



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

**MARCOS RAMOS PENTEADO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

**São Paulo  
2015**

**MARCOS RAMOS PENTEADO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista  
– orientadora

**São Paulo  
2015**

Penteado, Marcos Ramos.

Violência escolar: percepções de professores e alunos. / Marcos Ramos Penteado. 2015.

96 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista.

1. Violência. 2. Violência escolar. 3. Cotidiano escolar.

I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Título

CDU 37

**MARCOS RAMOS PENTEADO**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 06 de março de 2015.

---

Presidente: Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Dra.– Orientadora, UNINOVE

---

Membro: Profa. Catarina Justus Fischer, Dra., UNINOVE

---

Membro: Profa. Diana Navas, Dra., PUC-SP

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de vida, de sabedoria e de inspiração constante.

A minha família e amigos, força e apoio nos momentos de resvalo na caminhada enquanto educador.

À UNINOVE, instituição que abre as portas de uma nova trilha a partir deste momento.

A querida Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista, orientadora e amiga em todos os momentos e circunstâncias, corrigindo meus erros, elogiando meus acertos e sendo, antes de tudo, uma animadora no trabalho de pesquisa.

Às Professoras Doutoras Catarina Fischer e Diana Navas, pelas observações pertinentes e animadoras no momento do exame de qualificação, pérolas que espero ter coletado e aproveitado nesta versão final.

A todos os amigos nesta caminhada árdua, porém gratificante ao extremo; a meus colegas de trabalho nas instituições em que atuo e a meus alunos, fonte das inquietações que me trouxeram aqui.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>1     DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR:       COMPLEXIDADE.....</b>	<b>11</b>
1.1   DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA.....	11
1.2   PERCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA.....	12
1.2.1 A violência como fenômeno social: uma perspectiva sociopolítica.....	15
1.2.2 As contribuições da Antropologia.....	23
1.2.3 As contribuições da Filosofia.....	26
1.2.4 As contribuições da Sociologia.....	30
1.2.5 As contribuições da Psicologia.....	34
1.3   SINTETIZANDO A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA.....	39
<b>2     A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E       DE ALUNOS.....</b>	<b>41</b>
2.1   ANTECEDENTES E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....	41
2.2   DINÂMICA DA PESQUISA.....	43
2.3   CATEGORIZAÇÃO.....	46
2.3.1 Os atos de desrespeito ao outro.....	48
2.3.2 A rotatividade de professores na escola e sua relação com a violência...	49
2.3.3 Baixa remuneração dos professores e carência de materiais de apoio...	50
2.3.4 A perda de autonomia e a ingerência externa à escola como formas de violência.....	51
2.3.5 A aprovação automática também é uma forma de violência escolar.....	54
2.4   AS PRÁTICAS DE AMEAÇA E AGRESSÃO.....	56
2.4.1 As ocorrências de ameaça, intimidação e roubo ou furto.....	57
2.4.2 Agressão física: a violência por excelência.....	61
2.5   AGRESSÃO AO PATRIMÔNIO, VANDALISMO, DEPREDÇÃO E ROUBO.....	63
<b>3     ESCOLA E VIOLÊNCIA: O RETORNO DAS DISCUSSÕES.....</b>	<b>66</b>
3.1   A ESCOLA PERMISSIVA.....	66
3.2   AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E A GESTÃO	

ESCOLAR.....	69
3.3 AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES.....	70
3.4 A ESTRUTURA E A PRÁTICA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA.....	73
3.5 AS ORIGENS DOS ALUNOS.....	74
3.6 AS INTERFERÊNCIAS DA POLÍCIA, DA MÍDIA E DO ESTADO.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO – Roteiro de entrevista semiestruturada.....</b>	<b>95</b>

## RESUMO

O texto que segue propõe-se a analisar e a buscar alternativas para combater a violência escolar enquanto construção multifacetada da realidade. Uma vez que a escola é uma agência social, não está isenta ou mesmo neutra nessa problemática que a atinge em seus alicerces e amedronta sua comunidade. Dentre os debatedores do fenômeno, buscaram-se nas ideias de Hannah Arendt e Michel Maffesoli as definições e discussões sobre violência (em abordagem geral) e em Eric Debarbieux e Vera Candau, entre outros, as discussões sobre a violência no ambiente escolar como respaldo para este estudo de caso. O ambiente selecionado para tanto foi uma escola pública da rede estadual na cidade de São Paulo (DE Centro-Sul). A grande preocupação da comunidade foi fundamental para a escolha da UE, onde foi aplicada a abordagem etnográfica por proporcionar um contato mais estreito com a escola no seu cotidiano e, por conseguinte, uma maior aproximação com sua realidade. Juntamente com a observação da dinâmica interna da UE, as entrevistas com professores e alunos apoiaram a investigação da percepção desses a respeito do fenômeno e de sua repercussão no cotidiano da escola. Os dados coletados e ideias dos referenciais selecionados, em constante diálogo, conduziram à compreensão da violência na instituição e à confirmação de muitas pesquisas já realizadas – sem pôr à parte as particularidades contextuais. Chegou-se à consideração de que a violência escolar é um fenômeno interno e externo, sendo que a violência institucional que a invade tem maior peso e é universal a todos que nela estão inseridos. Como alternativa para tal, a instauração de uma escola verdadeiramente cidadã e a consideração de sua individualidade são os pontos chave para se promover uma educação libertadora, conforme as propostas de Paulo Freire, não somente nos aspectos técnico-científico, mas também no sócio-afetivo e emocional.

Palavras-chave: violência; violência escolar; cotidiano escolar.



## **ABSTRACT**

The following text aims to analyze and seek alternatives to combat school violence as a multifaceted construct reality. Since the school is a social agency is not free or even neutral on this issue that reaches to its foundations and frightens her community. Among the panelists of the phenomenon it was sought to the ideas of Hannah Arendt and Michel Meffesoli definitions and discussions on violence (general approach) and Eric Debarbieux and Vera Candau, among others, discussions on violence in the school environment as a support for this case study. The setting was selected to both a public state school in the city of São Paulo (DE Centro-Sul), in Ipiranga (southern region). The major concern of the community was crucial for the choice of the UE, where the ethnographic approach was applied by providing a closer contact with the school in their daily lives and therefore closer to their reality. Together with the observation of the internal dynamics of the UE, interviews with teachers and students supported the investigation of perception of these about the phenomenon and its impact on daily life of the school. The collected data and ideas of selected references in constant dialogue, led to knowledge, understanding of violence in the institution and confirmation of many previous studies - without putting aside the contextual particularities. It has been considered that school violence is an internal and external phenomenon, and the institutional violence that invades carries more weight and is universal to all that are inserted in it. As an alternative to this, the establishment of a truly citizen school and the consideration of their individuality are the key points to promote a liberating education, as proposed by Paulo Freire, not only the technical and scientific aspects, but also in socio-affective and emotional.

Key words: violence; school violence; school quotidian.

## RESUMEN

El siguiente texto pretende analizar y buscar alternativas para combatir la violencia escolar como construcción multifacética de la realidad. Ya que la escuela es una agencia social, no está exento o incluso neutral en este tema que llega hasta sus cimientos y asustar a su comunidad. Entre los panelistas del fenómeno, busque en las ideas de Hannah Arendt y Michel Maffesoli las definiciones y discusiones de violencia (enfoque general) y Eric Debarbieux y Vera Candau, entre otros, los debates sobre la violencia en el entorno escolar como apoyo a este estudio de caso. El entorno elegido para ambos era una escuela pública estatal en la ciudad de São Paulo (DE Centro-Sul). La principal preocupación de la comunidad fue fundamental en la elección de la UE, que se aplicó la enfoque etnográfico para proporcionar un contacto más cercano con la escuela en su vida cotidiana y, por lo tanto, más cerca de su realidad. Junto con la observación de las dinámicas internas de la UE, las entrevistas con los profesores y los estudiantes apoyaron la investigación sobre la percepción de estos fenómenos y su impacto en la rutina escolar. Los datos y las ideas de referencias seleccionadas recogidos, en el diálogo constante, llevaron a la comprensión de la violencia en la institución y la confirmación de muchos estudios anteriores - sin dejar de lado las particularidades contextuales. Se ha considerado que la violencia escolar es un fenómeno interno y externo, así como la violencia institucional que invade tiene mayor peso y que es universal para todos los que se inserta. Como alternativa a esto, el establecimiento de una escuela verdaderamente ciudadana y la consideración de su individualidad son los puntos clave para promover una educación liberadora, de acuerdo con las propuestas de Paulo Freire, no sólo en los aspectos técnicos y científicos, sino también en socioafectivo y emocional.

Palabras clave: violencia; violencia escolar; rutina escolar.

## **Abreviaturas**

DE – Diretoria de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

FGV – Fundação Getúlio Vargas.

ONG – Organização não governamental.

PDPI – Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Integrado.

PM – Polícia Militar.

EU – Unidade Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## INTRODUÇÃO

A busca por transformar a educação em uma ferramenta plena de participação ativa por todos os que a buscam como meio de promoção social moveu nossa escolha e formação profissional. Ao observar principalmente a escola pública, percebemos que todos nós, educadores, corremos diversos riscos em nosso exercício diário nas escolas ao buscarmos nossos objetivos, sobretudo nas questões relativas à violência, não somente como vítimas, mas também como algozes.

Enquanto educadores atuantes nos diversos estágios do sistema de ensino – desde a educação infantil à formação técnica, tanto em instituições públicas quanto privadas – tivemos contato com as mudanças sofridas pela escola em seus *habitus*<sup>1</sup> (BOURDIEU, 2001).

No exercício constante do Ensino Médio nos últimos 18 anos, deparamo-nos com episódios gratificantes e com outros desagradáveis, incluindo manifestações de violência, das mais leves – como a já conhecida indisciplina – às mais extremas – como agressões físicas até a utilização de armas.

Estes episódios de violência na escola podem ocorrer de diversas maneiras, por exemplo: xingamentos, estigmas, agressões verbais – vindas e recebidas tanto de alunos quanto dos professores e do corpo técnico também –, castigos desnecessários, e outras técnicas de punição. Até certo momento da história recente da educação, alguns desses fatos eram aceitos como rotineiros por uma parcela da sociedade, que chegava a considerá-los “normais” no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desses anos de atuação, observamos também diversos atos de indisciplina sem, necessariamente, a concretização da violência destrutiva – ameaças e agressões físicas ou verbais –, como reação às atitudes tomadas por professores para estabelecer limites.

Confrontando o atual contexto da educação com o período de nossa presença na escola pública enquanto alunos (1980-1993), notamos que os reflexos da violência advinda do período de redemocratização do país atingem a escola

---

<sup>1</sup> Para Bourdieu (2001, p. 83), “[...] *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa [...]. Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”.

diretamente, manifestada inicialmente no exterior desta, e, depois, migrando para seu interior. Se antes tais episódios manifestavam-se por meio de agressões físicas – de tapas a pedradas, cortes com tesouras ou outros instrumentos –, aos poucos, o fenômeno ampliou seu espaço e agravou-se. No período, a escola necessitava da implantação de programas de conscientização e de prevenção da violência, o que fez com que a mídia exibisse, quase que diariamente, suas ocorrências. Isso apenas contribuiu para que a violência simbólica<sup>2</sup> – responsável direta pelo crescimento das manifestações concretas – fosse enxergada como coadjuvante pela mídia e pelas instituições públicas.

Hoje a violência escolar atinge igualmente ao todo social: alunos, comunidade do entorno escolar e, em particular, seu corpo de trabalho, tendo nos professores, quem mais diretamente convive com os alunos, seu maior número de vítimas. No contexto atual, diversos novos instrumentos ganham espaço nas mãos dos agressores, muitos deles desconhecidos do contexto escolar até então. Cita-se como exemplo o uso das redes sociais para as práticas agressivas, como a prática do *ciberbullying*.

O fenômeno da violência não é algo alheio à escola nem mesmo aos profissionais que nela atuam. Na história do homem, atos violentos são concretizados e registrados desde o início. Algumas das ciências que estudam o comportamento humano – sobretudo a Sociologia – veem na violência um subproduto do cotidiano nas grandes cidades, visto a busca de oportunidades de ascensão social e melhoria de vida por grandes massas migratórias, principalmente nos grandes aglomerados populacionais. No entanto, essas massas percebem, na maioria das vezes, que não se encontram preparadas para desempenhar as funções que as levariam a uma vida melhor.

Torna-se necessário (re)discutir a existência de espaços, dentro da escola, vazios tanto de sentido quanto de interesse para alunos, professores, corpo técnico e comunidade escolar, uma vez que esses espaços permitem o crescimento de manifestações violentas. Por espaços vazios de sentido e interesse entendam-se o ambiente físico da escola – salas mal aproveitadas ou subutilizadas, espaços amplos

---

<sup>2</sup> Violência simbólica é a coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, “[...] pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação”. (BOURDIEU, 2001, p. 206).

que poderiam ser aproveitados pela comunidade escolar – e o espaço pedagógico.

Em relação ao espaço pedagógico, uma das consequências mais diretas desse processo concretiza-se pelo esvaziamento da produção de sentidos, da socialização de conteúdos escolares. Os mesmos vão-se esvaindo no dia a dia da escola, distanciando-a de sua função social, do ponto de vista do capital. Ou seja, a escola passa a transmissora de conhecimentos científico-escolares necessários à expansão do sistema capitalista, bem como reprodutora de um conjunto de valores ideológicos que visam à hegemonia dos interesses dominantes. Atualmente, a escola não está em sua função ativa na perspectiva anunciada, muito menos naquela em que se pauta na emancipação humana. Há produção de sentidos, porém, com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torna capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio a sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se.

Acerca do esvaziamento de alguns espaços na escola, acrescentam-se outros questionamentos para buscar explicações sobre os índices de violência na escola, tais como: Quais os sentidos que o currículo (não) faz para os alunos? Quais os sentidos da dinâmica das aulas para eles? Quais os sentimentos de exclusão dos mesmos em relação à escola e o sentimento de pertinência deles em relação à mesma?

Em sentido contrário a uma tendência do pensamento atual da sociedade, anestesiada em relação à violência, não se pode banalizá-la ou considerá-la inócua em relação à escola sob o risco de se agravar uma situação de conflito que põe em risco a própria vida daqueles envolvidos com o sistema educacional.

Para todos os que atuam no ensino básico, não há como escapar das discussões sobre a violência na escola, sua banalização e as consequências para alunos e professores em reuniões ou nos momentos de troca de experiência com colegas do curso de mestrado. E é justamente a semelhança dos relatos que gerou a inquietação sobre a situação da escola atual e a preocupação com os professores que insistem em mudar tal situação.

Uma vez que nos incluímos no grupo daqueles que insistem em trilhar caminhos para mudar a situação da escola atual e ouvindo colegas com ideais semelhantes, não pudemos fazer ouvidos surdos às falas dos alunos. Estes, embora ainda sejam pouco ouvidos pelos próprios professores e mesmo pela

sociedade em geral, apresentam preocupações que vêm ao encontro das dos professores. Escolhemos, assim, investigar como a dinâmica interna da escola favorece ou dificulta a percepção dos envolvidos sobre os fenômenos de violência explícita e implícita que tais indivíduos vivenciam e como isso influencia na vida e no aproveitamento escolar.

Entrar na escola para observar seu cotidiano em relação à violência que esta sofre e impõe é um dos caminhos diferentes que podem ser seguidos. Mesmo com um grande número de pesquisas sobre o tema da violência na escola, há alguns aspectos que ainda não foram trabalhados mais a fundo. Um deles é a investigação das percepções dos alunos sobre as manifestações dessa violência, muitas vezes, geradas no próprio interior da escola.

Alguns dos estudos sobre o tema, sobretudo após 1995, apresentam a violência escolar como resultado de diversos fenômenos, seguindo um caminho distinto dos estudos anteriores, que a viam principalmente como fenômeno reativo à autoridade. Dentre estes, Candau (1999) e Peralva (1997), com foco nas influências do narcotráfico, Aquino (1998b) sobre violência e autoridade docente e Abramovay (2002a) sobre a violência nas escolas<sup>3</sup>.

Apesar das generalidades do fenômeno da violência escolar, cada contexto mostra-se particular e indica questões diferentes daquelas já pesquisadas e preconcebidas. Analisar a violência escolar na perspectiva de professores e alunos é uma tentativa de exercitar a audição imparcial de ambos os lados da questão, dando voz e espaço para a discussão de temas como a autoestima docente/discente e de outros que surjam. Busca-se aqui contribuir para a literatura existente sobre o tema.

Desta maneira, segue o caminho percorrido nesse escrito acerca da violência em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, região sul, DE Centro-Sul. A presente introdução traz as justificativas do interesse pelo objeto de pesquisa.

O primeiro capítulo procura expor o trajeto percorrido na busca dos esclarecimentos necessários para compreender o fenômeno da violência, através da leitura de autores-base para a investigação. Inicialmente recorreremos a alguns autores para construir o conceito de violência de forma mais consistente e acadêmica. Na sequência procuramos compreender as origens da violência em sua gênese, sua

---

<sup>3</sup> Com fomento da Unesco.

inserção e sua função na sociedade, subsidiados pelos escritos de Hannah Arendt e Michel Maffesoli (em visão genérica). Especificamente em relação à violência escolar, a busca por referenciais teóricos levou-nos a autores como Éric Debarbieux e Catherine Blaya por suas contribuições na compreensão e no combate à mesma.

Como subsídio para compreender a especificidade brasileira do fenômeno, buscamos autores como Marília Spósito, Julio Groppa Aquino, Maria Eloísa Guimarães, Vera Candau, Áurea M. Guimarães e outros, por suas imensas contribuições para a análise das manifestações de violência nas escolas brasileiras. Finalizamos o capítulo com a leitura e a análise das pesquisas de Agnes Heller – pela compreensão do cotidiano escolar – e de Elizeth Dobbro – pela luz que lança sobre as ideias da percepção humana.

O segundo capítulo traz a metodologia aplicada neste estudo, juntamente com a apresentação das peculiaridades enfrentadas na busca de ilustrar as inquietações – sejam aquelas trazidas desde o início de nossa atuação no magistério, sejam aquelas levantadas a partir do início da pesquisa (que não foram poucas, deixando citado).

No terceiro capítulo apresentamos as percepções dos professores e dos alunos que se dispuseram a colaborar com o estudo, dando voz aos envolvidos diretos nas manifestações de violência escolar. Para ilustrar as diferenças temporais na percepção do fenômeno da violência escolar, buscamos ainda ouvir alguns professores já afastados de sala de aula. A formatação do capítulo seguirá a relevância das observações feitas e seu alinhamento com o objeto de pesquisa.

O quarto capítulo apresenta as repercussões das manifestações de violência no cotidiano da escola, seguidas de conclusões sobre os relatos colhidos nos momentos de devolutiva com os participantes da pesquisa.

Por fim, seguir-se-ão as considerações levantadas nesta pesquisa e possíveis caminhos para a sobrevivência da escola e o resgate de sua função social: promover os que se encontram excluídos da mesma e sua cidadania plena.



## **CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: COMPLEXIDADE**

### **1.1 DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA**

Em busca das definições da violência em suas múltiplas determinações, recorre-se às contribuições da Antropologia, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Educação.

Em particular, ao relacioná-la à escola pública, a violência afeta diretamente as instituições escolares, dentro ou fora de seus muros. Portanto, é necessário refletir a respeito das discussões atuais acerca do tema da violência escolar. Nas palavras de Loureiro (1999, p. 59),

Nós, educadores, não estamos sabendo entender, decodificar o pedido de socorro da sociedade que quer ou precisa mudar, inscrito nas mensagens desagradáveis, embutida nos gritos dissonantes que ainda só identificamos como violência.

A necessidade de refletir sobre a violência que atinge a escola é o caminho para preveni-la e combatê-la. Questiona-se até que ponto as pessoas envolvidas no fenômeno da violência não a reforçam no ambiente escolar de maneira invisível e, por consequência, naturalizam-na. Em relação aos professores, a necessidade urgente é repensar a violência e esclarecer aos alunos as consequências nocivas do ato violento. A reflexão sobre a questão, levada às crianças e adolescentes quando estes convivem com a violência e a recriam, não as ajudarão a distanciar-se de tais situações sem que haja a conscientização sobre o tema. Ao contrário, a ausência da reflexão consciente pode ultrapassar os muros da escola e atingir a sociedade, contribuindo para torná-los adultos violentos e reprodutores do que presenciaram.

O atual contexto de desigualdade, consequência direta do sistema econômico capitalista, marca a escola pública brasileira. Justamente por estar inserido em um contexto social violento, o papel da escola é ressignificar valores, permitindo que as relações interpessoais sejam preservadas e apresentem valores de combate à violência.

Debarbieux e Blaya (2002a, p. 10) deixam um alerta ao firmarem que a escola não é apenas uma instância passiva no que diz respeito à violência. Os

autores citam que a escola pode tanto ampliar a violência quanto contribuir para a construção da paz na sociedade.

Faz-se necessário buscar o entendimento da dinâmica da violência na escola em seus detalhes, de maneira coerente, com o intuito de auxiliar os professores a enxergá-la de acordo com a realidade vivida pela escola e pela comunidade escolar. Porém, antes disso, é necessário conceituar a violência.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA

Antes de se entender o fenômeno da violência escolar é necessário compreender o conceito de violência nas diversas concepções de autores referenciais no assunto. Assim, segundo Marra (2007, p. 33), deve-se considerar o pressuposto de que o estudo desta temática deve ter em conta a análise da realidade, tanto de modo comparativo a outras realidades quanto em sua historicidade, uma vez que a violência é variável nos períodos históricos distintos, em suas manifestações tangíveis e em suas diferentes representações.

Michaud (1989) indica que se deve ter cuidado ao estabelecer os conceitos de violência devido à dificuldade da tarefa. A etimologia do termo e seus usos correntes são de sentidos contrastantes. Para exemplificar sua fala, o autor cita a definição de dicionários contemporâneos do idioma francês: violência, nesses contextos, é o

[...] a) o fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma disposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação. (MICHAUD, 1989, p. 7).

Fazendo referência à etimologia do termo, Michaud (1989), aponta que a palavra violência origina-se no termo latino *violentia*, utilizado para designar um caráter agressivo, violento ou bruto, ou, ainda, força. Prosseguindo, o autor aponta o significado do verbo latino *violare* – tratar com violência, transgredir algo, profanar – relacionando-o ao termo *vis* (força, vigor, potência, emprego de força física). O alerta de Michaud é que, ao mesmo tempo, *vis* também pode indicar o caráter essencial de algo, quantidade, essência ou abundância. Em suas palavras, o termo

pode significar “[...] a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital” (MICHAUD, 1989, p. 8).

Assim, os autores citados ressaltam a importância de se compreender a definição dicionarizada de violência. Tomando-se o apresentado no dicionário de Soares Amora (2008, p. 770), este apresenta violência como: “[...] qualidade de violento; abuso da força; ação violenta; ação de violentar”. Marra (2007, p. 34) acrescenta que a violência pode ser entendida como uma “[...] intervenção física voluntária de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo, cuja finalidade seja destruir, ofender ou coagir”. Não se pode, no entanto, deixar de lado um apuro maior ao se tratar do tema da violência, vista a diversidade de definições apresentadas pelos diversos dicionários.

Ainda sobre a diversidade na conceituação e no entendimento do termo violência, Waiselfisz acredita que o termo violência apresenta-se como “[...] um significante, cujos significados são histórica e culturalmente construídos [...], dependendo do momento histórico ou contexto social, significados diferentes lhes são atribuídos” (WASELFISZ; MACIEL, 2003, p. 15).

