenimento saudáveis que favorecem o desenvolvimento humano pela falta de recursos financeiros ou por dificuldades na mobilidade entre o centro da cidade onde as atividades culturais ocorrem e suas casas no extremo do bairro.

Todos os estudantes da escola pesquisada integram a mesma classe social, são de famílias de baixa renda, mas alguns participantes dos círculos, os sujeitos que mais colaboraram com as discussões e gritaram por mudanças na escola, vivem situações em que há muita angústia e sofrimentos pessoais e familiares. As histórias de vida desses estudantes passam pela realidade de pais ou mães encarcerados até a realidade de pobreza extrema. Uns foram entregues a parentes próximos por terem sido abandonados por seus pais na mais tenra infância; outros chegaram a cumprir medidas de reclusão por pequenos furtos em estabelecimentos comerciais. E esses estudantes não somente têm em comum as dores, os sofrimentos e as lutas diárias por sobrevivência, mas também sua cor, são negros.

A exclusão social imposta aos jovens negros da escola pesquisada reflete em seus resultados escolares, no desenvolvimento intelectual e na maneira como se relacionam com o mundo. Por essa razão, estão entre os que menos progridem na construção dos saberes e dão rosto aos alunos estigmatizados na escola e por ela, ora por seus pares, ora por educadores e gestores. Porém, o que pode ser observado é que histórias como as desses estudantes não são incomuns ou tampouco exclusivas desta ou daquela escola; repetem-se por todos os lugares do Brasil, matando sonhos e condenando futuros, excluindo gerações do progresso social e afastando-as cada vez mais cedo dos bancos da escola.

O abandono escolar atinge vários estudantes no país inteiro, mas entre aqueles que são forçados a desistir dos estudos, vítimas de questões sociais históricas que se acentuam progressivamente todos os anos, está a juventude negra, os pretos e pardos.

Todos os dias assistimos nos noticiários que os abismos sociais só aumentam, todavia é o povo negro quem se depara com as maiores barreiras. Estudos realizados pelo Movimento Todos pela Educação (KESLEY, 2018) revelam que entre os jovens brancos 76% estão matriculados no ensino médio, já entre os jovens negros apenas 62% estão matriculados. Essa diferença de 14% entre os grupos mostra que uma parcela maior de jovens negros está em situação de atraso escolar (matriculado na série inadequada para sua idade) ou fora da escola.

As consequências de uma história de opressão contra a população negra são conhecidas em todos os âmbitos da sociedade, sendo observadas também na educação. Apesar dos avanços nas ações afirmativas e políticas de inclusão, ainda tem muito a se percorrer a fim de alcançar as oportunidades iguais para negros e brancos.

Aos jovens negros participantes da pesquisa, que querem novo sentido às suas existências, que fazem frente às intimidações externas e internas à escola, que resistem ceder aos destinos que lhe tentam infligir, mas que reescrevem os seus dias com suas lutas, fica a marca da obstinação. Insistem nos sonhos da realização pessoal; mesmo contra todas as chances, confiam na força da educação. Por isso, nas intempéries da vida não desistiram e nos castigos diários não sucumbiram. Estão lá e pretendem transformar a escola e, ao mesmo tempo, transformar também os rumos de suas vidas. Desejam uma educação próxima às necessidades reais dos estudantes. Acreditam em mudanças e as tornam concretas a partir de suas próprias narrativas de resistências e da elaboração da proposta de intervenção pedagógica. Códigos de relações escolares foi o nome que os sujeitos escolheram para o conjunto de novos princípios por eles e elas pensados e articulados, objetivando a superação das violências na escola.

5.4 CÓDIGOS DE RELAÇÕES: ESTUDANTES TECEM UM NOVO ENREDO PARA A ESCOLA

O diálogo, a reflexão e as discussões fizeram com que cada estudante participante dos círculos se aproximasse de uma consciência da realidade que o envolve e que também é construída por suas ações. Os CEs se transformaram em espaços de sistematização de códigos de convivência com o foco na superação dos conflitos, antes que esses venham a se transformar em novas violências.

Assim como ocorreu no encontro após coletas e análises das respostas ao questionário, houve, nos dois círculos epistemológicos, a exibição dessas respostas em gráficos de pizza e apresentação das transcrições das primeiras considerações que realizaram no encontro promovido depois que preencheram o questionário. Diante dos materiais expostos, os participantes foram estimulados a repensar as práticas destacadas pelo grupo como promotoras de violências.

Houve especial preocupação com a escolha e preparação do espaço físico sem ruídos externos excessivos e, ao mesmo tempo, com condições adequadas de acomodação dos participantes para que o momento transcorresse com tranquilidade e sem sobressaltos.

Objetivamos propiciar um ambiente favorável à exposição das opiniões, dos sentimentos e de relatos no transcorrer dos círculos.

Nos dois encontros, o pesquisador iniciou uma dinâmica envolvendo os presentes num clima de descontração e relaxamento. Quando o grupo já estava completo, foi convidado a uma prática de alongamento. Isso teve boa adesão dos participantes e ocupou os cinco minutos iniciais, demonstrando ser de fácil aplicação. Em seguida, iniciou-se a inserção dos presentes no CE, que ocorreu com a canção popular intitulada *A amizade* (1991)²³, do grupo de samba Fundo de Quintal²⁴. Assim transcorreu o início do encontro.

Começar os CEs com aplicações de dinâmicas de grupo após a recepção favoreceu desinibição e descontração dos participantes e dos pesquisadores. A prática da atividade lúdica escolhida foi capaz de proporcionar maior concentração e envolvimento no debate que estava por vir.

Os participantes foram convidados a formar um grande círculo e, ao som da música, escreveram em folhas de papel momentos vividos na escola que lhes trouxeram alegria e prazer em estar com os colegas. Momentos como festas, gincanas e campeonatos foram trazidos para o centro da dinâmica. Foi, então, perguntado aos participantes se naquelas ocasiões atitudes como preconceitos, ofensas e agressões apareceram nas relações de amizade; como que em uma só voz todos responderam: “Não”.

Naquele momento, os participantes já se encontravam bem envolvidos e interessados no encontro. O alongamento físico e a dinâmica empregada inicialmente constituíram-se um ponto relevante dentro dos CEs, pois na chegada encontravam-se bastante apreensivos e retraídos. A etapa inicial do CE promoveu maior interação entre os participantes e a equipe de pesquisa. Logo após a resposta coletiva encerramos a música e os presentes foram convidados a sentar em círculo para a etapa seguinte do encontro.

Observava-se um ambiente de descontração e de interação entre os presentes, o que permitiu dar início à explanação dos objetivos do círculo epistemológico, a fixação do horário de término, bem como a solicitação de consentimento para gravação dos áudios.

Os grupos se constituíram conforme a disponibilidade dos sujeitos participantes. O grupo que se reuniu no primeiro sábado foi pluralizado e se constituiu com dezesseis estudantes

²³ A escolha da música se deu por dois fatores: pela popularidade do seu estilo entre os estudantes (Samba) e pela letra enfatizar o valor da amizade, a importância de relações pessoais saudáveis para os crescimentos pessoal e coletivo.

²⁴ Fundo de Quintal é um grupo de samba formado no Brasil no final da década de 1970. Surgido a partir do bloco carnavalesco Cacique de Ramos, da cidade do Rio de Janeiro, o grupo tornou-se uma referência no gênero popular. Disponível em: <https://www.grupofundodequintal.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 5 jan. 2019.

(oito meninas e oito meninos, entre os três anos do EM). O segundo encontro aconteceu no sábado seguinte, mas com um grupo menos plural formado por dezessete participantes e com maior participação feminina (doze meninas e cinco meninos, entre os três anos do EM).

Para os estudantes de ambos os grupos, os círculos foram a oportunidade que tiveram de pensar, repensar e criticar livremente o universo escolar forjado por diferentes contribuições e intenções, sejam elas advindas de gestores de dentro e fora da escola, sejam elas articuladas pelos próprios estudantes. Segundo os participantes, aquela etapa da pesquisa foi a parte em que mais ficaram à vontade para falar, responder, questionar, contribuir.

