



LILIANE PEREIRA DE SOUZA

UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE
- MS

EDITORA INOVAR

UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE -MS



Liliane Pereira de Souza

**UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE -MS**



Título

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande-MS

Autora

Liliane Pereira de Souza

Número do ISBN deste livro

ISBN: 978-65-80476-00-8

Abril, 2019

Dados da Catalogação Anglo-American Cataloguing Rules – AACR2

S729e

Souza, Liliane Pereira de

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande-MS. / Liliane Pereira de Souza. – Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 93 p.

E-book em pdf.
ISBN 978-65-80476-00-8

1. Violência na escola. 2. Contexto social. 3. Violência – Escola pública – Campo Grande – Estudos. 4. Problemas sociais – Escolas públicas – Campo Grande - Matogrosso do Sul (Estado). I. Título.

CDU 37.09:37.018.591(817.1)
CDD 379.8171

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB nº 184/2017.

© 2019, propriedade intelectual do autor

Índices para catálogo sistemático:

1. Estudo sobre a violência. 37.09
2. Violências nas escolas públicas. 37.018.591
3. Escola em Mato Grosso do Sul. 37.09 (817.1)
4. Problemas sociais - Educação. 37.06

Conselho Científico da Editora Inovar:

Care Cristiane Hammes (UEMS/Brasil); Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

SUMÁRIO

O ESTADO DA ARTE.....	8
<i>O QUE APRESENTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 1987 A 1999.....</i>	<i>10</i>
<i>TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2000 A 2011: A CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO.....</i>	<i>22</i>
<i>PESQUISAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: UM ÚLTIMO MOVIMENTO.....</i>	<i>28</i>
A VIOLÊNCIA: DESAFIO AOS PROFESSORES E GESTORES	35
A VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONCEITO, TIPOS E MANIFESTAÇÕES	41
TRAJETÓRIA DA PESQUISA	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
BIBLIOGRAFIA	90
NOTAS SOBRE A AUTORA.....	98

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Este estudo teve como propósito conhecer e analisar os sentidos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS atribuem à violência escolar. Nesta investigação, além dos professores, também foram ouvidos os gestores das escolas lócus, visto a importância de dar voz a estes profissionais responsáveis pelas principais decisões tomadas dentro das instituições escolares.

Neste escopo, surgiram algumas questões que nortearam o estudo: como professores, coordenadores pedagógicos e diretores que atuam na Rede Municipal de Ensino (REME) percebem a violência escolar? Os professores, coordenadores pedagógicos e diretores se sentem preparados para lidar com a violência que ocorre na sala de aula e na escola? Quais as alternativas que eles buscam para lidar com este fenômeno? Quais as iniciativas/medidas que gestores adotam para minimizar a violência que ocorre na escola?.

De modo a encontrar respostas para essas indagações e produzir uma reflexão sobre a violência escolar foi necessário levantar informações sobre a concreticidade do objeto em estudo e desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como método de investigação o materialismo-histórico-dialético e sendo a pesquisa de campo realizada em duas escolas municipais escolhidas aleatoriamente, sendo uma localizada na região central e outra na região periférica da cidade. Os sujeitos que participaram foram dois professores e cinco gestores. Espero que este livro contribua para reflexões e ideias práticas.

Desejo a você uma excelente leitura!

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

**CAPÍTULO 1 –
O ESTADO DA ARTE**

O ESTADO DA ARTE

Esse tipo de pesquisa possibilita o conhecimento das temáticas exploradas, permitindo uma visão ampla das questões que foram e estão sendo discutidas em diferentes áreas de conhecimento sobre o tema violência escolar. Percebemos um aumento de casos de violência nas escolas, o que por certo motivou o interesse entre os pesquisadores das mais diversas áreas, visto sua complexidade e as sérias consequências que acarretam, desde agressões verbais a agressões físicas.

Identificamos, por meio da leitura dos resumos sobre o tema violência escolar, informações objetivas que evidenciam no trabalho dos pesquisadores, a metodologia utilizada, os objetivos do estudo e os resultados encontrados. A leitura nos permitiu um conhecimento das características peculiares desses trabalhos.

Segundo Ferreira (2002, p. 259):

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já foi construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avolumam cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

A opção metodológica de cada pesquisador, assim como o objeto de pesquisa, constitui um processo tão importante quanto o texto que ele elabora ao final de sua pesquisa. De acordo com Brandão (2000), a tão afirmada, mas nem sempre praticada, construção do objeto diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Assim, nossas inferências são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a qual o uso desses instrumentos nos permite chegar aos procedimentos de pesquisa e os relatar.

Neste capítulo apresentamos as primeiras pesquisas que foram realizadas com a temática da violência na escola para podermos entender quais eram as preocupações dos pesquisadores e como se manifestava o fenômeno da violência na escola, em diferentes momentos históricos, em nosso país. Propiciando por meio dessa investigação “à luz de categorias e facetas que se caracterizam

enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Optamos por fazer dois recortes temporais, no primeiro período de 1987 a 1999, fizemos um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base nos descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”, com a intenção de conhecer o que foi discutido sobre a violência nas primeiras pesquisas disponíveis no portal, totalizou 19 trabalhos.

O outro recorte temporal no período de 2000 a 2011 utilizamos novamente o banco de dados da CAPES, com base também nos descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”. Foram encontradas 355 produções acadêmicas. Selecionamos como critérios, aqueles estudos que contemplavam como sujeitos da investigação somente os professores do ensino fundamental e/ou gestores, totalizando 11 estudos.

Ainda pretendendo conhecer as pesquisas realizadas, dedicamos atenção a outros estudos sobre a violência nas escolas, realizadas em âmbito nacional, coordenadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) que ouviram alunos, professores e pais em todo o País. Esse procedimento nos mostrou um aumento gradativo e significativo de pesquisas, revela também, a preocupação destes órgãos em mostrar sobre fenômeno que está inserido no cotidiano das escolas, visto que há um interesse da sociedade.

No Brasil, o tema da violência escolar começa a ser estudado por pesquisadores do campo da educação em 1980, conforme relata Sposito (2001), apesar do intenso debate público em torno da temática da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, quer como protagonista, quer como vítimas, as equipes de pesquisadores demoraram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola.

A partir de 1980 quando ocorreram às primeiras pesquisas sobre essa temática, o tom predominante era de expor as constantes depredações e os atos de vandalismo por pessoas que aparentemente não pertenciam à comunidade escolar, e a primeira pesquisa que se tem conhecimento investigou especificamente a depredação (GUIMARÃES, 1984).

Entretanto, a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise desse fenômeno. O clima de insegurança agravava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro, RJ, e em outros centros urbanos. Aumentaram

a criminalidade e o sentimento de insegurança, e, dessa forma, a vida escolar passou a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (SPOSITO, 2001).

Para Sposito e Gonçalves (2002), é possível considerar os anos de 1990 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também evidenciando as práticas de agressões físicas e não físicas, como as verbais, sobretudo entre os grupos estudantis.

Nesse momento, predominava a ideia de que era necessário que a escola, como patrimônio público, fosse protegida com muros altos e grades. Buscava-se também, um modelo mais democrático de gestão das instituições escolares, agregando os pais, alunos e a comunidade escolar na tomada de decisões, no intuito de se ter uma instituição menos autoritária e mais aberta.

O QUE APRESENTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 1987 A 1999

No intuito de verificarmos as principais preocupações e propostas contidas nos trabalhos nesse momento histórico, fizemos um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas no banco de dados da CAPES, com base nos descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”, no período de 1987 a 1999.

Iniciamos a pesquisa no ano de 1987 por ser quando se inicia a escolha de um ano-base para a pesquisa no portal da CAPES, mas é a partir de 1988 que constatamos o primeiro estudo sobre a violência nas escolas.

Embora haja alguns limites, pelo fato de alguns pesquisadores nem sempre evidenciarem em seus resumos a metodologia utilizada, os sujeitos que participaram do estudo, os objetivos ou os resultados encontrados, e algumas produções estarem disponibilizadas apenas na própria Instituição, buscamos, por meio de uma leitura criteriosa, abranger o maior número de informações de cada estudo para que fosse possível conhecer as peculiaridades e contribuições de cada trabalho.

Encontramos 18 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, que, no período analisado, discutiram a violência nas escolas. A Tabela 1 indica o total de produções acadêmicas de mestrado e doutorado de cada ano encontrado neste primeiro momento de nossa investigação, no portal da CAPES, de maneira objetiva. Através do total por ano de estudos realizados fizemos a porcentagem do quantitativo referente neste primeiro período analisado.

Tabela 1 - Número de dissertações e teses de 1988 a 1999

Ano	Dissertações	Teses	Total	
			Número	%
1988	1	0	0	5,3
1994	4	0	4	21
1995	1	0	0	5,3
1996	1	0	0	5,3
1997	1	0	0	5,3
1998	5	1	6	31,6
1999	5	0	5	26,2
Total	18	1	19	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses.* Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

É possível verificar que a produção acadêmica sobre a violência nas escolas teve sua primeira publicação em 1998 e essa discussão só retorna em 1994, e o maior número de estudos foi em 1998, com seis trabalhos, o que representa 31,6% do total de estudos realizados. Destaca-se que o número significativo (94,7%) foi de dissertações de mestrado defendidas nesse período, em relação a teses de doutorado.

A tabela 2 indica em quais regiões foram realizados os estudos acadêmicos de mestrado e doutorado neste primeiro momento de nossa investigação.

Tabela 2 – Regiões que foram realizados os estudos de 1988 a 1999

Região	Número de estudos	%
Sudeste	12	63,2
Centro-oeste	3	15,8
Nordeste	2	10,5
Sul	2	10,5
Norte	0	0
Total	19	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses.* Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

É possível constatar que o maior número de trabalhos acadêmicos realizados se concentra na região sudeste (63,2%) e que não houve produções acadêmicas sobre este tema na região norte neste período.

A tabela 3 indica quais as Universidades por região foram realizados os estudos acadêmicos de mestrado e doutorado neste primeiro momento de nossa investigação.

Tabela 3 – Universidades das pesquisas por regiões de 1988 a 1999

Região	Universidades
Sudeste	UFRJ (1996, 1998, 1998) PUC-RJ (1994, 1999) USP (1998,1998) UNIMEP (1988) UGF (1994) UNAERP (1994) UFF (1997) UERJ (1999)
Centro-oeste	UFMS (1994) UFMT (1999) UnB (1999)
Nordeste	UFBA (1998) UFPB (1998)
Sul	UFRGS (1995) UFSC (1999)
Norte	--

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

Na região sudeste, onde se concentra o maior número de estudos, somente os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo tiveram produções acadêmicas com este tema. O Estado do Rio de Janeiro teve o maior número de estudos, totalizando 8 pesquisas, sendo 5 de universidades públicas e 3 em universidades particulares. No Estado de São Paulo teve 4 estudos, sendo 2 de uma universidade pública e 2 de universidades particulares.

Na região Centro-oeste houve 3 produções acadêmicas, todos em universidade públicas, sendo 1 estudo em cada Estado: Mato Grosso do Sul e Mato Grosso e 1 estudo no Distrito Federal. Na região Nordeste 2 universidades públicas tiveram estudos com este tema, 1 na Paraíba e o outro

na Bahia. Na região sul 2 universidades públicas também tiveram estudos, sendo 1 em Santa Catarina e o outro no Rio Grande do Sul.

Os resultados obtidos constataam o maior número de produções científicas nas universidades públicas, totalizando 14 estudos, uma pequena representação nas regiões sul, nordeste e centro-oeste e nenhum estudo sobre a temática na região norte, neste período.

Através da leitura dos resumos das dissertações e tese, fizemos um levantamento de cada produção acadêmica individualmente de modo a contribuir para o entendimento dos objetivos e resultados alcançados pelos pesquisadores.

Constatamos que o estudo de Moura (1998), intitulado **Violência da escola** pela Universidade Metodista de Piracicaba, fez uma análise da violência da escola com preocupação com o aluno proveniente de camadas populares, que não possuem os pré-requisitos exigidos e a escola através de estereótipos e dos mecanismos de controle e punição, torna os indivíduos submissos, dóceis e repetidores da ideologia dominante. Segundo a autora essa violência passa por condições normais e naturais da vida.

No estudo de Guimarães (1994), denominado **Autoritarismo e Violência simbólica na educação física escolar - Representação de alunos de escolas publica**, pela Universidade Gama Filho, teve como objetivo identificar e interpretar a representação dos alunos de 5ª a 8ª series acerca da autoridade e do autoritarismo do professor de educação física. Os dados coletados sugerem que esses alunos representam o professor autoritário como o "mandão", o "sabe-tudo" e "superior" que se distanciam nas relações interpessoais, dados a verticalidade do poder (de cima para baixo).

O estudo de Rodrigues (1994), intitulado **Aqui não ha violência: a escola silenciada**, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, representa uma reflexão sobre o que pode ser considerado como práticas evidentes na escola. Utiliza a definição de violência como o aumento de criminalidade na cidade e mostra como ela se expressa na escola. Propõe-se a delinear as representações que professores e alunos possuem de si mesmos e o que definem como relações de violência entre: (professor - aluno), (aluno - aluno), (aluno - professor). Para o autor, a inspiração antropológica, possibilitou a revelação dos diferentes significados que os atores constroem sobre o espaço escolar baseado nas praticas violenta na escola.

Pereira (1994) em seu estudo denominado **A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**, pela Universidade de Ribeirão Preto, pesquisa sobre a

violência em escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, demonstrando as medidas necessárias para a solução do problema.

O estudo de Lima (1994), denominado **A invasão das "guangues"**, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo analisar o surgimento e a atuação dos grupos juvenis denominados "guangues", que com suas atitudes de rebeldia e contestação, tem inquietado a sociedade nos últimos tempos. Para descrever o fenômeno das "guangues" em Campo Grande-MS, o autor observou aqueles grupos que atuavam no contexto das escolas públicas estaduais e buscou três segmentos importantes na formação da opinião pública: imprensa, polícia e escola. A guisa de conclusão interpretou o fenômeno enquanto grupos de jovens e adolescentes que, cada vez mais, tem dificuldades em ocupar um espaço na sociedade, enquanto seres produtivos e de importância social, e que expressam principalmente pela rebeldia a falência de um sistema que, quanto mais se desenvolver, menos respostas conseguem dar aos problemas que cria.

Oliveira (1995) em seu estudo intitulado **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo analisar a violência dos estudantes na escola. Para a autora esse fenômeno está constantemente presente nas instituições escolares, em geral. A frequência, porém, e a gravidade dos danos variam, assim como as causas provocadoras das manifestações de violência. Sendo assim duas escolas distintas foram estudadas: uma da rede particular, que atende alunos egressos de classe média- alta e outra, da rede pública com estudantes de classe popular. Este estudo buscou descrever e desvelar o fenômeno da violência nos respectivos contextos escolares na nova sociologia da educação, ou seja, da teoria da reprodução social e cultural, da teoria da resistência e as contribuições de Paulo Freire. Finalizando, a partir das teorias estudadas, das contribuições dos diversos autores vistos e das escolas observadas, buscou-se apontar possíveis soluções para a violência no ambiente escolar.

No estudo de Dias (1996), denominado **A escola fundamental por outros veres e novos olhares**, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, examina o espaço da sala de aula e as atuações de seus respectivos atores - alunos, professores - com o objetivo de compreender como as intenções didático-pedagógicas são veiculadas e quais as possibilidades de tornarem-se (ou não) em mecanismos de violências. Através dessa análise, o autor concluiu que ainda existem intenções didático-pedagógicas impregnadas por valores (morais e/ou éticos) que tendem a transformar-se em violências diretas ou indiretas. Os resultados dessa ação escolar tendem a contribuir para a formação de indivíduos impregnados de pré-conceitos, com uma forte tendência a manter relações sociais baseadas em princípios norteados pelas leis do autoritarismo.

Paim (1997) em seu estudo denominado **As representações e a prática da violência no espaço escolar**, pela Universidade Federal Fluminense, estuda as representações construídas por professores e alunos acerca da criminalidade e das manifestações concretas da prática da violência, desenvolvidas num espaço específico, o das escolas que atendem crianças e jovens das parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora urbana ou que estão situadas em áreas pobres da cidade do Rio de Janeiro. Discute a relação entre a política de educação nacional e a situação dos setores mais pobres da população urbana do país. Apreende a trajetória da violência na cidade do Rio de Janeiro através dos jornais locais de grande circulação, datados entre 1950 a 1995. Elabora um mapeamento introdutório do processo de generalização da violência, mostrando a inserção de crianças e jovens como atores ou vítimas de práticas criminosas. Realiza trabalho de campo, em um CIEP localizado na Zona Oeste e em uma escola na Zona Sul da cidade que atende alunos de duas favelas próximas. Aponta para o fato de que os processos de violência nestas escolas estão ligados de forma inequívoca ao tráfico de entorpecentes e ao poder que este impõe nas áreas ocupadas. Afirma que se o fenômeno da violência se generalizou na cidade, é exatamente nas áreas pobres que ele se materializa com mais força. Consequentemente, as escolas que atendem alunos dessas localidades vivem em seu cotidiano situações complexas, entre códigos sociais antagônicos, fato que destrói a própria idéia de legitimidade e contribui para o fracasso das relações pedagógicas.