Há uma noção consensual, entre os autores até aqui apresentados, no que diz respeito à opressão sentida pelas pessoas vitimadas pela violência, uma vez que o simples ato de causar algum tipo de prejuízos ao outro já pode indicar violência. Esses autores consolidaram, perceptivelmente, um entendimento do conceito de violência associado à luta associada à mesma, materializada, também, por meio da luta de classes. Ou seja, o homem tem um interesse pessoal do poder de dominação do homem pelo homem e do homem sobre as coisas. Essa dominação realiza-se por meio do exercício da violência, principalmente quando se cria uma hierarquia social (MICHAUD, 1989). Assim, percebe-se que uma das faces menos explícitas da violência supera o simples confronto entre pessoas: ela passa a comprometer o meio em benefício do homem ou de sua própria vontade de controle, de conseguir um poder que conduz à própria destruição. A esse respeito, Porto (1995, p. 266) nota que os meios de comunicação de massa inundam a vida cotidiana com espetáculos de horror que ora sinalizam a barbárie, ora apresentam um cenário de vésperas de uma guerra civil.

Michaud (1989) apresenta uma perspectiva histórica do fenômeno da violência em um movimento comparativo. Segundo o autor, a violência não se distancia de seu teor atual quando observada em relação ao longo do período

histórico do mundo contemporâneo. Apesar da diversidade das guerras pelas quais passou e que causaram sofrimento, morte e perda humana ao mundo, o homem ainda é capaz de criar arsenais bélicos poderosos, em constante processo de especialização e aprimoramento. Michaud (1989) define esse processo do mundo atual como um *hipermercado da violência*, termo perfeitamente cabível a partir da consideração da contribuição da indústria de armamentos para a reprodução da violência na sociedade. Citando Foucault (1987), a barbárie apresentada de maneira massiva pelas mídias tem a capacidade de estruturar e de naturalizar caminhos violentos, deixando sua marca no fortalecimento da ideia de que o homem precisa lutar para conquistar tudo aquilo que deseja, usando a lei do mais forte para impor regras e atingir seus interesses próprios.

Em caráter individual, podem ser considerados geradores de atos violentos a defesa própria ou o abuso de poder. Para Velho (1996, p. 238), “[...] frequentemente, quase como rotina, esperamos que determinadas instituições ou grupos exerçam a violência para nos defender”. No mesmo sentido, cita-se Arendt (1994b). Esta afirma que, na corrida para atingir o poder em benefício próprio sem obter êxito, a primeira opção do homem é a ação violenta. Depende unicamente do indivíduo não aceitar “[...] a temática do poder do seu emprego e aplicação para a de sua criação e manutenção” (ARENDT, 1994, p. 8). Como atos violentos, a autora ainda cita a guerra, a rebelião, as revoluções e os momentos de reivindicações; porém, conclui que “[...] a violência destrói o poder, não o cria” (ARENDT, 1994, p. 8).

Em uma perspectiva de tendência marxista, Arendt (1994b) apresenta um conceito de violência articulado à luta de classes. A autora indica que essa luta, juntamente com o capitalismo, a luta pelo dinheiro, pelo poder e a guerra são parte integrante da condição do homem diante da natureza. A grande carga burocrática na esfera pública, a vulnerabilidade dos grandes sistemas e a monopolização do poder são questões do mundo contemporâneo; muitas vezes, manifestadas sob forma de atos violentos, são perfeitamente explicáveis pela frustração do homem no mundo contemporâneo. As transformações pelas quais passaram as relações humanas frequentemente encontram na violência uma estrutura de atuação por representar o caráter instrumental da violência na privatização da vida pública.

Abramovay (2002b, p. 13) aponta a violência como sendo “[...] cada vez mais, um fenômeno social que atinge governos e populações, tanto global quanto localmente, no público e no privado, estando seu conceito em constante mutação”.

Com base em Arendt (1994a, 1994b), Foucault (1987), Michaud (1989) e Velho (1996), buscou-se uma definição própria para a violência, construída sob a forma de uma análise conceitual. Desta forma, conceitua-se a violência – de maneira própria – como um fenômeno social, com sentidos construídos historicamente e culturalmente. Diferentes significados podem ser atribuídos à violência, contextualizados conforme o momento sócio-histórico-político.

Uma vez que se compreende a violência como fenômeno social atuante em diversos setores da vida – do governamental ao civil, com abrangência local ou global, nos âmbitos público ou privado –, constata-se que as marcas desta violência vão além do simples confronto interpessoal.

#### 1.2.1 A violência como fenômeno social: uma perspectiva sociopolítica

Há uma confusão quando se considera o discurso sociopolítico sobre a violência. Tal confusão acontece pela sobreposição desse discurso às questões do processo de democratização, da natureza do Estado e dos limites da democracia brasileira. Pinheiro (1992) indica que os estudos realizados a partir dos anos de 1980 compõem um mosaico cada vez mais nítido sobre as origens da violência que atravessa a organização sociopolítica e cultural do Brasil. No mosaico mencionado pelo autor – chamado por alguns de sistema autoritário socialmente enraizado –, existe uma essência que é reproduzida há muito e mantém sua ideologia inicial, autoritária e violenta nas interlocuções sociais.

Sob uma ótica sociopolítica, observa-se um sistema autoritário e violento, que conquista cada vez mais espaço no contexto nacional, entrando na pauta do debate e da prática social, mesmo apresentando diferenças culturais, políticas e religiosas da sociedade brasileira. Assim, os estudos que se referem a este trabalho tomaram os rumos da denúncia da violência e da proposta de alternativas para desarmar seus mecanismos. Clastres (1982, p. 177) diz que

[...] a guerra primitiva nada deve à caça, que ela se enraíza não na realidade do homem como espécie, mas no seu ser social da sociedade

primitiva, que, através de sua universalidade, ela diz respeito não à natureza, mas à cultura.

Ao incorporar-se a um conjunto de fatores que passaram a determinar ou influenciar o comportamento dos grupos sociais, entende-se que a violência tornou-se um fenômeno social que aponta para algo de anormal na sociedade, assombroso na consciência das pessoas. A violência indica o ser das coisas para a ela se opor. Mais importante, ela designa o ser das coisas para além da sua aparência (VIGOTSKY, 2004).

Clastres (1982, p. 175) diz que, quando é inerente ao homem enquanto ser natural, “a violência determina-se [...] como meio de garantir a subsistência, como um meio de um fim naturalmente inscrito no cerne do organismo vivo: sobreviver”. Porém, a violência vem sendo praticada na sociedade atual sob duas formas: direta – atingindo a pessoa que a sofre fisicamente e de maneira imediata – e indireta – através de alterações do ambiente físico onde a vítima encontra-se, ou através da subtração, da destruição ou de danos causados aos recursos materiais. Em suas duas formas, a violência prejudica a pessoa ou o grupo alvo e visa à alteração danosa do estado físico do indivíduo ou do grupo vitimados (MARRA, 2007, p. 34-35).

Buscando uma perspectiva vygostiskiana sobre a violência, chega-se à conclusão de que esta faz parte da constituição social da mente dos sujeitos como algo natural, a partir de elementos culturais. A cultura das práticas autoritárias no contexto brasileiro são antigas e longevas, o que levou à geração de uma estrutura de poder que pressupõe a negação de direitos à maioria da população do país. A justificativa da presença da violência na sociedade brasileira deve-se mais às relações de poder, que são intrinsecamente violentas, do que às relações econômicas (PINHEIRO, 1992). Desta maneira, o autor busca explicar tanto a violência no contexto brasileiro geral quanto a violência específica atual.

É notável que todas as transformações pelas quais o Brasil passou no contexto político não acabaram com as estruturas autoritárias por si mesmas. Seguindo o pensamento do autor, apesar dos pontos negativos, governos autoritários foram eficazes ao manter certa ordem por meio da violência – o que se reflete ainda hoje na cultura política brasileira. Igualmente, a formação da sociedade passou das mãos das instituições políticas à das microinstituições. É nestas que

acontecem interações concretas e onde se manifesta o fenômeno da violência intrinsecamente na cultura brasileira.

Na visão de Pinheiro (1992), a performance social violenta de um autoritarismo enraizado manifesta-se por meio do processo de interiorização dos métodos impostos, forçadamente ou não, por grupos que detêm o poder e o utilizam como um limitador da representação dos grupos que a ele se opõem e da participação política desses grupos. Caminhando nesse sentido, retoma-se a fala de Marra (2007, p. 33): a violência tem “[...] determinação histórica e cultural [...], alia-se à subjetividade, inegável crivo de análise e julgamento que o impregna de aspectos valorativos da cultura”.

Sobre a questão do autoritarismo, Da Matta (1993) articula novos elementos que caracterizam o desenvolvimento do fenômeno da violência na sociedade brasileira. Em sua fala propõe uma análise na qual se relacionam crime e norma, conflito e solidariedade, ordem e desordem, violência e ato social habitudinário. Para explicar tais relações, o autor divide a sociedade brasileira em categorias sociológicas que considera fundamentais: casa (enquanto pessoa, emoções/espço privados), rua (enquanto lei, disciplina/espço público) e *outro mundo* (enquanto crenças, valores particulares) (DA MATTA, 1993, p. 68-69). Ao indicar mundos e espaços separados que requerem a construção de linhas de comunicação e de relações, o autor deixa subentendido que a sociedade funciona por meio do acionamento do código das relações pessoais e das leis da economia política, sintetizando relações objetivas que em suas conexões estruturam o fenômeno da violência no sentido relacional e dialético.

Para Da Matta (1993), tentar unir o mundo da rua e a moralidade particular e hierarquizada do mundo da casa por meio de uma intervenção direta no plano das leis universais e igualitárias leva a um nivelamento dos diferentes. Desta forma estabelece-se um dilema constante na sociedade brasileira entre a oscilação entre os diferentes códigos do plano e onde acontece a violência: onde a justiça formal erra abre-se a porta para que a justiça pessoal tente acertar.

Ainda considerando as palavras do autor, nota-se que ele descreve de que modo a violência é discutida no Brasil, indicando a existência de dois códigos que se complementam na sociedade brasileira: o discurso erudito – incisivo em relação à estrutura do sistema, não abrindo espaços para a compreensão da cotidianidade – e o discurso do senso comum – capaz de captar o fenômeno da violência em seu

caráter moral e pessoal. Enquanto o primeiro discurso assume uma atitude autoritária, corretiva e disciplinadora, o segundo refere-se ao universo das relações pessoais e é baseado nas experiências diárias. Em suma: trata-se aqui da diferença entre a violência hierarquizada e a violência enquanto fenômeno social.

A partir dessa análise, pode-se entender que o fenômeno da violência tem uma relação crítica com a falta de mediação e com o contexto, no qual as pessoas se confrontam como indivíduos motivados exclusivamente por seus interesses. Percebe-se, ainda, que a oportunidade de usar a força física é criada em uma condição inusitada de igualdade e faz com que a violência rompa todas as possibilidades de mediações da lei, dos costumes e da moralidade, sem a presença de intermediários e abandonando a regra consensual que perpassa a ordem.

Da Matta (1993) indica a existência de um conflito entre a sociedade relacional e o fenômeno da violência contra a infância e adolescentes. Dos exemplos a serem citados, a chamada “Lei da Palmada”<sup>4</sup> é apontada como uma postura a ser apropriada por todos os educadores (SILVA, 2008).

Sobre a questão levantada, cabe citar o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>5</sup>:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar às autoridades competentes os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente. Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990).

A lei apresentada aqui implica a noção de cidadania dualizada: de um lado, o indivíduo; de outro, um sistema de leis aplicáveis a todos e a qualquer espaço social. Tem-se aqui um cidadão dotado de autonomia, espaço interno, privacidade, liberdade, igualdade e dignidade que só pode exercer esses direitos adquiridos em um espaço social homogêneo, que garanta seu reconhecimento pleno em todas as esferas sociais. Somente a atribuição desses direitos é capaz de nivelar e igualar os cidadãos.

Compreende-se, aqui, a violência enquanto fenômeno social enraizado na constituição sociopolítica brasileira. Suas raízes formalizam ou hierarquizam as

---

<sup>4</sup> Projeto de Lei n.º 2.654/2003.

<sup>5</sup> Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Título VII, capítulo II, dos crimes e das infrações administrativas).



peças envolvidas nas relações sociais, construindo a consciência social evidenciada em uma sociedade dividida internamente que, embora seja complementar, sustenta uma luta constante entre mundo público, com suas leis universais, e mundo privado, compreendido aqui como mundo familiar. Há um código universal duplo revelado pela pressão invisível: o público, que nivela pelo sentido inferior, e o individual, que humaniza e valoriza aplicando hierarquia. Isso estabelece uma contradição na sociedade brasileira, por meio da qual se manifesta um grande peso que marca as relações sociais e as define na forma como a violência passa por um processo de naturalização no contexto sociopolítico do país.

Revela-se a ausência de um saber universal ou mesmo de um discurso unificado a respeito da violência, uma vez que cada contexto tem de lidar com sua própria violência, tratando seus próprios problemas com maior ou menor êxito, de acordo com os critérios estabelecidos por cada um. Na sociedade brasileira, acredita-se, a maior parte dos casos de violência não são reconhecidos como tal e, por isso mesmo, nem sempre são passíveis de processos pela lei, por falta de denúncias, registros, julgamentos e punições. A falta de denúncias mostra o quanto a sociedade convive com uma violência estruturada culturalmente, naturalizada pelas relações patriarcais familiares, pelas relações sociais e de trabalho – classista, sexista, racista, hierárquico – excludente.

O processo histórico do Brasil justifica a convivência com um conjunto de mediações materiais, culturais e subjetivas que conduziram – e constantemente ainda conduzem – para a naturalização da violência. É o que leva à falta de percepção desse conjunto como violência, por não ser identificado, nem eliminado das relações sociais. A violência é, desta forma, negligenciada por muitos. Sua erradicação poderia contribuir imensamente para consolidar os direitos civis e sociais fundamentais para a vida.

Michaud (1989) mostra que é impossível perceber a violência apenas como a que se manifesta por danos físicos, observada apenas de maneira quantitativa, na maioria das vezes, manipuláveis e parciais. Entender a violência como fenômeno naturalizado na sociedade auxilia a mostrar as diversas faces do funcionamento das relações humanas, sociais e políticas no espaço em que acontece sua dinâmica.

As diversas faces da violência – ainda que não explícitas, como nos casos da criminalidade – apontam para a necessidade de se discutir sua identificação, denúncia e seu reconhecimento social como forma de ampliar a consciência de que ela não se

apresenta somente em fatos e cenários isolados, mas sim, interage com relações objetivas e subjetivas. Para tanto, é impossível limitar a visão sobre a violência.

Adorno (1995) lembra que os propósitos da violência não se limitam à repressão de direitos, mas também à imposição de barreiras à constituição de uma vida coletiva autônoma e à promoção de uma reforma moral dos cidadãos como estratégia de dominação e de sujeição dócil de muitos à vontade de alguns. Isto é, em uma sociedade que lida constantemente com a transformação de diferenças em desigualdade por meio de relações sociais que legitimam a existência de grupos opressores e oprimidos, a violência torna-se uma ação social aceitável e legitimada, uma vez que a mentalidade dominante causa a aceitação do processo de coisificação das pessoas.

Essa resignação das pessoas, que aceitam sua categorização como coisas, ao invés de cidadãos, causa o medo de reivindicar direitos, a inibição – ou mesmo, coerção – pela ideologia dominante. Percebe-se a naturalização de parte dos indivíduos de aceitar todas as situações conforme previsto para evitar atritos e desentendimentos considerados desnecessários ou mesmo fatigantes. Maquiada como algo dito normal, a violência não aparece configurada como tal, mas sim como algo necessário. Torna-se uma ação social, cuja finalidade é não anular ou suprimir o outro, mas sim levá-lo a sua aceitação e a sua subsistência dominada, alienada e oprimida. Como reflete Freire (1987, p. 85),

As elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder.

Na sociedade brasileira, que vive uma história política e social de violência, essa dinâmica é bem familiar. A população do país convive há séculos com uma força imposta sobre ela, favorecendo a prevalência do desejo de poucos sobre os de uma maioria sujeitada, constantemente, a uma obediência perversa e a uma cultura de medo que revela as raízes históricas da violência no país. A guisa de exemplo, cita-se a composição do Brasil por diferentes grupos sociais em constante luta por autonomia, manifestada pelas relações violentas que permeiam as estruturas da sociedade, mantidas por uma classe dominante controladora da dinâmica social.

Tal processo de controle por parte de uma elite, na sociedade brasileira, remonta à ocupação europeia, iniciada com a destruição das culturas indígenas e da aniquilação dos índios em situações de confronto direto com o colonizador, por meio de doenças, da escravidão e do desmantelamento de sua vida social.

Outro marco da violência no Brasil é manifesto em sua postura escravagista, vigente até finais do século XIX. Esse importante traço cultural, a escravidão, em si já implica a dominação violenta – tanto física quanto simbólica – que atingiu índios e, principalmente, africanos, estendida por quase quatro séculos e vista como natural a sua época.

Em um histórico mais recente, a vinda e a incorporação de outros povos ao contexto brasileiro não fica isenta de episódios arbitrários e violentos, com marcas explícitas e implícitas de exploração e discriminação (SEYFERTH, 1998).

Registram-se diversos mecanismos de dominação por meio do uso da força física, como a tortura, e de conflitos abertos, com derramamento de sangue e perda de vidas, no histórico brasileiro. Episódios como as revoluções do período colonial, do período da república – mesmo até a atualidade, por exemplo, a ditadura militar e os conflitos em meados de 2013 – mostram que, mesmo em períodos de democracia, são frequentes fatos que refletem essa modalidade de exercício do poder.

Pinheiro (1992) aponta o ocorrido após o final do período ditatorial no Brasil (1964-1985): o governo democrático não foi capaz de assegurar requisitos básicos da sociedade democrática para o controle da violência, nem em relação às práticas arbitrárias de seus agentes, nem em relação à violência ilegal nas relações públicas ou entre cidadãos. Para ele, essa incapacidade deriva da plena continuidade com o passado e com as práticas repressivas desenvolvidas e aplicadas nas décadas de 1960 e 1970, que repercutem e continuam em uso até os dias de hoje contra os suspeitos de delitos penais ordinários, principalmente, e com pessoas comuns, menores de idade e adultos civis, passando por cima das leis estabelecidas. Da mesma forma, práticas como o assistencialismo, o persistente fenômeno do coronelismo em algumas áreas do país, a prática de favorecimentos, entre outras, configuram o favorecimento de certas camadas da sociedade.

Ao observar tais práticas, nota-se que a simples passagem do autoritarismo para a democracia política não é capaz de eliminar, por si, a ilegalidade. Há, sim, uma persistência de práticas herdadas da ditadura, habituais da pedagogia do

medo, aplicadas às classes desfavorecidas socialmente e que consagram a impunidade da violência ilegal.

Faleiros (1995) aponta que, mesmo assim, as práticas para a política econômica adotadas a partir de 1964 criaram uma relação de dualismo profundo na sociedade brasileira. De um lado, uma sociedade moderna e industrial, justificada pelos indicadores econômicos; do outro lado, uma sociedade primitiva, que apenas subsiste em condições de marginalidade urbana e completa miséria, apontada nos indicadores sociais:

A privação do poder do sujeito está articulada com a privação da satisfação das necessidades, pois a miséria nem sempre gera revolta e está associada, por sua vez, a uma relação de exploração e de clientelismo. A relação de exploração é, por sua vez, acobertada pela relação clientelista [...] as necessidades básicas estão definidas em função do sério prejuízo que seu não atendimento acarretaria para a realização da sobrevivência, da autonomia, e fundamentalmente da participação social. (FALEIROS, 1995, p. 482).

Para Pinheiro (1992), a longevidade da cultura e das práticas autoritárias justifica-se porque a modificação imposta no regime político não implicaria, por si, o abandono das estruturas autoritárias pelo fato de o autoritarismo, socialmente enraizado, é a interiorização dos métodos impostos pelos grupos que detêm o poder.

Nota-se que essa dinâmica social, construída a partir das relações aqui apresentadas, somente se mantém ativa por contar com a legitimação e com o pleno apoio de uma sociedade cujas práticas cotidianas da pedagogia do medo são percebidas como elemento integrante da normalidade de sua vida.

Em uma tentativa de compreender a atualidade brasileira em relação à visão de violência, notam-se algumas agravantes do apresentado como tradicional. Tornou-se impossível disfarçar ou diminuir a gravidade do fenômeno da violência na sociedade brasileira do início do século XXI. A sensação de insegurança, a explosão nos dados de práticas criminosas (de assaltos a assassinatos, inclusive nas salas de aula) permeiam todas as classes sociais e espaços: residências, templos religiosos, estabelecimentos militares, comerciais ou de lazer e mesmo a escola. Seja qual for o local, as pessoas estão sujeitas a todas as formas de violência.

Trata-se um processo recente, acelerado nas últimas décadas e desproporcional, que atinge o próprio Estado Nacional e o coloca em xeque. O próprio poder público não é capaz de lidar com a criminalidade que permeia a sociedade e a si mesmo. Claro que fatores sociais, como pobreza, miséria e iniquidade social, são fatores condicionantes históricos da disseminação da violência, porém, a falta de atenção para as dimensões moral e ética do sistema de valores da sociedade constitui um fato tão ou mais importante para a compreensão desse fenômeno.

Fatores como a perda de credibilidade do Estado, de referências simbólicas significativas tanto públicas quanto privadas, destroem expectativas de convivência social elementares. Não são raros os pensadores e os cientistas sociais que apontam como a sociedade só é viável quando compartilha, minimamente, seus valores.

Conclui-se que a violência pode ser negada, reconhecida ou naturalizada pelas pessoas, conforme os planos cultural, institucional, socioeconômico e sociopolítico. Porém, este acabou por naturalizar o fenômeno da violência e consagrar sua impunidade. Não existem, até o momento, respostas para como se reduzir o nível de violência atual no Brasil a números minimamente aceitáveis; no entanto, pode-se concluir que o caminho para buscá-las percorre os diversos mecanismos que geram, reproduzem, legitimam e naturalizam a violência. Para traçar esse percurso, recorrem-se às contribuições da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia e, sobretudo, da Educação. O desejo é articular essas contribuições para auxiliar na construção do conceito de violência escolar e da necessidade dessa articulação para compreendê-lo no contexto da escola.

### 1.2.2 As contribuições da Antropologia

Para Michaud (1989, p. 75), “[...] o *homo erectus*, há cerca de 1,7 milhões de anos, é carnívoro [...]; é um predador que caça e que caça tanto os animais quanto seus semelhantes”. Seguindo sua proposta de análise, as observações da Antropologia localizam a origem da violência ainda no período pré-histórico. Isto é, a violência é parte integrante da evolução do homem enquanto espécie, devido às próprias características primitivas do *homo sapiens*.

Clastres (1982) afirma que a violência é um fenômeno inerente ao homem enquanto ser natural e, portanto, determina-se como meio de subsistência, visando à garantia de sua sobrevivência. Tal fator aponta para a justificativa da economia primitiva com seu caráter predatório: enquanto homem, o homem primitivo tem um comportamento de agressão. É o caçador por excelência, uma vez que, primitivo, está duplamente apto e determinado a sintetizar sua naturalidade e sua humanidade na codificação técnica de uma agressividade que lhe é útil e rentável (CLASTRES, 1982, p. 175).