Nos dois grupos, concepções distintas sobre violência surgiram, porém todas e todos percebiam que tudo o que foi apresentado no questionário e nas falas precisava ser superado. A seguir, destacamos falas e escritas de alguns integrantes dos grupos. Por questões de anonimato preferiram ser identificadas e identificados por nomes fictícios de heróis escolhidos por elas e por eles:

Fênix Negra (2º EM): Tipo, já estou cansada de ouvir todo mundo reclamando dessa escola, mas ninguém faz nada nessa [...] (exclamou um palavrão). Se a gente fizer um “documento” de como se comportar na escola acho que dessa vez elas (gestão escolar) vão nos respeitar.

Hulk (1º EM): Mano, não tá certo a gente fazer coisa “errada” só porque a escola não faz nada. Precisamos começar a mudar isso (as relações entre pares). A “culpa” (responsabilidade) também é nossa.

Aquaman (2º EM): Pessoal, se a gente levar a sério esse momento, temos a chance de mostrar pra todo mundo como que as pessoas devem ser tratadas e devem tratar as outras.

Nas falas dos participantes percebemos insatisfação e desejo de mudança. Os termos colocados entre parênteses foram explicados por quem falava, assim que interpelados pelo pesquisador. Nas exposições, nota-se que os interlocutores reconhecem que há problemas nas relações pessoais na escola e que até aquele momento nada ou muito pouco havia sido feito para melhorar o convívio escolar. Fica exposto que a gestão escolar não vem atuando na problemática dos conflitos ou das violências conforme os estudantes esperam. Também podemos abstrair das colocações que houve um exercício crítico da razão sobre as violências e suas consequências, e mais, que a superação das ocorrências frequentes e danosas entre os estudantes passará pela mudança na postura de todas e todos que formam a realidade escolar.

A discussão sobre propostas e práticas de superação dos conflitos fluiu melhor no segundo grupo, composto por maioria feminina. Embora o primeiro círculo tenha observado

desde o início das discussões que algo precisaria ser feito para que alunas e alunos não voltassem a agir com desrespeitos mútuos, pouco avançou na formulação de possíveis códigos de relações para a escola. No primeiro círculo, as propostas giraram em torno de punições severas aos praticantes das violências e maiores investimentos na educação. Vejamos:

Scorpion (3º EM): Acho que a escola tem que expulsar quem faz essas coisas (agressores). Quando perceberem que tem gente sendo expulsa por ser assim, com certeza isso vai diminuir.

Jean Grey (3º EM): Concordo, mas só expulsar quem faz eu acho que não adianta. E a vítima das humilhações, como fica? Precisa ter um psicólogo na escola pra ajudar esses alunos!

Sub-Zero (2º EM): A escola tem que obrigar quem roubar ou quebrar algo de alguém pedir desculpas em público e devolver o que pegou. Não pode sair barato pra quem apronta.

Feiticeira (1º EM): Colocar câmeras nas salas de aula pode ajudar [...] e chamar quem fizer alguma coisa errada pra se ver na filmagem.

Figura 2 – A escrita do aluno

4 FORMAS DE VIOLENCIAS ENTRE ESTUDANTES DA NOSSA ESCOLA

INTOLERANCIA RELIGIOSA: EU VI UM ALUNO SORRIR DISCRIMINAÇÃO POR SER ATÉU

SOLUÇÃO: SUSPENDER O ALUNO AGRESSOR E SE CASO ELE VOLTAR A REPETIR E INSISTIR NOS SEUS ATOS TROCAR O INDIVÍDUO DE SALA OU ATÉ MESMO EXPULSÁ-LO

BULLYING: EU TIVE UM COLEGAS MAGRO QUE SEMPRE FOI ZUADO PELA SUA FÍSICA

SOLUÇÃO: EXPULSAR O ALUNO DA ESCOLA, POIS INFORMAÇÃO NA VIDA DO INDIVÍDUO É UMA COISA QUE NÃO FALTÁ, SE VIER AO CASO A FAMÍLIA PODE ATÉ MESMO ABRIR UM PROCESSO CONTRA O AGRESSOR.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Algumas das exposições acima revelaram que ainda é bastante forte a ideia de punir quem desobedece as normas ou desrespeita alguém. Porém, foram orientados pelo animador²⁵ do círculo – o pesquisador – a não confundirem códigos de relações com medidas coercitivas, uma vez que a ideia não se trata de penalizar quem venha a ter algum desentendimento ou briga, mas de trabalhar a consciência do indivíduo a fim de entender que atitudes violentas não são saudáveis para suas vidas dentro e fora da escola. Mostramos também que as práticas propostas pelo grupo para superar conflitos não poderiam demandar valores, pois recursos financeiros em escola pública não se conseguem com facilidade e quando chegam são destinados a outras urgências. Os participantes tiveram dificuldade para pensar ações. Por fim, instigados a repensar aquelas intervenções e humanizar as soluções numa perspectiva de restaurar relações e construir novas possibilidades capazes de transformar o ambiente escolar sem envolver custos e que substituam as punições que não humanizam, alguns estudantes se manifestaram:

Raiden (2º EM): Professor, preconceito não é ignorância? Todo preconceituoso não conhece o outro, mas se acha no direito de julgar, né? Então, eu acho que a escola poderia ter em todos os anos e períodos, logo no primeiro bimestre, um projeto entre classes que discutisse formas de preconceitos. Que mostrasse que a nossa riqueza está nas nossas diferenças [...], duvido se a galera não vai mudar.

Venom (3º EM): Se tivessem mais momentos como este que nos fazem repensar muita coisa, a escola seria bem melhor. Eu penso que poderia ter, pelo menos uma vez por mês, uma sessão de filme sobre racismo, homofobia, vandalismo na escola, drogas [...], depois fazer debates. Isso sim, todos gostam e se envolvem. Levamos esses momentos a sério.

Mulher-gato (2º EM): Professor, na nossa sala tem bolivianos e haitianos que são “zoados” por geral. Mas, também, eles entraram na turma quando os grupos já estavam formados [...]. Ninguém conversou com a gente antes. Eu acho que seria bom virar “regra” ter uma conversa antes com os alunos para receberem bem quem vem de fora, reforçar que eles já vêm em situações difíceis e que nós precisamos acolhê-los como gostaríamos de ser acolhidos em outros países. Preparar tanto quem vai receber e quanto quem vai chegar também.

²⁵ O animador dos círculos é quem instiga as discussões e incentiva a relação dessas discussões com as experiências vivenciadas pelos participantes e deve orientar as atividades propostas (FREIRE, 1967, p. 5).

Figura 3 – A escrita da aluna

Apresentar 4 formas de violências entre estudantes da nossa escola e, em seguida, oferecer 4 formas de superação dessas violências. É importante que sejam soluções praticáveis.

Racismo: Aluno de uma antiga escola refira racismo pessoas excluam & xingam a cor, família as pessoas que ele testa, dizem que era "raça de imigo seu".

Solução: Funcionários da escola, professores e responsáveis convocarem os pais/criancas/adolescentes sobre o risco que esse problema pode se tornar. Fazer palestras ou reuniões.

Intolerância Religiosa: Eu mesma, fa refre intolerância religiosa, eu só tinha colegas que eram evangélicos e eu sou católica. Me criticaram por conta disso, diziam que minha religião era errada que eu e a minha família eramos pecadores. Me excluíram sempre por conta disso.

Solução: Creio que temos que ter aulas disso na escola, para todos aprenderem que não existe certo ou errado e sim questões de que Deus tem fé e crisma.

Xenofobia: Uma colega aqui da barra, era xingada por conta de mim que se falava e escrevia diferente, e o modo que ela falava, ela é do nordeste.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Interessante que o que mais se destacou, nas discussões do primeiro círculo, foi o modo de lidar com características e culturas diferentes. Embora confusos nas formulações de alguns códigos de relações, havia demasiada preocupação em sanar atitudes preconceituosas e intolerantes.

No segundo círculo, as sugestões foram mais claras e acessíveis. Procurou-se firmar práticas que fossem fáceis de realizar, que auxiliem na transformação dos comportamentos e resgatem o respeito nas relações:

Mulher-Maravilha (1º EM): Não estudamos em um lugar em que vivemos isolados. Então, acho que os professores devem promover mais momentos de ações em conjunto. Juntos a gente aprende a se entender.