Santos (1998) em seu estudo denominado **Violência Interpessoal e Adolescência: Um estudo nas escolas de Camaçari – Bahia**, pela Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo descrever a violência interpessoal entre os estudantes, na fase da adolescência, nas escolas públicas da cidade de Camaçari. Foram revisadas teorias relativas à violência provenientes de diferentes campos disciplinares, destacando-se a teoria do aprendizado social. Para análise dos dados foram utilizados os diferenciais quanto ao sexo, condição de trabalho e consumo de bebida alcoólica. Trata-se de um trabalho de corte transversal, no qual foram levantados dados primários, em novembro de 1996, com uma amostra representativa dos alunos de escolas municipais. A questão central é a caracterização das agressões verbais e físicas entre jovens, no contexto da escola e residencial, abordando os papéis de agressores e vítimas. Na análise, também, foram construídas escalas que permitiram avaliar a magnitude das condutas agressivas dos discentes em situações específicas no ambiente da escola. De modo geral, os resultados revelaram que os jovens do sexo masculino são os principais agressores físicos, enquanto que as adolescentes estão mais envolvidas com as agressões verbais. No que concerne à violência na rua, no intervalo de 12

meses, 19,5% dos entrevistados afirmaram terem visto gente vender drogas e 16,8% dos estudantes disseram ter visto uma arma na sua residência. A agressão física também faz parte do cotidiano dos jovens, 68,5% presenciaram alguém dando socos ou murros em outrem, 31,5% viu alguém ferindo com faca e 22% uma pessoa atirando em outro indivíduo. Tais resultados, portanto, evidenciam a dimensão da violência na cidade de Camaçari.

No estudo de Andrade (1998), intitulado **Entre o Espinho e o Frio: O Discurso do Educador Fundamental a Cerca da Violência na Escola**, pela Universidade Federal da Paraíba, através do estudo de caso apoiado na teoria psicanalítica teve como objetivo analisar comparativamente o discurso de educadores do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de João Pessoa, a cerca da violência escolar. O trabalho conclui com a orientação para revisão das práticas pedagógicas nas referidas escolas.

Araújo (1998) em seu estudo denominado **"Mocinhos" e "bandidos" no pátio da escola: estudo de caso numa escola pública de Rio Branco/AC**, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, descreve e analisa as atividades das crianças durante os recreios de uma escola pública de ensino fundamental, considerando os temas e tipos de brincadeiras desenvolvidas e a influência exercida pelo meio social, família e escola, sobre o comportamento lúdico dos alunos. As bases teóricas encontram-se em autores que concebem a brincadeira como fato histórico-cultural, como Brougère, Wajskop, Vygotsky e Leontiev. A metodologia incluiu observação do recreio, entrevistas com professores, crianças, pais e avós, produção de um vídeo e fotos. A análise dos dados mostrou que a transmissão de brincadeiras se dá precariamente na família, e de modo irrelevante, na escola. A violência é tema predominante no reduzido repertório de brincadeiras das crianças e o recreio transforma-se numa arena de luta, sem que a escola o veja como um problema significativo. As conclusões indicam a necessidade de espaços onde a criança encontre interlocutores capazes de discutir os valores e papéis que ela vivencia através da brincadeira e que, no futuro, poderão tornar-se regra de ação real. A escola atual, cujas atribuições estão sendo necessariamente ampliadas, deve contribuir para isso, preservando, no seu espaço, o direito da criança à atividade lúdica.

Castro (1998) em seu estudo denominado **A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o objetivo do estudo foi investigar o conteúdo das representações de violência construídas por crianças e adolescentes matriculados em duas escolas - uma pública e outra privada - do Município do Rio de Janeiro. A análise do conteúdo de entrevistas semi-estruturadas, desenhos e da associação de

idéias formaram seis núcleos de sentido: agressão, crime, bandido, arma, certos sentimentos e morte. Para o grupo da escola particular, "crime" parece ser o elemento articulador. Para o da escola pública, "morte" parece ser o elemento central. É como se existisse um "continuum" entre o viver e o morrer que pode ser demarcado pela violência, e que os jovens do estudo se encontram em lugares distintos deste "continuum". Um grupo, mais distante da violência cotidiana, mantém auto-estima positiva, desenvolve projetos para realização futura. Para eles é possível acreditar na vida, porque é possível vivê-la com dignidade. O outro grupo, cuja existência é demarcada por mortes violentas e tem uma baixa auto-estima, apresenta projetos que se reduzem muitas vezes ao resgate de direitos fundamentais. Para eles nem sempre é possível acreditar no futuro, na vida. Concluiu-se que é urgente articular ação intersetorial de enfrentamento da violência.

Sekkel (1998) em seu estudo intitulado **Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância**, pela Universidade de São Paulo, teve como prioridade pensar a Educação Infantil com vistas à superação do problema da violência. Para a autora, no mundo dominado pelo poder econômico o maior inimigo é a pobreza, a qual se constitui também como forma de violência. É preciso considerar a frieza que se propaga nas relações humanas. O referencial teórico utilizado baseia-se fundamentalmente nos trabalhos de Theodor W. Adorno. A experiência da Creche Oeste - Coseas/USP serve como base para a reflexão.

Kimura (1998) em sua tese intitulada **Geografia da escola e lugar: Violência, tensão e conflito**, pela Universidade de São Paulo, analisa duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal, localizadas em bairros distintos da periferia do município de São Paulo, nas relações estabelecidas pelos seus frequentadores/circundantes (alunos, professores, funcionários, pais de alunos e pessoas das vizinhanças) com seus lugares cotidianos. Referem-se principalmente às situações de violência, tensão e conflito tanto como comportamentos rotineiros quanto como atos de transgressão legal que, segundo os casos abordados, são praticados ou são analisados por eles. Dentre os frequentadores escolares, os alunos merecem uma análise especial, portadores de um discurso expressivo da periferia da cidade e de descendentes de migrantes nordestinos que se consideram a classe média dos bairros onde moram. As situações de violência, tensão e conflito não são a ótica exclusiva para a abordagem dos espaços vividos no dia-a-dia pelos frequentadores/circundantes escolares, porém, marcam profundamente a maneira deles apreciarem seus lugares de vida e o mundo em geral e contribuem para a constituição de sua subjetividade específica. Esta, juntamente com as condições objetivas dos bairros onde estão esses lugares,

explicam seu comportamento geográfico no ato de tentarem o acesso à escola enquanto um equipamento urbano de oferta e demanda de um serviço público.

No estudo de Laterman (1999), intitulado **Violências, incivildades em disciplinas no meio escolar: Um estudo em dois estabelecimentos da rede pública**, pela Universidade Federal de Santa Catarina, investiga o que é e como se manifesta a violência escolar para professores e alunos de 5ª a 8ª série em dois estabelecimentos de ensino da rede pública estadual na cidade de Florianópolis. Nas escolas estudadas as incivildades dão o tom do cotidiano e expressam não só os paradigmas do modelo sócio-político vigente como também as configurações próprias de cada estabelecimento em meio ao sentido de caos do cotidiano escolar, buscando esclarecer a dinâmica das ocorrências a partir de três óticas: indisciplinas, incivildades e violência.

No estudo de Queiroz (1999), denominado **Ocorrência e causas da violência na escola segundo a percepção de uma comunidade escolar**, pela Universidade de Brasília, teve como objetivo analisar as diferenças ou semelhanças dos sujeitos da comunidade escolar (estudantes, professores e pais) sobre o fenômeno da violência na escola. Basicamente procurou responder duas perguntas: 1) em que medida os diferentes atores da comunidade escolar caracterizam e registram a ocorrência da violência na escola de maneira semelhante? 2) em que medida os diferentes atores da comunidade escolar atribuem as mesmas causas ao fenômeno da violência na escola? O trabalho tem um caráter notadamente descritivo com alguma inserção explicativa. Os dados mostram que a violência na escola traduz-se para a comunidade escolar principalmente em "provocações, desrespeito às pessoas e agressões verbais", ou seja, é principalmente uma violência de caráter relacional. Contudo, os professores são mais sensíveis ao problema do que estudantes e pais, embora afirmem perceber menos o uso de armas na escola do que pais e estudantes. É também o grupo dos professores o que mais afirma ter sido vítima de violência na escola. Em relação às causas da violência na escola, os atores escolares não dão relevância às teses que culpam ora a pobreza ora o governo, presentes na literatura, e preferem centrar suas percepções em fatores com uma conotação mais cultural. Assim, os responsabilizados pelo problema são principalmente as famílias e a própria escola.

Oliveira (1999) em seu estudo intitulado **A Violência do professor na relação professor/aluno**, pela Universidade Federal de Mato Grosso, realizado em todas as turmas de pré-escola e 1ª série de uma escola pública de Cuiabá, teve como objetivo identificar a violência presente nos comportamentos habituais dos professores sobre seus alunos. Nas situações observadas, os comportamentos avaliados como violentos estiveram presentes ao longo do ano, da

primeira observação à última. Para o propósito deste estudo foram analisadas vinte e seis situações do dia-a-dia da sala de aula contendo comportamentos indicadores de violência, que por vezes não é só manifesta, mas velada, sutil e por isso mais cruel. Os resultados surpreendem revelando que mesmo em situações corriqueiras, quando destacadas e analisadas à luz da psicanálise, tendo o conceito freudiano de Transferência como parâmetro esses comportamentos despem-se de suas máscaras, apresentando-se violentos.

Guedes (1999) em seu estudo intitulado **Violência, escola e diálogo**, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, têm como objeto as mudanças na realidade escolar promovidas pela violência na sociedade atual. O objetivo consiste em caracterizar os diálogos estabelecidos entre educadores e estudantes no cotidiano escolar e como estes interpretam e significam a violência. A escola pesquisada se localiza na Baixada Fluminense, portanto, permeia este estudo, a realidade do local, suas mazelas, seus contrastes, sua relação com os grupos de extermínio. Importa perceber que visão os estudantes absorvem desse cotidiano e como a escola enfrenta a questão.

No estudo de Martins (1999), denominado **Escola pública (violenta) e tráfico de drogas: novas feições da qualidade educacional**, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, consiste numa tentativa de elucidação da trama violenta em que, através das áreas impositivas do narcotráfico, se encontram envolvidas determinadas comunidades que possuem a presença desta organização ilegal de forma específica, procurou identificar a particularidade da heteronomia, conforme definição de Cornélius Castoriadis, presente na instituição escolar, tal como se apresenta através da perspectiva do professor. A situação de heteronomia, que se traduz pela violência, pelo medo que institui, se efetua, também por uma convivência comunitária/escolar que corrobora no processo de conformação. Esta influência arbitrária e ilegítima fomenta uma dualidade escolar, na medida em que a qualidade do ensino público, que apresenta tão notoriamente mazelas, a estas escolas se soma mais este ônus, suscitando uma profunda mudança na própria relação pedagógica e submete a sérias limitações que é uma das funções mais essenciais da escola, a construção do valor democrático e a formação da cidadania.

Após a exposição de cada trabalho produzido no período analisado, constatamos que a questão da violência na escola e do autoritarismo, como objetos de estudos, aponta que, por meio de estereótipos e dos mecanismos de controle e punição, a escola não respeita a experiência que o aluno traz do seu meio (MOURA, 1988); que os alunos se distanciam nas relações interpessoais com os professores autoritários representados como o "mandão", o "sabe-tudo" e "superior"

(GUIMARÃES, 1994); que as intenções didático-pedagógicas impregnadas por valores (morais e/ou éticos) tendem a se transformar em violências diretas ou indiretas, pois contribuem para a formação de indivíduos impregnados de pré-conceitos, com uma forte tendência a manter relações sociais baseadas em princípios norteados pelas leis do autoritarismo (DIAS, 1996).

Em seu estudo, Oliveira (1999) revela que, nas situações observadas, a violência presente nos comportamentos habituais dos professores, avaliados como violentos, sobre seus alunos, estiveram presentes ao longo do ano, da primeira observação à última.

A preocupação com o aumento da criminalidade e violência e sua expressão nas escolas públicas do Rio de Janeiro é considerada nas pesquisas de Rodrigues (1994), Martins (1999) e Paim (1997), e para esse último, se o fenômeno da violência se generalizou na cidade, é exatamente nas áreas pobres que ele se materializa com mais força e, conseqüentemente, as escolas que atendem alunos dessas localidades vivem, em seu cotidiano, situações complexas, entre códigos sociais antagônicos, fatos que destroem a própria ideia de legitimidade e contribui para o fracasso das relações pedagógicas.

No município de Campo Grande, MS, lócus desta pesquisa, em 1994, foram realizados dois estudos. O de Lima (1994), que analisa o surgimento e a atuação dos grupos juvenis denominados "ganguês" que atuavam no contexto das escolas públicas estaduais, no qual identifica que esses grupos de jovens e adolescentes, naquele momento, tinham dificuldades em ocupar um espaço na sociedade, como seres produtivos e de importância social, e se expressavam principalmente pela rebeldia. O estudo de Pereira (1994), sobre a violência em escolas da rede municipal de ensino, demonstram as medidas necessárias para a solução do problema.

Constatamos que a violência manifestada nas escolas também por atos de rebeldia, no período analisado deste recorte temporal, já era vista como preocupação de capitais com menor índice populacional e não apenas nos grandes centros urbanos, apesar de serem a maioria expressiva.

Outros estudos corroboravam com essa preocupação. Estudos comparativos feitos por Andrade (1998) analisaram o discurso de educadores do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de João Pessoa, PB. Oliveira (1995) investigou as diferentes percepções que alunos de uma escola pública e outra particular de Porto Alegre, RS, tinham sobre a violência, evidenciando que a gravidade dos danos varia, assim como as causas provocadoras das manifestações de violência.

Castro (1998), também em análise comparativa, investigou o conteúdo das representações de violência construídas por crianças e adolescentes de duas escolas - uma pública e outra privada - do município do Rio de Janeiro, com alunos de 10 a 19 anos. Observou que, para o grupo da escola particular, o "crime" parece ser mais distante da violência cotidiana, eles mantêm autoestima positiva, desenvolvem projetos para realização futura, sendo possível acreditar na vida, porque é possível vivê-la com dignidade. Para os alunos da escola pública, "morte" parece ser o elemento central, cuja existência é demarcada por mortes violentas, e têm baixa autoestima, apresentam projetos que se reduzem muitas vezes ao resgate de direitos fundamentais. Para eles, nem sempre é possível acreditar no futuro, na vida.

Laterman (1999) investigou duas escolas da rede pública estadual na cidade de Florianópolis, SC. Nelas, as "incivilidades" dão o tom do cotidiano e expressam não só os paradigmas do modelo sociopolítico vigente como também as configurações próprias de cada estabelecimento em meio ao sentido de caos do cotidiano escolar, buscando esclarecer a dinâmica das ocorrências a partir de três óticas: indisciplinas, incivilidades e violência. Para os estudantes, a incivilidade também se manifesta nos problemas administrativos, como manutenção da escola, funcionamento inadequado, omissão, desrespeito e falta de diálogo por parte da direção e equipe pedagógica. A não observância de direitos e deveres sociais é, nesta perspectiva, também incivilidade.

A violência interpessoal entre os estudantes na fase da adolescência é objeto de estudo de Santos (1998) nas escolas de Camaçari, BA, no qual a questão central é a caracterização das agressões verbais e físicas entre jovens, no contexto da escola e residencial, abordando os papéis de agressores e vítimas. De modo geral, os resultados revelaram que, naquele momento, os jovens do sexo masculino eram os principais agressores físicos, enquanto que as adolescentes estavam mais envolvidas com as agressões verbais.

Em outra perspectiva, Araújo (1998) descreve e analisa, por meio de estudo de caso, as atividades das crianças durante os recreios de uma escola pública de ensino fundamental de Rio Branco, AC, e ressalta que a violência é tema predominante no reduzido repertório de brincadeiras das crianças e o recreio se transforma em arena de luta, sem que a escola o veja como um problema significativo. Sekkel (1998) pensa a Educação Infantil com vistas à superação do problema da violência, por meio de uma proposta educativa que promova o acesso amplo e efetivo à cultura, à formação de cidadãos, e que propõe a convivência entre crianças de diferentes classes sociais.

Queiroz (1999) analisa as diferenças e semelhanças sobre o fenômeno da violência na escola, segundo a percepção da comunidade escolar; as relações estabelecidas pelos alunos, professores, funcionários, pais de alunos e pessoas das vizinhanças no que se referem às situações de violência, tensão e conflitos são estudados por Kimura (1998) e as mudanças na realidade escolar promovidas pela violência são analisadas por Guedes (1999).

Com esse recorte temporal, verificamos como a violência em sua manifestação na escola foi estudada pelos pesquisadores no período de 1988 a 1999. Observamos que as principais preocupações eram o autoritarismo e a violência da escola (MOURA, 1988; GUIMARÃES, 1994; DIAS, 1996; OLIVEIRA, 1999), assim como o aumento da criminalidade e violência e sua expressão nas escolas públicas (RODRIGUES, 1994; MARTINS, 1999; PAIM, 1997).

Por meio desses estudos, verificamos que as práticas internas de violência eram as mais criticadas. A intenção de que a instituição fosse mais aberta estava relacionada também ao processo de democratização que ocorria naquele momento. “As reivindicações dirigidas aos primeiros governos eleitos pelo voto popular, no início dos anos 1980, reuniram professores, alunos e pais que buscavam melhores condições de funcionamento das unidades escolares.” (SPOSITO, 2001, p. 90). Constatamos também que naquele momento a escola era noticiada como um lugar de brigas, depredações, invasões e de autoritarismo, de acordo com os olhares dos pesquisados naquele momento histórico.