Juntamente com Clastres (1982), Maffesoli (1987) compartilha a visão de que, embora esteja na base da estrutura da vida social, a violência foi objeto de tentativas de controle por parte de todas as coletividades históricas ao entender que ela leva ao confronto e ao conflito, à instabilidade e a desacordos sociais.

Maffesoli (1987) entende a violência como um conjunto de modulações agrupadas em violência dos poderes instituídos, violência anômica e violência banal. Por violência do poder instituído, refere-se ao descaso do poder em relação ao outro, uso da força que oprime uns e outros, ignorando afetos, desejos e vontades; por violência anômica, refere-se ao fenômeno estruturante do fato social, movimento duplo de destruição e construção em correlação íntima; por violência banal, refere-se a uma discordância íntima, expressa pelas diferentes faces da ironia, do cômico e que precisa de tratamento urgente na sociedade.

Para Maffesoli (1987, p. 9), a violência é “[...] uma forma envolvente que tem suas modulações paroxistas, é uma doença em que os autores se expressam em uma maior necessidade”. No sentido apresentado, a violência pode, ao mesmo tempo, causar constrangimento, dor, horror e morte, e ser considerada como elemento estruturante coletivo.

Segundo a visão antropológica, a violência marca sua presença desde o início da história e assim se mantém, sendo mantida sob controle apenas a partir de um certo grau de socialização. Nas eras mais primitivas da história, esse controle acontecia por meio de sua ritualização, o que permitia a compreensão da violência como algo impossível de ser eliminado, porém, capaz de provocar sua negociação com intenção de socializá-la. Em sociedades mais tradicionais nunca houve uma total contenção da violência: esta sempre foi notada tanto nas guerras quanto em suas manifestações enquanto violência formadora, controlável por meio da educação e da socialização.

Para tratar das sociedades modernas, Teixeira e Porto (1998) afirmam que surgem novas formas de violência, ligadas a condições socioculturais inéditas e inconstantes, convivendo com as formas mais conhecidas desta e que atualizam o delinquente, o criminoso, o rebelde e o herói combatente. Desta maneira, as diferentes formas de violência são ampliadas em sua visibilidade e na consciência de sua existência. Porém, de maneira distinta ao que ocorre em sociedades tradicionais, o monopólio e a racionalização da violência conduzem, de um lado, ao desencadeamento irreprimível, pelas mais diversas maneiras de tentá-lo, conforme atesta o aumento gradativo da criminalidade e da insegurança urbana, e, de outro, ao processo de interiorização das normas (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p. 8).

De acordo com Maffesoli (1978, 1987), nas sociedades modernas, a violência afasta-se dessa base estrutural e corteja o uso da força física, este, monopolizado pela organização política e pelos poderes instituídos. Uma vez monopolizada, legitimada, essa violência conduz a uma ideologia naturalizada da tranquilidade da vida social. Em suma: a organização política, prática legal na sociedade atual, procura domesticar os cidadãos.

Citando Velho (1996, p. 10), em sua fala sobre a violência,

[...] a vida social, em todas as formas que conhecemos na espécie humana, não está imune ao que se denomina, no senso comum, de violência, isto é, ao uso agressivo da força física de indivíduos ou grupos contra outros.

Seguindo o discurso de Michaud (1989), o autor assume o caráter destrutivo e negativo da violência que, estruturando-se evolutivamente em relação à história das civilizações, culmina na atual barbárie da violência.

Para Rifiotis (2006, p. 2), há que se fazer certa crítica à visão da especificidade da violência quando se pauta o fenômeno apenas pelas perspectivas antropológica ou cultural:

A contribuição da antropologia não seria efetiva para a compreensão das experiências sociais em curso se ela fosse integrada ao campo da pobreza, da urbanização fundada na migração interna, da desigualdade econômica e social, da exclusão social. Por outro lado, agindo pela premência, talvez não consigamos atingir a eficácia na nossa ação, pois, submetendo-nos à urgência da atualidade, nada nos garante que o nosso pensamento não seja outra coisa que a sua própria duplicação. Por esta razão consideramos necessária uma avaliação do campo em que se inscrevem as nossas próprias práticas. A demanda por estudos antropológicos da violência não pode contribuir para ampliar um equívoco

que seria, a grosso modo, substituir uma explicação, digamos, “sociologizante”, por outra sua homóloga no campo da “cultura”. Afinal, no estágio atual dos nossos conhecimentos, é problemático postular qualquer centralidade explicativa, seja ela, por exemplo, política, econômica, cultural. Por outro lado, ao evocar traços políticos ou culturais, tais como processo colonial, escravidão, tradição patriarcal, ou mesmo machismo, racismo, etc., para explicar as diversas formas da violência e os impasses do processo de democratização no Brasil contemporâneo, colocamos barreiras ao nosso próprio pensamento.

Em busca de integrar e religar diferentes saberes, Rifiotis (2006) não nega a importância da contribuição antropológica sobre a concepção da violência. Segundo ele, é preciso compreender a presença da violência na evolução da espécie humana, não se considerando somente as dimensões cultural, política e econômica para se chegar a um entendimento dos fatores condicionantes da violência.

Aquino (1998) também aponta para a importância de se considerar os traços políticos e culturais no entendimento da violência. Trata-se de enfatizar as determinações macroestruturais, ou seja, o entendimento da violência passa pela consideração das “[...] coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais” (AQUINO, 1998a, p. 8).

Desta forma, autores como Teixeira e Porto (1998), Maffesoli (1987), Velho (1996), Rifiotis (2006) e Aquino (1998a) fundamentam a tese da necessidade de compreender a importância dos aspectos culturais, dos costumes e dos valores na definição das práticas sociais que envolvem o fenômeno da violência. A visão da Antropologia colabora para compreender a visão de mundo proposta, seus códigos culturais e ritos como dispositivos componentes da verdade sócio-histórica, bem como os mitos e crenças que pairam sobre a complexidade da violência na sociedade e na cultura atuais.

### 1.2.3 As contribuições da Filosofia

As concepções da Filosofia são um elemento de extrema importância para que se elaborem sugestões de caminhos para o fim da violência. Neste sentido, a concepção filosófica destaca-se, neste trabalho, como elemento de discussões para entender mais profundamente o problema da violência e para promover a efetivação de novas práticas e novas oportunidades sociais. Para Arendt (1994b, p. 16),



[...] ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial [...]. Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos.

Neste sentido, destaca-se que, em alemão, o termo *Gewalt* (violência) abarca uma quantidade maior de significados em comparação ao termo latino *violentia*; enquanto este implica apenas violência, força, aquele inclui poder, autoridade. Ou seja, para a autora, a violência inclui a questão moral, instrumental.

Expandindo suas ideias, com o embasamento em Marx e Engels, Arendt (1994b) afirma que a violência não é um fim em si mesma, mas, sim, um meio. A autora nega a possibilidade de a violência ser parte da essência humana, alterando parte do entendimento proposto pela antropologia. Desta forma, indica, a violência necessita constantemente de orientação e de justificação pelos fins a que visa (ARENDR, 1994b, p. 128). Assim, ela diferencia justificação e legitimação: ainda que passível de justificação, na dependência de seus fins, a violência nunca será legítima, uma vez que não pode ser considerada como um fim em si mesma.

Xavier (2008) explicita o pensamento de Arendt (1994b) quando cita a diferenciação que esta propõe entre poder e violência. Para o autor, Arendt apresenta a necessidade de não se reduzir o mundo político às relações de domínio. Em seu pensamento, Arendt aponta para o fato de que o homem tem liberdade de escolha para agir em conjunto e recriar a si próprio e a seu mundo. A liberdade e a ação em conjunto são naturais ao homem e partes de sua essência. Para o autor,

Arendt [...] é profundamente kantiana nesse sentido: o impulso à sociabilidade é natural ao homem, tanto a própria origem do que é ser humano, quanto sua mais alta finalidade [...]. Portanto, “estar entre os homens” (ser sociável, a condição da “pluralidade”) representa parte da condição humana tanto para Kant como para Arendt. Nesse mundo político compartilhado pelos homens, as atividades específicas da condição humana são o discurso e a ação, ambos claramente vinculados à questão da violência. O discurso constitui-se em grandeza humana, que se contrapõe à violência, possibilitando a vida na polis: o ser político, o viver numa polis, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força ou violência. (XAVIER, 2008, p. 4).

Na concepção arendtiana, importante citar, o sujeito é ontologicamente criador pelo fato único de seu nascimento, pela ação e pelo seu discurso livre.

Dentre os fatos relevantes para se entender a violência, a perspectiva filosófica de Arendt destaca que, em cada homem que nasce, existe a possibilidade de realização da liberdade e da singularidade humana. Ou seja, há a possibilidade de transformação dos sujeitos e do mundo, desde que as condições materiais de produção da vida levem a essa transformação. Desde que existam condições materiais mais justas e equivalentes de produção da vida, existirá a possibilidade concreta de transformação dos homens e do mundo.

Para Arendt (1994b), pelo nascimento de um sujeito entrelaçam-se vontade, escolha, responsabilidade, ação consensual e pública, sentido de transformação do mundo pela singularidade, liberdade e comunicação desses atos pelo discurso que concebe a compostura do homem.

De acordo com Arendt (1994b, p. 51),

[...] é verdadeiro que os fortes sentimentos fraternais engendrados pela violência coletiva desencaminham várias boas pessoas para a esperança de que uma nova comunidade política, juntamente com um “novo homem”, se originasse daí.

Analisando os elementos-chave da filosofia de Arendt (1994b), tem-se a ideia central de humanismo e leva-se ao entendimento da necessidade do sujeito colocar-se na posição do outro. Complementando, a autora cita que “[...] os homens são humanos, e podem ser chamados civilizados ou humanos na medida em que essa ideia se torna o princípio não somente de seus julgamentos, mas também de suas ações.” (ARENDT, 1994b, p. 75).

Juntam-se às propostas de Arendt as falas de Foucault (1979, 1987). Por meio delas, apreende-se o papel desempenhado pela violência em sua concepção das relações de poder pela descrição da mesma como instrumento utilizado nessas relações, não como princípio básico da sua natureza. Ao explicar a atuação do poder sob formas muito mais sutis, não se exercendo basicamente por aspectos negativos ou por meio da violência física, Foucault (1987) não descarta a importância da utilização dos recursos da violência pelos que exercem o poder.

Foucault (1987, p. 63) aponta, também, que o poder deve ser compreendido como uma maneira pela qual certas ações podem estruturar o campo de outras possíveis ações, pressupondo o poder não como violência, mas sim como uma estrutura de ações capaz de induzir, incitar, seduzir, facilitar, dificultar ou

constranger. Ele sempre será um modo de agir, um conjunto de ações sobre outras ações. Segundo ele,

[...] poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem, então, ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Na obra *Vigiar e punir*, como meio de compreender as questões punitivas vividas pela sociedade ao longo história, Foucault (1987, p. 27) discute a importância do corpo nas relações de poder como conjunto dos elementos materiais e das técnicas utilizadas, frequentemente, como armas, reforço, meios de comunicação e de ponto para as relações de poder e de saber.

Foucault (1987) nomeia a atuação do poder sobre os corpos como *biopoder*, indicando a necessidade da percepção das especificidades deste. Com essa conceituação, o autor designa dois níveis de exercício do poder: as técnicas com objetivo de treino ortopédico dos corpos, disciplinas e poder disciplinar; e o corpo em si, entendido aqui como elemento pertencente a uma espécie, com suas leis e regularidades. “O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’.” (FOUCAULT, 1987, p. 132).

Essa proposta articula uma nova relação entre poder e corpos, aqui considerados *corpos dóceis*, passíveis de serem disciplinados a tornarem-se sujeitos em relação com mecanismos de manipulação favoráveis ao desenvolvimento de comportamentos sempre prontos a obedecer, onde “[...] o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia-política’: que é também igualmente uma mecânica do poder [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Para a Filosofia, há a necessidade de se envolver aspectos articuláveis entre si para se compreender a violência: sua própria natureza, cultura, necessidade e liberdade, regularidades e regras, indivíduo e sociedade, identidade e alteridade, ética, direito e moral, poder, política e cidadania, corpo, razão, ideologia, legitimação.

Articulando as contribuições de Arendt (1994b) e de Foucault (1987), pode-se observar que as discussões sobre a violência acentuam há muito a preocupação do homem em entender a essência, a natureza, as origens e os meios mais eficazes de atenuar, prevenir e até extirpar a violência do contexto social. Também se observa que, mesmo passível de ser justificada, a violência nunca será legitimada por impossibilidade de ser considerada como um fim em si mesma. Controlar e eliminar a violência do convívio humano deve ser, assim, o ponto central do humanismo.

#### 1.2.4 As contribuições da Sociologia

Em busca de elucidar a renovação constante da violência contemporânea em seus aspectos subjetivos, bem como em suas realidades históricas, a Sociologia cunhou um campo específico para tal: a sociologia da violência. O objetivo básico deste campo é apresentar a violência como elemento que perpassa o sistema de relações sociais.

Em suas percepções, a Sociologia apresenta a violência relacionada com as diversas mudanças do conjunto social, como, por exemplo, a desarticulação provocada pelo pensamento neoliberal, mantenedor das relações sociais típicas da era industrial e defensor da igualdade individual, da solidariedade coletiva e da identidade nacional, porém, defensor incoerente e promotor da desintegração sociopolítica da sociedade. Para Frigotto (1989), o determinismo econômico obriga o homem a uma vida em condições alienadas e alienantes.

A violência está relacionada a fatores diversos, como diferenças culturais originadas em posições geopolíticas, o poder do Estado, o conflito de classes, a identidade étnica/religiosa, a falta de debate e de agentes políticos ou intelectuais capazes de romper o consenso relativo à violência e ao debate sobre as diferentes modalidades de dominação. Desta forma, a Sociologia trata aspectos diversos que, muitas vezes, não são levados em conta e tornam a violência suscetível de banalização e negação por parte da sociedade.

Wieviorka (1997) considera que o melhor caminho para se perceber as principais mudanças teóricas relativas à análise da violência pelas ciências sociais é considerar o caminho percorrido desde a época em que o fenômeno podia ser massiva e diretamente relacionado a conflitos, ao seu funcionamento, às suas

disfunções, ou a uma crise. O autor defende que a Sociologia define paradigmas que exigem da violência sua análise em um espaço teórico complexo e integrante do campo do conflito e da crise, subtendendo a capacidade individual em lidar com a violência de forma a amenizá-la e não a instigar.

Levando-se em conta as considerações citadas, é possível fazer uma análise expandida da violência: de um lado, levando-se em consideração um sujeito excêntrico, atuante externo a qualquer sistema ou a um conjunto de normas; de outro lado, levando-se em conta condutas que revelam uma verdadeira desestruturação ou anomalias que são capazes de conduzir à desordem e à barbárie. Assim, pode-se entender violência tanto de forma objetiva quanto subjetiva.

Da Matta (1993, p. 19) propõe sua reflexão, pelo ponto de vista sociológico, apresentando atitudes metodológicas relacionais e dialéticas para o estudo da violência:

- a) a adoção de uma perspectiva histórica para a análise, especificando sua dinâmica no espaço e no tempo, correlacionada com outros fatores e que não abandone o seu caráter universal e abrangente;
- b) o cuidado em evitar as discussões de cunhos valorativo e normativo, contrário ou favorável, dificultador do entendimento do fenômeno. Ou seja, como todo fenômeno social, a violência compõe um desafio para a sociedade, podendo ser, também, um elemento de mudanças;
- c) as relações crime-norma; desvio-regra; conflito-solidariedade; ordem-desordem; cinismo-consciência e ação social. Esses elementos, relacionados, revelam formas de propriedade e de governo, bem como as leis do mercado.

Desta maneira, o aspecto sociológico da violência revela que esta tem sua importância pelo simples fato da constituição da vida das pessoas enquanto comunidade. Para Porto (1995), é preciso, juntamente com o aspecto histórico, compreender o contexto social no qual o fenômeno da violência está inserido. Exemplificando a fala do autor, Foucault (1987, p. 11-16) cita alguns casos de barbáries, incluindo ocorrências já extintas:

Apresentamos exemplos de suplício e de utilização do tempo. Eles não sancionaram os mesmos crimes, não punem o mesmo gênero de delinquentes. Mas define bem, cada um deles, um certo estilo penal.

Menos de um século medeia entre ambos. É a época em que foi redistribuída na Europa e nos Estados Unidos, toda a economia do castigo. Época de grandes “escândalos” para a justiça tradicional, época dos inúmeros projetos de reformas; nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir; abolição das antigas ordenanças; supressão dos costumes; projeto ou redação de códigos “modernos” [...]. No fim do século XVIII e começo do XIX, a despeito de algumas grandes fogueiras, a melancólica festa de punição vai-se extinguindo. [...] A confissão pública dos crimes tinha sido abolida na França pela primeira vez em 1791, depois novamente em 1830 após ter sido estabelecida por breve tempo; o pelourinho foi supresso em 1789; a Inglaterra aboliu-o em 1837 [...]. A execução pública é vista então como uma fornalha em que se acende a violência. [...] a guilhotina utilizada a partir de março de 1792 é a mecânica adequada a tais princípios.

Em uma perspectiva histórica, elementos como a violência e a tortura estão presentes na sociedade desde a antiguidade e continuam a se proliferar de forma natural e legitimada. Adorno (1995, p. 317) afirma que a violência encontra-se enraizada tanto nas relações interéticas quanto nas relações culturais da sociedade, além de apresentar diferentes mecanismos afetados pela violência. Dentre eles, o autor cita a escola,

[...] um meio característico da violência radicada nas estruturas sociais, enraizada nos costumes, manifesta quer no comportamento de grupos da sociedade civil, quer no de agentes incumbidos de preservar a ordem pública. (ADORNO, 1995, p. 299).

O autor relaciona o crescimento da violência na sociedade brasileira à não instauração efetiva do Estado Democrático de Direito, mesmo depois dos vinte um anos de ditadura (1964-1985). Consequentemente, houve a manutenção de episódios de violação dos direitos humanos.

Ainda analisando sob a ótica sociológica, considera-se a violência da competição conforme um padrão para se alcançar uma posição de poder, dos que tiranizam e embrutecem a si próprios e os outros. Adorno (1995) destaca, a título de exemplos, a violência doméstica contra mulheres, contra crianças, a violência religiosa, simbólica, racial, física, criminal, escolar, dentre tantas outras existentes na sociedade. Essas formas definem o conceito de vulnerabilidade social.

Esse conceito é revelado por Abramovay (2002b), ao discutir as vulnerabilidades sociais enquanto campo de estudo com pretensão de extrapolar análises de posições estáticas e de reconhecer a reformulação das relações sociais causadas pela movimentação dos processos contemporâneos. Em referência à generalização do fenômeno da violência, a autora afirma que “A violência não mais

se restringe a determinados nichos sociais, raciais, econômicos e/ou geográficos” (ABRAMOVAY, 2002b, p. 13).

Aqui se pode revelar que a sociedade não está isenta de ações violentas praticadas ou recebidas, uma vez que todas as pessoas estão sujeitas a sofrer violência pelo fato da vulnerabilidade social atingir a todos.

De acordo com Abramovay (2002b, p. 307),

Não obstante os avanços conquistados, os planos de ação governamental que vêm sendo delineados (nível federal, estadual e municipal) e a ação das ONGs, estamos longe de alcançar os propósitos consagrados na Constituição e no ECA. Uma série de desafios coloca-se diante da sociedade e do Estado. Elo frágil e fragilizado da sociedade, crianças e adolescentes acabam vítimas preferenciais da violência. Paradoxalmente, respondem à violência com a única linguagem que o aprendizado das adversidades da vida lhes ensinou: a violência.

Adorno (1995) exemplifica afirmando a implicância de se entender a violência como fenômeno social singular ao se destacar um conceito de violência. A perspectiva sociológica apresenta a violência como um fenômeno delicado por sua natureza ambivalente e heterogênea. Devem-se pressupor os fatos e as ações que ela engendra como uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural, como algo (ou alguém) que, segundo Michaud (1989, p. 7), “[...] force outro alguém a agir contra a sua vontade”. A violência pode residir no fato de um indivíduo ou de uma comunidade agirem em desacordo com seus interesses próprios, com seus desejos íntimos ou coletivos. Tanto a força quanto a intimidação estão implícitas na natureza da violência.

Wieviorka (1997) define uma outra face da violência ao afirmar que esta pode indicar a distância (ou a defasagem) entre aquilo que determinadas pessoas ou coletividades demandam e aquilo que os sistemas político, econômico, institucional ou simbólico oferecem. Assim, a violência

[...] traz então a marca de uma subjetividade negada, arrebatada, esmagada, infeliz, frustrada, o que é expresso pelo ator que não pode existir enquanto tal, ela é a voz do sujeito não reconhecido, rejeitado e prisioneiro da massa desenhada pela exclusão social e pela discriminação racial [...]. Por outro lado, a violência, em lugar de expressar em vão aquilo que a pessoa ou o grupo aspiram afirmar, torna-se pura e simples negação da alteridade, ao mesmo tempo em que da subjetividade daquele que a exerce. [...] Essas duas orientações da violência, uma marcada pela subjetividade impossível ou infeliz, a outra por sua ausência ou sua perda, podem muito bem coexistir em um mesmo ator [...] a violência [...] surge e se desenvolve através das carências e dos limites do jogo político, que ele

pode também, se as condições políticas estiverem reunidas, regredir ou desaparecer em função de um tratamento institucional das demandas que ela vem traduzir. (WIEVIORKA, 1997, p. 37-38).

É fato que, quando faltam ou falham as políticas públicas, abrem-se espaços para a violência. A mediação ou os sistemas de relações ocultos, incompreendidos ou ignorados, carentes ou ausentes, colocam a sociedade em xeque diante das elites políticas ou intelectuais, que recusam o reconhecimento e mesmo o debate, gerando a violência.

As perspectivas da Sociologia possibilitam compreender a amplitude do conceito de violência. Nota-se sua presença em todas as sociedades, bem como a existência de violências, complexas em suas origens. Ainda se observa a constante mudança de faces e de escala da violência contemporânea, o que torna necessário buscar o alcance dessas diferentes formas e significados – que não são meramente instrumentais – para identificar essa violência. São as diferentes vozes sociais que demonstram o caráter social da violência como um fenômeno explicável somente se baseado em determinações históricas e culturais.

#### 1.2.5 As contribuições da Psicologia

Especialmente importante para a educação, a perspectiva psicológica da violência contribui enquanto possibilidade de caminho metodológico, teórico e prático para a formação de professores. Não é tarefa fácil aproximar teoricamente o fenômeno da violência da Psicologia, porém, deve-se considerar que é na complexa totalidade do indivíduo que ela se concretiza como agressão e/ou vitimização.

Valorizaram-se, neste ponto, as contribuições da Psicologia Social. Isso porque essas contribuições auxiliam na compreensão de conceitos importantes, tais como o processo de identificação, os grupos de referências, as características de personalidade, as relações entre frustração e agressão, as diferenças entre agressividade e violência. Procurou-se extrapolar a visão meramente paliativa, definindo-se medidas preventivas dos problemas e alargando as possibilidades para sua resolução.

De maneira genérica, a Psicologia Social define a violência como um fenômeno humano expresso nas relações sociais e como um comportamento aprendido e culturalizado, passível de integrar os padrões emocionais dos sujeitos.