Super Choque (2º EM): Palestras na escola ajudam a fazer você enxergar onde está errando. O Grêmio estudantil pode consultar os estudantes e solicitar à coordenação que organize um momento de palestra com temas voltados ao respeito (valorização das diferenças). Pode ser com professores da escola ou com convidados.

Flash (2º EM): Devemos ter momentos dentro da escola que nos ajudem a desenvolver empatia e aceitação. Pode ser dinâmica ou jogos dentro das aulas ou nos intervalos.

Figura 4 – A escrita do aluno

Uma vez que os problemas sociais são cada vez mais presentes em todos os círculos de melhoria.

O bullying ocorre no meio de todos, pelo fato de praticante se sentir superior a outras pessoas apresentando algum desfecho para os victimas, com o pente, pega, classe social, etc..

Uma das formas mais viáveis de acabar com esses problemas é envolvendo os alunos, mostrando que pessoas de diferentes raças somam juntas e têm o mesmo destino. Socializar o local, promover debates, discussões, fóruns, tendo discussões entre os alunos se conhecendo e assim evitando um fim no bullying.

Fonte: arquivo do pesquisador.

Tempestade (3º EM) – Eu vou dizer qual é o problema? Nós não saímos deste mundinho. O dia que fizermos visitas a museus como o afro (Afro Brasil²⁶) e o da resistência (Memorial da resistência²⁷) nós vamos entender o que o desrespeito e a não aceitação do “diferente” (gesticulou as aspas enquanto falava) podem fazer. A escola precisa fazer excursões assim, sempre!

Um fato inusitado ocorreu naquele momento da discussão: os participantes aplaudiram e gritaram em sinal claro de concordância com a última explanação. Seguida as manifestações

²⁶ Inaugurado em 2004, o Museu Afro Brasil, no Parque Ibirapuera em São Paulo, destaca a perspectiva africana na formação do patrimônio, identidade e cultura brasileira, celebrando a Memória, História e a Arte Brasileira e a Afro Brasileira. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

²⁷ Inaugurado em 2009, o Memorial da Resistência de São Paulo é um museu que preserva as memórias da resistência e da repressão políticas do estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.conhecendomuseus.com.br/museus/memorial-da-resistencia-de-sao-paulo/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

dos presentes, outra estudante pediu-nos licença para reproduzir um vídeo²⁸ que havia recebido pelas redes sociais e que lhe chamou a atenção. Tratava-se de uma briga entre dois alunos numa escola não identificada. Abaixo, uma das imagens assistidas no vídeo:

Fotografia 1 – Violência entre pares – Cena 1²⁹



Fonte: arquivo do pesquisador.

As cenas mostram dois alunos brigando no chão enquanto a professora segue a aula como se nada estivesse acontecendo. A atitude da professora incomodou a jovem que nos apresentou a filmagem, pois, segundo ela, “[...] a atitude da professora era inaceitável e configurava omissão”. As imagens geraram discussões entre os participantes do círculo, que atribuíram à figura da professora a passividade da escola diante de ocorrências similares ou mais graves.

²⁸ O vídeo não está mais disponível na internet, porém conseguimos reter algumas imagens e as disponibilizamos em anexo deste trabalho.

²⁹ Disponível em: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Percebemos que o desejo em discutir as problemáticas da escola além da sala de aula é um fator presente nas falas dos estudantes e quase ausente no cronograma escolar.

Observou-se nas exposições que as violências entre estudantes são sustentadas pelo não reconhecimento da diversidade, pelo desrespeito e desconhecimento da outra pessoa e, segundo as colocações em grupos, somente a partir do diálogo e entendimento sobre o ser do outro se tornará possível instaurar um ambiente escolar mais equilibrado e sadio, iniciar a “cultura de paz”. Demonstraram acreditar que momentos coletivos fomentados por diálogos esclarecedores podem auxiliar no exercício crítico da razão daqueles, por exemplo, que desvalorizam o próximo simplesmente por ser diferente.

Mas quando o assunto foi sobre maneiras de enfrentamento das violências no contexto escolar, houve divergências entre as opiniões dos estudantes. Foi interessante notar como muitos educandos estão imbuídos da concepção de castigo como método a alcançar a paz nas relações. Em anexos estão alguns posicionamentos redigidos por alunas e alunos que ainda pensam ser a melhor solução para os problemas de violência punir os responsáveis. No entanto, a ideia de punição não foi a única em evidência; também se posicionaram participantes mais críticos que percebem que práticas punitivas nem sempre resultam em mudanças de atitudes, mas diálogo e conscientização. Essas reflexões podem ser conferidas em anexo deste trabalho. Desta forma, das diferentes explanações nos círculos epistemológicos resultou a codificação de específicas práticas interventivas que objetivam colaborar com as ações escolares preexistentes no enfrentamento das violências. Abaixo, sistematizamos os 11 códigos de relações pensados nos grupos, que foram apresentados à escola após a conclusão da pesquisa, constituindo assim a proposta de intervenção pedagógica.

Códigos de relações escolares

Após o período de pesquisa em torno das variadas manifestações de violências neste universo escolar, fomos instigados pelas falas e anseios dos estudantes a elaborar junto a eles um código de relações escolares. Esta proposta constitui a parte concreta dos estudos e trabalhos desta pesquisa, sendo oferecida à escola como alternativa de intervenção sobre a realidade pesquisada. Os intitulados Códigos de relações escolares vêm auxiliar as ações que já existem, ao pretender colaborar com a transformação da realidade, ao fazer-se frente às violências surgidas e/ou reproduzidas no espaço escolar, ao mesmo tempo em que aspira conscientizar discentes, docentes e demais agentes da escola sobre a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, do respeito às diferentes visões de mundo. Os discentes perceberam a necessidade de uma escola que pratique uma educação

dialógica, onde as palavras do educador Paulo Freire (1987, p. 39) sejam reconhecidas e praticadas: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. As discussões foram pautadas sobre a concepção freiriana de Educação destacando a importância de uma educação inclusiva e dialógica em que os saberes são mútuos. Educandos e educadores aprendem compartilhando experiências. A consolidação dos códigos de relações escolares apresenta-se como resultado de longas reflexões, discussões e muito estudo que fundamentaram nossa pesquisa em educação. Como conclusão dos trabalhos, formulou-se esta possibilidade que quer oferecer subsídios práticos e viáveis advindos das experiências dos próprios estudantes ao conceberem a escola como um local de estímulo ao desenvolvimento de consciências críticas de educandas e educandos para que estabeleçam sua inserção no mundo e se percebam transformadoras e transformadores dele. Os apontamentos dos estudantes suscitaram as seguintes práticas de enfrentamento das violências no contexto escolar:

- I. **Promover o diálogo;**
- II. **Atividades conjuntas;**
- III. **Unir-se às famílias;**
- IV. **Libertar consciências;**
- V. **Organizar encontros conscientizadores;**

- VI. **Fomentar discussões interdisciplinares;**
- VII. **Refletir sobre as ocorrências;**
- VIII. **Empatia e compreensão;**
- IX. **Integrar os que chegam;**
- X. **Revisitar as experiências;**
- XI. **Eliminar os preconceitos nas relações.**

Colocando em prática

- I. **Promover o diálogo:** permitir que os educandos participem das soluções dos problemas é uma ferramenta na atuação de superação das violências. A prática do diálogo na escola não poderá ocorrer apenas quando houver algum conflito, mas deve ser um trabalho ordenado e contínuo. Gestores, educadores e funcionários precisam escutar os educandos e reconhecer que são capazes de encontrar alternativas eficazes para os problemas nas relações pessoais na escola. O espaço para o diálogo deverá considerar as opiniões, valorizar as experiências e respeitar as diferenças;