Outro dado relevante, em relação a essas pesquisas, refere-se a abordagens utilizadas pelos pesquisadores, destacando-se a abordagem qualitativa (MOURA, 1988; GUIMARÃES, 1994; ANDRADE, 1998; ARAÚJO, 1998; OLIVEIRA, 1999); e quanto aos tipos de estudos, destaca-se o etnográfico (RODRIGUES, 1994; LATERMAN 1999) e o estudo de caso (OLIVEIRA, 1995).

TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2000 A 2011: A CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO

Para dar continuidade ao Estado da Arte fizemos um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas no banco de dados da CAPES, com base nos descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”, no período de 2000 a 2011. Com o critério de selecionar os estudos que tiveram como sujeitos de investigação apenas professores do ensino fundamental e/ou gestores de escolas voltados somente para o ensino fundamental, visto ser estes os sujeitos assim

como o nível de ensino desta pesquisa, consideramos importante conhecer as características peculiares desses trabalhos.

Conforme relatamos nas produções analisadas no recorte anterior, que embora haja alguns limites, pelo fato de alguns pesquisadores nem sempre evidenciarem em seus resumos os sujeitos que participaram da pesquisa e algumas estarem disponibilizadas apenas na própria Instituição, buscamos fazer uma leitura criteriosa das produções acadêmicas encontradas dentro dos critérios estabelecidos, totalizando assim doze pesquisas, sendo nove dissertações e duas teses.

Ressaltamos que não foi encontrado nenhum trabalho que contemplasse como sujeitos participantes da pesquisa os gestores de escolas apenas do ensino fundamental e nenhum trabalho em que os sujeitos fossem somente professores e gestores do ensino fundamental. Assim, todas as onze pesquisas analisadas, nesse período, têm como sujeitos apenas professores do ensino fundamental. O que diferencia nosso estudo das produções acadêmicas realizadas está no fato de ouvirmos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e também os gestores de escolas que não oferecem o ensino médio. A Tabela 2 indica o total de produções acadêmicas de mestrado e doutorado encontrado nesta segunda etapa da elaboração do Estado da arte.

Tabela 4 - Número de dissertações e teses produzidas conforme critérios estabelecidos de 2000 a 2011

Ano	Dissertações	Teses	Total	
			Número	%
2000	1	0	1	9,1
2001	0	1	1	9,1
2003	1	0	1	9,1
2004	2	1	3	27,2
2006	2	0	2	18,2
2009	1	0	1	9,1
2010	1	0	1	9,1
2011	1	0	1	9,1
Total	9	2	11	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

A Tabela 2 apresenta de maneira objetiva a distribuição anual dos trabalhos encontrados no portal da CAPES. Ressaltamos que nos anos de 2002, 2005, 2007 e 2008 não foram encontradas pesquisas que tivessem no nosso critério de estudo. É possível verificar que a produção acadêmica foi maior em 2004 com três trabalhos, o que representa 27,2%; em seguida, o ano de 2006 se destaca com duas produções, representando 18,2% do total de estudos. O número significativo

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

desses estudos foi de dissertações de mestrado defendidas (81,9%) em relação a teses de doutorado (18,1%).

A tabela 5 indica em quais regiões foram realizados os estudos acadêmicos de mestrado e doutorado que selecionamos para conhecermos suas características.

Tabela 5 – Regiões que foram realizados os estudos de 2000 a 2011

Região	Número de estudos	%
Sudeste	6	54,5
Centro-oeste	2	18,2
Nordeste	1	9,1
Sul	2	18,2
Norte	0	0
Total	11	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

É possível constatar que o maior número de trabalhos acadêmicos realizados se concentra na região sudeste (54,2%) e que não houve produções acadêmicas dentro dos critérios estabelecidos para esse recorte nesse período, na região norte.

A tabela 6 indica quais as Universidades por região foram realizados os estudos acadêmicos de mestrado e doutorado.

Tabela 6 – Universidades das pesquisas por regiões de 2000 a 2011

Região	Universidades
Sudeste	USP (2003) UNESP (2004) PUC – CAMPINAS (2004) PUC – SP (2006) CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA (2009) PUC – MG (2010)
Centro-oeste	UFMT (2004) UFMS (2011)
Nordeste	UFBA (2001)
Sul	UNISINOS (2000) UFMS (2006)
Norte	--

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

Na região sudeste, onde se concentra o maior número de estudos, o Estado de São Paulo teve o maior número de estudos com 5 do total de 6 pesquisas realizadas. Destas 4 estudos foram em universidades privadas e 2 em universidades públicas.

Na região sul houve 2 produções acadêmicas, sendo 1 em universidade pública. Na região Centro-oeste teve 2 produções acadêmicas, sendo todas em universidades públicas. Na região Nordeste houve 1 estudo em universidade pública.

Os resultados obtidos constataam o maior número de produções científicas, ainda que não seja uma diferença expressiva, nas universidades públicas, totalizando 6 estudos e 5 em universidades particulares e que não houve dentre os critérios estabelecidos na região norte, neste período, nenhuma produção acadêmica.

A primeira pesquisa que encontramos foi a de Reszka (2000), que estudou a maneira como os professores veem e como lidam com a violência situada a partir de uma visão hermenêutica, buscando referências explicativas perante a teoria psicanalítica. Segundo a autora, nos depoimentos dos professores, foi identificada a questão do declínio social da função do professor e do sofrimento pelo qual, naquele momento, os professores estavam passando e a angústia diante dos acontecimentos que ocorriam no espaço escolar. As dificuldades em compreender as diferentes formas de manifestação da violência desencadeiam uma série de interrogações por parte dos professores, que se dizem impotentes, não se sentindo preparados para lidar com ela, a autora aponta para a necessidade de se repensar a formação do educador.

Os docentes que participaram do estudo de Costa (2009) sobre as representações sociais da violência também apontam que não se sentem preparados para lidar com este fenômeno que vivenciam em seu cotidiano de trabalho, ressaltando que esse saber não está presente na formação acadêmica e na orientação em serviço, devendo ser construído na vivência e experiência profissional.

A formação do educador ainda é ressaltada nos estudos de Lobato (2006) que procura entender a concepção do professor sobre a violência escolar em uma perspectiva psicossocial. Em seus resultados, os professores se ressentem da falta de formação sobre o fenômeno e ainda ressaltam que notaram uma mudança no tipo de violência praticada pelos alunos: houve um aumento da participação feminina nas ocorrências violentas.

Bianchi (2004) salienta outro dado importante no seu estudo que teve como objetivo conhecer as representações sociais de professores. A violência doméstica apareceu como fator responsável pela manifestação do fenômeno na escola. De acordo com a autora, a pesquisa também revelou que os docentes crêem que, para os jovens, a violência é natural, o que sugere representações sociais ancoradas na banalização. Essa banalização da violência por parte dos alunos também corrobora com os resultados apontados no estudo de Benedeti (2004), no qual ainda salienta que para os professores, quanto às causas atribuídas à ocorrência da violência no contexto escolar, apareceram primordialmente as questões familiares seguidas da influência da mídia, do sistema socioeconômico-cultural, da educação pós-moderna e da constituição biológica do próprio indivíduo.

A tese de doutorado de Ristum (2001) intitulada **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**, teve como objetivo principal descrever o conceito de violência para os professores com a pretensão de analisar, comparativamente, a realidade de duas escolas públicas e duas escolas particulares em um mesmo bairro, trabalhando com as formulações da Teoria Sócio-Histórica. O conceito de violência caracterizou-se pelas formas de agressão física, assalto e agressão verbal. Circunscrevendo o conceito, foi indicada, como mais grave, a violência física e como aceitável ou justificável, a violência motivada por más condições econômicas. A comparação entre a realidade dessas escolas evidenciou um perfil diferenciado para os dois grupos de professoras. Segundo a autora, a maneira de conceber a atuação da escola é mais preventiva para as professoras de escola particular e mais remediativa para as de escola pública.

A (in)disciplina e a violência escolar foram objetos de estudo na tese de doutorado de Pappa (2004), intitulada **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**, que na fundamentação teórica deu ênfase às obras de Michael Foucault. Segundo o autor, a maioria dos professores acredita que a escola está vivendo uma crise de autoridade e sente-se subjugado, tenta entender melhor o que está ocorrendo e questiona quais os comportamentos, ou atitudes, que devem adotar diante do atual quadro, quer refletir sobre como pensar o novo e redimensionar as relações de poder.

Nos resultados da pesquisa de Pacheco (2006) sobre a antípoda violência x não violência e suas relações com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes, a autora relata que, ao abordar a questão da autoridade e do autoritarismo, algumas confusões surgiram pelo fato de a linha que separa autoridade e autoritarismo ser muito tênue. Nesse sentido, o estudo buscou repensar a autoridade do professor diante da complexidade do campo educacional

a partir da competência e da generosidade docente. Além do significado do termo liberdade, no intuito de refletir sobre as suas possibilidades e (im)possibilidades de efetivação no âmbito escolar. Para o autor, há presença de liberdades limitadas, bem como a forte relação estabelecida entre liberdade e responsabilidade.

Pereira (2003) objetivou levantar a visão que os docentes têm sobre o fenômeno da violência, bem como as formas como este ocorre e as estratégias que são utilizadas para sua superação. Sendo a pesquisa de cunho humanista, a autora constatou que os professores percebem a violência como um fenômeno em expansão, reforçado, principalmente, pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e pela desestruturação familiar, contribuindo para muitas consequências no cotidiano escolar. As formas explícitas foram as mais evidenciadas, principalmente, por meio de brincadeiras, palavras, empurrões, provocações, brigas e outros. As estratégias tomadas diante da violência objetivam impor limites e facilitar a convivência, situando o diálogo e a resolução dos conflitos em sala de aula, como as formas mais indicadas para o seu alcance. A autora ressalta que um dos maiores problemas das escolas é a falta de humanização nas relações entre seus elementos constitutivos e a falta de projeto político-pedagógico.

A partir da reflexão de que a violência em meio escolar tem modificado, também, o funcionamento da instituição, trazendo vários problemas que afetam o trabalho docente, a pesquisa de Silva (2010) teve como objetivo analisar a percepção que um grupo de professores constrói sobre violência em meio escolar e compreender as implicações de tais percepções na prática docente desses professores. Contextualizando a escola em que os professores trabalham, buscou identificar os aspectos históricos da região onde a instituição está localizada. Os resultados permitiram dividir em duas categorias as percepções dos docentes sobre a violência em meio escolar: violência do trabalho docente e violência no trabalho docente. O primeiro conceito define-se como violência simbólica e o segundo se classifica como violência institucional. A pesquisa mostrou que muitos preconceitos que os professores carregam ao chegar à escola relacionam-se com o tratamento que recebem da própria Secretaria de Educação.

A pesquisa de Silva (2011) constatou que na visão dos docentes a violência escolar vai além das agressões físicas e verbais, abrangendo a falta de respeito e todo ato que prejudique outrem. As manifestações de violência mais citadas foram as agressões físicas e verbais entre os alunos; as verbais contra os professores e as incivildades. As principais causas do aumento dessa violência, segundo os professores, são: a desestruturação familiar, a falta de limites, a influência do contexto social e uma visão equivocada do ECA. As consequências da violência escolar para os professores

são: profissionalmente, o trabalho pedagógico dificultado e a perturbação do clima escolar; e pessoalmente, sentimentos de tristeza, frustração e impotência; dores de cabeça, cansaço físico, tensão muscular, estresse e nervosismo. Apesar da maioria dos professores apresentarem esses sintomas, 80% dos entrevistados desejam continuar no magistério porque amam a profissão escolhida.

No que se refere à abordagem ou aos tipos de pesquisas e teorias priorizadas nos estudos, Reszka (2000) optou em sua pesquisa pela perspectiva do paradigma interpretativo, a partir de uma visão hermenêutica; Ristum (2001) optou pela observação e utilizou a perspectiva Teoria Sócio-Histórica; Pereira (2003) escolheu a abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa descritivo-exploratória de cunho humanista; Pappa (2004) optou pela abordagem quanti-qualitativa e estudo etnográfico com fundamentação teórica em Foucault; Bianchi (2004) fundamentou na Teoria das Representações Sociais; Benedeti (2004) optou pela abordagem qualitativa; Pacheco (2006) realizou uma pesquisa bibliográfica, aliada a História Oral, na modalidade História Oral Temática; Lobato (2006) contemplou sua pesquisa na perspectiva psicossocial; Costa (2009) contemplou a Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem qualitativa com inspiração na etnografia; Silva (2010) optou pelo tipo História Oral; Silva (2011) optou pela abordagem qualitativa por meio de entrevistas estruturadas.

A partir da leitura desses trabalhos foram evidenciados que os professores não se sentem preparados para lidar com as manifestações da violência. A banalização da violência por parte dos alunos é outro fator considerado importante para esses docentes, pois o risco dos episódios de violência tornar-se cada vez mais frequente é maior. Os docentes relatam o aumento da participação feminina nas ocorrências violentas e a violência doméstica como um dos fatores responsáveis pela manifestação do fenômeno na escola.

PESQUISAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: UM ÚLTIMO MOVIMENTO

Uma ampla pesquisa desenvolvida nos anos de 2000 e 2001, por Abramovay e Rua (2002), coordenada pela UNESCO, foi realizada em catorze capitais¹ e abrangeu todas as regiões do país.

¹Região Norte: Manaus e Belém; região Nordeste: Fortaleza, Recife, Maceió e Salvador; região Centro-Oeste: Distrito Federal, Goiânia e Cuiabá; região Sudeste: Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo; e região Sul: Porto Alegre e Florianópolis.

Foram investigadas algumas possíveis interferências que um ambiente violento pode exercer nos estudos e nas interações sociais dos atores do ambiente escolar, segundo as percepções dos alunos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série – 6º ano) e do Ensino Médio, com idades entre 11 e 24 anos, alunos de escolas particulares e públicas.

Esta pesquisa coordenada pela UNESCO utilizou a concepção abrangente de violência, enfatizando que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolarização dos pais, *status* socioeconômicos) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Para a realização do estudo, foram utilizados dois tipos de abordagem: a extensiva e a compreensiva, combinadas de modo a articular os respectivos benefícios e superar as limitações de cada. Na pesquisa extensiva, o conjunto de participantes entrevistados, por meio de questionários, totalizou 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais. O desafio de ouvir e analisar dados provenientes de um número tão expressivo de informantes confere a essa pesquisa um caráter único no Brasil (ABRAMOVAY; RUAS, 2002).

Quanto aos resultados, destacam-se o uso de armas como símbolo de autoafirmação e defesa (24% a 76% dos alunos e 18% a 82% do corpo técnico-pedagógico); ameaças verbais (entre 21% e 40% dos alunos, 30% e 58% do corpo técnico-pedagógico); roubos e furtos (entre 20% e 38% dos alunos, 32% e 62% do corpo técnico-pedagógico); brigas (entre 12% e 25% dos alunos, 6% e 28% do corpo técnico-pedagógico); depredação (entre 7% e 26% dos alunos, 31% e 61% do corpo técnico-pedagógico) (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Segundo as autoras, dentre os resultados encontrados:

Destaca-se o fato de que a noção de violência não se mostra monolítica, mas aparece como fragmentos da vida social. Para alguns ela apresenta comum e naturalizada, enquanto que para outros descrevem as várias formas de violência, desde o confronto físico, passando pela discriminação racial e pela exclusão social. Destaca-se também que a violência é visto como instrumental, pode ser válida ou não, dependendo de porque, para que e contra quem é praticada. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 341).

Considerando a natureza do fenômeno, é importante ressaltar que não somente o ato da violência entre alunos deve ser exposto, mas também a capacidade de a escola como instituição e

de seus gestores de suportar e criar situações de conflito, ligadas à cultura da própria escola, sem que essas situações não “esmaguem” os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica.

De acordo com Abramovay e Ruas (2002), a violência também tem desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Quanto aos professores, o absenteísmo é uma consequência direta das violências e do desmerecimento do seu trabalho.

A realidade nas escolas brasileiras, onde o aumento de alunos é significativo, onde a massificação do ensino em um cenário cujo índice de pobreza da população é elevado e de poucos investimentos na área educacional, influencia o crescimento dos mais diversos tipos de violência na escola, ressaltando a importância de retratar esse cenário por meio de pesquisas.

Destacamos também a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE em 2009, que teve como participantes os alunos do Ensino Fundamental (8ª série – 9º ano) de escolas públicas e privadas das capitais brasileiras e Distrito Federal, com a estimativa de 618.655 alunos, com idades entre 13 e 15 anos, que responderam questões sobre família, saúde, violência, uso de álcool e drogas e comportamento sexual. No que concerne à violência, a pesquisa investigou temas relacionados à agressão física, o uso da arma de fogo e branca e o *bullying*².

Os resultados da PeNSE revelaram que 30,8% dos escolares sofreram *bullying* alguma vez nos 30 dias anteriores à pesquisa, cuja ocorrência foi verificada em maior proporção entre os alunos de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%). Nos 30 dias anteriores à pesquisa, 12,9% dos estudantes se envolveram em alguma briga com agressão física, chegando a 17,5% entre os meninos e 8,9% entre as meninas, inclusive com o uso de armas brancas (6,1% dos estudantes) ou arma de fogo, declarado por 4% deles. Quase 10% dos alunos declararam ter sofrido agressão por algum adulto da família. Já experimentaram o cigarro alguma vez na vida, 24,2% dos estudantes, e verificou que 8,7% dos escolares já usaram alguma droga como maconha, cocaína, *crack*, cola, loló, lança-perfume e *ecstasy*.

²O *bullying* (do inglês *bully* = valentão, brigão) compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, sob forma verbal ou não, intencionais e repetidas, sem motivação aparente, provocados por um ou mais alunos em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação, discriminação, entre outros. Na literatura especializada adota-se também o termo de vitimização (IBGE, 2009).