A Psicologia Social sugere integrar a criação subjetiva e simbólica, alimentada de imagens, fantasias, relatos, mitos e emoções à ideia de comportamento aprendido e culturalizado. Isso provoca não somente a representação de violência entre os sujeitos, mas também o caos, a desordem, a insegurança e o medo.

Magalhães (2004) afirma que a Psicologia Social também atenta especialmente aos valores e os entende como elementos mediadores das relações do homem com o mundo e os leva a perceber as funções organizatórias da práxis social contrária à violência. A esse respeito, afirma:

As mudanças vividas e sentidas por todos coletivamente influenciam a definição da matriz referencial dos valores que, de forma hegemônica, normatiza as práticas sociais e socializadoras da infância. A matriz referencial dos valores, além de determinar uma concepção de valor que adotamos [...] também tem propostas muito concretas sobre o tipo de homem que se quer socializar [...] qual o nosso comprometimento ético-político frente à sociedade em que vivemos e qual é a concepção de educação que defendemos. (MAGALHÃES, 2004, p. 142).

Torna-se possível, baseado na Psicologia Social, apontar que a própria sociedade constrói uma matriz axiológica que define os processos de socialização. Magalhães (2004) ressalta que o adulto consciente tem o dever de intervir para que os valores transmitidos às crianças procurem construir novas formas de relações sociais não violentas.

Abramovay (2002b, p. 90) aponta que, na escola, o professor é fundamental, tanto para promover ações preventivas quanto para controlar situações de violências na escola durante o processo de socialização da infância.

Sempre se deve ter em mente o forte impacto da violência no processo de socialização, que pode promover relações primárias que levam à constituição de características violentas na subjetividade. Isso acontece por meio de nomeações, de identificações e de diferenciações que, no processo de socialização, materializam-se e tornam os sujeitos seres únicos e singulares, paralelamente a sua natureza geral e social.

Assim, na perspectiva da Psicologia Social, o indivíduo desenvolve os processos psicossociais que o tornam pessoa e membro de uma sociedade de maneira histórica. Com isso, tenta analisar e compreender o fenômeno da violência configurado pelo indivíduo em relação social, principalmente durante a constituição humana, em que as forças sociais se materializam por meio dos indivíduos e

grupos. Retomam-se aqui os pontos apresentados pelos campos já citados e analisados, que apontam a necessidade de reconhecer a complexidade da violência, uma vez que ela se concretiza de formas múltiplas, diferente sob o aspecto qualitativo, diversificada em seus níveis de significação e em seus efeitos históricos.

Nesse sentido, Wieviorka (1997) e Foucault (1987) apontam para um entendimento dos determinantes mais amplos da violência, derivados da estrutura social e do ordenamento social, envolvendo um marco dos interesses e valores concretos que acabam caracterizando não só os indivíduos, mas também cada sociedade ou cada grupo social, em um determinado momento histórico.

Há o entendimento de que a violência apresenta-se de forma naturalizada; concreta, pessoal ou grupal e historicamente referida a uma realidade social que a produziu e que a afeta em seu processo de socialização.

Na visão da Psicologia Social, quando se afirma que alguém é violento, deve-se analisar as relações entre objetividade e subjetividade, buscando-se também compreender quais são os efeitos dessas relações no âmbito da ação social. Desta maneira, as observações possibilitam uma aproximação dos sentidos que orientam o fenômeno da violência como forma de se tentar compreendê-los, enquanto contextualizados socialmente, para formular medidas de intervenção.

Cabe aqui citar e valer-se das palavras de Michaud (1989), sob a perspectiva da Psicologia, sobre a violência. Para o autor,

Nenhuma abordagem pode ignorar o fato de que agressão e violência ocorrem em situações, que elas incitam à luta, agressores e vítimas cujos jogos (vitimização e agressão) concentram-se mutuamente, mas certas experiências espantosas concentram-se na dimensão propriamente social dos fenômenos e nos fatores relativos ao grupo ou à autoridade. (MICHAUD, 1989, p. 80).

Destaca-se nesta fala a noção de que a violência da qual agressores e vítimas são sujeitos desencadeia medo e hostilidade, apresentando-se como uma violência oculta, mesmo sendo um ato manifesto. Frequentemente, o ato violento é dissimulado, insinuando-se como natural e facilmente despercebido em sua essência. O homem demanda um grande esforço para ultrapassar a linha de aparente rotina e natureza inscrita na ordem das coisas dos atos violentos.

Compreender a violência no âmbito escolar subentende uma percepção profunda das diferenças entre indisciplina e violência escolar. Abramovay (2002b, p. 78) aponta algumas situações que “[...] podem, no limite, deslanchar a violência, como atos de indisciplina”. Nesse contexto, aponta a autora, algumas brincadeiras violentas, consideradas como típicas das crianças, devem ser (re)avaliadas pelos professores com intenção de se verificar até que ponto elas podem ser prejudiciais ao outro.

Abramovay (2002b, p. 129) ainda revela que um dos problemas mais profundos enfrentados pela escola atualmente é a indisciplina. Isso revela que a confusão entre esses conceitos é comum, até porque, no contexto escolar, violência e indisciplina são paralelas: ameaças, empurrões dos alunos em momentos de intervalos, xingamentos e outras práticas, quando não resolvidas, apontam para atos de negligência e omissão dos adultos.

Usa-se essa comparação, aqui, como instrumento de compreensão do conflito frequentemente visto em uma escola, que desconsidera as discussões da Psicologia sobre a violência psicológica. Westphal (2002) indica que a violência psicológica (chamada, também, de *tortura psicológica*) acontece quando há depreciação sistemática das crianças por parte dos adultos, o que bloqueia seus esforços na construção de autoestima e de realização, juntamente com ameaças de abandono e de crueldade. Esse tipo de relação ainda é muito pouco estudado, embora tenha efeitos devastadores no desenvolvimento infanto-juvenil (WESTPHAL, 2002, p. 105).

Vale ressaltar, aqui, que essa compreensão também pode ser aplicada aos atos violentos que acontecem no ambiente escolar. Da mesma maneira, enfatiza-se o conceito de Azevedo e Guerra (1989, p. 4) para a violência psicológica: os autores consideram igualmente como tortura-psicológica comportamentos psicológicos violentos envolvendo ao menos três dimensões: o poder, entendido como “resolver pelo outro”; a humilhação, o ato de ridicularizar ou falar mal do outro com palavras chulas; e a coisificação do outro, ou o desprezo, o esquecimento, o não levar em conta as necessidades ou os valores do outro, o que leva à injustiça. Desta maneira, é necessário entender como a violência psicológica intimida e reprime as pessoas, colocando-as em situações difíceis, sem ação e com medo.

Koehler (2001, p. 4) destaca que a violência pode consistir

[...] em abuso de poder, o controle sobre o outro e elenca uma série de ações/ATOS que são por ela, denominados “categorias do abuso verbal”: decidir pelo outro; ir contra o desejo/necessidade do outro; desaprovar; causar insegurança com ameaças e promessas; causar dano no desenvolvimento/emocional; chamar o outro com “palavrões”; esquecer e desprezar; acusar o outro de uma coisa que não é verdade.

Igualmente, a autora alerta a três dimensões que ocupam esse espaço em meio à barbárie: poder, humilhação e coisificação. Em relação a esta, afirma sua semelhança ao *bullying*, fenômeno no qual

[...] o sofrimento emocional e moral (até físico, eventualmente) da vítima são patentes. É comum que a vítima mantenha a lei do silêncio, pois, na maioria das vezes, as agressões são apenas morais e não deixam vestígios. (CALHAU, 2008, p. 7).

É importante citar que as formas atuais de *bullying* constituem uma manifestação de violência que age nos meios social e institucional. Para Fante (2005, p. 27),

Bullying é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre a violência escolar. Não se trata aqui de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos casos de forma velada praticadas por agressores contra vítimas. Elas podem ocorrer dentro de salas de aulas, corredores, pátios de escolas ou até nos arredores. Elas são, na maioria das vezes, realizadas de forma repetitiva e com desequilíbrio de poder. Essas agressões morais ou até físicas podem causar danos psicológicos para a criança e o adolescente facilitando posteriormente a entrada dos mesmos no mundo do crime.

A Psicologia define o *bullying* como uma das diversas modalidades de violência que se encontram no meio social, repercutindo nas escolas como uma forma de violência psicológica e inclui em sua descrição a violência simbólica e até mesmo a violência física.

Para Foucault (1987), a expressão da violência simbólica no contexto escolar é um ponto a ser destacado. Em sua fala, o autor aponta que esse tipo de violência é uma forma de poder disciplinador e destaca que esse poder disciplinador é um poder cuja função central é adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Abramovay (2009, p. 23) indica que a violência simbólica é uma forma de dominação apoiada nos mecanismos simbólicos de poder estruturantes das sociedades e capaz de fazer com que as vítimas de violência não a percebam como tal.

Em tempo, a violência simbólica é, atualmente, um dos maiores problemas da educação, uma vez que, mesmo não se apresentando explicitamente, está inserida no processo educacional em todos os momentos por meio de atitudes consideradas banais, mas que podem afetar os lados emocional e social do indivíduo. A violência simbólica age por meio de marcas errôneas que são, de certa forma, aceitas pelo fato de que seguem os trâmites burocráticos, mas acabam por revoltar os sujeitos, por provocar discórdia e por aumentar ainda mais as manifestações de violência no âmbito escolar.

A Psicologia Social considera que a violência constitui um fenômeno social, expressa vários fatores que devem ser considerados em análises do fenômeno. São as diferentes expressões de autoritarismo econômico, de hiperindividualismo, do peso histórico carregado na sua definição, das raízes culturais da sociedade que a engendra, da diversidade cultural, da presença de ambientes sociais violentos e das formas cada vez mais diversas de sociabilidade. Ainda se refere ao conjunto de valores que se relacionam ao fenômeno da violência nas representações simbólicas e que se deve ter em conta para compreender a questão da violência escolar e de outros aspectos que influenciam a violência psicológica e o *bullying* – cada vez mais frequentes e presentes nas escolas.

### 1.3 SINTETIZANDO A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA

De maneira geral, pode-se compreender que a questão da violência é complexa e prescinde de uma análise profunda para seu entendimento, uma vez que, para muitos, ela é um desafio repugnante e medonho. Minayo e Souza (1999) afirmam que qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a questão da violência pressupõe o reconhecimento da sua complexidade, de sua polissemia e das controvérsias que a envolvem. É esse o motivo que leva à reflexão sobre a violência baseada nas contribuições dos diversos campos aqui citados com o intuito de estabelecer um diálogo articulado dessas contribuições e destacando aquilo que

cada campo aponta como importante para se compreender o fenômeno e for além do que tem sido mostrado até agora pelos estudos realizados.

As diferentes perspectivas apresentadas permitem compreender as divergências conceituais acerca do fenômeno da violência, auxiliando a evidenciar sua presença nas relações interpessoais, permeada por relações sociais, políticas, econômicas e culturais que se expressam em relações violentas no cotidiano. Buscou-se como intenção maior reforçar a compreensão da violência como constituída por uma determinada sociedade, e sob determinadas circunstâncias, e passível de ser desconstruída e superada por essa sociedade por meio da criação de novas circunstâncias.

Reforça-se a possibilidade concreta de entendimento do fenômeno da violência ao tratá-lo de maneira complexa, histórica, empírica e específica, analisável em virtude de suas expressões contextualizadas socialmente. Compreende-se, desta maneira, as propostas e incentivos de instituições como a Unesco para buscar as transformações necessárias no plano macrossocial, em particular, para auxiliar a proposição de políticas públicas que objetivem minimizar ou resolver o problema da violência, sobretudo relacionado à juventude e à escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

## CAPÍTULO 2 – A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E DE ALUNOS

### 2.1 ANTECEDENTES E BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

A observação e as conversas informais no ambiente de trabalho, assim como as informações veiculadas pelas mídias sobre a violência, cada vez mais presentes na escola básica serviram de motivadores para o presente texto, bem como as considerações de Spósito (2001) sobre os estudos do tema já apontadas no capítulo anterior.

Para se formular uma visão mais afastada da midiaticização – muitas vezes, exagerada e alarmista – dos casos de violência escolar, levou-se em conta a pesquisa constante do Observatório da Violência (APEOESP, 2012).

Mesmo assim, ainda havia a necessidade do exercício da audição universal em relação aos envolvidos/atingidos diretamente pela violência escolar. A visão que professores e corpo funcional das escolas têm é uma – diga-se de passagem –, diferente da que os alunos têm. Desta forma, a voz dos alunos – em especial, do Ensino Médio – carece de ser ouvida, levando em conta as suas observações, a percepção dos mesmos sobre causas e consequências diretas e indiretas da violência na (e da) escola.

Por conta das implicações subjetivas que uma pesquisa na área da Educação traz, a opção pelo estudo etnográfico de cunho qualitativo mostrou-se mais adequada para tal fim.

As bases do estudo de caso remetem às ciências da saúde – notadamente, a Psicologia e a Medicina são as que mais utilizam essa metodologia. A área da Educação toma-o de empréstimo por seu caráter de aproximação da realidade, por uma análise fundamentada em situações da realidade globalizada.

O foco do estudo de caso é a compreensão da unidade social e de seus termos de maneira holística. O que se perde com a secura da análise de dados, segundo uma visão quantitativa da realidade, é mantido quando o pesquisador busca, primeiramente, a compreensão de **como** os fenômenos acontecem, e não a simples compreensão de **quanto** esses fenômenos acontecem.

Bogdan e Biklen (1994, p. 27) justificam a prática da escuta das diversas vozes oriundas da escola – corpo funcional, docente e discente – ao afirmarem que

tal atitude permite compreensão do processo de construção dos significados desses participantes. Tal compreensão somente se torna possível por meio da interação dialógica entre o investigador e seu objeto de pesquisa, articulando teoria-prática e dado-realidade sensível (BOGDAN; BIKLEN, p. 205).

Para alguns autores, a análise proposta neste estudo não é tarefa simples. A título de exemplo, Edwards (1997) cita a construção do objeto de pesquisa a partir das relações entre ele e o pesquisador, a partir da aquisição de novos significados por parte dos fatos. Assim, a pesquisa torna-se um processo construtivo a partir da presunção de alguns conceitos. Apresentando esse processo dialógico, Edwards (1977, p. 11) analisa que,

Nesse processo, junto à inconfessada certeza anterior foi-se decantando uma outra: não basta hastear novamente as velhas crenças; não é solução acreditar agora em seus contrários; é necessário voltar sobre o que acreditávamos conhecer, questionar o óbvio, voltar sem trégua sobre nosso senso comum.

Geertz (1989, p. 7) aponta o caráter denso do estudo etnográfico e ressalta a necessidade de um intenso esforço intelectual por parte do pesquisador que a ela se propõe. Dentro do contexto escolar, descrever as percepções daqueles que nela atuam – tanto como parte dos corpos funcional, docente e discente – mostra-se um caminho para a significação das minúcias simbólicas que cercam o fenômeno da violência.

Edwards (1997) alerta para a observação atenta daquele que se propõe a fazer pesquisa etnográfica para afastar os riscos de se negar a teoria e a autodeterminação da mesma ao cair em considerações empíricas e racionalistas. É a relação dialógica que existe entre teoria e experiência que abre caminho para se chegar ao profundo da escola, compreendendo sua realidade interna em conjunto com o contexto em que está inserida.

Realizar uma investigação a respeito das visões dos envolvidos diretos no processo educacional – ou seja, professores e alunos – e das repercussões no dia a dia da escola leva em conta a subjetividade, sem que se deixe de lado a realidade que a circunda. Desta maneira, segundo Edwards (1997, p. 26), mantém-se uma relação harmônica entre racionalismo e empirismo por meio do processo da “[...] reflexão e a reconceituação permanente”.

As particularidades individuais de cada escola, enquanto espaço físico, pressupõem que o pesquisador que as adentra em busca de conhecer sua



dinâmica deixe de lado a teoria pura e considere a subjetividade. Caso contrário, ele não se aproxima da realidade e não atinge a compreensão de tal dinâmica. Assim, interpretam-se as informações coletadas pelos significados atribuídos às pessoas e às coisas, e não somente pelos que lhes são inerentes. Neste sentido, retoma-se a fala de Bogdan e Biklen (1995, p. 55):

As pessoas não agem com base em respostas pré-determinadas a objetos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem e cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduz no processo de definição através de métodos como a observação participante.

A proposta desta pesquisa parte, então, do princípio da observação – enquanto elemento exterior à escola – não da frequência dos episódios de violência, nem mesmo de como a escola-sujeito lida na solução dos conflitos, mas sim de como professores e alunos enxergam tais episódios, em suas causas e consequências. Obviamente, tal observação não é passível de ser quantificada.

A construção desta pesquisa fundamenta-se em elementos como a percepção dos professores e dos alunos participantes, tanto nas conceituações de *violência* quanto de *violência escolar*. Desta maneira, chegou-se a um conjunto de possibilidades de prevenção e mesmo de combate a essas manifestações, contextualizadas na realidade estudada, em momento de reflexão a título de devolutiva aos pesquisados.

## 2.2 DINÂMICA DA PESQUISA

Desde o início, a ideia de ouvir e escutar as vozes do corpo docente foi constante. Isso se deve ao fato da identificação – por causa da função exercida pelo pesquisador – juntamente com a multiplicidade de interpretações compartilhadas nos anos de exercício do magistério na educação básica. O compartilhamento de ideias, os relatos – muitas vezes, exaltados – e as discrepâncias apresentadas a respeito da percepção da violência na escola levaram ao questionamento destas.

Num segundo momento, surgiu a necessidade de se ouvir o outro lado da cadeia: como os alunos observam, percebem e constroem seus próprios conceitos de violência escolar. Já esperado, não haveria surpresa caso esses conceitos não apresentassem semelhança com os dos professores.

No processo, considerou-se a formação de um grupo de debate específico com professores e outro com alunos. A consideração foi levantada – não sem um traço de vergonha nesta afirmação – devido ao receio de conflitos entre os grupos. No entanto, no decorrer da pesquisa, sentiu-se a necessidade de arriscar e formar o grupo misto, o que se revelou infinitamente produtivo e proveitoso.

Há que se destacar que tanto professores quanto alunos voluntários também sentiram o mesmo receio do pesquisador a respeito dos grupos de discussão. Assim como este, a surpresa da harmonia foi notada pelos participantes.

Uma das recomendações à direção da escola foi a de não indicar alunos e/ou professores para participar da pesquisa, o que foi atendido em sua totalidade. Após a apresentação do projeto e o aval da direção, as visitas realizadas e as conversas informais levaram à escolha natural dos participantes, com a garantia da preservação de nomes. Neste processo de escolha, muito mais alunos mostraram-se abertos à participação do que professores.

Destaca-se aqui a presença constante de uma viatura da Ronda Escolar desde o início até o fim do período da pesquisa. Em conversa informal com os soldados notou-se a integração dos mesmos à rotina da escola. Com informações coletadas tanto da direção quanto dos alunos, constatou-se que a presença da viatura “Traz uma certa sensação de segurança pela presença constante da mesma dupla de guardas na porta da escola.”<sup>6</sup>

A metodologia aplicada na pesquisa contou com três procedimentos:

- a) observação livre: realizada em todos os espaços da escola com a intenção de conhecer e interagir com a escola em seu cotidiano;
- b) observação participativa ou participante: com a intenção de estabelecer o confronto entre as informações coletadas no processo de observação livre;
- c) entrevistas semiestruturadas: com a intenção de dar voz aos participantes da pesquisa.

A pesquisa iniciou-se, efetivamente, com uma entrevista informal com a direção da escola e com o pedido formal de autorização para a mesma. As visitas preliminares aconteceram durante o primeiro semestre de 2013. Neste período começaram os primeiros contatos – ainda informais – com os professores da UE selecionada e com alguns alunos. No início do segundo semestre letivo do mesmo

---

<sup>6</sup> Conforme fala da diretora da unidade escolar (UE) onde a pesquisa foi realizada.

ano, as visitas regulares e previamente programadas (semanais) tomaram o período dos meses de agosto, setembro e outubro. O período mais prolongado deveu-se aos períodos de avaliações, nos quais as visitas foram apenas para observação do meio. No final deste período, isto é, no final do mês de outubro, marcou-se a sessão devolutiva para os participantes.

As visitas com intervenção – num total de nove – tomaram o período de uma hora a uma hora e meia cada. Foram realizadas às sextas-feiras<sup>7</sup>, no final do período de aulas. Juntando-se as visitas de observação, chegou-se ao total de 30 horas de presença na escola, entre as intervenções, observação e conversas informais.

Participaram da pesquisa dez sujeitos – a saber, cinco professores e cinco alunos, todos de Ensino Médio –, por meio de conversas informais, entrevistas semiestruturadas e momentos de debate. Para deixar os momentos de intervenção menos formais, utilizaram-se os espaços de cantina/refeitório e a biblioteca da escola.

Seguindo as recomendações dos autores a respeito da pesquisa etnográfica, o registro de um diário foi crucial para a observação analítica do cotidiano da escola. Lembrando também a advertência de Resende (1995, p. 74), houve o cuidado de se fazer os registros em local e momento diferente da intervenção para se evitarem possíveis constrangimentos.

A escolha da UE foi tranquila e guiada por fatores como a proximidade geográfica, a localização em uma zona de grande trânsito de pessoas, a variedade da clientela e a ocorrência de episódios de violência em um passado de conhecimento do pesquisador. Assim que se estabeleceram os primeiros contatos, notou-se uma manifestação forte de boa vontade por parte da direção. Atribui-se isso o fato de a diretora já conhecer o pesquisador por informações recebidas de uma antiga secretária da escola, intermediadora do contato inicial.

A referida escola está situada em uma área central do bairro do Ipiranga, zona sul da cidade de São Paulo, sob a jurisdição da DE Região Centro-Sul, próxima a uma estação de metrô e ponto de ligação entre os municípios de São Paulo e Diadema. Por isso, recebe um fluxo de estudantes que residem no bairro e

---

<sup>7</sup> Dias: 9, 16, 23 e 30 de agosto; 13, 20 e 27 de setembro; 4 e 18 de outubro de 2013.

de outros que se aproveitam do fato de esta localizar-se no caminho entre o trabalho e suas residências. Sua clientela é bastante heterogênea, contendo representantes de diversas camadas sociais, em sua maioria, das classes C, D e E (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2014).

O interesse da direção da escola na realização da pesquisa, segundo palavras da diretora, era evitar episódios mais graves de violência como já registrados no final dos anos de 1990, sobretudo no período noturno. Em uma das primeiras conversas informais, a diretora relatou diversos conflitos entre grupos rivais, depredação e agressões no período citado. Um dos episódios mais assustadores, segundo ela, ocorreu durante um grande *blackout* que atingiu quase a totalidade da região Sudeste do país em março de 1999. Segue a declaração da diretora que, na ocasião, era professora do período noturno na escola:

Foi uma experiência terrível! Os alunos do 3ºF saíram antes de todos os outros, então virou o caos! Jogaram carteiras, quebraram as janelas, enfim, até nos armários da sala se esconderam duas alunas e a professora ... de Biologia, né? Olha, foi horrível... Eu tava na sala do 1º D quando apagou as luzes e todos saíram sem pegar nem o que tava na mesa! (sic).