- II.** Atividades conjuntas: propiciam melhorias nas relações pessoais entre estudantes e professores. Momentos de reflexões e discussões em que haja o desenvolvimento do senso crítico e analítico sobre questões recorrentes no cotidiano escolar, bem como atividades que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de lidar com pontos de vista diferentes precisam ser promovidos durante as aulas. Nas atividades conjuntas, o educando está no centro dos trabalhos e deixa de construir seu conhecimento isolado dos outros, mas em conjunto com outras formas de pensar, tendo a figura do educador como um mediador, um docente conscientizador;
- III.** Unir-se às famílias: educação e família são instituições que inspiram o modo de ser das pessoas, por isso é importante à escola unir-se às famílias em processo de colaboração na educação dos estudantes. Aproximar-se das famílias dos estudantes permite à escola conhecê-las e entendê-las em seus contextos, além de ser um instrumento efetivo na compreensão de determinadas atitudes e na elaboração de práticas pontuais possibilitadoras do crescimento dos sujeitos. As famílias, por sua vez, conhecendo a realidade escolar dos seus filhos, podem decifrar eventuais comportamentos hostis reproduzidos em seus lares e buscar soluções adequadas;
- IV.** Libertar consciências: o medo do desconhecido fortalece a ignorância. A ignorância aprisiona a mente e libertá-la não é tarefa fácil. Libertar consciências e fazê-las conhecer para respeitar está entre as intervenções que visam superar as violências e pode encontrar ainda mais reforços se utilizados instrumentos reais e impactantes. A consciência da gravidade das violências na escola encontrará espaço para se desenvolver quando, além das captações abstratas forjadas em discussões durante as aulas, também imagens/cenas forem observadas e analisadas por quem estuda. Visitas a espaços culturais que retratam episódios violentos da história (como perseguições e atentados a grupos humanos) mostram o perigo e o mal que há em estigmatizar alguém ou grupo por suas características físicas ou biológicas (etnias, gêneros e formas), aspectos culturais ou de crenças;
- V.** Organizar encontros conscientizadores: as práticas no combate às violências podem ser alimentadas pela organização de momentos que ofereçam abordagens mais aprofundadas sobre o problema discutido, com informações recentes e específicas que apresentem a urgência das transformações das mentes e dos atos. Palestras e projetos interdisciplinares realizam abordagens distintas das praticadas durante as aulas e, por isso, contribuem com o processo esclarecedor da problemática em questão;

- VI.** Fomentar discussões interdisciplinares: trazer à tona a temática das violências na escola em todas as disciplinas revelará a importância em discutir o assunto a fim de superá-lo. O diálogo entre as disciplinas e o processo de conscientização deixarão de ser fragmentados para serem unitários. O problema a ser discutido deve encontrar espaço em todas as áreas de conhecimento. Trabalhos, apresentações ou seminários desenvolvidos pelos estudantes precisam ser solicitados por mais de uma disciplina, a fim de estimular a pesquisa sobre o tema, fomentar a identificação com o conteúdo e provocar o anseio coletivo pela transformação da realidade;
- VII.** Refletir sobre as ocorrências: o ocultamento das ocorrências não permite a tomada de consciência sobre os fatos e suas consequências. Refletir em grupos sobre determinados episódios sem a exposição dos envolvidos viabiliza explorar os fatores causais das práticas de violências e encontrar soluções conjuntas que restaurem o equilíbrio das relações no ambiente escolar;
- VIII.** Empatia e compreensão: durante as aulas, deve-se criar momentos em que se desenvolva a habilidade de se conectar com diferentes perspectivas e experiências entre estudantes e educadores; situações em que discentes e docentes possam experimentar a vida do outro a fim de compreenderem melhor suas opiniões e avaliarem melhor a pessoa. Enxergar o mundo com os olhos dos outros auxilia no respeito às diferenças;
- IX.** Integrar os que chegam: preparar as turmas para a chegada de novos educandos precisa ser um compromisso diário ou sempre que chegam novos estudantes. Equipe gestora e professores devem destacar a importância do acolhimento e da inserção de imigrantes e deficientes físicos ou mentais na dinâmica já construída pelos estudantes, para que ninguém seja ou se sinta excluído das relações interpessoais na escola;
- X.** Revisitar as experiências: é importante que entre as práticas de superação das violências estejam outras duas ações: revisitar e reformular. Revisitar a bagagem cultural dos educandos e reformular as ações da escola para que dialoguem com as experiências dos estudantes trazidas ao contexto escolar. A escola desempenha, entre outros, o papel social de preparar os discentes para o mundo fora de seus muros. Por isso a importância de repensar suas práticas a fim de lidar com diferentes concepções de vida que se encontram reunidas em seu espaço, além de discutir as afirmações dos estudantes que estejam pautadas no senso comum, corroborando com elas quando respeitosas ou trabalhando-as quando intransigentes;
- XI.** Eliminar os preconceitos nas relações: as violências não serão superadas enquanto existir preconceito nas relações pessoais. Apelidos, brincadeiras, piadas estão

presentes em muitas falas e comportamentos de estudantes, educadores e demais membros da escola. Gestos e linguagem são formas usadas para que pessoas ainda sejam discriminadas por outras. Torna-se forçoso eliminar essas intolerâncias sustentadas pelo linguajar reproduzido na escola se esta quiser pouco a pouco romper com as formas de violência. Deve-se buscar demonstrar quão prejudiciais são tais expressões para as pessoas a quem são destinadas. Promover trabalhos e exposições com artes visuais e textuais produzidas pelos próprios estudantes sobre linguagens e gestos preconceituosos são formas de combater essas práticas e, ao mesmo tempo, estimulam o respeito e valorizam a diversidade.

Esses códigos sistematizados almejam auxiliar no enfrentamento das violências que a escola já desenvolve e podem alcançar os resultados esperados se acompanhados dos esforços por mudanças de consciências e atitudes de todas e todos que são chamados a construir a realidade escolar.

A dinâmica dos momentos estruturados em círculos nos possibilitou melhor alcance dos significados e expressões obtidos no questionário e nas conversas coletivas. Encontrar nos diálogos com os estudantes uma maneira real de superar as violências naquele ambiente escolar sempre esteve presente nos momentos das discussões promovidas, pois constituiu o objetivo do trabalho produzir uma proposta de intervenção pedagógica e entregá-la à escola para contribuir com suas ações de superação dos problemas levantados pelos sujeitos da pesquisa.

Na dinâmica dialógica presente no pensamento freiriano, aprendemos que a finalidade da educação é alcançar a libertação de toda a realidade opressiva e a superação de toda prática abusiva de injustiça. O ideal possível de se alcançar deve ser um novo modo de fazer escola para que seja lugar seguro onde cada estudante possa falar, pensar, discutir, experienciar, crescer em suas leituras de mundo, entender o seu papel na sociedade e se relacionar em situação de liberdade, dignidade e igualdade.

Os círculos epistemológicos se caracterizaram como uma ferramenta criadora de condições para que os estudantes pudessem realizar inferências e se posicionar acerca das violências na escola, suas consequências e também sobre as práticas de enfrentamento.

Ao encerrarmos os círculos epistemológicos, os participantes foram convidados a desfrutar de um lanche. Esses momentos finais permitiram maior interação entre estudantes e pesquisador. Alguns participantes complementaram suas ideias sobre as questões discutidas nos grupos, de maneira mais descontraída. Esses depoimentos e relatos feitos na informalidade foram registrados em diário de campo pelo pesquisador, após a saída de todos os presentes.

O pesquisador, que nos momentos dos círculos epistemológicos assumiu o posto de moderador das discussões, agiu de modo a conduzir as atividades com os grupos, permitindo flexibilidade em relação aos depoimentos e expressão de opiniões e sentimentos dos estudantes, assegurou a atenção dos mesmos, estimulou a participação e inibiu polarizações que não contribuiriam com o trabalho. A figura do moderador nos círculos foi capaz de reconduzir o debate do tema sempre que os participantes, por algum motivo, desviaram-se da problemática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu compreender o fenômeno das violências nas escolas, desenvolvidas entre os estudantes de ensino médio, e conhecer as práticas adotadas pela escola

como formas de enfrentamento e superação dessas violências. Considerou-se que, embora a escola pratique formas de violências contra seus estudantes, existe uma estrutura muito superior a ela e que a coloca como reproduutora de suas ações, o Estado. A maior de todas as violências do

Estado é o próprio Estado. Antes de tudo, ele é uma potência que sai da sociedade e se volta contra ela a fim de subjugá-la; atua como um poder que se reveste de armas, de truculências, de prisões e de um ordenamento jurídico que legitima a opressão violenta de uma classe sobre outra.