Por se caracterizar como um fenômeno social, parece inevitável que a violência atinja o espaço escolar e se expresse no cotidiano por meio de atitudes de intolerância e individualismo, entre as mais diversas formas. As variadas expressões de violências costumam permear, de forma contundente ou sutil, o relacionamento estabelecido na comunidade escolar e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como um reflexo ou uma forma de reprodução da vida social (IBGE, 2009).

No intuito de ouvir os pais, o INEP realizou um estudo inédito sobre a relação família, escola e educação (PACHECO; ARAUJO, 2005). Investigaram as percepções dos pais sobre a qualidade das escolas, sobre as condições institucionais, de infra-estrutura e de ensino e a atuação dos professores e diretores de escolas de ensino fundamental, pertencentes às redes públicas e localizadas em zonas urbanas de todo o Brasil. A metodologia utilizada para a coleta de informações foi efetuada em duas etapas: a primeira, por meio da realização de dez grupos focais, e a segunda, com aplicação de questionários a 10.500 pais ou responsáveis, em todos os Estados.

Sobre o fenômeno da violência, é preocupante a existência de quase 18% de pais ou responsáveis concordando com a existência de professores que “xingam” alunos e 6% afirmaram haver casos de agressão a estudantes por parte dos professores. Esses percentuais confirmam a presença de violência dentro de sala de aula.

As ações de diversos graus relacionadas com a violência e investigadas na pesquisa, para que os pais indicassem se há ocorrência na escola, tiveram como resultados: brigas constantes entre alunos dentro e perto da escola (52%); falta de guardas de segurança dentro ou próximo da escola (50,1%); pichação de muros e paredes da escola (34,2); roubo a alunos, professores ou funcionários dentro da escola (30%); violência atrapalhando o funcionamento da escola (28,6%); roubo ou furto de materiais e equipamentos da escola (28,2%); existência de gangues dentro ou perto da escola (24,5%); consumo de drogas dentro da escola (15,3%); ameaça à vida das pessoas dentro da escola (12,8%); tráfico de drogas dentro da escola (6,1%) (PACHECO; ARAUJO, 2005).

A percepção dos pais atribui à escola uma incidência elevada de ações violentas, sejam pequenos delitos ou crimes mais graves. Os pais apontam, ao professor, a responsabilidade direta pela qualidade do ensino e pela disciplina na sala de aula. É preocupante perceber que os pais também sugerem que o problema seja tratado simplesmente como um caso de polícia (PACHECO; ARAUJO, 2005).

A realidade enfrentada pelos professores brasileiros foi retratada na pesquisa da UNESCO (2004), abordando professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação. Do total de professores pesquisados, 82,2% têm atuação na rede pública e 17,8% na rede privada.

No que concerne à violência, a maioria dos professores concorda com a introdução do tema no currículo (96,1% das escolas públicas e 97,8% das escolas particulares). “Essa postura pode estar relacionada tanto à sua identificação com concepções mais atuais da função docente quanto às situações potencialmente problemáticas que enfrentam cotidianamente na escola” (UNESCO, 2004, p. 116).

Os professores que participaram da pesquisa revelaram que a situação que mais consideram como um problema para o exercício de suas atividades profissionais é o tempo disponível para a correção de provas, cadernos e outros (69,3%); a segunda é a falta tempo para o desenvolvimento das tarefas (54,9%); a terceira é manter a disciplina entre os alunos (54,8%); a quarta, as características sociais dos alunos (51,7%) e a quinta, a relação com os pais (44,8%).

Os professores consideram o acompanhamento e apoio da família como fatores que mais influenciam a aprendizagem dos alunos (78,3%), o que demonstra o peso que dão ao papel dos pais e/ou responsáveis no processo educativo. A relação professor-aluno é o segundo fator considerado pelos docentes na influência da aprendizagem.

No que se refere aos professores e a educação, as duas finalidades da educação mais importantes para os docentes seriam formar cidadãos conscientes (72,2%) e desenvolver a criatividade e o espírito crítico (60,5%). Quanto à violência, a maioria dos professores acredita que a melhor solução para reduzir a criminalidade é melhorar a educação dos jovens (52,9%), seguida de resolver o problema do emprego (36,5%). As opções de cunho preventivo são mais defendidas pelos professores do que as repressivas.

Segundo os resultados da pesquisa, gradativamente, a presença dos pais e da comunidade tem sido considerada como uma ampliação das possibilidades, tanto da escola quanto das famílias. Também é relevante o fato de a maioria dos professores acreditar que as comunidades onde atuam consideram sua escola de bom nível. Isto significa dizer que, apesar das dificuldades e dos problemas, a maior parte dos docentes precisa do reconhecimento e da aprovação das comunidades para o que sua escola está desenvolvendo. Esse dado é importante, na medida em que revela uma preocupação com o olhar do outro sobre o seu próprio trabalho (UNESCO, 2004).

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

Desta maneira, as pesquisas que visam mostrar a realidade do cenário educacional, relacionada ao fenômeno da violência, por meio do olhar dos atores envolvidos, são de extrema importância para que haja mais disseminação dessas informações, gerando conhecimento, conscientização e ações.

Constatamos a preocupação desses pesquisadores de divulgar através das produções acadêmicas que as manifestações da violência escolar se davam através do autoritarismo e dos constantes atos de vandalismos.

Verificamos em um segundo momento, com o recorte temporal, de analisarmos somente as produções acadêmicas que contemplaram como sujeitos os professores e gestores do ensino fundamental, que os professores não se sentem preparados para lidar com os mais diversos tipos de manifestações de violência que ocorrem na sala de aula ou na escola, sejam estas manifestações físicas ou verbais.

**CAPÍTULO 2 –
A VIOLÊNCIA: DESAFIO AOS PROFESSORES
E GESTORES**

A VIOLÊNCIA: DESAFIO AOS PROFESSORES E GESTORES

As práticas violentas já se faziam presentes na Antiguidade e envolvem aspectos econômicos, sociais e políticos. Buoro (1999) declara que a violência se tornou algo ligado ao cotidiano dos indivíduos e, assim, a tendência é acreditar que esta nunca foi tão explícita e por motivos tão banais como atualmente. Hoje se vive um ambiente com as mais variadas formas de violência e as pessoas, por não analisá-la sob o enfoque histórico, têm uma visão incorreta dela.

Zaluar (1999) destaca que a palavra violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo para exercer sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica.

Portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que a violência provoca) é que vai caracterizar o ato como violento; percepção essa que varia cultural e historicamente.

Para Michaud (1989, p. 10-11):

Há violência, quando numa situação de interação, um dos vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Pino (2007) destaca que uma das maiores dificuldades no tratamento da violência, mais precisamente das ações violentas, é a imprecisão dos seus contornos semânticos. Sejam estes de caráter psicológico, pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas, ou por razões objetivas consistentes. Ou ainda, de caráter mais filosófico, que emerge na dificuldade de encontrar um princípio racional que explique essas ações, particularmente sob o impacto emocional dos seus efeitos.

O pesquisador cita, também, a questão de caráter antropológico, em que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, tornando-os a expressão máxima da desumanidade, rebaixando-os, equivocadamente, ao nível da animalidade, no qual não há lugar para a violência por não existir nele liberdade, intencionalidade, nem consciência, todas elas características da condição humana dos homens.

Também na perspectiva antropológica, Clastres (2004) evidencia que a prática da violência estabelece uma relação à humanidade como espécie, sendo a violência constatada como natural, guiada por um objetivo. “Determina-se, portanto como meio de subsistência, como meio de assegurar a subsistência, como meio de uma finalidade naturalmente inscrita no coração do organismo vivo: sobreviver.” (CLASTRES, 2004, p.163).

Para Rifiotis (2006), a violência, na perspectiva antropológica, é uma objetivação e, por isso, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem efetivamente, identificando quais as práticas e os discursos que estão sendo postos, e assim construir a própria imagem do campo da violência, para que não pensemos como se estivéssemos vivendo em uma dimensão paralela.

Já na perspectiva sociológica, a objetivação “[...] seria o que os números e as estatísticas assinalam como tal, fazendo ressaltar o caráter inegável da realidade do fenômeno” (PORTO, 2006, p. 264). De modo subjetivo, é preciso considerar o que os indivíduos e a sociedade representam como violência. Visto que esse fator poderia interferir na própria realidade da violência, reforçando a necessidade de uma estratégia de análise que se interrogue sobre as relações objetividade-subjetividade como componentes que participam da definição do fenômeno da violência. “Definir algo ou alguém como violento implica captar as relações entre objetividade e subjetividade da violência, estratégia que o enfoque das representações sociais parece possibilitar.” (PORTO, 2006, p. 265).

A partir dessa perspectiva sociológica, a discussão tende a começar com a indagação de sobre o que estamos chamando de violência, para depois discutir seu caminho. Mesmo que a violência seja própria da condição humana, “[...] também não se pode deixar de investigar o conjunto de valores que estão associados a certas formas de violência em sociedades específicas” (DA MATTA, 1982, p. 12). Assim, o autor chama a atenção para a própria postura da sociedade, pois “[...] uma sociedade se revela tanto pelo que preza como sagrado e como fundamental para seu bem-estar quanto que teme e despreza como pecado, crime e violência” (DA MATTA, 1982, p. 15).

Sobre a sociedade e a violência, Chauí (2000) evidencia que nas sociedades, apesar das várias culturas e diferenças, alguns aspectos são compreendidos do mesmo modo. A violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a sua vontade, “[...] causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros.” (CHAUÍ, 2000, p. 432).

Para as autoras Abramovay e Rua (2002, p. 341):

A noção de violência não se mostra monolítica, mas aparece como fragmentos da vida social. Para alguns ela apresenta comum e naturalizada, enquanto que para outros descrevem as várias formas de violência, desde o confronto físico, passando pela discriminação racial e pela exclusão social. Destaca-se também que a violência é vista como instrumental, pode ser válida ou não, dependendo de porque, para quem e contra quem é praticada.

Entendemos que a violência, sendo um problema social e multifatorial, acaba se tornando uma das manifestações mais difíceis de prevenir e controlar e que mesmo estando ligada ao nosso cotidiano nas suas mais diversas formas, não podemos banalizá-la, principalmente pelas consequências que podem causar, seja para uma pessoa ou para a sociedade.

A violência não se caracteriza apenas com atos de agressão física; no entanto, há uma tendência em relacionar a violência com esse sentido. Ela também se manifesta sob as mais variadas formas como psicológica, simbólica, verbal, institucional, atingindo todas as classes sociais, todas as idades e independe do sexo e do contexto social.

No contexto da complexidade do fenômeno, para Da Matta (1982, p. 34), as raízes da violência brasileira remetem ao “[...] familismo, governismo, capitalismo e legalismo que se distinguem e se refletem, numa lógica social complexa e singular – predominantemente relacional”. Isto é, no poder e na exploração, por exemplo:

Quando os pequenos (ou os fracos) que clamam por seus direitos (= desejos, necessidades, reivindicações), esse clamor assumirá sempre a forma de uma violência pessoalizada e aparentemente pré-política, porquanto não canalizada por nenhuma ideologia pública e sempre espontânea e não planejada. [...] Mas quando são os grandes (ou os fortes) que iniciam um movimento de violência, ele sempre será envelopado num idioma jurídico-legal e apresentado como um modo de ‘salvar’ as instituições e a própria sociedade do caos de uma individualização e diferenciação que é percebida como fragmentária e epidêmica. (DA MATTA, 1982, p. 38 – grifo do autor).

A violência, portanto, é algo concreto na sociedade brasileira, e não uma particularidade de um tipo de sistema. É evidente que o sistema econômico brasileiro é injusto e se falarmos na divisão da sociedade em dominantes e dominados, e nos remetermos ao Estado que “[...] é o aparelho que, na nossa concepção e no nosso discurso, terá uma resposta para todos os males” (DA MATTA, 1982, p. 23), há um discurso de senso comum, assim como a violência que ocorre no cotidiano. A imagem para as pessoas é “[...] uma briga, agressão ou conflito onde o informante visualiza frequentemente dois seres em luta ou ação física” (DA MATTA, 1982, p. 23), seja essa

violência pensada no esporte, nas prisões, nas ruas, com relação à criminalidade, no trânsito e outros. Isto é, a violência não aparece como um processo, “[...] nesse discurso o violento não é uma necessidade de um sistema, mas uma resultante de um desequilíbrio entre os fortes e fracos” (DA MATTA, 1982, p. 26). Ignora-se o seu aspecto político e econômico.

Arendt (1985, p. 6) destaca que a violência sempre desempenhou um importante papel nas atividades humanas quando se consideram a história e a política: “[...] é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração”. Nesse aspecto político e econômico, segundo Marx e Engels, para justificar a importância desse fenômeno no desenvolvimento histórico, baseada na sociedade de classes (capitalista), o papel da violência seria secundário, já que privado de seus meios de produção, o homem submete-se a quem conserva em seu poder esses meios. “Da mesma maneira considerava ele o Estado como um instrumento de violência sob o controle das classes dominantes; mas o verdadeiro poder das classes dominantes não consistia ou baseava-se na violência.” (ARENDR, 1985, p. 7). Definia-se no processo de produção.

Para Wieviorka (1997), há várias experiências em que a violência é uma resposta à brutalidade do Estado. Mas que a tendência dominante se define por meio de experiências, em que a violência surge ou se desenvolve em meio às carências do Estado. A violência contemporânea delinea um novo paradigma, que, do ponto de vista teórico, deve ser analisada sendo capaz de unir o campo do conflito e o da crise, e ir além, levando em conta o sujeito frustrado e as condutas e os desvios que são capazes de levar ao caos.

Em relação ao sujeito que está em meio às carências condicionados por um Estado opressor, pela desigualdade e empobrecimento, corroboramos com a reflexão de Da Matta (1982, p. 33):

Não é fácil ser tratado como um desconhecido e como um cidadão na nossa sociedade. Pois é neste terreno de anonimato e cidadania universal e plena – quando não somos ninguém – que corremos os maiores riscos de sermos maltratados e até mesmo violentados sem complacência.

Ou seja, dentro de uma sociedade relacional, quem não possui um parentesco, amizades ou nomes importantes não existe como pessoa, correndo o risco de ser impiedosamente explorado. A contradição de uma sociedade desigual contribui para manifestações da violência física e moral, favorece impulsos que se expressam por meio de hábitos, costumes e tradições.

Santos (2002) define a violência como um dispositivo de poder, composto de diversas linhas de realização, que promove uma relação específica com o outro, utilizando, para isso, a força e a coerção, produzindo-se um prejuízo social. Adorno (1998) nos remete ao fato de que no Brasil, por exemplo, as diferentes classes sociais não se sujeitam igualmente à obediência dos estatutos legais sob qualquer princípio moral ou ético fundado na convivência política pacífica e que o Estado aparece como incapaz de cuidar da segurança dos cidadãos. Velho (2000) também corrobora que o poder público tem se mostrado, no mínimo, incapaz de enfrentar a violência e acrescenta que “[...] a corrupção está indissolavelmente associada à violência, uma aumentando a outra, sendo faces da mesma moeda” (VELHO, 2000, p. 58).

Para Velho (2000), a violência, em diversas formas, foi variável fundamental na constituição da sociedade brasileira. A ocupação europeia foi feita mediante a destruição de diversas culturas indígenas tanto pelo confronto direto em combate quanto por doenças e escravidão. Lembrando também que, além de uma rotina de dominação com mecanismos conhecidos de exercício da força física, como a tortura, são muitos os episódios ou situações de conflito com luta aberta, produzindo mortos, feridos e vítimas em geral. Limitando-se ao Brasil, menciona, por exemplo, a Guerra dos Farrapos, a Balaiada, a Cabanagem, a Revolução Federalista, Canudos, Contestado, os movimentos de 1924 e 1932, e assim por diante.

Adorno (1998) chama atenção para o fato de que a reflexão e o debate sobre a violência, no Brasil, há cerca de três décadas, estavam apenas iniciando. Apesar de a violência ser, à época, um fenômeno endêmico, próprio a regiões específicas, sua visibilidade foi durante a transição da ditadura para a democracia, a princípio, pela esquerda e pelos primeiros defensores dos direitos humanos. Desde a origem da República, trabalhadores urbanos pauperizados eram passíveis de estreito controle social que incluía detenções ilegais, aplicação de torturas, maus tratos e perseguições arbitrárias. Devia-se ao capitalismo, às estruturas de exploração, à dominação e à exclusão inerentes a esse modo de organização societário, mas se estabelecia uma forte associação entre pobreza e violência. Superar esse cenário significava, a princípio, introduzir radicais transformações na sociedade brasileira com o propósito de erradicar a pobreza, de modo a eliminar as raízes da violência estrutural.

Minayo (1999) ressalta que, por a violência ser muitas vezes própria da relação pessoal, política, cultural e social e resultante das interações sociais e até mesmo um componente cultural naturalizado, ela é um problema da sociedade que, desde a modernidade, vem sendo tratada no âmbito da justiça, mas há de se considerar uma preocupação também da área da saúde. No cerne

da saúde, tudo o que significa agravo e ameaça à vida, às condições de trabalho, às relações interpessoais e à qualidade da existência faz parte do universo e a violência, no sentido mais restrito, afeta a saúde e frequentemente produz a morte.