Mesmo com o relato de outros episódios violentos, este, em particular, marcou a atuação da diretora. Desde que assumiu a direção (por substituição à diretora anterior, afastada desde 2010 para tratamento de saúde), ela tem estimulado práticas que levem à conscientização e ao uso do espaço escolar para convivência, abrindo-o para atividades extracurriculares e esportivas<sup>8</sup>. Tal atitude, ainda segundo a diretora, ajuda os alunos e a comunidade do entorno a perceber a escola como sua, quebrando paradigmas de que os programas governamentais somente beneficiam escolas periféricas ou em áreas vulneráveis.

## 2.3 CATEGORIZAÇÃO

Antes de considerar os dados, faz-se necessário levantar categorias de análise a partir do que foi coletado por meio da observação, das conversas informais e das entrevistas. Desta forma, foram pensados dois momentos: em primeiro lugar, as percepções dos envolvidos na pesquisa – professores e alunos – a respeito do que consideram violência escolar; em segundo, as possíveis

---

<sup>8</sup> Tanto para os programas governamentais quanto para iniciativas próprias.

iniciativas para prevenir ou mesmo combater as ocorrências no ambiente escolar, pensadas a partir da repercussão do fenômeno no dia a dia da escola pesquisada.

Há uma variedade de conceitos apresentados pelos entrevistados sobre a violência, o que deixa clara a necessidade de não se considerar o estabelecimento de um denominador comum sobre o conceito de violência escolar. A esse respeito, Debarbieux e Blaya (2002a, p. 19) citam Passeron:

Nas situações de pesquisa, qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição imediatamente os reduz a pálidos resíduos acadêmicos, concentrados ineficazes de associações verbais, desprovidos de indexação ou de vigor.

Observando as semelhanças culturais aparentes, nota-se que nem mesmo elas foram fortes o suficiente para evitar a diversidade de opiniões ouvida nas falas de alunos e de professores, a maioria oriunda da classe média.

Essa variedade de percepções sobre o fenômeno da violência escolar – implícita ou explícita – levou à consideração de todos os sentidos apreendidos no momento de categorizá-los para fins de análise. Portanto, para a análise dos dados que seguem, definiram-se as categorias a partir da fala dos envolvidos na pesquisa, fundamentada em características das ações agrupadas segundo a sua natureza e visibilidade.

Reduziram-se a três categorias as percepções dos alunos e dos professores participantes na pesquisa: violência enquanto manifestação de desrespeito ao próximo; violência enquanto ameaça e agressão; violência enquanto depredação e apropriação de bens materiais alheios.

A primeira categoria de análise considera fenômenos de violência implícita. Isso leva aos conceitos de violência simbólica propostos por Bourdieu (2001), Bourdieu e Passeron (1975); aos conceitos de violência institucional e de violência banal apresentados por Maffesoli (1981, 1987); à conceituação de microviolência de Debarbieux e Blaya (2002b) e ao conceito de Bonafé-Schmitt (1997) de incivilidade.

Cabe resgatar a fala de uma das professoras entrevistadas, que apresenta a ideia denominada por ela de violência sutil. Segundo a professora, esse é o tipo de violência que convive no lado não iluminado do social, enquanto que sua face visível não deixa entrever facilmente suas consequências mais dramáticas.

Para a segunda categoria de análise – ameaça e agressão – levaram-se em conta fenômenos explicitados de forma mais lesiva ao outro, passíveis de pena, segundo as leis vigentes no Brasil atualmente.

Finalmente, a terceira categoria de análise abrange os atos de vandalismo contra o patrimônio escolar – como as invasões e as pichações – e os atos de roubo e furto de bens pertencentes à escola e/ou a seus alunos e funcionários.

Para Debarbieux e Blaya (2002b, p. 19),

[...] é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “idéia” de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa.

### 2.3.1 Os atos de desrespeito ao outro

Parte-se, nesta categoria, da análise de atos que compõem a violência simbólica. Ilustrando, cabem aqui os atos lesivos daqueles que não cumprem seus deveres na escola, que atingem direitos do outro; os atos de violência totalitária, advinda dos poderes constituídos; gozações, xingamentos, ironias, ações ritualizadas constituintes da violência banal, pequenos afrontamentos, como a indisciplina e pequenos delitos, não puníveis segundo as leis estabelecidas. Por sua variedade, optou-se por subdividir esta categoria para facilitar seu entendimento.

Assim como a própria violência, o desrespeito ao outro é um fato histórico exemplificado pelos processos de dominação, de escravidão e de colonização. Tais formas de se exercer o domínio de um grupo sobre outro são mais explícitas; no entanto, não mais graves do que os processos implícitos de dominação que, muitas vezes, parecem inócuos.

Na escola, o desrespeito é considerado como uma afronta à própria cidadania. Há, aqui, um consenso dos participantes nesta pesquisa a respeito da caminhada oposta aos direitos dos que compõem a comunidade escolar nos atos de desrespeito, abarcando a violência deles entre si e a violência instituída pela hierarquia superior. Na fala de um dos alunos participantes, fica clara essa percepção:

Se você desrespeita uma pessoa, você está cometendo uma violência com aquela pessoa. É um menino que chega atrasado, que vem sem uniforme; é o professor que chega atrasado também; é o professor que não planeja a

aula, que falta. Mas eu não sei se isto tudo é colocado para eles (os professores) do mesmo jeito que é para a gente (os alunos).

Esse tipo de violência passa, muitas vezes, em branco quando se considera a violência explícita da escola. Porém, pode ser causadora de conflitos nas relações entre os envolvidos no contexto escolar. Há uma noção de que direitos e deveres são colocados para professores e para alunos, mas não há uma noção de como isso é “colocado para eles”, segundo o aluno autor da fala citada. Lê-se aqui a necessidade de uma regra disciplinar a ser acatada por todos os que estão sujeitos à mesma, para que as atividades escolares cotidianas sejam levadas a cabo e com êxito.

### 2.3.2 A rotatividade de professores na escola e sua relação com a violência

É dever legal do Estado proporcionar educação pública e de qualidade, prioritariamente, a educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Da mesma maneira, é também um dever constitucional do Estado preservar os valores democráticos, fundamentais para a igualdade de oportunidades e respeito mútuo.

Por tais leis, espera-se da escola que seja um ambiente promissor e que conduza à conquista das metas constitucionais: a escola deve ser democrática e capaz de oferecer condições necessárias a educação. Na escola onde esta pesquisa foi aplicada, há um grande número de professores não efetivos atuando no Ensino Médio, o que leva a uma alta rotatividade dos mesmos e, por consequência, ao não cumprimento do que é planejado no início do ano letivo. As dificuldades da equipe docente em levar os projetos iniciais até o fim ficam ilustradas na fala de uma das professoras efetivas de História e Geografia da escola:

Mesmo que você comece um projeto muito bom, que a gente sabe que ali na frente vai fluir em bom resultado, a gente não consegue levar este projeto pra frente, porque você está neste ano aqui e, no ano que vem, chega algum concursado que assume as aulas para deixar depois de uns meses. O que foi planejado ficou sem ser concluído; é muito difícil! (P1).

Apesar da fala da professora, a diretora afirma que há poucos professores não efetivos atuando na escola. Para os alunos, a rotatividade é muito grande e poucos professores são, realmente, efetivos no Ensino Médio. Em uma das reuniões de professores ocorridas no decurso das visitas, houve uma discussão acalorada a respeito da rotatividade de professores. Segundo a diretora, a fama

pregressa da escola acaba por “[...] não ser atrativa na hora da escolha pelos professores concursados, daí o grande número de OFAs”.

### 2.3.3 Baixa remuneração dos professores e carência de materiais de apoio

Historicamente, tanto professores quanto demais funcionários escolares, alunos, pais e comunidade em geral apontam a baixa remuneração – crônica e histórica no Brasil – como outra forma de violência – aqui, apontada como uma das formas da violência totalitária. Desta forma, caracteriza-se o discurso vazio do poder público, que propaga uma fala de valorização dos profissionais da escola. Essa categoria de violência contribui cada vez mais para o desestímulo, a sobrecarga de trabalho, a perda de autoridade e a inviabilidade do projeto educativo de muitos professores.

Zaluar (1985, 1994) e Peralva (1997) apontam o individualismo e o consumismo da sociabilidade como influenciadores do comportamento dos jovens. Desta forma, um trabalho mal remunerado vincula-se a uma função desvalorizada, refletida na falta de respeito ao profissional que o exerce. Muitas vezes, o professor é incluído neste grupo.

Arendt (1994b) aponta para o fato de que a autoridade é inerente a uma pessoa, a um cargo, prescindindo de coerção e de persuasão, reconhecida sem contestação. Para Arendt (1994b, p. 25), “O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo e, a maneira mais segura de solapá-la é a chacota”. A perda da autoridade dos professores – dada por diversos motivos, dentre os quais, também pela questão da desvalorização salarial – coloca em xeque as questões referentes à ordem e propicia a desordem não somente entre os alunos, mas também relacionada à convivência com os outros membros da comunidade escolar.

A professora de Inglês entrevistada nesta pesquisa diz:

Eu, por exemplo: o professor tem que trabalhar, no mínimo, em três empregos... Assim, que tempo sobra pra ler, estudar nem fazer nada? (sic) Não pode comprar livros, pagar cursos e não tem motivação. É uma desvalorização muito grande e isto é uma forma de violência do sistema. Você quer uma violência pior ainda? É o meu salário! Isso trabalhando quase 50 por semana, e um deputado? (P2).



Diversos professores da escola – ouvidos em situação informal pelo fato de atuarem em segmentos diferentes do Ensino Médio – citaram a remuneração como um dos motivos para a apatia, a desmotivação no enfrentamento do cotidiano e a realização da tarefa educativa.

O poder instituído omite-se em sua obrigação de proporcionar o direito à cidadania dos alunos por meio de uma educação de qualidade ao não oferecer professores remunerados adequadamente, nem uma infraestrutura escolar que dê as condições necessárias para realizar o projeto pedagógico de maneira eficaz.

Em relação à carência de materiais, esta se manifesta na escassez de verbas e na rigidez na aplicação das mesmas. Em declaração informal, a diretora da escola afirma que a rigidez orçamentária é justificada pelo histórico de desvios ocorridos no uso das verbas. A insatisfação dos professores, em uma gestão anterior, causou um maior controle dos valores repassados à escola na atual gestão.

Para Córdia (1997), condições inadequadas com referência a materiais e equipamentos evidenciam o descaso do poder instituído, também constituindo uma manifestação de violência não explícita capaz de suscitar manifestações da mesma sob diferentes formas, inclusive pela comunidade escolar.

O aluno espera da escola uma funcionalidade organizacional que, não existindo, prejudica o processo de aprendizado. Por não reconhecer o engessamento administrativo a que a escola é submetida por imposições de instâncias superiores, o alunado aponta a falta de funcionalidade como uma forma de violência.

#### 2.3.4 A perda de autonomia e a ingerência externa à escola como formas de violência

Professores e alguns alunos apontam a perda da autonomia da escola como uma forma de violência, principalmente, em relação às questões disciplinares. Apontam-se aqui medidas antes aplicadas para punir atos prejudiciais à rotina escolar – como suspensões – na falha de outras medidas corretivas para conter a indisciplina mais exaltada ou atos de microviolência.

Para os entrevistados, a violência sempre existiu na escola, ainda que não muito frequente<sup>9</sup>. Na mesma fala, os alunos ressaltam que a escola dava conta de resolver os conflitos sem interferência externa. Para uma das professoras entrevistadas, no entanto, a escola tem passado por um processo de desautorização quando tenta fazer valer o cumprimento de normas básicas de disciplina para seu bom funcionamento. A esse respeito, uma aluna declara:

A nossa escola virou de cabeça para baixo de uns anos pra cá. A gente tinha controle sobre o que ocorria, sabe? Hoje parece que ninguém mais é suspenso, nem mesmo quando quebra alguma coisa ou o nariz de alguém numa briga. Eu acho que a escola dá liberdade de mais ou isso acontece porque a escola é pública. Eu já ouvi muita gente falar pro tio da porta que todo mundo pode entrar sim porque a escola é pública. (A1).

Nesta fala, reflete-se o discurso da violência dos poderes constituídos e dos órgãos burocráticos a que Maffesoli se refere, como estratégias de normalização e massificação. A professora de Língua Portuguesa – uma das que concentram o maior número de horas-aula no Ensino Médio – exemplifica como está sendo a adoção de medidas disciplinares de contenção em casos de agressão e vandalismo na escola:

Assim não é possível mesmo, né? Um dia desses, um aluno jogou uma cadeira no professor [...]. Aí você pega e põe o menino para fora, pede suspensão e em três dias ele volta com uma carta do Conselho Tutelar. Ele pegou a carta na cara do professor e da sala inteira falando que tinha ido dar uma voltinha e voltava quando queria porque era “de menor”! (P3).

A falta de limites dos alunos, atualmente, é uma preocupação dos professores e mesmo da direção da escola, que expressa grande pesar com o endosso de outras instâncias públicas – especificamente, no caso relatado pela professora acima. Segundo a diretora, essas interferências destituem a autoridade da escola porque “[...] não vêm à escola conhecer a realidade dos fatos”. Para ela, a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Tutelar, muitas vezes, “[...] mais atrapalham do que ajudam a conter a violência na nossa escola” (sic).

Criado nos anos de 1990, os Conselhos Tutelares visam observar e manter os direitos fundamentais previstos no ECA, e são apontados, principalmente pelo corpo técnico e pelos professores, como dissonantes com as estratégias da escola

---

<sup>9</sup> Segundo fala de três alunos que frequentam a escola desde o 4º ano do Ensino Fundamental.

para resolver os conflitos em que os alunos são envolvidos. Como na fala da diretora, muitos dos professores discordam dos métodos utilizados pelo Conselho Tutelar para solucionar problemas relacionados à violência escolar, colaborando fortemente para destituir a autonomia e desautorizar a escola perante os alunos e a comunidade escolar.

Para os professores participantes da pesquisa, muitos dos problemas da escola poderiam ser resolvidos se o Estado observasse e atendesse tais problemas de acordo com o contexto escolar, caso a burocracia pública e a massificação impostas à escola não se apresentassem ineficazes em suas políticas.

Foram apontados, também, pelos professores, como formas de ingerência externa à escola, os projetos aplicados a partir dos anos de 1990 com o objetivo de diminuir a violência e proporcionar a ocupação do espaço escolar pela comunidade. Incluem-se aqui iniciativas de ONGs, aplicação de projetos de Universidades, iniciativas da Polícia Militar e de colaboradores da sociedade civil que envolvem a escola direta ou indiretamente.

No decorrer da pesquisa, em um fim de semana foram observadas as atividades do projeto Amigos da Escola, com a presença de um animador cultural e de alguns alunos participando das atividades. Cabe citar que, especificamente na escola observada, o espaço das quadras já vem sendo utilizado desde o final dos anos de 1980 por grupos de alunos e ex-alunos para prática de atividades esportivas, especificamente, voleibol e futebol. Essa iniciativa partiu, inicialmente, dos então zeladores escolares, com a anuência da gestão da época. Segundo a atual diretora, nunca foi registrado nenhum tipo de ocorrência de vandalismo ou depredação nos fins de semana de uso livre do espaço escolar até o momento.

Mesmo sendo perceptível a colaboração dos projetos na melhoria do convívio entre escola e comunidade escolar, há uma aparente aceitação submissa da escola em relação aos projetos vindos de fora. Aparentemente, alguns professores os percebem como uma maneira de se tolher a autonomia da escola, uma vez que parece não haver recusa das propostas, mesmo daquelas que não são do desejo da instituição.

Uma das falas da diretora para justificar essa alta receptividade foi justamente a teoria da “tentativa e erro”. Segundo ela, “[...] já que ninguém tem a receita pronta, temos de tentar todas” (as propostas de intervenção apresentadas e aceitas pela escola).

Maffesoli (1987) aponta para o risco de fragmentação em luta de cada um contra todos, formando-se pequena guerrilha fundada na atomização que faz com que a violência se dilua em agressividade mesquinha e cotidiana. Ao encontro de sua fala, a fragmentação do projeto da escola lança bases para uma desordem que, mesmo assim, pode conduzir a um novo direcionamento.

#### 2.3.5 A aprovação automática também é uma forma de violência escolar

Os participantes da pesquisa apontam diversas causas e efeitos que manifestam a violência explícita em relação de simbiose com a violência simbólica. Desta maneira, são indissociáveis a violência causa e a violência consequência.

Ouvido informalmente em uma das primeiras visitas à escola, um aluno do Ensino Fundamental (9º ano), estando fora de sala em um momento de avaliação, afirma que escolheu “[...] ficar de fora porque não sabe nada que cai na prova” (A2). Disse, ainda, que sequer conseguia entender o que a professora perguntava nas questões e que estava no 9º ano apenas pela aprovação automática (desde o 6º ano).

Essa mesma queixa foi apresentada pelos professores de Ensino Médio participantes da pesquisa. Segundo o professor de Física, que acumula aulas de Matemática devido ao afastamento da titular por gestação, “[...] os alunos não têm o mínimo conhecimento das operações fundamentais” (P4). Há uma grande dificuldade de diversos alunos em compreender o que é pedido nos enunciados dos exercícios por falta das competências básicas de leitura e escrita, segundo palavras da professora de Língua Portuguesa.

Nota-se claramente a influência das iniciativas do poder público para nivelar os alunos por meio de programas como a chamada aprovação automática aplicada nas escolas públicas brasileiras a partir dos anos de 2000. A questão aqui posta é a relação entre rendimento escolar e repetência, contribuintes no aumento das estatísticas de exclusão. Isso leva a tentativas governamentais para sanar o problema.

Para alguns dos professores entrevistados, as iniciativas tomadas pelas autoridades para a inclusão escolar apenas levaram em conta a permanência do aluno na escola, deixando de lado o desenvolvimento das competências exigidas em cada etapa do aprendizado. Juntam-se aos professores muitos dos pais de

alunos, que enxergam essas propostas como falta de preparação técnica dos professores e despreparo por parte da escola.

A professora de Inglês, atuante também na rede privada de ensino, aponta:

Aprovar por aprovar, apenas para manter o aluno na escola, é parte da culpa das ações que o governo faz. Onde já se viu, com essa aprovação automática... O governo não quer saber do contexto final de aprovação, é só para passar o aluno e mais nada. Quem vê o dia a dia é o professor. Fora da escola, dentro da Secretaria, a fala é como se fosse a panaceia para todos. Eu queria ver o secretário (de Educação) dentro da sala todo o dia dando aula... A realidade é outra, diferente. (P2).

A burocracia do poder público obedece à lógica da homogeneização que impede, no anonimato, a expressão dos antagonismos internos do corpo social (MAFFESOLI, 1987). Sendo a escola uma agência social por excelência, é constantemente manipulada pelo Estado tutelar sob a promessa de segurança.

A dominação exercida pelo Estado reflete no autocontrole dos envolvidos em seu contexto, que trazem em sua base o recalque de emoções, impulsos e imaginação. A uniformização, quanto mais forte, mais reforça a violência, a partir do momento em que enfraquece a coesão social e o reconhecimento do que mantém a força e a potência social.

As práticas de aprovação e reprovação escolar pedem uma observação e uma análise profundas, uma vez que são praticadas há muito tempo. É necessário olhar novo, levando-se em conta o que não foi observado até o momento. Para Freire (2000), a mudança é possível. Ensinar exige risco e consciência de que o ser humano é inacabado. Assim, o ato de ensinar pede grande rigor metódico.

O foco de interesse aqui é observar a interação entre a prática pedagógica insuficiente e as ações de violência evidenciadas no interior da escola, do ponto de vista da violência escolar.

Sem que haja um desafio ao aluno, a aprendizagem depende apenas da curiosidade de professores e alunos. Quando já conhece os conceitos a serem ensinados, o aluno continua percorrendo o caminho da escola até o final de série previsto sem esforços, com a certeza das bases para seu desinteresse e pouco empenho na superação de desafios. Igualmente o é para o professor: juntamente com outros fatores condicionadores de seu desempenho, tal situação colabora com uma postura conformista e desinteressante.

Há, ainda, uma preocupação dos professores – sobretudo, no Ensino Médio – com a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Para Touraine (1999, p. 339), esta não deve ser a maior preocupação da “escola democratizante”, embora faça parte dela, juntamente com a preparação dos jovens para si mesmos, tornando-os livres e capazes de preservar “[...] a unidade de sua experiência através dos sobressaltos da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles”. Desta forma, o aluno espera uma escola popular que aponte caminhos diferentes de evolução com dignidade e com oportunidades diferentes das oferecidas no meio mais desfavorecido em que, muitas vezes, ele se encontra inserido.

Apesar de iniciativas louváveis por parte do governo – principalmente, nas esferas federal e estadual –, a falta ou insuficiência de programas de aperfeiçoamento somam-se ao despreparo geral dos professores e gestores escolares ao lidar com situações de conflito entre as queixas apontadas por grande parte dos entrevistados. Ainda são poucas as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais que atuam na escola e, no contexto estudado, também há pouca divulgação das iniciativas existentes.

A interatividade entre a subjetividade por parte do professor e a subjetividade por parte dos alunos procura, na escola, unificar suas linguagens a partir das diferenças. Assim, então, esse professor precisa conhecer a si mesmo, dominar-se e ter uma visão positiva de si para considerar o outro também de maneira positiva. Isso é crucial, ainda mais no caso desse outro trazer marcas estigmatizantes e poucas perspectivas em relação à sociedade e à escola.

## 2.4 AS PRÁTICAS DE AMEAÇA E AGRESSÃO

Esta categoria de análise leva em conta fenômenos considerados por Maffesoli (1987) como manifestações da violência anômica, aqui vistas como reações explosivas de contestação a um estado de coisas insuportável diante da luta do querer-viver. Para Arendt (1994b), tais fenômenos são nomeados como violência propriamente dita. Para Chesnais (1981), essas ações podem ser passíveis de punição conforme as leis vigentes.

Para contemplar as percepções dos participantes nesta pesquisa, consideraram-se duas subcategorias, a saber: ocorrências de ameaça, intimidação, incluindo-se o *bullying*, e atos como roubos e furtos; e ações de lesão e agressão

física, mais ou menos extremas. Essas subcategorias foram observadas de acordo com a graduação dos prejuízos às vítimas.

#### 2.4.1 As ocorrências de ameaça, intimidação e roubo ou furto

A observação, sob o viés da etnografia, proporcionou a constatação dos diversos tipos de ameaças e de intimidações que estão presentes no cotidiano da escola. A constante ameaça, ainda que implícita, causa uma tensão psicológica que coloca a comunidade escolar interna em uma postura de constante defesa e expectativa.

Desta forma, há um peso que contamina o ar nas escolas, de professores a alunos, passando pelos gestores, pais e comunidade em geral. Trata-se do medo pelo que ainda pode acontecer. A falta de confiança nas autoridades estabelecidas, das quais se espera uma atitude mais firme, é sentida também por parte da escola.

Em momentos de observação e de contatos informais com alunos, professores e funcionários da escola mostraram esse medo do desconhecido, ironicamente baseado em fatos bem conhecidos e ampliado uma manifestação de medo generalizado, angustiante. Uma professora atuante no Ensino Fundamental (6º a 9º anos) aponta que

[...] é normal ouvir alunos soltarem palavrões aos professores porque eles (os alunos) são do meio ruim. Do mesmo jeito, é comum ver o professor colocar (alunos) fora de sala porque não tem que aguentar uma coisa dessas [...] a normalidade leva a um comportamento que nunca pode ser considerado como normal. (P5).