Por meio de estudos e observações em campo, entramos na escola e nos aproximamos dos seus fatores causais e encontramos nela espaço para o desenvolvimento de práticas interventivas baseadas no diálogo, com vistas à superação dos problemas de violências.

A pesquisa colocou o grupo de estudantes de ensino médio frente às violências que os envolvem todos os dias, essas sofridas e praticadas entre eles e, ao mesmo tempo, levou-os a refletir sobre suas ações dentro da escola. Estimulou o processo de elaboração de propostas pedagógicas concretas e viáveis de superação das violências, deixando-as como subsídios às práticas interventivas já existentes na escola.

Os objetivos específicos deste trabalho foram organizados em: caracterizar a escola e os sujeitos participantes da pesquisa; identificar e analisar os fatores causais das violências na escola e suas consequências; analisar as manifestações de conflitos geradores de violências e encontrar na escola uma possibilidade para a reflexão e o diálogo.

Para tal, esta pesquisa sustentou suas reflexões e discussões a partir das releituras de estudos de autores como Paulo Freire (1974), por partir do ponto de vista e das experiências dos oprimidos; Miriam Abramovay (2006), por conceber a escola como palco de variadas expressões de violação à integridade dos educandos; Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), por discorrerem sobre a escola em seu papel legitimador das violências.

Os capítulos do trabalho demonstraram o caminho percorrido na pesquisa em busca da ampla compreensão acerca do conceito de violência, passando por suas constantes manifestações nas relações humanas, desde os tempos mais remotos até os dias atuais; analisaram as violências produzidas em solo brasileiro, destacando suas formas sociais de desigualdades, exclusões e estigmatização dos mais pobres, da juventude e, sobretudo, da população negra do país; buscaram a distinção dos conceitos de indisciplina e violência no contexto escolar, bem como desenvolveram reflexão sobre as violências produzidas e

reproduzidas pela instituição escolar; caracterizaram o universo da pesquisa com suas estruturas e funções e realizaram diálogos entre o pensamento freiriano e a realidade escolar; descreveram o percurso metodológico, aplicação do questionário e seus resultados; demonstraram o processo de análise das respostas ao questionário e do livro de ocorrências, as discussões ao longo dos círculos epistemológicos e a sistematização da proposta de intervenção pedagógica pensada no início da pesquisa e apresentaram as realidades históricas e sociais dos sujeitos que se destacaram enquanto participantes dos círculos.

O diferencial desta pesquisa se deu em olhar a problemática das violências a partir dos olhos dos sujeitos que integram o quadro daqueles que sofrem as consequências das violências diretamente em seu dia a dia, por estarem inseridos na conflituosa dinâmica escolar.

A metodologia utilizada possibilitou aos estudantes exercícios em que a passagem da consciência ingênuia para a crítica estava em questão e, ao se manifestarem, pudessem aos poucos desenvolver raciocínios críticos sobre sua pertença àquele universo escolar moldado em punições e ausência de diálogo; fossem capazes de perceber seus atos e reconhecer a trama real causadora dos conflitos; compreendessem a importância de suas contribuições para a transformação daquela realidade tecida à margem do diálogo, permeada pela negação do outro sem reconhecê-lo como sujeito apto para reconstruir e deixar-se reconstruir, capaz de transformar e de ser transformado por suas ações conscientes.

O trabalho empírico abarcou experiências que possibilitaram falas, despertaram percepções e delinearam ações. Os momentos empíricos resultaram nas manifestações dos estudantes que, por sua vez, elaboraram a proposta de intervenção pedagógica para subsidiar as ações da escola na busca pela superação das violências. Verificou-se, ainda, o descontentamento dos estudantes ante as manifestações de violências entre pares dentro da escola. Notou-se, também, que as práticas adotadas pela escola no combate às violências não estão a contento dos estudantes, por não responderem às urgências dos acontecimentos. Esquematizaram códigos de convivência a fim de restaurar as relações escolares e, pouco a pouco, somados aos esforços por mudanças de consciências e atitudes de todos na escola, estabelecer um ambiente promotor de diálogo e praticante da cultura de paz.

A metodologia dos círculos epistemológicos, ou seja, das respostas ao questionário à elaboração das propostas de intervenção pedagógica, possibilitou entender os reais anseios dos estudantes, bem como demonstrou a importância do diálogo na construção de uma nova cultura dentro daquela escola, uma cultura de paz. Eles mostraram, durante as discussões, o desejo de se mobilizarem no enfrentamento das violências e entenderam que só um processo de conscientização sobre a realidade pode marcar o início da transformação por eles desejada.

Conforme Abramovay *et al.* (2001, p. 16), “[...] a cultura de paz é anunciada como construção que requer participação e reconhecimento da diversidade. Portanto, não comporta passividade ou camuflagem de conflitos, desigualdades e injustiças sociais”.

Ficou evidenciado que os estudantes estavam desejosos por estudos, projetos e ações que contribuíssem com o fim da passividade da escola frente aos desafios das violências.

A opção pelo diálogo como oportunidade para ouvir, entender e crescer juntos sempre esteve presente ao longo desta pesquisa, sendo pensado como ferramenta possibilitadora de ações transformadoras e promotoras da consciência cidadã altruísta a fim de desenvolver entre os educandos os sentimentos de solidariedade, valorização do outro em sua totalidade, respeito às diversidades, igualdade, justiça e paz.

Em todos os momentos neste trabalho foi revelada a adesão aos apontamentos de Paulo Freire (1987) no tocante ao diálogo estar no centro das práticas de uma educação que se deseja ser problematizadora e libertadora. No livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire (1979) segue propondo o diálogo como alternativa efetiva para a conscientização dos indivíduos e a superação das variadas formas de opressão. Na realidade da escola em foco, o diálogo surge como maneira de superação das violências.

A presente pesquisa atingiu o desígnio tracejado desde o início, ao mostrar aos estudantes, educadores e gestores que, no exercício de um autêntico diálogo, barreiras de preconceitos se rompem, experiências são trocadas, outras visões de mundo são descobertas e o enriquecimento cultural mútuo acontece. Com honestidade e humildade, todas e todos ganham enquanto dialogam. Esses valores se constituem como que as duas asas pelas quais os sujeitos se elevam na busca perene pela verdade que revela os segredos do mundo e de si mesmos.

Para finalizar, concluímos os nossos trabalhos com as palavras proferidas por Dom Hélder Câmara³⁰, no antigo Programa radiofônico “Um olhar sobre a cidade”, veiculado pela Rádio Olinda, em 1974, sobre o ganho real em se praticar o diálogo:

³⁰ Dom Hélder Pessoa Câmara (Fortaleza, 7 de fevereiro de 1909 - Recife, 27 de agosto de 1999) foi um Bispo católico, Arcebispo emérito de Olinda e Recife. Entre outras importantes atuações, destacou-se como grande defensor dos direitos humanos durante a ditadura militar no Brasil. Através de seus escritos, Dom Hélder denunciava e combatia todas as formas de violência, de exclusão e de opressão, incentivando a solidariedade, o respeito à vida e estimulando o exercício da cidadania. Foi indicado quatro vezes para o Prêmio Nobel da Paz pelo seu combate à ditadura e às torturas no Brasil, mas impedido de receber a honraria por intensa campanha contrária articulada pelos governos militares brasileiros. Disponível em: <http://institutodomhelder.blogspot.com/2015/04/instituto-dom-helder-camara-idhec.html>. Acesso em: 13 jan. 2019.

Há temas aos quais é preciso voltar sempre. Um deles é a dificuldade e a necessidade importantíssima de autêntico diálogo. Recordemos uma verdade verdadeiríssima: “se discordas de mim tu me enriqueces”. Se és sincero e buscas a verdade e tentas encontrá-la como podes, ganharás tendo a honestidade e a modéstia de completar teu pensamento com o pensamento mesmo de pessoas que te pareçam muito menos inteligentes e cultas do que tu.³¹

O trabalho tenciona que o diálogo se torne realidade presente nas relações pessoais tecidas dentro e fora das escolas. Que cada vez mais os seres “históricos e inacabados”, como dizia Freire (1996), busquem com sinceridade a verdade sobre o mundo e sobre si mesmos: mulheres, homens e demais gêneros; crianças, idosos e demais fases; negros, brancos e demais etnias possam completar sua existência com as múltiplas riquezas dos outros.