Diante da preocupação da violência pelos mais diversos setores da sociedade, destacamos também alguns dados do mapeamento dos estudos feitos no Brasil, elaborados por Waiselfisz (2011) em parceria com o Ministério da Justiça e o Instituto Sangari, que têm como propósito contribuir para a compreensão da violência. O autor evidencia que, apesar da grande precariedade nas informações disponíveis, as fontes são coincidentes em afirmar que:

- As políticas desenvolvidas a partir de 2003 conseguiram estancar o íngreme crescimento da violência homicida que se vinha alastrando, desde 1980, sem solução de continuidade.
- Nossos índices permanecem ainda extremamente elevados, tanto quando comparamos nossos indicadores com os de outros países do mundo quanto na percepção e temores da população sobre sua própria insegurança.
- Nossa preocupação cresce quando verificamos que essa violência continua a ter como principal ator e vítima a nossa juventude. É nessa faixa etária, a dos jovens, que duas em cada três mortes se originam numa violência, seja ela homicídio, suicídio ou acidente de transporte.
- Nas mortes no trânsito, depois das quedas ocasionadas pelo novo Código de Trânsito de 1997, em 2004, os números retornam ao patamar anterior e seguem crescendo a partir dessa data.
- Os suicídios, por sua vez, continuam a não ter grande expressividade no país. Todavia, foi possível verificar a existência de um determinado número de municípios com índices exageradamente elevados, nos quais a totalidade ou a maior parte dos suicídios acontece nas populações indígenas, principalmente entre seus jovens. (WAISELFISZ, 2011, p. 5).

Para o autor, houve, de meados para finais do século passado, uma grande mudança nas formas de manifestação, de percepção e de abordagem de fenômenos como a violência que parecem ser características marcantes da nossa época. Mesmo que existam dificuldades para definir o que é violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: “[...] a noção de coerção ou força; o dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia” (WAISELFISZ, 2011, p. 10).

Em entrevista recente, o sociólogo revela que a situação de violência no Brasil é de pandemia, pois “A epidemia é um surto eventual, a pandemia é um problema estrutural e mais difícil de cuidar. A violência entre nós está incorporada” (WAISELFISZ, 2012, p. 1). E acrescenta

que “o Estado perdeu há muito tempo o monopólio da violência” (WAISELFISZ, 2012, p. 1), em referência ao uso da força exclusivamente pela polícia e pelas Forças Armadas.

Estudar a violência como um processo enraizado, seja histórico, político e cultural, nos faz ter uma visão mais ampla do fenômeno. Diante dessa preocupação da violência que assola nosso cotidiano, em um momento em que o diálogo, a mediação de conflitos e os discursos sobre o respeito às diferenças estão sendo postos, corroboramos com Chauí (2000) quando evidencia que, considerando que a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONCEITO, TIPOS E MANIFESTAÇÕES

A partir do momento em que a violência se manifesta na escola, um espaço reconhecidamente tido como educativo, é necessário um estudo particular, pois esse lugar é entendido, pela sociedade de modo geral, como propiciador de oportunidades para a aquisição de novos saberes científicos, de ensino e aprendizagem, troca de experiências que oportuniza a prática constante do diálogo e da construção de conhecimentos.

De acordo a Abramovay (2002), nenhum conceito sobre a definição de violência escolar chega a ser consensual entre os pesquisadores, pelo fato de que o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos, pais...), da idade e do sexo, ou seja, depende do lugar, do tempo e dos atores que a examinam, para que seja possível encontrar uma conceitualização mais apropriada.

A autora destaca que os termos usados para indicar a violência, nesse contexto, variam de acordo com o país. Enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre a violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil, na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores ingleses, o termo violência na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores, ou no caso de atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Debarbieux (2002) após discutir as controvérsias na definição de violência escolar, conclui que o objeto ainda aguarda uma definição mais precisa e alerta para o fato de que a sua conceitualização incida diretamente nas escolhas das medidas a serem tomadas. Segundo ele, a

maior parte dos pesquisadores que investigam a questão da violência escolar aceita a definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico.

Ortega (2003) explicita que há violência quando no interior das instituições escolares algumas pessoas são acoçadas, maltratadas ou socialmente excluídas, física, psicológica ou moralmente, apresentando o entendimento da violência não somente manifestada como agressão física, mas como uma forma de perseguição.

Para Sposito (2009, p. 64):

Este fenômeno desenvolve-se de maneiras diversas quanto às possibilidades de interpretá-lo, as quais variam no tempo, na cultura, no contexto sócio-econômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência.

Portanto, é possível perceber que há dificuldade em definir claramente o conceito de violência que ocorre nas escolas e principalmente em delimitá-lo. Todavia, apesar de não se ter um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito, já que este varia de acordo com o contexto em que ocorre e segundo os atores envolvidos, há uma preocupação em direcionar as discussões de maneira que haja contribuições para os estudos sobre esse tema.

Charlot (2002) evidencia que a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, e que de certo modo toda agressão é violência na medida em que usa a força ou o poder, na intenção e vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, causando desconforto e problemas de ordem psicológica, cognitiva e, até mesmo, física. Quando a palavra se torna impossível, é mais provável que aconteça a violência, motivo pelo qual, tanto para os alunos quanto para os professores, a escola deve representar um espaço para a prática constante do diálogo.

A contribuição de Charlot (2002, p. 434-435), em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola por sociólogos franceses, possibilitou a multidiversificação do fenômeno da violência e identificou na prática, quais atos poderiam ser considerados violentos a partir das diferenças entre os seus tipos que estão presentes na escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles

se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT, 2002, p. 434- 435, grifo do autor).

Para o autor, é fundamental, preliminarmente, distinguir o fenômeno da violência perante as diversificações existentes. Assim, é possível pensar as estratégias de ação, já que são inúmeros os exemplos de práticas de violência, tanto verbal quanto física, que acontecem no interior da escola. Essas práticas aparecem não apenas entre os alunos, mas entre estes e professores, manifestadas por meio de ameaças, insultos, agressões, e de maneira simbólica³.

Por considerar a abrangência, optamos por denominar ao longo deste estudo o termo violência escolar, entendendo que este engloba os termos violência na escola, da escola e à escola e suas práticas.

No que concerne às práticas de violência é necessário saber que esta se passa pela reconstrução das relações sociais que estão presentes no espaço social escolar, e as manifestações de violência emergem como resposta imediata a uma situação de exclusão do indivíduo. Isto se revela quando levamos em consideração as questões próprias do contexto atual, como globalização, desemprego, a própria violência urbana e a banalização de conceitos antes preservados, como o respeito. Perde-se também parte de seus vínculos com a comunidade e muitas vezes, com a própria família. Isto se reflete nas ações dos alunos dentro da escola.

Para Cardia (1997), a violência nas escolas tem suas raízes na violência no bairro e na família e em variáveis estruturais, como a pobreza e a privação:

Se, no bairro e na família, a pobreza e a escassez de recursos tornam a violência mais aguda, o mesmo ocorre nas escolas. A violência é ampliada pela falta de recursos materiais e humanos das escolas e por sua deterioração física. A contenção da violência exige intervenções que para serem bem-sucedidas têm que envolver a participação das famílias em situação de risco, das entidades da comunidade e das escolas. A escola é parte do problema e parte da solução. (CARDIA, 1997, p.51).

Ainda para a autora, tem-se um círculo vicioso e perverso, pois a violência doméstica e a do meio ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência. Esta, por sua vez,

3 O conceito de violência simbólica, criado por Bourdieu (1975) se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante na qual há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares.

aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar reduzem o vínculo entre os jovens e a escola.

Outros fatores importantes para compreendermos essas ações são as causas externas e internas da violência escolar que, para Cubas (2006, p. 28, grifo nosso), incluem:

Quanto às *causas externas*: os ideais de gênero, sexismo; relações raciais, racismo e xenofobia, migração e conflitos regionais; estrutura familiar dos alunos; influências da mídia; características do ambiente onde a escola está inserida. Quanto às *causas internas* (aquelas que se originam no interior da escola) essas incluiriam: idade e nível de escolaridade dos alunos; regras, disciplina e o sistema de punições das escolas; a indiferença dos professores frente a todos os casos de violência, a má qualidade do ensino, carência de recursos humanos e a relação de autoridade entre professores e alunos.

Sobre as causas externas expostas por Cubas (2006), no que se refere às características do ambiente onde a escola está inserida, é relevante destacar que há escolas que passam por situações de violência e outras são historicamente violentas. Concordamos com Charlot (2002) quando argumenta que, quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é apenas uma probabilidade e é necessário desconfiar dos raciocínios demasiadamente automáticos. Assim, encontram-se escolas onde há pouca violência, nos bairros violentos.

A influência da mídia, é ressaltada por Debarbieux (2002), que assinala o destaque dado pela imprensa aos poucos casos graves que ocorrem e acaba criando uma sensação de insegurança generalizada e de perigo constante nas escolas que, por sua vez, recorre à aplicação de medidas punitivas cada vez mais rigorosas. Ao mesmo tempo, a constante preocupação com esses crimes acaba desviando a atenção de toda a comunidade escolar dos casos mais sutis, que são mais constantes e prejudiciais ao cotidiano da escola e que nem sempre são mostrados na mídia, como a violência simbólica.

Essa violência no âmbito educacional, se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, na discriminação indireta de gêneros e raça, por meio de gestos, pela imposição da avaliação da aprendizagem, entre outras, e descreve o processo pelo qual a classe que domina (nesse caso, a que detém o conhecimento) impõe sua cultura aos dominados. É a coerção que faz surgir essas relações como natural, "pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação" (BOURDIEU, 2001, p. 206).

Para Stoer (2008, p. 85):

A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico.

O poder arbitrário na escola é responsável pela imposição e inculcação, que são as relações de força, do arbitrário cultural, pois os conteúdos, métodos de trabalho e avaliação são impostos como fundamentais e merecedores de serem ensinados. Assim, por meio da ação pedagógica, mantém-se a reprodução de uma violência simbólica por meio de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercido por autoritarismo.

Adorno (1995, p. 104) ressalta que “[...] a imagem do professor sendo aquele que é fisicamente mais forte e que castiga o mais fraco também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos”.

Pode-se atribuir à escola brasileira a reflexão de Bourdieu (1998 p.53), segundo a qual:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Nessa perspectiva bourdieusiana, a escola é vista como reprodutora das desigualdades sociais e a exclusão é uma das grandes causas da violência na escola. A realidade nas escolas brasileiras é o aumento significativo de alunos, a massificação do ensino em um cenário no qual o índice de pobreza da população é elevado e poucos investimentos na área educacional.

Nesse emaranhado caminho da violência mascarada, há também a violência institucional. Muitas vezes, as normas impostas pela instituição se transformam em conflitos, por desentendimento em um contexto no qual a tensão é originada de problemas não resolvidos, pois não são compreendidas pelos alunos e ocorre a falta de diálogo entre estes e os professores. Essas respostas ou reações por parte dos alunos, diante das imposições de autoridade, são claramente identificáveis, por exemplo, quando os alunos são pré-julgados ou não são escutados pelos professores.

Abramovay (2002) ressalta que, no cotidiano das escolas públicas brasileiras, alunos relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo sequer escutá-los, pois “a professora fala que não tem nada a ver com isso”. Outros tratam mal os alunos, xingando-os de “safado, marmanjão”, recorrendo a agressões verbais, o que os expõem ao ridículo, quando não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta. Nessa reflexão, a intolerância é outro fator fundamental sobre a violência escolar:

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida. (FANTE, 2005, p. 91).

Não somente a convivência entre alunos é difícil de ser aprendida, mas também entre professores e alunos. É preciso haver uma mudança de atitude diária, no que concerne à intolerância, seja quanto à religião, etnia, opção sexual, classe social e desqualificação quanto às características peculiares do outro, já que esses fatores refletem nos casos de violência tanto verbal quanto física.

A violência verbal é muitas vezes mascarada pelos alunos, passando por simples brincadeira entre pares. De acordo com Camacho (2001, p. 133 – grifo do autor):

É considerada menos grave, por que não traz consequências visíveis ou de efeito imediato, por que não machuca o corpo, não faz ver ter o sangue. Os danos, muitas vezes indelévels, são, geralmente, de ordem psicológica e/ou moral. Essa violência pode se tornar perigosa por que não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e por que passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada ‘naturalizada’, como se fosse algo ‘normal’, próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro.

No cenário atual, vemos que as desavenças limitadas às ameaças e agressões verbais, muitas vezes, acabam por terminar em agressão física tanto fora quanto dentro da própria escola. Um conflito, dependendo da maneira como é resolvido, ou não, pode desencadear atitudes de violência, que se difere de brincadeiras, quando ganham requintes de crueldade, como o *bullying*, que é uma forma de violência que resulta em sérios prejuízos para o ambiente escolar e para a sociedade.

Para Fante (2005, p. 119), “É aquela agressão que se apresenta de forma velada, por meios de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores, prolongadamente contra a mesma vítima”. Na escola, cabe aos professores e à gestão escolar incentivar o respeito entre as pessoas e suas opiniões, por meio da prática constante do diálogo.

DESAFIOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar leva-nos a refletir sobre o papel da escola, dos gestores e dos professores. No complexo contexto desta realidade, torna-se necessário abordarmos alguns fatores que a faz ser um desafio no cotidiano desses profissionais. Entendemos que este fenômeno agrava os problemas relacionados à educação e apesar do sentimento de impossibilidade que afeta boa parte dos educadores, eles têm um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle por estar em contato direto com os alunos.

A realidade nas escolas brasileiras, onde o aumento do número de alunos é significativo, e a massificação do ensino está inserida num cenário em que o índice de pobreza da população é elevado e há poucos investimentos na área educacional, são fatores que influenciam o crescimento dos mais diversos tipos de violência escolar e suas consequências, devido à própria desesperança em relação ao futuro.

Corroboramos com Sposito (2001), quando ressalta que a expansão do ensino público sob condições precárias, expressas na ausência de investimentos maciços na rede de escolas e na formação dos docentes, soma-se à ausência de projetos educativos capazes de absorver essa nova realidade escolar. A crise econômica e as alterações no mundo do trabalho incidiram diretamente sobre as atribuições que articulam os projetos populares de acesso ao sistema escolar.

As condições precárias com que se expandiram o ensino público, aliada a precarização do trabalho dos professores, “[...] tal como aparece hoje, a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas” (LÜDKE E BOING, 2004, p. 1160), onde o professor encontra uma sala de aula diversificada, múltipla e desigual, além da violência que muitas vezes faz parte do seu cotidiano, seja através de ameaças ou de agressões, e que reflete também na qualidade de ensino “[...] na medida em que tende a provocar uma rotatividade dos professores. Estes procuram se transferir para locais onde o exercício profissional se mostre mais seguro” (ABRAMOVAY, 2002, p. 80).

Para Abramovay e Ruas (2002), a violência tem desdobramentos que afetam negativamente além da qualidade do ensino, também a aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, e isso traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Nesse contexto, o comportamento agressivo pode ser resultado de sua revolta pela dificuldade em acompanhar o conteúdo das aulas.

Libâneo (1998) evidencia que professor precisa atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula:

Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência. (LIBÂNEO, 1998, p. 42)

As diferenças sociais também são geradoras de diferenças na aprendizagem. A partir daí, é preciso que o professor propicie e ocasione oportunidades de escolarização a seus alunos, transmitindo a cultura e o conhecimento. O que torna um desafio ainda maior na prática docente, pois o professor terá que levar para a sala de aula maneiras diferentes de ensinar esses estudantes, vinculando as formas de transmissão dessa cultura com a realidade vivida dos alunos.

Para Perrenoud (1999), os professores não têm durante a sua formação acadêmica ocasiões para se prepararem para a diversidade de culturas, de ideologias e modos de vida e terá que encontrar maneiras no seu dia a dia para aprender a lidar com a diversidade. “Não se trata de evoluir nem no sentido do cinismo nem no sentido da resignação, mas sim de aprender que para coexistir, comunicar, trabalhar com outros é necessário enfrentar a diferença e o conflito” (PERRENOUD, 1999, p. 111).

E nessa diversidade cultural, levamos em conta também que se os professores sentem dificuldades ou não estão preparados, é preciso pensar que os próprios os alunos podem passar por isso, não sabendo lidar com essas diferenças. Podem ocorrer choques culturais entre eles, levando a agressões morais e destas agressões para a agressão física, o caminho é exíguo. Daí a importância do professor saber conduzir diversas situações que ocorrem em sala de aula.

Considerando a natureza do fenômeno, é importante destacar a capacidade da escola enquanto instituição e de seus gestores de criar situações de conflito, ligadas à cultura da própria escola, onde também se insere a violência escolar, a violência da escola, institucional. É possível encontrar uma breve descrição sobre a cultura escolar em Julia (2001, p. 10):

Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Para o autor, é preciso que se interroguem sobre as práticas cotidianas e sobre o funcionamento interno da escola, acrescentando ao excessivo peso das normas a atenção às práticas. Desse modo, podemos acrescentar as contribuições de Debarbieux (2002), quando explicita que os fatores internos, que são aqueles ligados à organização das escolas, podem aumentar à amplitude da delinquência e violência escolar. Os conflitos internos não resolvidos que surgem das equipes de professores e gestores podem relacionar-se com os efeitos escolares negativos. Por outro lado, as ações e estímulos de outras escolas parecem explicar os efeitos escolares preponderantemente positivos. “Longe de ser uma instância passiva, a escola pode amplificar a violência ou contribuir para a construção da paz na sociedade” (DEBARBIEUX, 2002, p. 10).