A fala da professora reflete uma face obscura da escola, faz parte da violência escolar. A tal ameaça esperada sentida pelos integrantes da comunidade escolar, interna ou externa, é aquela que está tanto dentro quanto fora da escola. Não é tarefa fácil saber em qual momento essa ameaça é mais forte dentro ou fora da escola, menos ainda atribuir sua origem a fatores externos ou internos. No âmbito interno, são observadas ameaças de alunos contra alunos, de professores contra alunos, de alunos contra profissionais da escola e vice-versa; no externo, as ameaças partem de pais contra professores, de pais contra funcionários, de pais contra seus próprios filhos e contra outros alunos, de grupos – organizados ou não – contra alunos.

Guimarães (1998) aponta para ameaças vindas das tribos ou galeras de jovens em constante disputa por um poder entre si. Fora essas ameaças, ainda citam-se aquelas vindas da própria família dos alunos e de grupos ligados ao tráfico de drogas.

Enquanto procedimento tão antigo quanto a própria humanidade, a prática da ameaça assume a característica de um poder irrestrito entre os alunos, deles contra a escola e contra seus professores. Registra-se na escola um caso de transferência de professor para outra escola e diversos casos de transferência de alunos – alguns de turno, outros de escola devido a ameaças diretas. No caso da professora citada, parente da diretora da escola, registra-se a ameaça aberta por parte de um aluno retirado de sala por ato de vandalismo: ao ser chamado à atenção por parte da professora, jogou a mesa no chão e, com a força colocada, quebrou-a. Segundo fala da diretora e registro no livro de ocorrências escolares, o aluno havia dito que a professora deveria ter mais cuidado a partir do ocorrido, uma vez que ele sabia aonde ela morava, conhecia sua rotina e sua família – incluindo sua filha pequena. Este foi o motivo do pedido de remoção da professora. O trabalho iniciado no primeiro bimestre letivo acabara por ser prejudicado pela interrupção da relação pedagógica estabelecida, levando a uma reação em cadeia que contribui para deteriorar as relações da comunidade com a escola.

Em uma observação de caráter psicológico, levando em conta as reações emocionais do ser humano, em uma situação de risco, a reação é semelhante à de uma situação de ameaça, mesmo sem o cálculo dos riscos envolvidos.

A título de ilustração, destaca-se a declaração da diretora:

Com os nossos atuais meninos não dá para falar aquilo que vem na cabeça. Aqui os meninos são daqueles que você tem que tomar muito cuidado com o que você fala. Não se consegue nada no grito e nem em público. (sic).

Desta forma, comprova-se a ameaça como uma das possíveis faces da violência na escola, juntamente com o despreparo dos profissionais em lidar com as diferenças existentes no contexto escolar.

Medo e ameaça são semelhantes ao induzir a vítima a uma postura defensiva persistente. Diante da perspectiva do desconhecimento daquilo que pode acontecer, do quando, do de onde, ou do como, torna-se imprescindível uma frieza



emocional suficiente para anular este estado de alerta diante da eminência do perigo por parte dos professores. Pela natureza interativa da ação educativa entre professor e aluno, uma postura assim torna-se incompatível por não proporcionar a afetividade e a confiança facilitadoras do diálogo.

Outro viés desta categoria analisada trata das ameaças de alunos contra outros alunos, consideradas como agressividade velada na escola pelos mesmos. A Unesco, em seus estudos sobre a violência escolar, conceitua tais atos como intimidação, visão partilhada com o Observatório Europeu da Violência nas Escolas<sup>10</sup>. Ambas as instituições têm desenvolvido iniciativas e envidado esforços para ampliar e divulgar as pesquisas sobre o tema em diferentes países do mundo.

Considerando a intimidação, assim como o conceito de violência e violência escolar, nota-se uma variação de acordo com cada estudo realizado sobre o tema. Para Smith (apud DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, p. 187-188), “A intimidação geralmente é vista como um subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder”.

O tratamento da intimidação nas pesquisas centra-se nas ocorrências entre alunos, deixando de lado as ocorrências de professores contra alunos e vice-versa. Seu conceito assemelha-se ao de *bullying* e abrange as diversas formas de chacota, gozações, humilhações por gestos e por palavras de forma repetitiva e apontando diretamente para um “[...] desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e em colocá-la sob tensão” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, p. 7).

Na esteira do termo, consideram-se também as ocorrências do *cyberbullying* – ameaças e humilhações na rede mundial de computadores, ameaças à integridade física por meio de palavras, mensagens, gestos ou equivalentes –, capazes de criar e manter um estado de terror constante e ininterrupto nas vítimas, ainda que não se concretizem.

Alguns dos alunos entrevistados apontaram a intimidação por apelidos, o *bullying* – inclusive o virtual – e as gozações como fatos geradores da violência no ambiente escolar. Segundo os mesmos, trata-se de uma maneira de os alunos demarcarem territórios e respeitarem-se uns aos outros, ainda que por medo e não por respeito ao espaço alheio ou ao mérito.

---

<sup>10</sup> Com sede na Universidade de Bourdeaux (França), fundado por Eric Debarbieux.

Na Europa, segundo apontam Debarbieux e Blaya (2002a, p. 25), os estudos a respeito da intimidação por colegas nas escolas são antigos e levam a “[...] uma melhor compreensão de determinados mecanismos da vitimização”. Referindo-se à violência por meio da intimidação, prosseguem: “Há uma convergência profunda nas pesquisas atuais sobre violência nas escolas: essas pesquisas optaram por ouvir as vítimas” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, p. 25). As pesquisas apontadas pelos autores demonstraram, por estudos longitudinais, que alunos vitimados pela intimidação apresentavam um risco quatro vezes maior de tentativa de suicídio.

Outros estudos indicam, além do risco citado, que vítimas de ameaças no ambiente escolar continuam sofrendo suas consequências fora dele. Isso justifica grande parte dos casos de evasão, abandono dos estudos, depressão e outros distúrbios de ordem psiquiátrica, desinteresse, comportamentos defensivos e agressivos que, muitas vezes, são apenas respostas violentas a situações desconfortáveis.

Muitas vezes, as ameaças de alunos contra alunos encontram respaldo em gangues externas ou grupos organizados dos quais os alunos podem fazer parte ou apenas buscar seu nome como apoio para intimidar os demais pelo status e pela força desses grupos.

Mesmo sem fortes evidências para atribuir a violência escolar somente a fatores externos ao ambiente escolar, há que se concordar com a ideia apresentada por Debarbieux (2002a) de que a vulnerabilidade da escola deve-se, também, a condutas delinquentes vizinhas a ela. Há fatores que potencializam a violência escolar, como relações e processos sociais, que não devem ser isolados.

Um dos alunos participantes destaca:

A maioria da galera que estuda aqui é de Diadema, da Vila Vera, do Clímax... então, sabe? Se o cara falar pra você abrir seu olho, já é motivo suficiente pra você abrir mesmo. Tem alguns aqui que pegam mesmo é pra matar. E é bom ficar com medo nesses casos... autoproteção, sabe? E é assim que as coisas funcionam por aqui, ainda mais para a molecada que estuda de noite e vem direto do trabalho, às vezes, de cabeça quente e fala o que pensa direto. (A3).

Maffesoli (1987) afirma que, para esses alunos, tudo está determinado, não havendo nenhuma boa causa a ser alcançada. Para o autor, “Viver a sua morte de todo o dia, talvez seja o que exprime melhor o que nós entendemos por intensidade e monotonia do presente” (MAFFESOLI, 1987, p. 52).

O homem sente uma necessidade irrepreensível de exprimir-se no aqui e agora de maneira completa, não deixando nada de lado. Essa necessidade é o que permite compreender sua expressão no excesso como proteção da angústia originada no desconhecido. Para Maffesoli (1987, p. 53), tal excesso é uma evocação da morte enquanto fator de estruturação do social.

Não há como dissociar ameaça e briga pela natureza inter-relacional de uma enquanto coadjuvante da outra. Para os alunos entrevistados, as ameaças e as brigas verbais são mais frequentes do que as físicas. Para eles, os palavrões e xingamentos não constituem violência por ser parte de seu vocabulário cotidiano e são usadas com naturalidade em situações de irritação. Ainda assim, os alunos têm pleno conhecimento do poder ofensivo das palavras nas pessoas a quem se dirigem.

Diferente da opinião dos alunos, os professores foram unânimes ao incluir o uso de palavrões e xingamentos como formas de desrespeito que levam a outras ações violentas na escola, principalmente, por colaborar para o processo de perda de autoridade docente.

As ocorrências de roubo e furto, no contexto da escola objeto da pesquisa, não são habituais. Porém, professores e alunos entrevistados apontam vítimas e praticantes desses atos. Mesmo com acesso restrito a professores, há algumas poucas ocorrências de furtos de pequenos objetos e valores. Entre os alunos, a ocorrência é ainda menor por, segundo os alunos entrevistados, as salas de aula permanecerem fechadas no intervalo. O que mais se registra na escola pesquisada é o furto de livros da biblioteca, fato causador de um jogo de troca de acusações e de responsabilidades entre gestão e comunidade escolar. Isso se deve ao fato de, em anos anteriores, a biblioteca escolar, ainda que pequena, ter sido de acesso público pela comunidade, o que foi cortado exatamente pela alta no sumiço de livros.

#### 2.4.2 Agressão física: a violência por excelência

A manifestação mais clara e evidente da violência é a agressão física. Os pesquisadores da violência escolar não têm dúvida em apontá-la desta maneira, uma vez que é prevista no Código Penal. Para Debarbieux e Blaya (2002a, p. 60),

porém, limitar-se ao âmbito do Código Penal como referência para conceituar a violência seria “tão relativo quanto o próprio Código Penal”.

Desta forma, optou-se por considerar a violência partindo de uma visão fenomenológica, considerando-se a fala dos participantes da pesquisa.

As manifestações mais concretas da violência são fenômenos esporádicos, atualmente, na escola pesquisada. Segundo a diretora, houve uma mudança na clientela escolar nos últimos cinco anos. Há um grande número de alunos trabalhadores, “[...] mais velhos, mais interessados no estudo e que veem na escola a oportunidade de mudar o rumo de suas vidas” (sic). Para os professores, há um maior grau de maturidade nos alunos, preocupados em construir um futuro mais sólido. Já para os alunos, a baixa nas manifestações físicas da violência deve-se à abertura para o diálogo e ao maior entrosamento entre eles e os professores.

A diretora contou o fato de, alguns anos atrás, ter acontecido uma briga grave entre dois alunos do período noturno, membros de gangues rivais, supostamente. Das ameaças verbais, passaram à agressão física e um dos alunos empurrou o outro pela escada. Apesar dos graves ferimentos, o aluno atirado escada abaixo continuou o ano letivo – após um mês afastado – no período da manhã.

Com a continuação das ameaças do agressor, a diretora diz que viu-se na necessidade extrema de solicitar a presença constante de uma viatura da Ronda Escolar na porta da escola. A presença da viatura também foi apontada por alguns dos entrevistados, tanto alunos quanto professores, como um inibidor das ocorrências mais graves de violência. Construiu-se, então, uma situação ambivalente: a escola busca autonomia e, ao mesmo tempo, coloca-se como necessitada da autoridade constituída para fazer cumprir sua missão a contento.

Apesar de ser uma função da Ronda Escolar, uma conversa informal com um dos policiais da viatura designada para a escola denunciou o embate de interesses entre a escola e a polícia. Segue a fala do policial:

Não vejo a mínima lógica em ficar aqui. Essa escola nem é das mais violentas da região. Na verdade, há séculos não temos nenhum tipo de ocorrência aqui, nem no período da noite. O problema daqui é que nem comunidade, nem alunos e nem mesmo a própria escola conseguem lidar com as ocorrências. Duas vezes neste ano a diretora chamou para resolver briga de intervalo por causa de bola.

As poucas ocorrências de agressão, segundo os alunos entrevistados, acontecem pela chamada ostentação de alguns, principalmente das meninas. Roupas, acessórios, telefones celulares e outros aparelhos geram uma disputa pelo *ter mais*. Pequenas brigas, rapidamente controladas pelos funcionários da escola e sem maiores consequências aparentes levam à concordância com a fala de Colombier (1989, p. 17): “[...] a violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles”.

## 2.5 AGRESSÃO AO PATRIMÔNIO: VANDALISMO, DEPREDAÇÃO E ROUBO

As formas de violência contra o patrimônio escolar englobam o vandalismo, a depredação do espaço escolar e o roubo de bens que, por estarem no ambiente escolar, são de toda a comunidade. Aqui se aponta para a opinião da maioria dos entrevistados em relação à frequência desses fatos na escola.

Em uma primeira visita à escola, notou-se uma grande frente de trabalho para a troca de vidros de uma das salas de aula. Uma das inspetoras presentes na ocasião disse que “foi arte de alguns alunos” (sic). A mesma inspetora, quando perguntada sobre os motivos que levaram os referidos alunos a quebrar os vidros, disse que fora apenas pelo prazer de quebrá-los. Ou seja, gratuitamente. Uma das alunas entrevistadas reclamou da conservação das carteiras, apontando que “[...] a diretoria não troca, porque diz que nós mesmos que fazemos os buracos nelas” (A1).

Apontam-se como manifestações de violência contra o patrimônio escolar estragos nos materiais e equipamentos escolares – lousas, carteiras, armários, estantes – e no edifício escolar – pichações, quebra de portas e janelas –, que variam de leves a graves. Junte-se a esta categoria a ocorrência de roubo de materiais ou mesmo – como afirmou uma das professoras –, o desvio dos mesmos.

O atual contexto social do país aponta para uma época de agitação. As manifestações ocorridas no ano de 2013 mostraram que a depredação, o vandalismo e até mesmo o saque foram caminhos escolhidos para conclamar a sociedade a prestar atenção aos motivos dos protestos. Nenhum patrimônio – público ou privado – foi poupado, em qualquer esfera da sociedade. Da mesma forma, surgiram diversas novas formas de vigilância e de controle, levando à conclusão de que os diferentes organismos têm gasto cada vez mais tempo,

recursos e energia em esquemas para defesa do vandalismo. Assim, a escola passa a ser apenas mais um bem público a ser defendido.

Apesar da ocorrência relatada anteriormente por uma das inspetoras, a escola passou por uma recente reforma. Foram realizadas a pintura da fachada e a reforma/pintura dos muros. A diretora afirmou que era uma intervenção já prevista, principalmente após um acidente com um ônibus ter abalado uma parte do muro. Na mesma ocasião, indagada sobre as ocorrências de vandalismo, a diretora apontou as depredações e pichações como ocorrências comuns num passado não distante e, mais remotamente, desvio de materiais como formas de violência contra o patrimônio escolar.

As pichações, segundo dois alunos e a professora de Artes, foram inibidas no passado graças a um projeto desenvolvido em aula com os alunos do 1º ano do Ensino Médio que estimulava a criatividade por meio do grafite. Antes da aplicação do projeto, segundo a professora, não havia registros das pichações nos autos da escola devido ao anonimato dos responsáveis. Um dos alunos afirmou conhecer o grupo de pichadores que atuava na região, mas obedecia a lei do silêncio:

Mesmo que eu não concorde com o que eles fazem, não posso caguetar os moleques. Sabe que eu tenho medo mesmo. Nem quero me meter com esse pessoal, até porque eles moram... a maioria deles mora vizinho de mim. (sic) (A4).

O medo de represálias inibe as denúncias dos autores do vandalismo porque, muitas vezes, podem vir sob formas extremamente violentas para os delatores (GUIMARÃES, 1998).

Excetuando-se a professora de Artes, há uma forte divergência entre os professores e os alunos em relação à pichação e ao grafite enquanto formas de violência contra o patrimônio escolar. O que aqueles consideram violência não o é para estes. Mesmo entre os próprios alunos há certa divergência em relação a considerar a pichação e o grafite como manifestações distintas. Uma das alunas entrevistadas, perguntada a respeito da pichação, afirmou que não acha uma forma de violência, mas sim “[...] besteirada, perda de tempo, porque se ele sabe pintar, pode ir rabiscar em outro lugar. É a cabeça dos outros que acham que é agressão” (sic) (A5).

Outro aluno expôs:

Pra mim a pichação é só rabisco, é um desenho e não tem m... nenhuma de violento. Tem uns que acha que é um esporte, tudo bem. Eu acho que o cara que faz isso tem que ir pra frente e ser artista. O problema é quando o povo picha palavra... aí não dá mesmo! (sic) (A6).

A pichação foi considerada violência nas ocasiões em que deixa de ser uma atitude em si e torna-se provocação para o outro. Nesse sentido, ela toma a forma de invasão de território. Quando não há essa invasão, a noção dos autores é a de que não se está depredando um bem alheio.

Outra percepção dos alunos entrevistados sobre a pichação é a de que ela é um código. Transgredir esse código, que comunica algo que todos devem entender, é uma afronta séria.

Cabe à escola promover a reflexão e o debate sobre esses costumes culturais para a criação de uma forma de manifestação benéfica a todos os membros da comunidade. A título de exemplo, fica a iniciativa relatada pela professora de Artes, já citada: grafitar o muro escolar, proporcionando um lugar de expressão das habilidades dos alunos e uma situação de catarse para liberar sentimentos represados. Todos os alunos entrevistados veem o grafite como manifestação popular de arte, com grande admiração pelos artistas que o produzem.

Os professores, com a exceção citada, concordam com a visão de que pichação e grafite constituem manifestações de violência ao patrimônio público. Alguns deles mencionaram a pichação como agressão a toda a comunidade.

## **CAPÍTULO 3 – ESCOLA E VIOLÊNCIA: O RETORNO DAS DISCUSSÕES**

Buscando um consenso para definir causas e consequências da violência, retoma-se a consideração de Maffesoli (1987, p. 21):

A dissidência (violência) pode ser analisada, ao mesmo tempo, em relação a uma institucionalização que ela testemunha contestar e por si mesma, como uma forma que tem sua própria dinâmica. Para uma maior clareza de investigação, será preciso lidar separadamente com a análise de cada um desses aspectos, já que, por sua vez, eles se diversificam de várias maneiras.

Desta maneira, pode-se analisar a violência como um elemento estrutural do fato social, em sua duplicidade destruição versus reconstrução. Algumas de suas causas são, duplamente, consequências que retornam à condição de causa, sucedendo-se infinitamente.

A situação anterior da escola e sua atualidade só podem ser consideradas a partir da fala daqueles que nela estão inseridos mais diretamente. As percepções dos professores e dos alunos sobre a violência apontam para uma alteração do cotidiano escolar. A escuta atenta e imparcial serve para compreender o papel da violência em relação aos seus fins.

Desta forma, distinguiram-se fatores relevantes a partir da frequência com que foram mencionados pelos entrevistados, tanto nos momentos formais quanto nos informais da intervenção. Não há novidades nas percepções colhidas, uma vez que os diversos autores que abordam a questão da violência escolar já os haviam citado.

Em busca de uma construção mais compreensível da questão da violência escolar, de seus fatores e de suas consequências, destacaram-se algumas categorias básicas a partir da fala dos entrevistados. Surpreende notar a convergência entre alunos e professores em relação aos fatores de violência escolar apontados.

### **3.1 A ESCOLA PERMISSIVA**

Mesmo considerando a percepção de diversos profissionais da educação e das denúncias, por parte de grande parcela da literatura, de um forte caráter



autoritário da escola, um dos pontos de convergência entre professores e alunos foi o caráter permissivo da escola.

Em uma primeira impressão, notou-se nas discussões devolutivas a denúncia de uma conduta com papéis indefinidos, onde não existem – ou, caso contrário, são extremamente sutis – limites. Essa condição é imprescindível para que haja resultados eficazes no combate às manifestações violentas.

Em uma das rodas de debate, ouviu-se a seguinte declaração de uma das professoras participantes:

Há cerca de uns dois anos, teve aqui uma briga feia, no intervalo do período da noite. Eram duas meninas brigando por causa de namoradinhos. Quando a gente foi pra quadra ver, os alunos falaram pra gente que nem conheciam a menina, que ela veio de fora, brigando sem que ninguém percebesse de onde ela veio. (P6).

Esta visão de uma escola permissiva, onde o acesso é “livre” e público, foi denúncia constante no discurso de alguns dos participantes da pesquisa. Quanto a isso, em um dos momentos em que a diretora participou das discussões, a justificativa apresentada foi a de que a escola é considerada um bem público e as pessoas alegam esse motivo para acessá-la, sem questionamentos por parte dos funcionários.

Nota-se uma distorção dessa característica da escola (seu caráter público e de livre acesso), divulgada pelos meios midiáticos. A escola é um espaço de todos, porém, grande parte da população entende a mensagem como sendo o espaço de onde se pode entrar e sair sem a premissa do controle.

Como ilustração dessa opinião, cita-se a fala de um dos alunos do 2º ano do Ensino Médio, estudante desde o 4º ano do Ensino Fundamental e que, no passado, foi tido como um “aluno-problema” na escola:

Tá tudo sem controle aqui! Agora eu não sei se é por a escola ser do estado e dá liberdade demais... Eu mesmo já ouvi muito cara falar assim com o porteiro: que aqui eu entro porque a escola é pública e ninguém pode barrar. (A4).

Uma das alunas participantes, partilhando da mesma opinião de outros alunos entrevistados, cita que há uma posição ambígua por parte da escola. Ela aponta, por um lado, um forte autoritarismo dentro da sala de aula em oposição a

uma permissividade fora da mesma, ainda que no espaço compartilhado dos muros escolares. Segundo a aluna,

É normal ver gente desconhecida aqui, ainda mais na noite. Eu estudei dois anos aqui de noite quando comecei a trabalhar, só esse ano que eu voltei pra de manhã porque ganhei bolsa de cursinho e tenho que estudar de tarde também. Que entra gente aqui a torto e a direito, entra. Eu acho que não está certo, não, mas se todo mundo deixa... O pior é que o povo é tão duro com a gente na sala, mas tão solto com quem quer entrar aqui que eu nem consigo entender. A gente não pode falar alto, não pode brigar, não pode fazer nada, mas se um cara entra aqui à toa, não tem ninguém pra fazer nada. (A1).

Por essa fala, percebe-se que há duas escolas: a do “não poder fazer nada”, proibitiva e punitiva, e a que não consegue estabelecer os limites entre seu caráter público, aberto e universal. As intrusões são apontadas como um dos momentos em que alunos e outros membros da comunidade entram em situações fomentadoras de violência dentro da escola.

Ao ouvir dos alunos a expressão “quem quiser entra aqui”, “a diretoria tinha que fazer com esse pessoal o que faz com a gente”, entre outras, faz-se a denúncia do ponto de vista deles: a escola não é capaz de definir limites desejáveis para seu bom funcionamento, nem é capaz de oferecer a segurança necessária para proteger seus alunos da extrema violência que a cerca.

Na discussão de alguns dos professores ouvidos, notou-se certa projeção da responsabilidade para a gestão escolar e para alguns programas de acesso à escola, como os aplicados por iniciativa do Governo do Estado e de outros organismos, surgidos em meados dos anos de 1990. Com isso, percebem-se as diversas iniciativas bem intencionadas que invadem a escola; porém, continuam carentes de uma discussão prévia e da anuência dos implicados diretamente no sucesso ou no fracasso de tais iniciativas.

Na perspectiva daqueles que não estão envolvidos efetivamente na dinâmica da escola, falta a capacidade de se fazerem previsões das consequências desses projetos impostos à escola, ou seja, há somente um olhar de fora para dentro da instituição. Neste sentido, compreende-se a fala de Maffesoli quando alerta que a polaridade “ordem-desordem” é parte integrante do corpo social e dá respaldo à lei do equilíbrio oscilante. Há uma ruptura do equilíbrio quando o organismo social pende unilateralmente ou para a ordem normativa ou para a desordem anômica.