³¹ Transcrição de uma das mensagens de Dom Hélder Câmara no Programa de Rádio “Um olhar sobre a cidade”, 1974. Disponível em: <http://domtotal.com/video.php?mulArqId=65&mulId=29>. Acesso em: 13 jan. 2019.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violências no cotidiano das escolas. In: _____ et al. **Escola e violência**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 67-86.

_____. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília, DF: Unesco, Observatório de Violências nas escolas, MEC, 2006.

_____ et al. **Escolas de paz**. Brasília, DF: Unesco. Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação. Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Tradução de André de Macedo Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BAKHTIN, Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARREIRA, Irlys Alencar Firmo. O ofício de ensinar para iniciantes: contribuições ao modo sociológico de pensar. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 63-85. jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a3.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BESERRA, Maria Aparecida. **Violência na adolescência dentro do contexto escolar e fatores associados**. 2015. 154 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e desigualdade racial 2014**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015.

BRECHT, Bertolt Friedrich. **Sobre a Violência**. 1956. Disponível em: http://ciml.250x.com/archive/communists/brecht/spanish/bertolt_brecht_-_100_textos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

BULLYING. In: MICHAELIS Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1. p. 123-140, jan./jun. 2001.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2017.** Nota Técnica Ipea. Rio de Janeiro: Ipea, jun. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

CHARLOT, Bernard. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Participando do debate sobre mulher e violência.** In: Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.

_____. **Contra a violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 3 abr. 2007. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/contra-violencia-por-marilena-chaui>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Sobre a violência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CLÁUDIO, Claudemiro Esperança. **Brigas entre alunos na escola:** a adolescência, o mal-estar e o outro. 2005.153 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLEMAN, James Samuel. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.

COLL, Gabriel Elias Savi. **Comportamento violento (foco em bullying) e uso de substâncias psicoativas por alunos do Ensino médio e fundamental de Botucatu.** 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Botucatu, 2010.

COMITÊ BRASILEIRO DE DEFENSORAS E DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS. **Vidas em luta:** criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil. Organização de Layza Queiroz Santos e Alice de Marchi Pereira de Souza. Curitiba: Terra de Direitos, 2017. Disponível em: https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/WEB_Terra-de-Direitos_Vidas-em-Luta_100817_web.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em: <http://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Oespaco-urbano.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública:** jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões. 2002. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CRUBELLIER, Maurice. **L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950.** Paris: Armand Colin, 1979.

DAHLBERG, Linda; KRUG, Etienne. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, suplemento, p. 1163-1178, 2006.

- DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. **Éducation et Sociétés**, n. 5, p. 43-57, 2000/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- ENGELS, Friedrich. **Teoria da violência**. São Paulo: Ática, 1981.
- FEFFERMANN, Marisa. **Vidas arriscadas: O cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1964.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREI BETTO. **Alteridade**. 2012. Disponível em: <http://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/24-alteridade>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FURLONG, Michael; MORRISON, Gale. The school in school violence: Definitions and facts. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- HOUAIS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre>. Acesso em: 21 jan. 2019.

KESLEY, Pricilla. **Obstáculos no caminho:** desigualdade racial na educação brasileira. 22 nov. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARX, Karl. O segredo da acumulação original. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas.** Tomo II: O Capital. Lisboa: Avante!, 1983.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Social Violence from a Public Health Perspective. **Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 10 (supplement 1), p. 07-18, 1994.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005.

NARLOCH, Leandro. **Guia politicamente incorreto da historia do Brasil.** Curitiba: Leya Brasil, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo:** De como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.

OMS (Organização Mundial de Saúde). **Clasificación internacional de los trastornos mentales.** CIE-10. Madrid: OMS, 1992.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* (org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil – 2009/2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Relatório_2009-2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

PAULO, Vitor. **Desigualdade Social como causa da violência.** Congresso em Foco, 2 jun. 2014. Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/forum/desigualdade-social-como-causa-da-violencia/>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Livro de ouro da história do Brasil.** 2. ed. Nova Fronteira , 2012.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar:** políticas públicas e práticas educativas no município de Foz do Iguaçu. Cascavel: Edunioeste, 2011.

RANGEL, Aldecira Uchoa Monteiro. **Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* **Círculo epistemológico:** Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. Mimeografado. Disponível em <http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003. Disponível em: <http://www.who.int/publications/en/>. Acesso em: 21 jan. 2019.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. **Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?** Santiago: CEPAL, n. 16, agosto 2001. (Población y Desarrollo).

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Mapa da violência 2016**: homicídios por arma de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2016. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997.

APÊNDICE A – Propostas de intervenção da aluna

Apresentar 4 formas de violências entre estudantes da unessa escola e, em seguida, oferecer 4 formas de superação dessas violências. É importante que sejam soluções operacionais.

Bullying: fazer mal de pessoa, do cheiro, da roupa etc...

Ex: Uma colega de escola nunca nem de cabelo solto e a pior fica chamando ela de cabelo duro.

Formas de superação: conversar com os pais dos alunos que praticaram a violência e depois conversar com os pais do aluno que sofre a violência.

Xenofobia: Quando numa pessoa de outro país ou Estado é tratado diferente por suas origens

Ex: Um amigo sofreu xenofobia por ser imigrante.

Forma de superação: conversar com todos os alunos, sobre aquele aluno de outro Estado ou país

Nazismo: Quando uma pessoa sofre por sua raça ou etnia

Ex: Já vi colega sofrer nazismo por ser feio muito feio

Fonte: arquivo do pesquisador.

APÊNDICE B – Propostas de intervenção do aluno

- Apresentar 9 formas de resistência entre estudantes da escola e alunos vizinhos, apresentar 9 formas de ameaças dessas violências. É importante que essas respostas sejam praticáveis.
- Violência Verbal: Já vi diversas formas de resistência verbal, o aluno foi insultado para ter isto pra brincar com o seu nome ou brincadeira.
- Brigas: Conviver com os alunos para resolver as questões práticas.
- Violência Física: Um dia as minhas amigas fez bullying com um aluno e eu violentei fisicamente porque os alunos não quis passar na sala deles brigas.
- Soluções: Uma solução creio é dialogar com os pais e professores para se tornar entidades mais práticas para resolverem esse problema.
- Racismo: um aluno não quis ficar em grupo com um garoto negro, e um professor não deu uma cara desse aluno com raiva ele só queria as diferenças entre os outros idéias e ideias.
- Brigas: Tudo conscientizar que nem sempre existe a diferença só com os outros e também os amigos.
- Homofobia: Um aluno homofobia foi insultado por seu professor falar e também suas alunas, professores, mestres etc.

Fonte: arquivo do pesquisador.

APÊNDICE C – Propostas de intervenção do aluno

Apresentar 4 formas de violências entre estudantes da nossa escola e, em seguida, oferecer 4 formas de superação dessas violências. É importante que sejam soluções práticas.

Racismo: Aluno de uma antiga escola sofreu racismo: pessoas excluíam e xingavam a cor, família as pessoas que ele vestia, diziam que era reiça de "negro sujo".

Solução: Funcionários da escola, professores e responsáveis contataram e alertaram as crianças/adolescentes sobre o risco que esse problema podia se tornar. Fazer palestras ou reuniões.

Intolerância Religiosa: Eu mesma, faço sofrer intolerância religiosa, eu só tinha colegas que eram evangélicos e eu sou católica. Me criticaram por conta disso, diziam que minha religião era errada que eu e a minha família éramos pecadores. Me excluíam sempre por conta disso.

Solução: Gostei que trouxeram que ter aulas disso na escola, para todos aprenderem que não existe certo ou errado e sim questão de que Deus tem fé e crença.

Xenofobia: Uma colega aqui do bairro era zombada por conta de nome que se falava e escrita diferente, e o modo que ela falava, ela é do nordeste.

Fonte: arquivo do pesquisador.