Entendemos que cada escola possui características diferentes, relacionadas à própria cultura da escola, mas que seus gestores devem buscar independente do lugar onde se encontram, alternativas de prevenção para os problemas inseridos no seu cotidiano. A violência está cada vez mais presente e não há como ignorá-la, tanto pelas suas consequências físicas e psicológicas entre alunos (ou entre estes e os professores), quanto pela dificuldade do professor em ensinar o conteúdo diário quando há situações de violência.

Para Libâneo (1998), a cultura escolar também possui a dimensão afetiva, pois a aprendizagem, habilidades e valores compreendem as relações tanto escolares, como familiares e os outros lugares que os alunos vivem. Pois “[...] a todo o momento a escola, os professores, o ambiente, passam valores como parte do chamado currículo oculto” (LIBÂNEO, 1998, p.45). A escola e o professor devem ensinar valores através das suas atividades diárias, como o respeito ao

próximo, à diversidade e à tolerância. Situar a relação docente no contexto social e cultural do aluno.

Esses valores também devem ser passados pela família, a mudança nas constituições familiares, na relação de trabalho, principalmente a inserção das mulheres no mercado de trabalho, reduz o contato dos pais com os filhos, fazendo com que muitas vezes estes acabem por ficar muito tempo sozinhos e a escola passa a ter outras responsabilidades com os educandos. Mas é preciso que mesmo com essa mudança na constituição familiar, não se atribua somente à escola o papel de ensinar valores como o respeito e a tolerância, visto ser fundamental também nas ações de prevenção a violência, a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Libâneo (1998) também ressalta o poder dos meios de comunicação, em especial a televisão, que exerce um domínio cada vez maior sobre crianças e jovens, interferindo nas atitudes e valores desses jovens. Destacamos que a mídia, como parte do processo de socialização dos jovens, tem forte influência através dos noticiários, que são realizados conforme o seu interesse no intuito de aumentar a audiência. Assim, a exposição das cenas de violência, ao invés de informar, pode acabar relacionando a violência apenas a uma parcela da população estigmatizada como pobres, negros, moradores da periferia etc., o que por sua vez, acabam sendo rotulados e excluídos.

O estudo realizado pelas autoras Njaine e Minayo (2003), revela que a mídia, em particular a televisão, foi apontada pelos adolescentes como uma das causas da violência nos colégios, sobretudo por noticiar os acontecimentos de jovens atirando em seus colegas nas escolas norte-americanas. “Seja pela via da glamourização do criminoso, pela glorificação das armas de fogo, ou pela violência interpessoal que caracteriza alguns gêneros televisivos, ‘facilita’ e ‘influencia’ atitudes agressivas” (NJAIN E MINAYO, 2003, p.126 – grifo dos autores).

Há uma necessidade de a escola trabalhar na reflexão crítica dos conteúdos sobre a violência que é veiculada pelos meios de comunicação para que os alunos tenham uma visão crítica e real dos fatos, principalmente sobre as consequências que os atos de violência podem causar, tanto para quem pratica quanto, como as punições como as consequências para quem sofre a violência, que podem ser irreversíveis.

Gadotti (2003) também argumenta ser função da escola e do professor estarem comprometidos com uma prática educacional preocupada em dar voz e ação aos seus alunos, para que eles possam assumir uma postura crítica e serem sujeitos de transformação. “Para educar

(despertar a consciência) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador” (GADOTTI, 2003, p. 40).

Portanto, o professor terá de refletir sobre as condições sociais de sua prática, demonstrando seu empenho em atuar de maneira que diminua os efeitos nocivos das desigualdades que atravessam as nossas escolas e a nossa sociedade. A educação escolarizada é vista como práxis, para que ela não fique reprodutivista, a escola como mediadora e o professor como transmissor do saber. Assim, entendemos que este empenho se dará também através de ações para a não-violência, do respeito à individualidade dos alunos e do incentivo a autonomia.

Mesmo que o professor se sinta despreparado pela sua formação inicial, ou impotente diante a violência escolar, como formador de opinião, suas ações para não-violência devem ser inseridas no cotidiano da escola e devem ser trabalhadas em conjunto com a gestão escolar. Corroboramos com Guimarães (1996), quando alega que quando a escola lida com questões de violência utilizando violências ainda maiores, com medidas exclusivamente punitivas, está adiando a questão e camuflando seus efeitos. E, é papel da gestão escolar, agir a favor de um ambiente harmônico no convívio educativo.

Nessa perspectiva, de adiar a questão e camuflar seus efeitos, Aquino (1998), argumenta que a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento. Uma vez que o professor encaminha o aluno para o coordenador, para o diretor, para os responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, muitas vezes, é a exclusão sob a forma das transferências ou mesmo do convite à auto-retirada. Os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de mãos atadas quando confrontados com situações atípicas. O que sugere que estes educadores trabalhem o respeito e a tolerância nas rotinas diárias escolares.

Porém, percebemos o quanto essa prática de “convite a se retirar” acontece em muitas escolas, mesmo não sendo considerada a melhor maneira, e realizadas de modo dissimulado, sendo comum transferir o aluno-problema para outra escola. Mas, ao tornar uma ação corriqueira, pode desencadear a banalização da violência, já que é mais fácil transferir esse aluno-problema (o que provavelmente não resolverá, pois poderá também ter problemas relacionados à violência em outras escolas) do que trabalhar a questão dentro da escola por meio de ações educativas.

E para que as ações educativas (e preventivas) aconteçam, é necessário que a escola, gestores e professores não neguem a existência da violência escolar, seja ela física, psicológica ou institucional. Cubas (2006, p. 51) ressalta que:

[...] deve-se tentar entender como a violência se constrói dentro da escola e, para isso, uma forma bastante eficiente seria a de ouvir os próprios atores envolvidos. A escola deve fazer sentido não apenas para os alunos, mas também para os professores e isso só pode ocorrer se os seus agentes tiverem o direito de existir enquanto sujeitos, participantes de uma rede de relações, que pensam e que podem falar e contribuir. Através do diálogo é que haverá respostas a perguntas como: de qual violência estamos falando? Qual o meu papel nesse contexto? Contudo, não se trata de uma tarefa fácil já que exige a capacidade de todos estarem abertos não somente a sugestões, mas também a críticas, sobretudo os docentes.

O reconhecimento da violência por parte da escola e principalmente da capacidade de todos estarem abertos a críticas e sugestões é um desafio, pois nem sempre os gestores, professores e funcionários estão dispostos a isso, seja por não compartilharem das mesmas ideias e objetivos, por estarem acomodados no conformismo ou até por acreditarem que a escola não é violenta. Muitas vezes, as diversas formas de violências estão inseridas no contexto diário das atividades escolares, na cultura da escola.

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo mostrar a trajetória dessa pesquisa que foi realizada no ano de 2011. Inicialmente, faremos uma breve exposição da cidade de Campo Grande, com ênfase em dados relacionados à área educacional, pois entendemos que é importante conhecer um pouco da realidade do universo macro da pesquisa.

Logo após, abordaremos aspectos dos instrumentos utilizados para a coleta das informações na pesquisa. No entendimento de Duarte (2002, p. 141) “De modo geral, as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas.” O autor ressalta que os critérios, a descrição e a delimitação dos sujeitos que vão participar da investigação é primordial, pois interfere diretamente nas informações a partir das quais será possível construir a análise. Em seguida, evidenciamos as escolas e os sujeitos participantes e suas concepções a respeito da violência.

Um dos desafios para realizar esta pesquisa foi o fato de se trata de um tema que requer a exposição das dificuldades e dos problemas enfrentados pela escola, que nem sempre reconhecem as violências intramuros. Visitamos algumas escolas informalmente para podermos iniciar esse estudo com alguns conhecimentos da realidade vivida nessas escolas. A partir de então, selecionamos duas escolas públicas de ensino fundamental para participar dessa pesquisa, visto que nosso propósito é conhecer e analisar os sentidos que também os gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino atribuem a violência escolar. No município de Campo Grande, as escolas públicas municipais não tem o ensino médio.

Este estudo se apoiou nos princípios da abordagem de pesquisa do tipo qualitativo o qual atribui ao investigador um papel fundamental, uma vez que ele dá ênfase à descrição e à indução, descartando, portanto, o trabalho com mensuração de dados e a testagem de hipóteses. Prioriza o processo ao produto, importando-se com a compreensão dos comportamentos a partir da ótica dos sujeitos da investigação.

Segundo Minayo (2003, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Tendo como método de investigação o materialismo-histórico-dialético, pois ele permite abordar o objeto de estudo na perspectiva histórica, a partir de suas origens, sendo possível fazer um recorte para análise do fenômeno. Permite também, buscar as origens do problema, do todo e não de tudo, realizando assim, as mediações necessárias para revelar as contradições que se fazem presentes no cotidiano escolar, as quais em nosso entendimento propiciam ou desencadeiam situações de violência.

Assim, apresentaremos as escolas e os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida, a visão sobre a violência escolar dos participantes da pesquisa e as ações de professores e gestores dessas escolas para combater e prevenir a violência.

O UNIVERSO DA PESQUISA: CAMPO GRANDE

O município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, foi fundado em 26 de agosto de 1899, por José Antonio Pereira. A cidade possui uma população de 786.797 habitantes (um crescimento de 8,40% desde o ano de 2000) numa área de unidade territorial de 8.092,966 (Km²), com densidade demográfica de 97,22 (hab/ Km²).⁴ Por ter o solo avermelhado e clima tropical, é carinhosamente chamada de "Cidade Morena".

Conforme os Indicadores Educacionais da REME (2011) a expansão demográfica foi acompanhada pelo aumento de demanda educacional. "[...] o crescimento da matrícula foi de 26,30%, muito acima do crescimento populacional, demarcando a trajetória na busca da universalização da educação da capital sul-mato-grossense" (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 13).

Segundo os dados do IBGE (2010) a população em idade escolar (4 a 17 anos) era de 174.857 (22,20% do total da população), a frequência à escola ou creche e rede de ensino era de 270.520 alunos, sendo 197.101 alunos na rede de ensino pública e 73.420 alunos na rede de ensino particular. O número de alunos que nunca frequentaram à escola ou creche era de 66.190 pessoas.

Ainda de acordo com o IBGE (2010) com uma população de 174.857 em idade escolar, no que se refere aos grupos por idade, que frequentava escola ou creche, 18.530 tinham de 4 a 5 anos; 10.591 estavam com 6 anos; 96.767 estavam com idade entre 7 a 14 anos e 35.470 estavam

⁴ IBGE, Censo Demográfico, 2010

com idade entre 15 a 17 anos. E o total que frequentavam o ensino fundamental era de 120.986 alunos.

Os Indicadores Educacionais da REME (2011, p. 20) ressalta que os dados do Censo Escolar (2010) apontam que o número médio de alunos por turma⁵ nas escolas do município vem diminuindo. Em 2010 a redução, em relação a 2005, foi de 11,54% na Educação Infantil e de 6,45% no Ensino Fundamental:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB não estabelece limite de alunos por sala de aula, mas está tramitando no Senado Federal um projeto de lei que limita o número de alunos em sala de aula de acordo com a modalidade de ensino. Na referida proposta consta a seguinte redação: para alunos da Educação Infantil com até um ano de idade: máximo de cinco alunos por professor; de um a dois anos: máximo de oito alunos por professor; de dois a três anos: máximo de treze alunos por professor; de três a quatro anos: máximo de quinze alunos por professor e de quatro a cinco anos: máximo de vinte alunos por professor. Nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental: máximo de 25 alunos por professor e nos anos Finais do Ensino Fundamental: máximo de 35 alunos por professor. (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 20)

Certamente o número de alunos tem consequências diretas nas condições de trabalho dos professores. No município, em 2005, na educação infantil, o número médio era de 26 alunos e 23 alunos em 2010 e no ensino fundamental, o número médio era de 31 alunos em 2005 e 29 alunos em 2010.

Outro dado importante, é o quadro de recursos humanos da SEMED, em 2010, era composto de 5.651 professores, sendo 49% com graduação, 47,60% especialização e 1,39% com mestrado. No universo de professores, considera-se 3.740 efetivos e 1.911 convocados. “Nas escolas da REME, os professores são habilitados em nível superior, e com a oferta de cursos gratuitos de pós-graduação, em nível de especialização, a formação dos professores está em ascensão” (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 18). Em relação à função não-docente, ou seja, orientador educacional e supervisor escolar, em 2010, eram 343 especialistas, dos quais 46 com graduação, 293 com especialização e apenas 4 com mestrado.

Observa-se que o número de profissionais que continuam investindo em seus estudos, através da aquisição de conhecimentos científicos e melhoria da formação obtida no nível de mestrado, é mínimo. A falta de tempo para se dedicarem ao trabalho e as atividades acadêmicas,

⁵ O número médio de alunos por turma “trata-se do quociente entre o total de matrículas e o total de turmas informadas no censo escolar, por modalidade de ensino” (Indicadores Educacionais da REME, 2011, p. 16).

visto que nem sempre conseguem o afastamento de suas atividades docentes, podem e acabar desestimulados os profissionais da área educacional.

Em Campo Grande, de acordo com o Indicadores Educacionais da REME (2011) a taxa de analfabetismo⁶ da população de 10 a 15 anos era de 1,64% e da população e de 15 a 80 anos, era de 5,85% da população. Com o objetivo de erradicar o analfabetismo⁷, o município tem investido na formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos/EJA e aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado/PBA que o MEC realiza desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Quanto ao número de escolas, de acordo com a PLANURB (2011) o município conta com 93 escolas de ensino regular (84 na área urbana e 9 na área rural) sob a responsabilidade da prefeitura. Na esfera estadual são 80 escolas (79 na área urbana e 1 na área rural) e na esfera federal conta com 1 escola na área urbana. O município ainda tem 117 escolas particulares. Em relação aos centros, unidades de educação infantil e creche, 3 estão na responsabilidade da esfera estadual, 96 do município e 39 da rede particular de ensino.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 11, atribui ao município a responsabilidade de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escola, e, prioritariamente, o Ensino Fundamental.

Quanto aos estabelecimentos de educação exclusivamente especial, o município conta com 1 escola na rede estadual e 9 na rede particular. E quanto aos estabelecimentos de educação profissional, o município conta 1 da esfera estadual e 6 da rede particular. Quanto ao ensino superior, o município possui 1 universidade federal, 7 estabelecimentos superiores entre universidades, faculdades e centros de ensino e 1 unidade universitária estadual.

Outro aspecto importante a ser mencionado, é o tempo médio de anos de estudo, já que é a forma de medir a defasagem escolar, esta é “[...] quando uma pessoa não está cursando o ano (série) esperado para sua faixa etária, dizemos que ela está defasada” (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 13) dentre as causas da defasagem escolar estão à repetência e o reingresso após o abandono escolar. E de medir também a evasão escolar que conforme é destacado nos Indicadores Educacionais da REME (2011):

⁶ Segundo o IBGE (2010) taxa de analfabetismo é a percentagem de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

⁷ Para o IBGE (2010) não alfabetizada é a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o nome é, também, considerada analfabeta.

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de estudar sem completar a etapa de ensino. As causas da evasão escolar são variadas. Condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático– pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) as possíveis causas são: escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter adulto que leve até a escola, falta de interesse dos pais e ainda doenças/dificuldades dos alunos. (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 15)

Em Campo Grande, de acordo com os dados do INEP (2010) a taxa de abandono nos anos iniciais era de 0,4%, nos anos finais do ensino fundamental era de 2,4% e no ensino fundamental essa taxa de abandono escolar aumenta para 9,6%. A taxa de aprovação tem um número maior nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo de 91,8%, nos anos finais do ensino fundamental era de 84,6% e diminuindo para 72% no ensino médio.

Em relação à distorção série-idade os dados do INEP (2010) apontam para 11,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 26,9% nos anos finais do ensino fundamental e para 29,4% no ensino médio. Quanto à taxa de reprovação dos alunos era de 7,8% dos que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental, 13% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e 18,4% do ensino médio.

A Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009 pelo Congresso Nacional, prevê a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Com essa mudança, que estabelece o prazo até 2016 para a progressiva implantação, os brasileiros terão direito a 14 anos de ensino gratuito.

Aliado ao tempo de estudo, é importante que haja escolas com boa infraestrutura e que se avance também para a população das regiões de exclusão social, da periferia da cidade. Ressaltamos que não constam dados sobre a violência escolar em Campo Grande nas bibliografias utilizadas que se referem às informações sobre a educação na cidade.

INSTRUMENTOS PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES

Este estudo sobre a violência escolar no município de Campo Grande/MS se apoiou nos princípios da abordagem de pesquisa do tipo qualitativo, utilizando para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Este estudo se apóia na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Para Frigotto (2000, p. 81- grifo do autor):

No processo dialético de conhecimento e realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento [...] A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e ação.

Para o autor, a crítica e o conhecimento são para uma prática que transforme a realidade anterior tanto no campo do conhecimento como no plano histórico-social e a reflexão teórica acontece em função da ação para transformar. Gamboa (2007, p. 104) ressalta “[...] a construção do objeto gera também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal. O resultado desse processo de inter-relação e de mútua elucidação é o conhecimento, entendido como o concreto no pensamento”.

Segundo Chizzotti (2010) as pesquisas qualitativas por admitir que os processos de investigação dependem do pesquisador, de seus objetivos, e que a realidade é contraditória, não se tem um padrão único. A pesquisa objetiva descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com a teoria do conhecimento e a concepção da realidade. Para isso, recorre-se a técnicas e instrumentos de coleta de dados que respondam, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade e confiabilidade.