Surgem, então, novas formas de relacionamento social com risco de ruptura construtiva ou destrutiva.

### 3.2 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS E A GESTÃO ESCOLAR

Entre os professores entrevistados, houve um consenso em relação à violência escolar – principalmente, a violência simbólica – e suas relações entre si, entre os alunos e entre a gestão da escola. Para eles, a figura da atual diretora (no exercício da função há 15 anos) é apontada como uma das responsáveis pela permissividade citada no tópico anterior, incapaz de impor limites tanto para alunos ou professores, o que dificulta a organização escolar. Entretanto, essa fala não compromete o afeto aparente alimentado pelos entrevistados nesta pesquisa.

Enquanto uma das professoras, na escola desde o início dos anos 2000, elogia o caráter democrático adotado há alguns anos pela escola, outro menciona a falta de autoridade e os momentos em que é desautorizado pela direção. Sua opinião revela uma relação delicada entre corpo docente e direção escolar, pontuada pela ausência de diálogo e por atos incoerentes, prejudiciais ao exercício pleno do professor.

Em sua participação em um dos momentos de reflexão, a diretora aponta um imenso desejo de acertar, motivador de sua atuação, mas se confessa despreparada para lidar com suas funções.

Em relação à interação entre professores e alunos, um dos docentes entrevistados traz sua percepção de como essa interação traz pontuada – em alguns casos – a questão da violência:

Em algumas ocasiões, a gente bate de frente com o aluno porque ele se acha que é dono da escola, ainda mais por se tratar de Estado. Acha que já tem a posse da escola e é o dono dela e do mundo. Então ele se dá o direito de entrar e sair na hora que quiser, nada nem ninguém freia eles. (sic) (P2).

É perceptível, já há algum tempo, que a autoridade do professor está seriamente comprometida e, em casos mais extremos, totalmente destruída. O resultado disso é, sem dúvida, a transformação da sala de aula em um espaço sem lei e sem ordem.

Muitos dos alunos percebem e denunciam essa ausência de autoridade por parte dos professores e, na visão de alguns alunos, o fato está intimamente ligado à intimidação que aqueles sofrem por parte de alguns alunos e da comunidade. Na opinião de um dos alunos entrevistados, a incapacidade dos professores em manter os alunos em sala e deixá-los soltos pelos espaços da escola dá abertura para que “[...] uns mexam uns com os outros a ponto de sair uma briga e perseguições dentro e fora da escola”.

Para um dos alunos do 3º ano do Ensino Médio,

O professor tem medo de falar mais alto com o aluno quando ele responde gritando. O professor tem medo do aluno porque mora na Vila Vera, ou no Bristol, ou na favela do Heliópolis, tem um puta preconceito porque pode ser que eles venham em grupinho ou tenham arma e o professor não sabe. Daí ele pega e se rebaixa. (sic) (A3).

Percebem-se, aqui, duas atitudes que colaboram para fomentar e fortalecer as manifestações violentas na escola: a demanda por segurança e o estigma social, revelado na fala citada. Além disso, o sentimento de coação que o professor sofre e o amedronta constantemente em seu exercício diário.

Desta maneira, nota-se o impasse que existe entre gestão, professores e alunos diante do dilema imposição da ordem e ameaça de violência. Há uma dissidência de atitudes entre os profissionais, atuando em conjunto com a indefinição de limites e papéis entre os envolvidos. Não se sabe qual posição adotar diante do que ocorre na escola e notado em fatos cotidianos, como o cumprimento de horários e tarefas de escola, por exemplo. Em artigo intitulado *O espaço escolar e a produção de cultura no curso noturno*, Guimarães (1991, p. 154) aponta que “[...] a parte da transgressão dos alunos seria determinada pela maneira como a ordem era administrada pela Instituição”.

### 3.3 AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

As discussões pós-entrevistas foram esclarecedoras em relação à prática docente e suas interações com a violência na escola.

Por parte dos alunos participantes, houve um acordo quase que unânime em relação às queixas sobre o jeito dos professores durante suas aulas. Nessas queixas incluíram-se atividades escolares, práticas educativas, relacionamento

interpessoal com os alunos e o nível de compromisso revelado pelos professores quanto ao cumprimento de suas responsabilidades.

Para os alunos, as aulas deveriam ter ordem e bom aproveitamento, sendo a escola – no passado – um referencial de qualidade no bairro e ter um grande afluxo de alunos em momentos de matrícula. Posteriormente, “as coisas mudaram” (P1), como disse uma das professoras atuantes há mais tempo na escola. Para ela, as transformações originadas na atual política que desvaloriza o magistério e impõe medidas de inclusão “impensadas e ilógicas, por si, já são uma manifestação de violência implícita para com nós professores e para com eles (os alunos)” (P1).

Se já em meados dos anos de 1990 os professores sentiam dificuldades em impor-se na sala de aula, atualmente, muitos deles têm menos de três anos de atuação na escola e, por isso, sentem maior dificuldade do que os mais antigos. Há uma alta rotatividade de professores na UE atualmente e, de modo geral, os que permanecem mais tempo são aqueles que residem no entorno ou mesmo são ex-alunos da mesma, mantendo um forte vínculo afetivo estabelecido em outros tempos.

Sobre suas práticas pedagógicas, os professores participantes admitem que as aulas poderiam ter uma dinâmica diferente, melhor do que aquilo que realmente põem em prática. As dificuldades relatadas vão da falta de atenção do poder público – em todos os sentidos – à desmotivação e insegurança.

Neste sentido, retoma-se o pensamento de Maslow. Ao constituir sua pirâmide motivacional, os professores percebem trabalhar para suprir as necessidades básicas diagramadas na base da pirâmide, mesmo com a consciência de que aquilo que mantém o padrão produtivo de interesse e criatividade em nível constante é o atendimento das necessidades de autorrealização, situadas no topo dessa pirâmide de motivações (MOSCOVICI, 1985).

Nesse tipo de relação, a pessoa mantém-se em um estado constante de autoemulação e em busca de seu crescimento, tanto pessoal quanto profissional. No sentido oposto, ela se mantém em estagnação, apenas reproduzindo as práticas que repercutem em si mesmos e em seus alunos de forma prejudicial.

Mesmo se tratando de profissionais qualificados, alguns, em cursos de atualização e programas de pós-graduação – em *lato* e *stricto sensu* –, grande parte dos professores participantes admitiu impotência ou mesmo incompetência na lida com o alunado. Em suas palavras, ainda falta um preparo específico que não

vem somente dos programas de domínio de novas tecnologias e de práticas avançadas na didática. Muitos deles cobraram a necessidade de assistência psicológica que lhes conduza a um crescimento humano satisfatório.

Considera-se, por tal fala, que o estado de equilíbrio socioafetivo do professor é um dos elementos de maior importância para que ele transmita segurança em suas práticas, afeto e consideração positiva das necessidades de seus alunos.

Torna-se primordial que se solucionem as dificuldades emocionais que travam a relação entre professores e alunos. Quando tal não acontece, é comum a ocorrência de choques entre as questões emocionais dos professores e as dos alunos, o que pode conduzir a episódios violentos. O controle emocional esperado dos professores diante de situações violentas e/ou agressivas apresenta-se, na maioria das vezes, inverso, aumentando a proporção das situações citadas.

Levantadas essas considerações juntamente com os professores participantes, notou-se que estes compartilham a ideia da necessidade de auxílio nesse sentido. Porém, a impressão que eles têm é a de que essa possibilidade é remota, algo muito distante de ser levado em conta pelas autoridades do Estado.

Em relação ao desenvolvimento do currículo, um dos professores afirma que existe uma falta de integração entre ambos:

Um dos problemas, na minha opinião, é que o professor não consegue ver o todo, sabe? Eu acho, às vezes, que parece que o Estado tem problemas seríssimos com o tempo e uma ideia besta de que tal matéria é mais importante do que outra! Não! Todo mundo sabe aqui que essa história não existe, que TODAS (sic) as matérias são importantes. Ainda tem professor que acha que a dele é a única... (P3).

Esta noção de falta de integração entre as disciplinas, de currículo fragmentado, foi compartilhada por outros professores e percebida por alguns alunos. No relato de outra professora, houve uma tentativa de integrar as ações pedagógicas por sua parte, uma vez que a escola não contava, na ocasião, com a presença de uma coordenação pedagógica. Segundo ela, as tentativas não deram o resultado esperado, principalmente, por conta de uma postura individualista de parte dos professores, juntamente com as queixas de falta de tempo para participar de reuniões.

Procurando na fala de Freire (2000, p. 38), “[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou

quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. Desta maneira, as práticas pedagógicas desinteressantes e um modelo de relacionamento inadequado foram indicados por todos os participantes como elementos que fomentam atitudes antissociais que levam a práticas violentas por parte de professores e de alunos.

### 3.4 A ESTRUTURA E A PRÁTICA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

A pesquisa etnográfica leva a uma visão que vai além da fachada da escola. Por meio dela, é possível adentrar além das aparências e enxergar a realidade de maneira mais profunda.

Quando observada em sua dinâmica, percebe-se a vivência de um desencontro de ações na escola, de onde se retiram as justificadas queixas de todos os lados da moeda. Juntamente às queixas apresentadas de limites para a convivência, alguns professores apontam o descompromisso em relação a horários e frequência ao trabalho. E esse absenteísmo de professores causa desconforto da escola diante dos alunos.

Na ausência do professor eventual – não se notou a presença de nenhum durante o período da pesquisa –, não há quem assuma o comando dos alunos, que ficam sem atividade durante o período das aulas. Quanto a esta situação, uma das alunas participantes da pesquisa, mais ativa no cotidiano escolar, indica que “O problema é que o professor que falta não avisa e não tem ninguém pra ficar com a gente”. Perguntados sobre as consequências e as sanções para essas atitudes, os outros professores indicaram que a direção não tem capacidade de fazer nada, que essa questão é de cunho administrativo superior. Ficou, aqui, uma dúvida sobre a atuação da direção em relação a suas responsabilidades na questão.

Essa situação de ausências e atrasos constantes por parte dos professores gera uma relação ambígua entre os mesmos e seus alunos, cobrados constantemente pela pontualidade e pela frequência às aulas. Para Velho (1996, p. 16),

Uma das variáveis fundamentais para se compreender a crescente violência da sociedade brasileira é, não apenas a desigualdade social, mas o fato de esta ser acompanhada de um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente os éticos no sistema de relações sociais.

Nesta fala, Velho (1996) colabora para que se compreendam a gênese e a manutenção da violência escolar. Para ele, a existência da negociação compreende uma mínima noção compartilhada de justiça. Sem esta, há o risco de anomização da vida social (VELHO, 1996, p. 15).

### 3.5 AS ORIGENS DOS ALUNOS

Para alguns dos professores e mesmo dos alunos participantes da pesquisa, não é possível enxergar as questões relacionadas à violência escolar sem considerar a origem dos alunos.

Conforme a contextualização da UE analisada, esta é caracterizada como uma escola de passagem. Muitos dos seus alunos são trabalhadores que a escolheram pela questão da praticidade no trajeto casa-trabalho e vice-versa. Há uma parcela de alunos – sobretudo nos períodos da manhã e da tarde – que moram em bairros do entorno, alguns considerados perigosos.

Para os professores participantes, a questão da violência perpassa esse perfil de aluno. Muitos deles mencionaram a ausência de alunos em situações onde há o toque de recolher imposto por facções criminosas em comunidades próximas da escola. Dentre os alunos residentes nessas comunidades, onde imperam o medo, o silêncio e o revide, tende a existir uma reprodução desses comportamentos na escola.

Na opinião de alguns dos alunos, a convivência em famílias desestruturadas também é uma das justificativas para alguns comportamentos violentos. Os principais fatores apontados por estes foram o sexismo e a desvalorização da figura feminina, tanto das professoras quanto das alunas. Foi de opinião unânime a necessidade da adoção de iniciativas de conscientização sobre essas atitudes, bem como uma mudança de comportamento pelas duas partes envolvidas – professoras e alunas –, muitas vezes, inadequadas nas opiniões gerais.

Notou-se, neste momento, o desabafo de um aluno do 3º ano do Ensino Médio – já apontado anteriormente como um aluno-problema –, ao mencionar sua estrutura familiar como um ilustrador de uma realidade comum a muitos. Filho de pais separados por causa de alcoolismo (pai), ele indica que há uma reprodução de comportamentos na escola. Muitos de seus colegas, segundo o aluno, bebem antes de entrar na escola e acabam por iniciar brigas sem razão ou por motivos banais.



Para os professores participantes, alguns acabam por se tornar confidentes dos alunos e denunciam as situações familiares como violentas e fomentadoras de violência no ambiente escolar. Um deles aponta a confiança dos próprios pais como justificativas para as reações violentas de alguns alunos. Em um caso mencionado, uma mãe de aluno o procurou pedindo ajuda no caso de uma suspensão por agressão de seu filho a um colega de sala. No episódio – presenciado por uma das alunas participantes da pesquisa –, o colega teria ofendido o outro, dizendo que ele nem conhecia o pai, o que foi seguido de um soco no rosto do ofensor. Segundo o professor, a mãe, conhecendo a boa relação entre professor e aluno, disse-lhe: “Não aguento mais uma hora perto do menino, brigando e xingando todo mundo! Eu preciso arrumar um psicólogo pra esse demônio!” (sic).

Outro elemento apontado por todos na busca pelas explicações e combate à violência na escola é o envolvimento de muitos alunos com o tráfico de drogas. Existem, segundo a unanimidade dos participantes da pesquisa, muitos “aviõezinhos” na escola e um mercado potencial. Desta maneira, formam-se pequenas facções e gangues – variantes das tribos, citadas por Maffesoli (1987) –, o que agrava as ocorrências de violência na escola.

Os professores apontam o medo de alguns dos alunos em denunciar essa situação e seus envolvidos. O estresse emocional pelo qual esses alunos passam é um fomentador da violência na escola, segundo os professores participantes da pesquisa. Já, na concepção dos alunos participantes, o silêncio foi a resposta confirmadora de tal situação. Todos admitiram, apenas, saber da existência de viciados e traficantes na escola.

Os professores e os alunos apontaram a necessidade de um patrulhamento mais ostensivo nas proximidades da escola, em todos os períodos, e a necessidade urgente de programas de prevenção e de combate ao tráfico dentro da escola. Uma professora revelou ter pouco conhecimento com relação às drogas, o que dificulta o trabalho de conscientização junto a seus alunos.

Muitas vezes, esse envolvimento com as drogas tem o conhecimento da própria família. Um dos professores participantes revelou a fala de um pai que, alertado sobre o possível envolvimento de seu filho com o tráfico, disse ter conhecimento e estar “sem problemas”, pois ele mesmo “puxava uma de vez em

quando” (sic). Ou seja, há uma desintegração da família no combate ao uso de entorpecentes por parte dos pais.

Arendt (1994b) aponta para esse processo de desintegração evidenciado no comportamento do sistema de ensino. Para ela, tal processo tornou-se manifesto nos últimos anos pela decadência dos serviços públicos (incluindo-se aqui a escola), mas sem que se saiba ao certo

[...] onde e quando chegou-se a este ponto de rompimento. Entretanto se pode observar e quase medir como a força e a resistência são destruídas insidiosamente, vazando, pouco a pouco, das nossas instituições. (ARENDT, 1994b, p. 47).

Os estigmas que a origem dos alunos traz não devem ser o único fator a ser levado em conta para se explicar a violência na escola. Não se podem deixar de lado as consequências deles na vida dos alunos, uma vez que eles podem desencadear todo tipo de violência, da simbólica à explícita, conforme alerta Patto (1983). Para ela, ao se referir aos problemas de aprendizagem na escola, a expectativa do professor sobre seu aluno influi no comportamento que ele tem sobre esse aluno.

Para alguns dos alunos participantes, não é raro ouvir certos preconceitos revelados direta ou indiretamente pelos professores em relação à origem de alguns alunos. Mesmo que dizem não haver mágoas, muitos deles revelaram que há uma necessidade de se mudar algumas falas e atitudes de professores. Conforme um dos relatos de um aluno do 3º ano do Ensino Médio, muitos sofrem preconceito por serem pobres e morarem em bairros considerados “barra pesada” (sic) (cita alguns desses bairros). Em consequência, o aluno estigmatizado adota uma postura defensiva que esbarra, muitas vezes, em explosões violentas.

Para os professores, há algumas atitudes desconsideráveis em relação a esses estigmas. São, segundo eles, casos isolados e que podem ser resolvidos com campanhas de conscientização. Para os alunos, entretanto, são mais ocorrências e urgem de uma mudança total de postura por parte dos professores.

Guimarães (1998, p. 146) indica a existência de uma imposição de viver “[...] cotidianamente submetido a dois códigos de conduta”. Alerta, também, sobre a necessidade de se diferenciar a forma de conduta adotada para a escola e a adotada fora dela.

Quando tem sua autoestima rebaixada, o aluno sente dificuldades em realizar suas expectativas com relação ao que a escola tem a oferecer. Alguns dos alunos participantes revelaram não ter certeza de conseguir realizar o que almejam pela “sabotagem” (sic) de alguns professores em suas falas.

Desta maneira, conclui-se que há uma forte marca estigmatizante, por parte de uma parcela dos professores, a ser combatida como forma de diminuir as ocorrências de violência na escola.

### 3.6 AS INTERFERÊNCIAS DA POLÍCIA, DA MÍDIA E DO ESTADO

Não é desconhecido o fato de que a violência na escola existe já há algum tempo, porém, apenas agora a mídia e o poder público a descobriram e passaram a explorá-la.

Por isso, professores e alunos participantes da pesquisa concordaram que a presença policial tem sido uma boa alternativa para a diminuição das ocorrências violentas na escola.

Para uma das professoras participantes, desde o início dos anos de 1990 havia uma viatura da Ronda Escolar constantemente na porta da escola, nos momentos de entrada e de saída apenas no período da manhã. Segundo ela, a presença da viatura no período da noite fora solicitada, porém, uma rejeição explícita de um grupo de alunos envolvidos com o tráfico de drogas fez com que a ideia fosse abandonada.

Com o passar dos anos, ainda segundo a professora, a presença da viatura foi sendo tolerada no período noturno devido à prisão e morte de alguns dos alunos envolvidos com o tráfico de drogas em ocorrências policiais nos bairros periféricos à escola. Desde então, a presença dessa viatura tem se tornado mais escassa e desnecessária, em sua opinião.

Mesmo considerando saudável a presença de um policiamento no entorno escolar, professores e alunos admitem que a escola não é lugar de polícia. Para os alunos, por unanimidade, alguns dos policiais não estão preparados para lidar com os adolescentes, opinião partilhada por alguns dos professores.

Os professores expuseram claramente sua percepção de escola como espaço de educação, onde não cabem marginalidade, vigilância e punição. Alguns

deles consideraram inócua a ação da polícia em relação aos objetivos de segurança na escola.

Apontando para um entendimento, professores e alunos apoiam a presença de uma viatura da Ronda Escolar, desde que haja um preparo específico por parte da Polícia Militar para lidar com os comportamentos dos adolescentes. Para os participantes da pesquisa, retoma-se a ideia de se definir claramente o que pode ser, ou não, considerado como violência.

Apontam os professores participantes da pesquisa as considerações da mídia atual sobre a violência nas escolas como um comprometimento à imagem da instituição e dos alunos diante da comunidade. Para eles, o sensacionalismo utilizado para se manter a audiência dos noticiários é uma tentação para os jornalistas, que se colocam em busca de uma glamurização da violência.

Não raro, segundo os professores, a escola pesquisada tem sido procurada por emissoras de TV e jornais que buscam notícias sobre violência, generalizando as ocorrências de uma determinada escola.

Debarbieux chama a atenção para a “[...] demanda social por mais repressão e pelo aumento do controle social ilegítimo” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b, p. 23). Desta forma, pode-se questionar a existência de uma fantasia de total insegurança em todas as escolas do país.

Para os professores, há, sim, eventuais ocorrências de violência na escola. Porém, não é possível aceitar essa hiperexposição dos fatos, nem generalizá-los como a mídia tem feito. Neste aspecto, todos os alunos participantes abstiveram-se de debater, alegando falta de conhecimento, desinteresse ou mesmo desinformação sobre o assunto.

Quanto às interferências do Estado, notou-se que os professores não concordam com a postura de não consultar a escola para adotar medidas controladoras da violência. Eles citam a ambiguidade em abrir os portões da escola à comunidade e controlar o acesso a ela. Para os professores, a escola não consegue, sozinha, dar conta desse controle, porém, não pode aceitar passivamente as imposições do Estado em seu ambiente. Neste sentido, Candau (1999, p. 45) cita que há uma “[...] desmoralização do magistério e da escola” em interface muito forte com a violência.

A visão dos alunos participantes da pesquisa em relação às interferências do Estado – a quem eles nomearam “governo” – é a de que a escola é uma “[...] terra

de ninguém, de um povo que ninguém quer saber” (sic). Segundo um dos entrevistados,

Se o governo quisesse mesmo saber da gente, daria mais condições para nossos professores trabalhar sem ter que obedecer tudo o que ele impõe. O professor tem que cumprir um calendário sem folgas, nem pra ele nem pra nós, e se o cara precisa faltar por o que quer que seja (sic), ele toma na cabeça. Com a gente, se procura vaga não tem. Que p... de governo é esse? (P4).

Para os alunos, a revolta com as condições da escola relacionadas ao “governo” – aqui apontadas como conservação do ambiente físico, valorização dos professores e necessidades básicas de educação – pode fazer eclodir atitudes violentas relacionadas ao vandalismo e às pichações.

Na visão dos professores, a escola deixou de ser escola para tornar-se um expositor de desencontros sociais sem que haja uma mediação adequada por parte do Governo. Para um deles, “Nada tem sido mais o que era aqui na nossa escola” (P2). O “nada” ao qual se refere leva a observação de que existe uma outra escola, onde a violência atua como desestabilizadora, uma vez que aquela não corresponde ao esperado por seus alunos. Maffesoli (1987) aponta para essa função da violência como estruturante do tecido social e abre espaço para repensar a escola: não aquela que se deseja para o povo, mas sim a que este deseja para si.

## CONSIDERAÇÕES

Um trabalho inicial propõe-se a buscar uma série de considerações sobre a violência escolar. Tem-se a plena convicção de que este é um assunto quase que inesgotável em seus debates, na busca por possíveis culpados e por soluções plausíveis e aplicáveis com a finalidade de, ao menos, amenizar a violência corrente na escola.

A maioria dos estudos sobre a violência na escola levados até hoje adotou como objeto a própria violência dos alunos entre si – interna ou externa à escola –, dos alunos para com os professores e demais agentes da escola, e as manifestações externas à escola adentrando em seu ambiente. Há uma carência de estudos voltados para a violência sem que se adote uma visão unilateral: professores e alunos foram ouvidos individualmente. Talvez pelo receio de conflitos abertos, poucos pesquisadores se lançaram a ouvi-los em conjunto. Contrariando essa maioria, buscou-se a interação entre os principais envolvidos nas manifestações violentas na escola como caminho possível para seu combate.

Iniciando as considerações, notou-se uma convergência de opiniões entre professores e alunos sobre a não distinção entre *violência escolar* e *violência na/da escola*. Essa observação deve-se ao fato de que os participantes consideram que a escola convive com fenômenos violentos indistintos em relação a sua origem. Confirmou-se a percepção de que violência escolar, para professores e alunos, abrange todo ato de violência que envolve a escola direta ou indiretamente, merecendo o máximo de atenção das autoridades escolares, policiais e governamentais.