APÊNDICE D – Propostas de intervenção da aluna

Presentar 4 formas de violências entre estudantes do mesmo local e, em seguida, apresentar 4 formas de superação. É importante que todos faleçam praticáveis.

Violência: O que mais visto no dia a dia é uma pessoa xendo ofendida por outra, não aprendidos no modo cultimamente ou respeito também, formando grupos de alunos que agem para construir e outras verbalmente com xingamentos calunando o auto estima da vítima para baixo, a baixaria é a escola aplicar punições para quem que é violento, ficar mais atento sobre o que acontece no meu local.

Intolerância religiosa: Fomos numa paróquia na escola que é evangélica, um dia estudantes conversando e outro pessoas chegaram e começaram a constranger minha amiga dizendo também que ele se achava a mais pura de todos e que religião não é devaneio de moda. A solução para isso seria todo um suscitar uns aos outros, e os alunos enganizar uma paróquia para todos desistirem e juntar-se com essa intolerância.

Gordofobia: Na minha sala, em particular, me minha opinião é a que mais acorda. Digo que é sobre um colégio de Nossa, fomos diagnosticados que ele "tinha" que a cada vez que queria quando se tentasse isto. Fazendo que isso ocorresse e nos colocar no lugar desse colégio e a ajudar a conversar com quem faz punir pra gente e parar.

Fonte: arquivo do pesquisador.



APÊNDICE E – Propostas de intervenção da aluna

Presentar 4 formas de violências entre estudantes do novo mundo e, em seguida, elencar 4 formas de superação dessas violências. É importante que sejam ideias práticas.

Precisam: punição contra alguém com transtorno mental.

Alunos com alguma deficiência psicológica, como uma síndrome de down ou por falta de opção, estudam em classes em si mesmas e não tratados de forma diferente, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Não necessariamente são excluídos, mas tratados como incapazes, que muitas vezes não é verdade.

Como solução, indica uma intervenção tipo: missão da diversidade e sensibilização de todos para que saibam lidar com esse tipo de caso. Em que os professores conseguem proporcionar atividades de aprendizagem para o aluno junto a classe, isso sem deixá-lo de lado. Mas temos que ver assim desde o inicio dos estudos, porque o fato de tratar-lo dessa forma faz com que esses indivíduos venham a desenvolver a não conseguirem alcançar as expectativas e não aprendem.

Para os alunos indicar que também não quer o individualizar com tal deficiência, conseguindo compreender que tudo, assim como nos

Bullying: Violência física ou psicológica intencional e repetidamente dirigida a um indivíduo ou grupo, causando dor e angústia.

Um aluno, que por ser diferente em meio de amigos, se tratado mal, com agressões físicas, xingamentos, humilhações, como um espetáculo, no fundo da torta.

* Fonte: arquivo do pesquisador.

**APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido
enviado aos responsáveis dos estudantes**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG: _____, Parentesco: _____ autorizo a realização da entrevista e a utilização dos dados coletados para a pesquisa: _____, realizada pelo pesquisador: _____ do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE - UNINOVE), RG _____, e-mail: _____, telefone: (11)_____, para âmbito restrito de sua pesquisa de mestrado e seus desdobramentos de divulgação científica (publicações e apresentações em congressos acadêmicos), comprometendo-se a disponibilizar todos os dados coletados, retornar e discutir, se necessário, os resultados obtidos na presente pesquisa, bem como colocar-se a disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Data ____/____/_____.

APÊNDICE G – Imagem do questionário aplicado

Já presenciou situações de violência em que seu COLEGA:

- Sofreu insultos em sala de aula
- Foi insultado no intervalo
- Foi agredido fisicamente em sala de aula
- Foi agredido fisicamente, por algum colega, no intervalo
- Tomaram ou esconderam dele algo em sala
- Tomaram ou esconderam algo dele no intervalo
- Quebraram algo que lhe pertencia
- Estragaram os seus trabalhos
- Foi insultado, ridicularizado com frases de caráter sexual
- Foi provocado, ridicularizado com frases preconceituosas (cor, etnia)
- Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de professores a algum colega?
- Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de funcionários a algum colega?

Fonte: Google Doc's³².

³² Link para acesso aos questionários, disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1bOx0d_qwkF0k66G38yR6-9p3n3L3igJorqZSNeIFmhs/edit. Acesso em: 13 jan. 2019.

APÊNDICE H – Imagem do questionário aplicado

Algum tipo de violência que VOCÊ REALIZOU com algum colega:

- Insultei, provoquei algum colega em sala de aula
- Insultei, provoquei algum colega no intervalo
- Machucuei, feri algum colega em sala de aula
- Machuquei, feri algum colega no intervalo
- Tomei ou escondi algo de algum colega em sala de aula
- Quebrei algo que pertencia a algum colega
- Estraguei os trabalhos de algum colega
- No intervalo tomei ou escondi algo dos meus colegas
- Não deixei algum colega brincar (interagir) comigo no intervalo
- Provoquei, insultei e ridicularizei meu colega com frases de caráter sexual
- Provoquei, ridicularizei com frases preconceituosas (cor, etnia, peso, gênero)
- Já agredi verbalmente algum professor na sala de aula
- Já agrediu verbalmente algum funcionário da escola

Fonte: Google Doc's.

APÊNDICE I – Imagem do questionário aplicado

Quando você tem ou percebe alguém com problema com algum colega

- Se tem algum problema conversa com o professor?
- Se você tem algum problema com algum colega você fala com a sua família?
- Se você tem algum problema com algum colega na escola você se cala?
- Se vê (presencia) algum colega com problemas você fala com o professor?
- Se vê (presencia) algum colega com problemas você fala com sua família?
- Se você vê (presencia) algum colega com problemas você se cala e não diz nada a ninguém?
- Quando presencia provocações, insultos e colegas sendo ridicularizados com frases de caráter sexual você fala co...
- Quando presencia provocações e colegas sendo ridicularizados com frases preconceituosas (cor, etnia, físico, gên...
- Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de professores a algum colega e falou com a coordenadora ..
- Já presenciou algum tipo de agressão verbal por parte de funcionários e falou com diretor da escola?

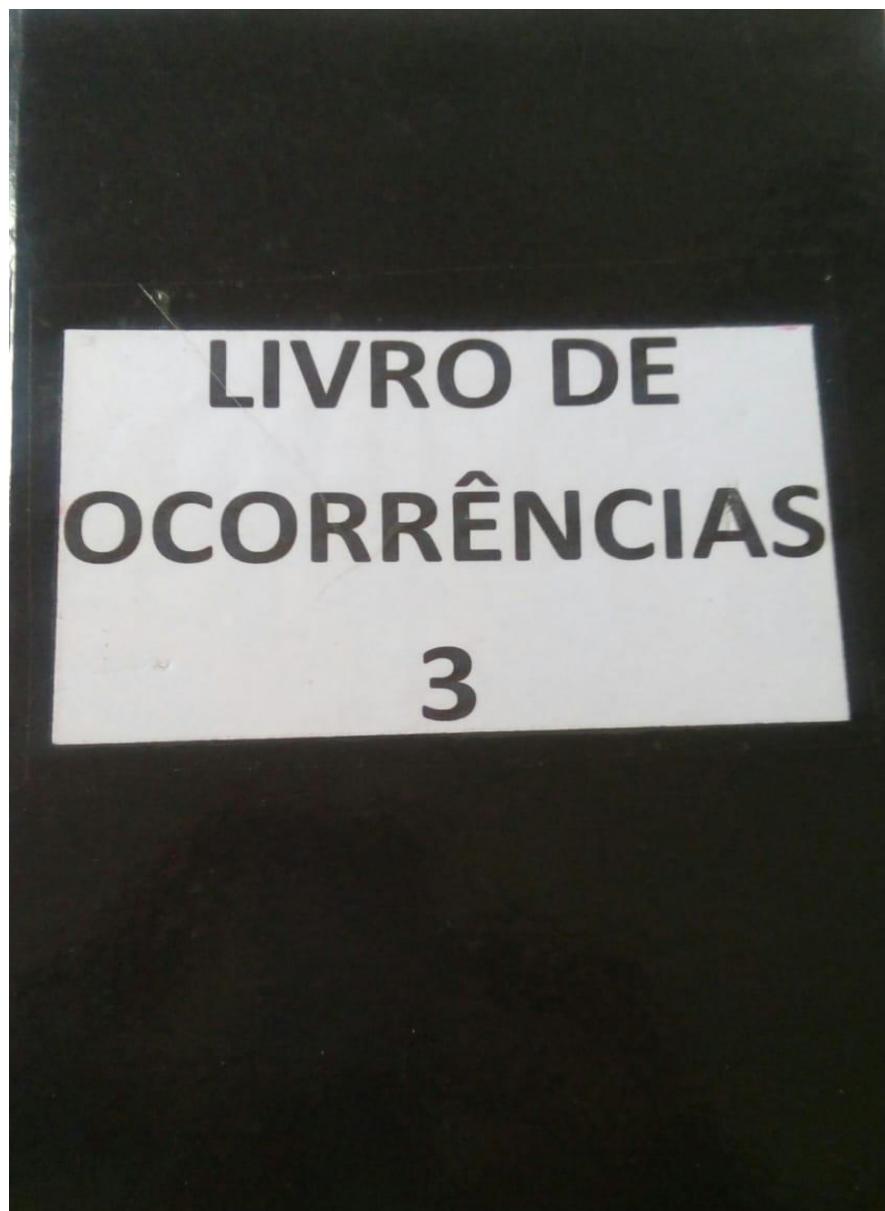
Fonte: Google Doc's.