Para a realização da coleta de dados foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, para que os participantes tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema apresentar suas concepções sobre o objeto de investigação, revelar as estratégias utilizadas por eles para prevenir e/ou minimizar situações de violência dentro da escola e no seu entorno. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A escolha da entrevista como técnica para levantamento dos dados dá-se em função do que ela representa no contexto de uma pesquisa que se estrutura a partir da abordagem qualitativa e na perspectiva do materialismo-histórico-dialético, ela “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica [...]” (FREITAS, 2002, p. 29). Para a autora durante a entrevista é o sujeito que se expressa, mas reflete também a realidade de seu grupo, naquele momento histórico e social.

Trivinõs (1987) complementa que as perguntas fundamentais da entrevista semi-estruturada, na abordagem qualitativa, são resultados não somente da teoria, mas de toda a informação que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social, assim como na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para melhor entendimento de seu conteúdo. Cabe destacar que elas somente ocorreram após a adoção de todos os procedimentos éticos, e os sujeitos foram entrevistados após consentirem participar da investigação e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução 196/96 – CNS e complementares.

A partir de então, fizemos a análise de conteúdo das entrevistas que foram realizadas nas escolas. No entendimento de BOGDAN E BIKLEN (1994, p. 205):

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Chizzoti (2010, p. 132) ressalta que:

As pesquisas que utilizam a análise do conteúdo, do discurso ou de narrativas para estudo de um texto têm tido um desenvolvimento expressivo com técnicas inovadoras que enriquecem as possibilidades de pesquisa nessa modalidade de investigação.

Neste momento da análise, já sabendo a direção teórica do estudo, destacaremos os principais pontos da pesquisa, as diferenças e similaridades das falas dos participantes, superando a percepção das primeiras impressões, para que possamos responder as nossas indagações e alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

AS ESCOLAS PARTICIPANTES E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Participaram deste estudo duas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, sendo uma localizada na região central e a outra na região periférica do Prosa⁸, as escolas foram escolhidas aleatoriamente, mas abrangem realidades distintas. Para alcançarmos os objetivos

⁸ Região Central e Região Periférica do Prosa - conforme consta na Secretaria Municipal de Educação.

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

propostos neste estudo, os sujeitos da pesquisa foram professores que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, e que segundo informações dadas pela diretora, trabalham com alunos com maior número de registros de casos de violência dentro da escola.

Além dos professores participaram da pesquisa a diretora, diretora adjunta e a coordenadora, não havendo critérios específicos para a escolha dos mesmos além do seu consentimento para participar do estudo.

Não divulgamos o nome das escolas em que foram realizadas as entrevistas. No entanto, destacamos que a escola da região central, que denominaremos como **A**, possui 512 alunos matriculados, a sala de aula onde o professor trabalha com maior número de registros de caso de violência é a do 4º ano e há 29 alunos, sendo 2 destes alunos, com necessidades especiais. A escola da região periférica do Prosa, que denominaremos como **B**, possui 1800 alunos matriculados, a sala de aula onde o professor trabalha com maior número de registros de caso de violência é a do 5º ano e há 30 alunos, sendo 3 destes alunos, com necessidades especiais.

Quadro 1 – Características das escolas participantes

Escolas	Número de salas de aula	Quadra de esportes	Biblioteca	Lab de informática	Lab de ciências	Acesso à internet	Atividades extras
A	10	1 coberta	Sim	Sim	Não	Sim para alunos e funcionários	Futsal, ginástica rítmica, flauta e xadrez – contraturno
B	28	2 coberta e descoberta	Sim	Sim	Sim	Sim para alunos e funcionários	Vôlei, futsal, tênis de mesa, xadrez, atletismo, violão, ginástica artística – contraturno

Fonte: Informações recebidas em cada escola.

Ressalta-se que todos os participantes possuem além da graduação também especialização em suas áreas. As diretoras tem uma diferença de 5 anos de atuação neste cargo uma da outra (maior experiência da diretora – escola B); as coordenadoras embora tenham experiência estão a poucos meses trabalhando nessa função e embora atue há anos como professora, nesta série/ano

a professora (escola B), começou a lecionar no início de 2012 e trabalha nos dois períodos na escola, portanto tem uma carga maior de trabalho que o professor (escola A). Todos os participantes trabalham apenas em uma escola.

A princípio seriam 10 pessoas que participariam da pesquisa, 5 participantes de cada escola, sendo a diretora, a diretora-adjunta, coordenador, orientador e professor. Mas ao voltarmos na escola A, a direção da escola nos informou que não há mais o orientador pedagógico e a diretora adjunta, e na escola B não há mais o orientador pedagógico. Portanto, nesta pesquisa, foram entrevistados 7 profissionais da área da educação, conforme mostramos no quadro a seguir.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES

Ao longo da leitura dessa pesquisa podemos constatar o quanto a violência, atribuída a uma série de fatores interligados, como aspectos sociais, históricos, políticos afeta a instituição escola e traz diversas consequências para a vida e trabalho dos professores, gestores, e para próprios alunos que praticam ou sofrem algum tipo de violência. Mas a escola além de transmitir a cultura, o conhecimento e o saber, tem outras responsabilidades e neste aspecto Tardif e Lessard (2005, p. 77-78) ressaltam que:

A escola persegue fins não apenas gerais e ambiciosos, mas também heterogêneos e, às vezes, até potencialmente contraditórios: assegurar o bem-estar de todos e garantir o respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados; funcionar segundo o princípio da igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo a competição, etc. Esses fins podem, com certeza conciliar-se na retórica educativa, mas no contexto concreto das escolas, onde os recursos são limitados e o tempo contado, eles levantam necessariamente o problema da compatibilidade e hierarquização.

Aliado a esses fins e limitações enfrentados diariamente na escola, esta também deve preservar a integridade física de seus alunos e proporcionar um ambiente sadio de convívio, que certamente se torna um desafio ainda maior quando com as manifestações da violência inseridas no cotidiano escolar.

O conceito, as manifestações, as situações que geram a violência, as limitações e a família

Não há entre os pesquisadores um conceito específico de violência escolar, mas através da manifestação da violência e de percepção de quem fala, é possível entendermos **como a violência é percebida** nas escolas participantes da pesquisa:

A violência na escola é um problema social, vem de fora para dentro. **(Diretora - escola A)**

Violência na escola é agressão, é a violência de forma verbal e de forma física. Para mim a violência é o desrespeito com o ser humano, é a falta do respeito. **(Coordenadora - Escola A)**

A violência é algo ruim, péssimo. Precisa de muita conversa com os alunos, precisa de muito diálogo para que acabe com essa violência porque eles podem trazer isso de casa também. **(Professor - Escola A)**

É uma transgressão da ordem, das normas, do regimento. Às vezes mais ou menos, mas é uma violência. **(Diretora - Escola B)**

É uma desestrutura familiar muito grande. A gente percebe no atendimento das crianças que o que falta **(Coordenadora - Escola B)**

A violência na escola seria a falta de limites, a falta da base da família em casa. **(Professora - Escola B)**

Este conjunto de fatores importantes percebidos por estes professores e gestores que se concentram no emaranhado da violência escolar, evidencia que o conceito de violência escolar é entendido para os participantes como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal e a desestrutura familiar também se insere neste conceito. "O reconhecimento da violência no espaço escolar como uma das novas questões sociais globais parece ser um caminho interpretativo fecundo desse fenômeno social caracterizado como um enclausuramento do gesto e da palavra" (SANTOS, 2001, p. 117).

Este reconhecimento se dá através das manifestações de violência que se repetem e evidenciam e que coloca a função social da escola de socializar, em risco. Nas escolas participantes **as manifestações da violência** são constatadas como:

É agressividade nas palavras, palavrões, empurrões na sala de aula. Na escola acontece no geral [...] são esses tipos normalmente que a gente vê os alunos fazendo. **(Professor - A).**

O bullying, preconceito com o gordo, o magro, racial. **(Diretora - A).**

Agressão verbal e agressão física. (**Professora da Escola B**).

A violência verbal, onde os alunos colocam apelidos, às vezes xingam, falam palavrões, tanto para seu colega, como para professores também. (**Diretora da Escola B**).

Aqui na escola ainda temos casos de violência física, mas a que mais predomina mesmo é a violência verbal, a falta de respeito entre os colegas e até com o professor. (**Diretora – Adjunta da Escola B**).

Ressaltam ainda que:

E essas manifestações elas geram um tumulto dentro da escola por conta dessa falta de respeito, dessa falta de Deus, dessa falta da família, dessa falta do amor ao próximo. (**Coordenadora - A**).

[...] eles se agredem por motivos banais. (**Coordenadora da Escola B**).

Verifica assim, que tanto na escola da área central quanto na da região periférica acontecem a violência física e a violência verbal. Na escola **B, a diretora e a diretora-adjunta** destacam que o professor sofre a violência verbal por parte dos alunos. Aliado a banalização dessas violências cotidianas que ocorrem na escola, está inserido na fala dos participantes a falta de respeito e o preconceito.

Salles e Silva (2008) remetem ao fato de que estes preconceitos e a falta de respeito podem acontecer porque os jovens são reduzidos a estereótipos na escola, até pelos próprios colegas, como forma de brincadeiras para ressaltar as diferenças do outro e a sociedade constrói teorias para explicar essa diferença e justificar a discriminação. Esses estereótipos também são construídos entre os alunos, professores, gestores e funcionários e que acabam por gerar situações de conflitos e violências.

Nestas escolas, para os participantes **os fatos ou situações que geram a violência** na escola são:

Televisão, novela, filmes que são impróprios para a idade deles, internet e às vezes até em casa a palavras dos pais é agressiva e a criança carrega aquilo com ela. (**Professor - Escola A**).

A criança reflete fora o que ela faz em casa, o que ela vê em casa. Então, se ela não tem limites, não tem uma base, na rua ela vai fazer o que ela acha que está certo. Se em casa ela apanha ou ela bate, fora ela vai fazer a mesma coisa. (**Professora - Escola B**).

É a falta do diálogo. Eu acredito que só gera a violência a partir do momento em que essa sala, esses alunos, essa família não tem essa afetividade, tanto na escola quanto em casa. Porque a mãe trabalha manhã, tarde e noite e o pai também, a corrida acirrada para comprar, para o consumismo, esse nosso país super capitalista, porque se minha filha tem uma mochila à outra também tem que ter, se tem uma caneta a outra criança também tem que ter, então eles (os pais) não podem ficar para trás e tem que estar sempre buscando. . **(Coordenadora - Escola A).**

A intolerância é um dos fatos que mais geram a violência, porque por motivos banais, eles discutem e acabam em agressões físicas. **(Coordenadora - Escola B).**

A falta de apoio da família está desintegrada mesmo. **(Diretora - Escola A).**

A própria violência da situação em si. Ele não tem uma família estruturada, ele se revolta com relação a isso porque ele se compara com o outro. Ele não tem uma situação econômica adequada e termina achando que a força vai ser uma solução para ele. Ele vem para a escola, para uma aula que é um porre e a diretora que fica pegando no pé. **(Diretora - Escola B).**

A falta de respeito, porque um colega passou e olhou e o outro não gostou, porque ele não quer perder. São coisas pequenas e que transforma numa coisa enorme. E acontece desde os pequenos. **(Diretora-Adjunta - Escola B).**

Como observamos os participantes acreditam que a desestruturação da família se expressa na escola, através das falas e atitudes dos alunos e contribui para a violência escolar. Para a **Diretora – Escola B**, o reflexo de situações econômicas, políticas e sociais que agem diretamente no cotidiano da família, de maneira negativa, fazem com que esses alunos respondam com violência as situações de exclusão a que são expostos. A **Coordenadora - Escola A** ao citar a família ressalta que o sistema capitalista, que faz com que os pais tenham que trabalhar sempre mais para consumir, contribui para que esses alunos respondam com violência a falta de afetividade. “[...] é preciso uma compreensão, socialmente construída, das mensagens contidas nos atos de violência, ou do significado oculto, obscurecido, e até mesmo silenciado, implícito em atos de violência ocorridos no espaço escolar” (SANTOS, 2001, p. 128).

A exclusão em ambos os casos parece ser a base de alicerce nas falas destacadas, já que vivendo numa sociedade desigual o indivíduo não é reconhecido e nem valorizado. Por outro lado, este indivíduo só é valorizado pelo trabalho e poder aquisitivo que possui, quanto maior for este

poder, mais este indivíduo será reconhecido. E muitas vezes, nessa busca, pode também ocasionar uma desestruturação familiar, se não souber conciliar com os valores morais e afetivos que se devem ter na família.

No que se refere **às dificuldades encontradas para lidar com a violência na escola**, eles ressaltam que:

Na escola você trabalha de uma forma e quando o aluno retorna para casa parece que ele pega tudo de novo. E o que a gente faz é conversar com eles porque às vezes quando você chama o pai, o próprio pai fala que não, que ele não fala, e aí a criança fala na frente da gente: "Sim, o senhor chama a minha mãe assim, o senhor fala isso" aí na hora você fica sem ação e você já sabe da onde vem aquele tipo de violência. **(Professor - Escola A)**.

Minha maior dificuldade é eles pararem para ouvir a gente, é muito difícil porque quando eles começam a discutir só eles é quem tem razão. Então, eles não ouvem outra pessoa. **(Professora - Escola B)**.

Às vezes chega um pai e não acredita que seu filho falou tal palavra para outra criança, porque ele fala que o filho dele não falou. Então nós temos essa dificuldade, dessa compreensão dos pais porque ele fala que não, que em casa ele educa, que ele ensina os bons costumes e que o filho dele não é capaz de falar tal coisa. **(Coordenadora - Escola A)**.

As dificuldades são inúmeras, porque a gente percebe que as crianças ficam a maior parte do tempo sozinhas no decorrer do dia a dia. A família se ausenta para o trabalho e às vezes não tem esse acompanhamento. E esse é um dos fatores que é preocupante para nós. **(Coordenadora - Escola B)**.

A falta da família, porque todos trabalham e mandam a criança para a escola. **(Diretora - escola A)**

Os pais terem a consciência de que eles precisam nos ajudar e porque quando eles vêm na escola, nos dizem que não tem tempo. E a gente diz: "Pai, você trabalha o dia todo, mas o filho é seu!". Então, a gente tem que fazer uma conscientização com esses pais, por isso é que nós trabalhamos muito, a carga horária nossa aqui na escola é maior, porque nós falamos com os pais 18horas, 19horas, é o horário que ele pode vir. **(Diretora - escola B)**

Normalmente as crianças violentas são aquelas com problemas familiares. Tem problema em casa e na escola eles querem extravasar, chamar atenção. E chamam atenção pelo lado negativo porque em casa o pai não escuta hoje a família não tem paciência, principalmente com os adolescentes. Porque eles reclamam que os pais não conversam. E com os menores é a mesma coisa. Na maioria das vezes os violentos começam com

a desestruturação familiar, e você chama para conversar, mas a mãe não vem. Por exemplo, agora a pouco eu estava ouvindo à coordenadora falar no telefone com uma mãe e dizia que havia cem dias que o filho não vem na escola, é complicado. Onde está a família que uma criança não vem a cem dias na escola? É um trabalho familiar, é obrigação familiar a criança vir para a escola e o pai tem que passar todos esses ensinamentos, os valores. **(Diretora-Adjunta - escola B).**

Como podemos verificar, a família é ressaltada por quase todos os participantes, seja por ela estar ausente, por não acompanhar os filhos ou por negar a violência que os filhos cometem contra os colegas. Somente a **professora – escola B**, não se referiu a família e destacou que se fazer ouvir pelos alunos é uma dificuldade para lidar com a violência na escola. Neste aspecto, evidenciam Tardif e Lessard (2005, p. 271) “Aí está um elemento essencial desse trabalho que é, ao mesmo tempo, uma tensão central deste ofício: lidar com coletividades atingindo os indivíduos que as compõem”. E completam:

A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.) (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 158)

Para os autores interagir com os alunos, que são todos diferentes, com opiniões e valores diferentes, baseado em padrões gerais é o problema principal do trabalho docente, já que os professores precisam cumprir exigências de uma organização. E dilemas e tensões diárias próprias de situações de conflitos e violências na sala de aula, tornam o trabalho docente mais difícil.

A família é sempre ressaltada nas falas dos participantes. E quando perguntamos sobre **a participação da família quando o assunto é a violência**, eles revelam:

O pai chega aqui e fala assim para você: “Meu filho não é assim em casa, ele não atua assim em casa”. E eu retorno a falar: “Pai, mas ele usa esse palavrão”. E o pai diz: “Mas em casa, a gente não usa isso”. A própria criança vem na hora e fala: “O senhor fala sim!”. Então a criança mesmo entrega onde que está à violência e às vezes também não é em casa, às vezes é com os amigos, ele aprende com o outro. A internet também tem umas palavras, a televisão também trás isso. Então a família normalmente nega, ela diz que não, diz que não é em casa que ele aprende. Outra coisa, normalmente essas crianças, a maioria ficam sozinhas, então eles aprendem mesmo na rua. Mas normalmente a família diz que não, ela não ouve, ela não sente que a criança é violenta. E a gente pede para que os pais

acompanhem. Eu falo: “Pai, fique esperto! Ele é seu filho! Ele precisa da sua atenção! Fique atento com quem ele anda, com os jogos de internet. Vê se não ta vendo sites que não são adequados a idade dele, então fique atento”. Eu chamo a responsabilidade sim, muito. **(Professor - Escola A)**.

A família é muito omissa, é raro eles virem, quando são solicitados. E tem aluno que fala: “Não adianta não, porque minha mãe não vai vir” ou “ Não adianta mandar bilhete porque minha mãe não vem”. **(Professora - Escola B)**.