Um grande desafio ao se considerar as experiências pessoais, que aproxima o entendimento de vivências semelhantes, é exercitar a capacidade de separar temporariamente aquilo que compõe as ideias previamente construídas sobre um fenômeno e voltar o olhar para os fatos, assim como eles se apresentam ao pesquisador.

Fazendo coro às preocupações reveladas por Debarbieux e Blaya (2002a, 2002b), cuidou-se em considerar o conflito que existe, no campo semântico, ao abordar o tema da violência. Tal fato apenas corrobora a dificuldade de se fazer uma abordagem despida de generalizações e de pré-conceitos.

Não é possível, no entanto, propor uma abordagem nova sem considerar as observações conceituais levantadas anteriormente e que, ainda que não correspondam à realidade, imprimir-lhe-á sentidos. Há que se ter o cuidado de buscar ideias que deem suporte ao debate e aos avanços que se buscam no assunto da violência escolar.

Com a existência de um conceito geral de violência, expresso por todos os que a sofrem, nota-se a dependência de um ponto de vista extremamente subjetivo. Porém, na maior parte das ocorrências, aquele que pratica a violência não enxerga em seus atos como algo contrário a seus semelhantes e aos direitos dos mesmos. Na visão das vítimas, unanimemente, trata-se de algo que pode ter efeitos devastadores e duradouros.

Vem daí a importância – e, por que não, a condição essencial – de se buscar compreender o conceito de violência através da visão daqueles que mais a sofrem e praticam, ainda que inconscientemente, na escola.

Ouvindo e discutindo com professores e alunos pode-se considerar que existe uma convergência dos pontos de vista da violência escolar por professores e alunos. Para eles, o conceito abrange toda imposição ao outro, criminalizada ou não, capaz de danificar grave e duradouramente a integridade física, moral, emocional e psicológica do outro.

A preocupação dos participantes não foi, em nenhum momento, considerar a violência como crime, punível pelos códigos legais estabelecidos. Além, o grupo considerou todos os atos originários no outro, sob figura pessoal ou representativa do Estado, caracterizados como invasão dos direitos alheios e causador de sofrimento físico, moral e emocional.

Os estudos e definições utilizados neste escrito serviram como auxiliar na percepção de que a violência e as reações agressivas em resposta à mesma serão sempre moldadas a partir do contexto sociocultural em que se inserem, pontuadas, também, por variáveis imediatas e subjetivas.

Há uma noção dos participantes deste estudo de que a violência vivida na escola pesquisada manifesta-se de maneira explícita (física) e implícita (psicológica). Mesmo com poucas ocorrências recentes de agressões físicas, buscou-se um caminho de combate por meio de campanhas de conscientização, propostas nos momentos de discussão. As maiores queixas e os maiores problemas na percepção dos participantes foram as intimidações, as ameaças, os boatos e o *bullying*.

Os participantes deste estudo não hesitaram em mencionar as práticas relacionadas à indisciplina, ao descumprimento de normas e regulamentos estabelecidos – tanto por parte de professores quanto de alunos –, os xingamentos e outras turbulências como formas de violência explícita na escola. Todos os fenômenos mencionados aqui são considerados pelos participantes como fomentadores de formas mais graves e, até mesmo, extremas de violência.

Um dos elementos mencionados foi o absenteísmo dos alunos, tratado aqui como uma ausência mental ou, nas palavras de uma das professoras participantes, “apenas a presença física” (P1) do aluno em sala de aula.

Quanto às ofensas e xingamentos, considere-se que alguns desses elementos verbais já se encontram na cultura linguística dos alunos. Portanto, chegam a ser considerados naturalmente, desprovidos de sentido de agressão. Quando isso ocorre, ou seja, ao se atribuir uma conotação agressiva ao que foi falado, originam-se conflitos mais graves, tanto entre os alunos quanto entre os mesmos e os professores.

Atos de vandalismo contra o edifício escolar, materiais e equipamentos também foram reconhecidos como atos violentos. Porém, em proporções diferentes na visão dos alunos e de alguns dos professores entrevistados neste estudo. Notadamente, a conotação artística do grafite tem se mostrado como um caminho alternativo por aqueles que mantêm a intenção de preservar a unidade escolar. Quanto às pichações, consideradas pelos professores participantes como agressão ao patrimônio escolar – atos de violência explícita –, há certa concordância revelada na opinião dos alunos participantes, que as consideram como um perigo maior pelas consequências que podem trazer em relação ao enfrentamento entre as gangues de pichadores.

Considerando a afirmação de Maffesoli (1987, p. 60), o grafite e as pichações são manifestações da “fala desenhada”. Desta maneira, esses elementos são, primeiramente, uma autoafirmação de uma identidade, uma forma de se delimitar territórios. Somente em uma análise avançada é que são considerados como manifestações de revolta contra a escola.

O problema mais grave, em nossa visão, que grassa a escola é a violência simbólica, muitas vezes (in)justificada por meio de discursos legitimados pela sociedade. Esta manifestação não ficou despercebida pelos participantes deste estudo, sendo apontada por todos – a sua maneira – como um dos pontos-chave para se compreender a violência na escola.



Abarcando manifestações diversas – da omissão do poder público em relação à escola às omissões da própria escola em relação a seus alunos –, confirma-se a percepção de que a escola sempre foi vítima e vitimou seus alunos de uma forma agressiva, camuflada de modo a manter uma imagem unilateral – a de vítima – diante da mídia, até há pouco. Atualmente, essa postura tem sido reconhecida pela comunidade escolar como desrespeito e exclusão de direitos de cidadania, manifesta em diferentes mecanismos que fazem com que a escola deixe de cumprir a função a que esta se propõe.

Óbvio, há que ter muito cuidado para não se relativizar o que foi dito pelos participantes do estudo. Para tanto, é necessário colocar-se no lugar do outro: é a partir do discurso das vítimas que se pode aproximar de uma significação extra, enriquecedora de conceitos e capaz de oferecer bases para reflexões profundas, condutoras à negociação, à conciliação e, por consequência, à redução das ocorrências de violência na escola.

Observou-se na escola estudada que as práticas instituídas pelo poder público, sem a consulta ou mesmo a anuência da mesma, por meio de programas e projetos pedagógicos descontextualizados, apontam para as formas mais sutis de violência que, apesar de existentes há muito, não eram levadas em conta pelo próprio poder público, nem pela escola, nem pela sociedade em geral. Essas observações vão ao encontro das conceituações de violência instituída (MAFFESOLI, 1981) e, de certa forma, da violência simbólica (BOURDIEU, 2001) anteriormente apresentadas neste estudo.

Fundamentando, retoma-se o destaque de Maffesoli (1987) para as visões da violência como estrutura fundante da realidade social e da violência anômica como forma contundente de luta contra os movimentos de homogeneização, de dominação e de sufocamento do querer-viver por parte dos opressores. Citando Maffesoli (1987, p. 55), “a violência, a crueldade, a festa, a desordem, a perda são somente aspectos da vida cotidiana, levados ao seu extremo”, condição básica para o restabelecimento dessa mesma vida cotidiana.

Esse tratamento padronizado que o poder público dá à escola ainda tem-se mostrado pouco significativo diante das particularidades de cada unidade e a complexidade dos problemas com que cada uma delas convive.

O caráter mais corretivo e menos preventivo das ações que se apresentam até o momento as tornam inexpressivas. A instalação de equipamentos de

segurança já é comum em diversas escolas públicas como promessa de contenção da violência, esperada avidamente por professores, alunos e comunidade. Porém, nota-se, na opinião dos entrevistados, que essas iniciativas deixam de lado a conscientização e as iniciativas de prevenção da violência. Diante do medo cada vez maior, os elementos concretos de combate à violência servem como tranquilizadores diante dos atos de vandalismo e das agressões sofridas pela escola.

Professores e alunos participantes indicam as formas de violência física ocorridas na escola estudada como um círculo vicioso que, muitas vezes, é iniciado fora da mesma ou apenas adentra nela como continuidade do que foi iniciado fora.

As causas de tais manifestações já foram exaustivamente comentadas neste e em outros estudos e são conhecidas de muitos: exclusão social, desvalorização da escola enquanto agente de educação e capaz de modificar a vida dos alunos, desvalorização dos professores, entre outros já citados.

Como saldo, a violência demonstra a desordem necessária para o estabelecimento de uma nova ordem.

Caminhando para uma finalização, não foi possível conter um novo questionamento a partir do que foi aqui investigado: quais são, para os professores e para os alunos participantes do estudo, as repercussões da violência escolar no dia a dia da escola? Para responder, debruçamo-nos por muito tempo sobre as observações levantadas pelos participantes do estudo.

O medo cada vez mais generalizado que assombra professores e alunos traz prejuízos irreparáveis para a educação. Esse medo é um impedimento para:

- a) por parte dos professores: o exercício da autoridade e a motivação de se buscar elementos que enriqueçam as aulas;
- b) para a escola: o estabelecimento, a cobrança e o cumprimento de regras e normas de convivência;
- c) para os alunos: a concentração e o interesse pelas aulas e a esperança de encontrar, na escola, um meio de mudança de vida.

As queixas de professores e de alunos indicam mais prejuízos para o processo educacional advindos da violência:

- a) aulas repetitivas e monótonas;
- b) agressividade, dispersão e desinteresse dos alunos;
- c) desmotivação e despreparo de alguns professores;

- d) incapacidade de alguns professores, profissionais da escola e direção em enfrentar a complexidade do ambiente escolar, em lidar com uma clientela em constante risco social;
- e) o estigma da escola por seus próprios integrantes, comunidade e sociedade em geral – incluindo-se o poder público;
- f) a falta de autonomia da escola para gerir iniciativas conforme seu plano específico de desenvolvimento;
- g) a perda da credibilidade da escola perante professores, alunos, pais e comunidade em relação a sua função transformadora.

Desta forma, é impossível não perceber a exclusão social como o grande inimigo a ser combatido para que se atinja o objetivo de reduzir a violência escolar. Essa prática excludente, ainda que inconsciente, forma um grupo imenso de pessoas desfavorecidas, necessitadas de uma vida minimamente digna e que está em constante luta por tal objetivo. A instituição de políticas públicas de inclusão torna-se, assim, um caminho para a obtenção da cidadania desse grupo e, por consequência, fundamental para que se atinjam níveis aceitáveis de violência social.

Tratando-se especificamente da escola, há que se buscar políticas públicas que valorizem a educação além da visão de escola como lugar para guardar crianças, mas sim como estabelecimentos de qualidade, capazes de cumprir o que dela se espera. Somente a educação de qualidade na escola pública é capaz de promover a transformação do grupo desfavorecido da sociedade, efetivamente.

A escola deve recuperar seu status de esperança e expectativa de melhoria de vida do grupo desfavorecido socialmente, o que passa, obrigatoriamente, por uma revisão física – aparelhamento adequado para cumprir suas funções a contento, manutenção e condições espaciais favoráveis – e de mentalidade – atendimento adequado das necessidades rotineiras, contextualizado conforme as características socioculturais de cada unidade.

Essa revisão de mentalidade cabe também ao poder público, que deve tomar iniciativas concretas de valorização profissional efetiva, condizente com o nível de responsabilidade inerente à função de educação. Remuneração adequada, aliada a programas de educação continuada e incentivos ao aperfeiçoamento do professor são capazes de restabelecer a motivação necessária para chegar à realização profissional plena. Por conseguinte, há uma recuperação de sua função de educador.

Para o poder público, falta o reconhecimento da necessidade de se conviver com a violência escolar para conhecê-la, conhecer a dinâmica de funcionamento desta e dialogar com vítimas e algozes. Cabe a ele sair do abstracionismo do discurso e buscar na prática do respeito à autonomia da escola e da escuta das necessidades da comunidade escolar um caminho participativo das decisões que lhes dizem respeito em busca de soluções para o problema da violência escolar.

Sobre as particularidades de cada escola, cita-se a observação de Ezpeleta e Rockwell (1989) de que a escola não é a mesma na totalidade do mundo capitalista, muito menos quando se trata do microuniverso da América Latina. Expandindo, Aricó (apud EZPELETA; ROCKWELL, 1982) cita a realização da escola em um mundo diversificado e diferenciado, motivo pelo qual se exige, para que se trate de mostrar e de mudar a realidade múltipla dela, um abandono da pretensão de unificá-la abstrata e formalmente. Assim, busca-se a “[...] a possibilidade de captar a realidade histórica concreta a fim de tornar possível uma prática transformadora” (ARICÓ apud EZPELETA; ROCKWELL, 1982, p. 11).

Utilizando-se a escola estudada como exemplo, bem como as considerações levantadas pelos professores e alunos participantes, citam-se algumas que, devidamente contextualizadas, podem ser úteis auxiliares na resolução de conflitos:

- a) compreender a violência como parte constante da dinâmica social e enxergar que qualquer intenção de eliminá-la por completo seria mera utopia;
- b) considerar a negociação e a participação de todos os envolvidos no processo escolar – direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade – como estratégias eficazes para a resolução dos conflitos, o que desenvolve, em cada grupo, a percepção de sua parcela de responsabilidade nas decisões tomadas e a consciência da possibilidade do erro;
- c) reconhecer que a presença policial, em si, na escola, não é a panaceia para se resolver o fenômeno da violência e que, opostamente, tal atitude pode significar que a escola repassa sua autoridade e autonomia a outros, abrindo mão de sua função socializadora e formadora de personalidade. Tal observação aplica-se perfeitamente ao alto investimento em equipamentos de segurança;
- d) apontar a necessidade de limites, negociados entre todas as partes envolvidas, para a manutenção dos direitos e dos deveres de todos, bem

como a necessidade de se fazer cumprir esses limites. Todo espaço de interação entre pessoas necessita de normas e regras de convivência: sem estas, é muito comum e fácil a instauração da violência;

- e) investir e garantir sua própria autonomia, participando de discussões e decisões que envolvam a escola, acatando ou não as decisões conforme seu contexto;
- f) compreender que, apesar da aparente e manifesta insatisfação dos profissionais que atuam na escola, a grande maioria optou por estar nela. Portanto, “há que se desmistificar a profissão docente como vocação ou sacerdócio”, nas palavras de um dos professores participantes do estudo. Essa nova visão colabora para que a escola adote as estratégias capazes de congregar interesses e promover a integração das propostas necessárias para o pleno desenvolvimento curricular e programático da escola.

Por fim, registra-se que a coragem em continuar apesar das dificuldades e a noção da necessidade de se ouvir o outro por parte dos professores da escola estudada aponta uma possibilidade de caminho para combater e, quiçá, reduzir os níveis de violência na escola. A coragem é uma qualidade de pessoas fortes, interessadas e capazes de promover o crescimento humano e a paz diante das dificuldades apresentadas pela sociedade contemporânea.

Observou-se na escola os conflitos existentes entre o *dever-ser* (pelo lado da escola enquanto instituição) e o *querer-viver* dos alunos, que buscam ser ouvidos e participar ativamente das discussões referentes à violência escolar. A mesma relação percebeu-se no tocante ao *querer-viver* dos professores e o *dever-ser* imposto pelo poder público, do qual a escola é aparelho.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília, DF: Unesco, BID, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Juventud, violencia e vulnerabilidad social en violencia e cidadania nas cidades da periferia de Brasília.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Violência nas escolas: situação e perspectiva.** Boletim 21. Brasília/DF, 2005.

\_\_\_\_\_ et al. **Escola e violência.** Brasília, DF: Unesco, UCB, 2003.

\_\_\_\_\_; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

\_\_\_\_\_; RUA, M. das G. **Violências nas escolas.** Brasília, DF: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa.** 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

APEOESP. **Observatório da violência.** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da identidade docente. In: **Caderno Cedes**, Campinas, ano 19, n. 47, p. 7-19, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Confrontos na sala de aula: Uma literatura institucional da relação professor-aluno.** São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. Ética na escola: A diferença que faz a diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998b. p. 135-151.

ARENDT, H. **A condição humana.** 9. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Da violência.** Tradução de Maria Cláudia Drumond Trindade. Brasília, DF: Universidade de Brasília: 1985. 9. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Vitimação e vitimação: questões conceituais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989. p. 25-47.

BATISTA, A.; EL MOOR, P. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). **Educação**: Carinho e Trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 141-166.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BONAFÉ-SCHMITT, J. P. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou um processus éducatif? In: CHARLOT, B.; EMIN, J. C. (Coord.). **Violences à L'école**: état des pavoirs. Paris: Armand Colin, 1997. p. 165-169.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_ et al. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_; PASERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2014.

CALHAU, L. B. **Bullying, criminologia e a contribuição de Albert Bandura**. Trabalho apresentado no I Fórum Paraibano de Combate ao Bullying e incentivo à cultura de paz, João Pessoa (PB), 28 mar. 2008.

CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, M. R. B. de. **A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**. 1998. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

CHESNAIS, J-C. **Histoire de la violence**. Paris: Robert Laffont, 1981.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**: ensaios de antropologia política. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLOMBIER, C. et al. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

CORREA, M. A. M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, p. 69-74, 1992.

CORTEZ, M. G.; VILHENA, M. da C. Violência na escola: o que pensam os alunos. **Revista O Professor**, São Paulo, n. 79, p. 17-21, jan./fev. 2003.

COSTA, E. H. **A trama da violência na escola**. 1993. 245 f. Dissertação (Mestrado) – IESAE/FGV, Rio de Janeiro, 1993.

DA MATTA, R. **Conta de mentiroso**: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DEBARBIEUX, E. **La violence en milieu scolaire**: l' état des lieux. Paris: ESF Editeur, 1996.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **La violence à l'école**: approaches européennes. **Revue Française de Pédagogie**, Institute National de Recherche, n. 123, p. 5-185, avril/juin 1998.

\_\_\_\_\_; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: Unesco, 2002b.

DOBBRO, E. R. L.; SOUSA, J. M.; FONSECA, S. M. A percepção da realidade associada a uma situação hospitalar e sua influência na comunicação interpessoal. **Rev. Escola de Enfermagem**: USP, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 255-261, out. 1998.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUPAQUIER, J. La violence en milieu scolaire. In: \_\_\_\_\_. **Education et Formation**: enfants et adolescents en difficulté. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Escola e Classes dependentes: uma história do cotidiano. In: \_\_\_\_\_. **A Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 55-73.

FALEIROS, V. de P. Violência contra a infância. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 475-490, jul./dez. 1995.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.



FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: A história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 68-75, nov. 1989.

\_\_\_\_\_. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 103-124.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Renda e Bem-Estar**. Rio de Janeiro: FGV, Centro de Políticas Sociais, 2014. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/node/3999>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, L. A. O.; SPÓSITO, M. P. Um exame de iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GUIMARÃES, A. M. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. 1990. 450 f. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1990.

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

\_\_\_\_\_. **O espaço escolar e a produção de cultura no curso noturno**. [S.l.: s. n.] 1991.

\_\_\_\_\_. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 1985.

GUIMARÃES, E. **Escola, galera e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_; PAULA, V. de. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, A.

(Org.). **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 136-152.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

HARKER, R. H. Reprodução, habitus e educação. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 79-92, 1990.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KOEHLER, S. M. F. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. 2001. Disponível em: <Koehler@guaranet.com.br>. Acesso em: 3 jul. 2014.

LOUREIRO, A. M. L. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 51-60, 1999.

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária**: ensaio de antropologia política. Tradução de Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica da violência**. Tradução de Cristina N. V. França. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lógica da dominação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAGALHÃES, S. M. O. **Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)**: um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educador transformador. 2004. 284 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

MARRA, C. A. dos S. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MICHAUD, I. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MIGUEL, J. P. Epidemiologia do stress e da violência. In: PEDRO, J. G. (Ed.). **Stress e violência na criança e no jovem**. Lisboa: Departamento de Educação Médica e Clínica Universitária de Pediatria, Faculdade de Medicina de Lisboa, Universidade de Lisboa, 1999. p. 235-247.

MINAYO, M. C. de S. Contextualização do Debate sobre Violência contra Crianças e Adolescentes. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria da Atenção à Saúde. **Violência faz mal à saúde**. Coordenação de Cláudia Araújo de Lima et al. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 13-16.

\_\_\_\_\_. et al. **Fala galera**: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999 (a).

MINAYO, M. C. de S; SOUZA, E. R. de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-23, 1999.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

OLIVEIRA, C. R. de. **O fenômeno da violência em duas escolas**: estudo de caso. 2008. 104 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1983.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERALVA, A. Democracia e violência: a modernização por baixo. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, p. 217-240, 1997.

\_\_\_\_\_. Na encruzilhada: a escola francesa entre o passado e o futuro. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 82, p. 56-66, ago. 1992.

PINHEIRO, P. S. **Estratégias da ilusão**: A revolução mundial e o Brasil, 1919-1935. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PORTO, M. S. G. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, p. 250-273, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Violência. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 265-277, jul./dez. 1995.

RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

RIFIOTIS, T. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Departamento de Antropologia Laboratório de Estudos das Violências (LEVIS) Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~levis/visrj.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2006.

RODRIGUES, A. S. **A escola silenciosa**: aqui não há violência - um estudo etnográfico. 1994. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. Documento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México: IPN, 1987.

SEYFERTH, G. Algunas consideraciones sobre identidades étnicas y racismo en Brasil. **Revista de Cultura Brasileña**: Embajada de Brasil en España, Madrid, p. 54-78, marzo 1998.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, M. A. A. da. **A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes**. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n.104, p. 58-75, 1998.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./ jun. 2001.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 51-66, 1998.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade. in: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 10-23.

VIGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência III**. Os jovens do Brasil. Brasília, DF: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília, DF: Unesco, 2003.

WESTPHAL, M. F. **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 54-81, maio 1997.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, M. Arendt, Jung e Humanismo: um olhar interdisciplinar sobre a violência. **Saúde e sociedade**, v. 17, n. 3, p. 19-32, 2008.

ZALUAR, A. **A máquina e a revolta**. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

## **ANEXOS**

### **1. Roteiro básico de entrevista**

(adaptado a alunos e professores, adaptado segundo cada ator escolar)

- a) Função na escola.
- b) Tempo de permanência.
- c) O que considera violência e violência escolar.
- d) Vivência de episódios de violência na escola.
- e) Desde a quanto tempo existe violência na escola.
- f) Como era a escola antes.
- g) Como estes episódios de violência afetam a escola.
- h) A que se atribui esta situação.
- i) Como a pessoa tem lidado com a situação.
- k) Alterações do dia a dia em decorrência destes fenômenos.
- l) Outras observações sobre o assunto.

### **2. Identificação de participantes**

#### **2.1. Alunos**

A1: aluna de 2º ano EM (16 anos)

A2: aluno de 9º ano E F – ouvido informalmente por não se encaixar no corpus da pesquisa

A3: aluno de 3º ano EM (17 anos)

A4: aluno de 2º ano EM (17 anos)

A5: aluna de 2º ano EM (17 anos)

A6: aluno de 1º ano EM (15 anos)

#### **2.2. Professores**

P1: História/Geografia

P2: Inglês

P3: Língua Portuguesa (EF/EM)

P4: Física (EM) – ministrando aulas de Matemática em substituição à professora titular, afastada por licença-maternidade

P5: Ciências (EF) – ouvida informalmente por não se encaixar no corpus da pesquisa

P6: Filosofia/Sociologia