APÊNDICE J – Imagem do questionário aplicado

Situações em que VOCÊ SOFREU algum tipo violência:

- Sofreu insultos em sala de aula?
- Insultaram no intervalo?
- Foi agredido fisicamente em sala de aula?
- Foi agredido fisicamente no intervalo?
- Foi empurrado no intervalo?
- Te feriram (machucaram) em sala de aula
- Tomaram ou esconderam algo (de você) em sala
- Quebraram algo que te pertencia
- Estragaram os seus trabalhos
- Participa das rodas de conversas ou jogos no intervalo
- No intervalo tomaram ou esconderam algo de você
- Te deixam participar das rodas de conversa no intervalo apenas se oferece algo em troca
- Seus colegas não te deixam interagir com eles no intervalo
- Foi insultado, ridicularizado com frases de caráter sexual
- Foi provocado, ridicularizado com frases preconceituosas (cor, etnia, forma física, gênero)
- Já sofreu algum tipo de agressão verbal por parte de professores?
- Já sofreu algum tipo de agressão verbal por parte de funcionários?

Fonte: Google Doc's.

ANEXO A – Fotografia 2 – Livro de ocorrências escolar

Fonte: arquivo do pesquisador.

ANEXO B – Fotografia 3 – Livro de ocorrências escolar

2

São Paulo, 22 de fevereiro de 2017.

Nesta data a responsável do aluno
plo 2º - E.M.

Ficou ciente das atitudes do aluno, o mesmo ficou fora da sala constantemente, toda troca de aula ele sai da sala, frequenta outros salas e está ficando com falta dentro da escola, os funcionários da U.E e professores pedem a colaboração dos responsáveis na vida escolar do

mais. 1

Obs: O aluno dentro da escola pode perder a saga se nos frequentar sua Série matriculado neste ano de 2017.

a. *Lúcia J. A. S. G.
Vice-Diretora Escola
RG 110.000.000-5*

Q 22/02/17

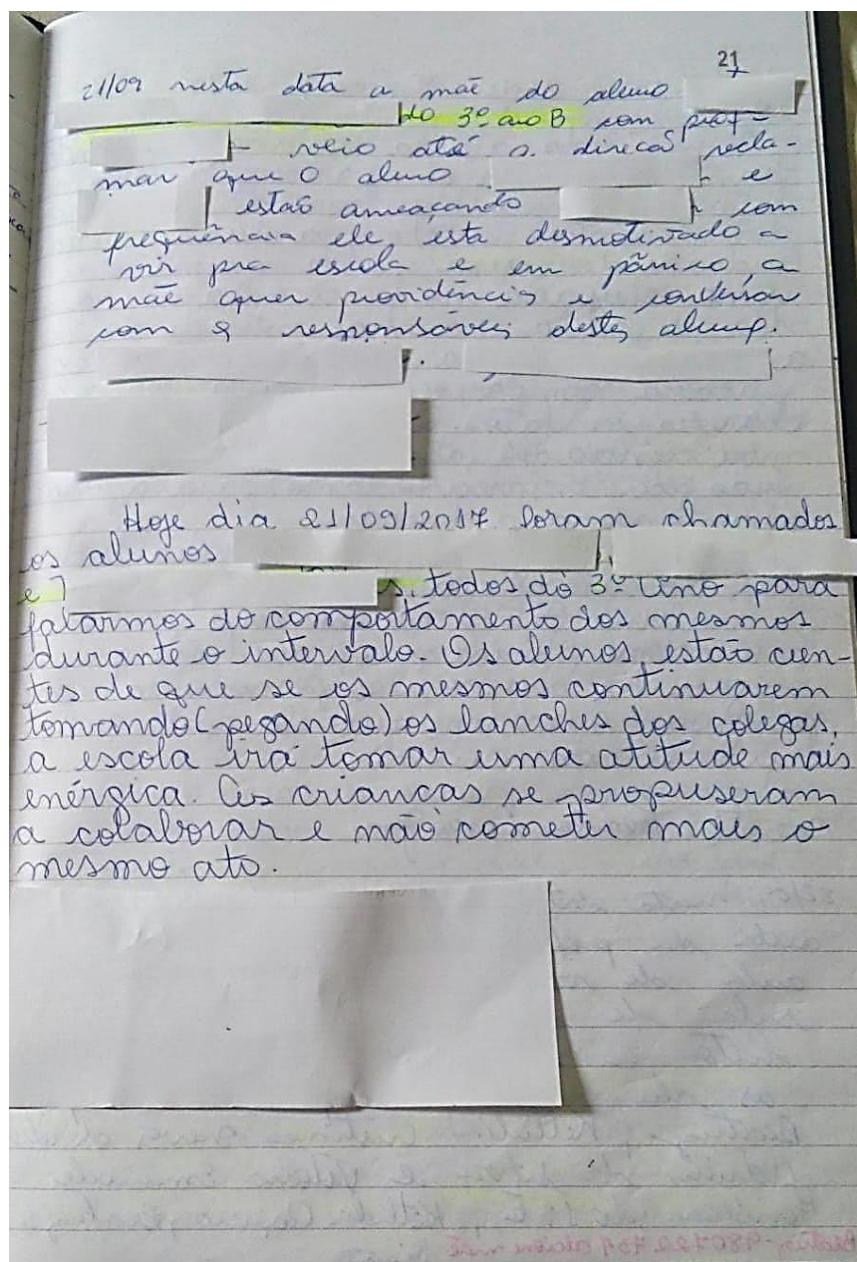
São Paulo, 22 de fevereiro de 2017

Nesta data o aluno

se cortou na sala, por baixos, com a lâmina do apontador de lápis. O aluno estava chorando e me mostrou o braço cortado, porém não vi o momento em que o mesmo se cortou. Antes o aluno havia saído para beber água. conversei bastante com o aluno e informei a vice-direção sobre o ocorrido. O aluno me disse que não era especial

Fonte: arquivo do pesquisador.

ANEXO C – Fotografia 4 – Livro de ocorrências escolar



Fonte: arquivo do pesquisador.

ANEXO D – Fotografia 5 – Violência entre pares – Cena 2

Fonte: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>.

ANEXO E – Fotografia 6 – Violência entre pares – Cena 3

Fonte: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>.

ANEXO F – Fotografia 7 – Violência entre pares – Cena 4



Fonte: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>.

ANEXO G – Fotografia 8 – Violência entre pares – Cena 5

Fonte: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>.

ANEXO H – Fotografia 9 – Violência entre pares – Cena 6

Fonte: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>.

ANEXO I – Fotografia 10 – Violência entre pares – Cena 7

Fonte: <https://martinsogaricgp.blogspot.com/2014/02/professora-continua-dando-aula-de.html>.