Na verdade quando chega ao extremo, ela transfere o filho de escola. São raros os casos. A maioria das vezes o diálogo, depois o registro, a conversa com a direção. Mas a família sempre fica na defensiva, ela sempre entende que alguém provocou o filho dela. **(Coordenadora - Escola A)**.

A família é bastante omissa. Muitas vezes a gente chama, e a família diz que não sabe mais o que fazer. Então, é a falta de limites. **(Coordenadora - Escola B)**.

Na mudança de comportamento do aluno, ele melhora nas atitudes se a família está presente. **(Diretora - Escola A)**.

Poucas assumem que tem a violência dentro de casa. Na maioria das vezes eles dizem que a culpa é do outro colega, é do professor que não soube entender, que não soube falar com o aluno. Então, sempre procuram um culpado, e é muito difícil trabalhar quando os pais ficam procurando um culpado. Então a participação da família deixa a desejar. **(Diretora - Escola B)**.

Ainda um pouco ausente, eles falam: “Lá em casa eles estão assim também”. Então, você vê que em casa ele é violento é aqui na escola vai propagar a violência. A gente vê pelo tom de fala de um aluno, se ele presencia isso dentro de casa. **(Diretora-Adjunta - Escola B)**.

Em relação a família, os participantes corroboram e relatam que quando o assunto é a violência escolar, os pais ou negam e colocam a culpa no outro colega (ou no professor) ou falam que não sabem o que fazer porque em casa o filho também se comporta de maneira violenta, como na escola. A **coordenadora – escola A**, diz que quando chega ao extremo o comportamento do filho, a família transfere de escola. Para a **diretora – escola A**, quando a família está presente, o aluno melhora nas atitudes. Ressalta Chalita (2001, p. 11-12):

Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família

ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve dela participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. A família tem de acompanhar de perto o que se desenvolve nos bancos escolares. A droga, a violência, a agressividade não vitimam apenas os filhos dos outros. Mas o horror estampado nas faces dos pais, diante da surpresa de saber os filhos envolvidos em problemas, apenas demonstra a apatia em que vivem com relação a eles.

Para o autor, a família tem a responsabilidade de formar o caráter, de passar valores morais e éticos, de educar seus filhos para os desafios da vida; ela é essencial para que a criança se sinta valorizada. “Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino” (NÓVOA, 1999, p. 27).

A família precisa assumir a sua responsabilidade, e não deixar para a escola também o compromisso de assumir a tarefas que são dos pais. A escola é o lugar de transmissão da cultura, do saber do professor para ensinar o aluno, é na família que tem que predominar o amor. Isso não significa dizer que a responsabilidade profissional do professor não possa ir além da transmissão do saber para um envolvimento afetivo com os alunos, mas é preciso que a família faça a sua parte nesse processo.

O que se faz e como pensam que deveria ser

Diante a constatação da violência inserida nestas escolas e do entendimento por parte dos gestores e professores, das manifestações e dificuldades apontadas, eles revelam **o que é feito na sala de aula e na escola quando ocorre uma situação de violência:**

Na sala de aula:

Na minha sala de aula eu chamo o aluno, converso com ele, mostro se a questão se acontecesse com ele [...] se ele tentar estar no lugar no outro, ele vai falar: “Ah, eu não gostei, eu não gosto”. Então você acaba mostrando que a violência é algo ruim, ele vai ter que entender. Mas isso é a longo prazo, não é rápido. Quando os alunos não são meus, eu chamo a atenção de outra forma: “Não faça isso! Não pode!” ou “Vou conversar com seu professor!”. Mas é aquele tipo de coisa, como o aluno não é da gente, ele não respeita. **(Professor - Escola A).**

Primeiramente a gente conversa com o aluno, tenta reverter. Mas quando não é possível, ele é encaminhado para a coordenação. **(Professora - Escola B).**

Na coordenação:

No primeiro momento nós chamamos os envolvidos, conversamos e depois fazemos um registro. E posteriormente chamamos os responsáveis e já fazemos uma ata, levamos o caso para a direção, registramos em ata para tomarmos uma medida juntos. **(Coordenadora - Escola A)**.

A gente procura conversar com os educandos e quando houver reincidência fazemos contato com a família, para ver os problemas que estão ocorrendo no ambiente familiar. **(Coordenadora - Escola B)**.

Na direção:

Quando é um problema que a gente pode resolver, não chamamos os pais, a gente faz o aconselhamento. Mas se é um problema mais grave, a gente leva ao conhecimento dos pais. **(Diretora - escola A)**

O primeiro passo é conversar, é pesquisar com ele, se essa violência vem de fora, de casa, da comunidade. Para depois mostrar para ele o que é aplicar a lei. **(Diretora - escola B)**

[...] perguntamos se está acontecendo alguma coisa na casa dele ou mesmo na sala de aula. E se não resolve com o aluno, chamamos a família e conversamos junto com o aluno para traçar combinados e tudo fica registrado. A gente espera que o pais cobrem e apoiem também. **(Diretora-Adjunta - escola B)**

Segundo a fala de todos os participantes, sempre o primeiro passo é o diálogo. E depois é encaminhado para a coordenação **(professora – escola B)** e os gestores chamam a família. O registro dos atos de violência também é citado nas falas dos gestores. A **diretora-adjunta – escola B** ressalta que depois do registro, feito juntamente com os pais, espera o apoio da família para que sejam cumpridos os combinados. “A nossa escola, evidentemente, é burocrática e não uma escola participativa, de comunidade. É autoritária, mesmo que as pessoas que a compõem tenham uma concepção democrática da educação” (GADOTTI, 1995, p. 72).

Este conflito que se evidencia entre a estrutura escolar, que é autoritária, e a concepção democrática de professores e gestores, deve-se as regras que são aplicadas na escola porque ela está preparando o aluno para viver em sociedade, e na sociedade existem regras.

Perguntamos **somente para as coordenadoras, se elas promovem sessões de estudos com os professores para trabalhar a questão da violência escolar:**

A sessão de estudos que nós fazemos não é bem específica para a violência. É uma sugestão boa que estaremos trazendo também nos próximos meses agora, promovermos junto com professores, reuniões específicas. Porque por enquanto, não tem. **(Coordenadora - Escola A)**.

Sim, muitas vezes. Nós temos o cronograma escolar e um dos temas que sempre estamos abordando, é este. **(Coordenadora - Escola B).**

Assim, percebemos que na escola **B**, a discussão sobre o tema violência escolar está mais presente na rotina da escola, nas reuniões com professores. Sendo a violência reconhecida nesses espaços escolares, certamente um trabalho de articulação entre as coordenadoras e professores, de ações contra a violência são fundamentais. O que não pode fazer é reconhecer a violência e adiar as ações que minimizam seus efeitos ou ainda ignorá-la, uma vez que dessa maneira pode motivar manifestações constantes de atos violentos e a também própria banalização da violência neste espaço escolar.

E quando questionados sobre **como acreditam que a gestão da escola deveria agir** nos casos de violência na escola, para eles:

Deveria ter projetos, a escola mesmo faz vários projetos. Na verdade quando é entorno, eles chamam a segurança. Mas se a escola preparar bem esses alunos, aqui na frente isso não ocorre, não vai ter problema. **(Professor - Escola A).**

Deveria ter um pouco mais de rigidez nas ações. Porque é muito "vamos conversar". Só que chega um ponto que não tem mais o que conversar. **(Professora - Escola B).**

Chamando os envolvidos, fazendo registro, fazendo uma ata, como tem sido feito. A escola faz esse procedimento. E após esse registro, essa ata, depois de uma conversa, chamar os responsáveis e propor situações de desculpas, e que não vai mais acontecer. E quando chega o caso dos alunos maiores, sensibilizá-los com essa atitude, que não deve ser feito. **(Coordenadora - Escola A).**

Nós procuramos agir em parceria com a família, porque muitos dos nossos alunos vivem essa violência dentro de casa. **(Coordenadora - Escola B).**

Deve contar com o apoio da SEMED, do encaminhamento para o jurídico ou conselho escolar. Mas dificilmente a gente chega a esse extremo. A gente resolve com a família. **(Diretora - Escola A).**

A gente tem que estar trazendo o aluno para perto, para que ele possa perceber que ele é útil, que ele é importante, porque muito dessas violências ocorrem por descrédito deles mesmos. Eles não sabem usar as palavras e acham que a força bruta é uma forma de resolver os problemas. Porque eles acham que você tem que dar o troco na mesma moeda, desde

os pequenos já pensam assim. Então tem que conversar, chamar a família e acionar o policiamento escolar, porque é segurança. Segurança daqueles que estão envolvidos na confusão e segurança para aqueles que não estão envolvidos. **(Diretora - Escola B).**

Todos os profissionais da educação e a família têm que estar engajados no mesmo objetivo, no combate a violência, na falta de respeito. **(Diretora-Adjunta - Escola B).**

Assim, percebemos nestas falas que todos apresentam ideias de como a gestão deveria agir, outros revelam que já acontece como eles acreditam ser o melhor. A **coordenadora – escola B** e o **professor – escola A**, ressalta ainda a importância dos projetos dentro da escola para que não ocorra a violência também fora dela.

Para a **professora – escola B** precisaria ter mais rigidez nas ações da gestão, e reportamo-nos ao entendimento de Arendt (1992):

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (Arendt 1992, pp. 243-244).

Quando retomamos as falas e levamos para o contexto da violência escolar, percebemos este respeito pelo passado explicado pela autora, pode ser interpretado na fala da professora quando ela aponta que deveria haver mais rigidez nas ações. A educadora entende que há muito diálogo, a gestão deveria agir com atitudes.

As **diretoras – escolas A e B** destacam o apoio da Secretaria de Educação, Jurídico, Conselho tutelar, Policiamento escolar. Nóvoa (1999) evidencia que é importante contar com o apoio das autoridades centrais, regionais e locais, sobretudo nas zonas desfavorecidas. As autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a resolver problemas nas escolas até de aconselhamento, e nos casos de violência, esse apoio é fundamental. E certamente a parceria também com a família, é indispensável.

As ocorrências da violência

É importante saber as medidas adotadas pelos professores e gestores quando ocorre a violência na sala de aula e nos horários em que os alunos se encontram, como na entrada, recreio

e saída. Como também saber se estes profissionais da educação já sofrem algum tipo de violência e qual violência grave aconteceu na escola. Assim, podemos conhecer um pouco mais do cotidiano nessas escolas quando a questão é a violência.

Somente **para os professores perguntamos quais as medidas adotadas pela gestão da escola quando uma ocorrência de violência é registrada por eles**, e segundo estes professores:

Se for algo mais grave é chamada a pessoa responsável, conversa com a criança, conversa com a família. **(Professor - Escola A).**

São passados para a coordenação, eles registram em ata, às vezes chamam os pais. Quando acontecem vários casos contínuos, às vezes são encaminhados para o Conselho Tutelar, mas é muito raro porque é sempre "vamos conversar, chamar a mãe" e meio que passando a mão na cabeça. **(Professora - Escola B).**

Os professores relatam que a família está sempre sendo chamada nos casos que são passados para a coordenação. Para a professora da escola **B** a escola deveria agir com mais rigidez nas suas ações nos casos contínuos de violência.

Alguns países adotam medidas punitivas para tentar manter a ordem e evitar a violência nas escolas, porém não se pode minimizar a violência considerando que ações rígidas irão solucionar o problema. Haja vista, que nesses países, como os Estados Unidos, rotineiramente há nos noticiários casos de violência extrema cometidas pelos alunos, das quais muitas vezes são iniciadas pela falta de respeito e agressões verbais.

Questionamos **para as gestoras quais as medidas adotadas quando há ocorrência de violência nos horários de entrada e saída dos alunos ou durante o recreio:**

Sempre o diálogo, conversando com esses alunos e depois registrando o fato que foi ocorrido, se foi um bullying, se foi uma agressão física e a gente já vai partindo para o registro. Depois do registro, vem à conversa com a direção, o registro em ata e chamar os pais para tomar conhecimento do que está acontecendo. **(Coordenadora - Escola A).**

Na entrada e na saída, principalmente na saída, nós contamos com a guarda municipal. No recreio nós temos as monitoras, nosso administrativo que cuida junto. **(Diretora - Escola A).**

Geralmente, acontece na saída, aí a gente procura contatar o policiamento escolar. **(Coordenadora - Escola B).**

Se acontecer aqui dentro, a gente faz valer o regimento interno. Lá tem todos os passos, desde a orientação, que é uma advertência oral até a suspensão. Ou até mesmo solicitar aos pais que tirem daquele meio, dependendo da gravidade da violência, a gente solicita que os pais busquem outro ambiente para aquele aluno. A gente nem fala: “foi expulso, não”. Nós só estamos solicitando que ele mude de ambiente, quem sabe vai resolver se tirar ele desse foco. E quando é lá fora, chama a família, orienta a família e chamamos o policiamento. **(Diretora - Escola B).**

Algumas das ações explicitadas pelas gestoras, Tardif e Lessard (2005) observam que nesse controle exercido pelos professores, gestores e funcionários residem condutas punitivas reais e simbólicas. Tais condutas são fixadas, ao mesmo tempo, pela instituição escolar, que estabelece limites e pelos professores, com um olhar ameaçador, uma cara feia, insultos, ironia, apontar o dedo, etc.

E nos procedimentos desenvolvidos pelas instituições escolares para controlar os alunos como a exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, suspensão. Nesse contexto, é importante que os gestores avaliem até que ponto as suas ações e medidas punitivas não estão também produzindo uma violência.

Quando questionados se **sofreram algum tipo de violência verbal ou física**, apenas uma participante fez um relato pessoal:

Violência física não. Mas teve um caso de um menino que mentiu para a mãe, disse que eu havia xingado ele de vagabundo e ela veio muito nervosa, gritou. Mas depois ela viu que ele havia mentido e hoje ele vem aqui e conversa comigo. Eu fiquei pasma com aquela atitude, mas depois eu fui conhecendo o aluno e a mãe. Eles eram catadores de reciclagem e ele falou isso, e ele tem um irmão aqui que também é violento. Hoje a qualidade de vida deles melhorou, mas é difícil sensibilizar. **(Diretora-Adjunta - escola B).**

No que se refere a um caso de **violência grave que tenha ocorrido na sala de aula ou na escola**:

Esse fato na minha sala nunca teve. Teve um caso que a menina veio da outra sala para minha. Porque era muito estranha, a menina estava sempre mordida na outra sala, ela falava que os colegas a agrediam, que uma colega agredia que batia nela. Então a transferiram para minha sala e no primeiro dia que eu entrei eu falei assim: “Que todos eram amigos, que ali ninguém pratica violência, que ninguém vai maltratar ninguém”. Eu usei o termo geral para todos: “Não é turma?” E todo mundo gritando: “é professor!”. Eu falei: “A nossa colega veio pra cá e ela vai ser a nossa colega”. Depois individual eu falei para ela: “Tudo o que aconteceu lá, ficou

lá, então você não pertence mais lá, você é minha aluna.” E nunca mais ouvi esse caso. Ela veio de outra sala e ela deveria ter algum problema. Não é possível. A gente não descobriu se era verdade ou não. Ficou um ponto de interrogação porque ela veio para minha sala e acabou. Acabou o problema até com as meninas, depois ela teve amizade de novo com as meninas que ela falava que mordida. **(Professor - Escola A).**

Hoje mesmo teve um caso no 5º ano de manhã. O menino pediu um chocolate para o outro, e este falou que não ia dar e ainda chamou o menino de filho da p*, este menino achou ruim, revidou, falou que ele não era, que o outro que era, e aí o outro deu um soco neste menino, dentro da sala, em questões de segundos e quando eu vi o menino estava chorando e eu trouxe os dois para a coordenação. Deram suspensão de pelo menos 1 dia para ele. Vamos ver se melhora, mas eu não sei se melhora não. **(Professora - Escola B).**

Há pouco, nós registramos em ata um fato de um aluno que estava na esquina da escola, e se envolveu numa briga, discussão verbal e depois a agressão física e a mãe de outro aluno, que não tinha nada a ver, foi separá-los, e quando ela chegou perto, esse aluno agrediu fisicamente também essa mãe. Como a direção já estava na escola, fez o registro em ata, chamou os responsáveis que por sua vez, preferiram tirar o filho e colocar em outra escola. **(Coordenadora - Escola A).**

Nós não temos violência que pode se caracterizar em grave. **(Coordenadora - Escola B).**

Dentro da escola não teve. Mas na saída é aquele briguinha de adolescente por causa de namorado, de namorada que a gente tem que cuidar. Em frente à escola a gente está cuidando. Às vezes eles vão duas quadras adiante para poder brigar, discutir e acaba retornando para dentro da escola o problema e a gente leva para os pais. É essa roda viva. **(Diretora - Escola A).**

Quando eu cheguei aqui, em agosto de 2002, no mesmo dia que eu entrei nesta escola, uma menina deu um pulo pela grade, caiu e bateu o supercílio, eu nem falei com as pessoas da escola, peguei a menina e fui para o posto de saúde. E naquele ano começamos a trabalhar com a comunidade normas, rotina organizada, porque eles chegavam aqui entravam e saíam pulando os muros. Porque as pessoas chegavam aqui gritando, era tudo no escândalo, qualquer coisa ia chamar o Picarelli, era assim. Então começamos a fazer um trabalho de que a escola está aqui para todos, escola não é minha, nem do Prefeito, a escola é da comunidade. Ela só está sob o gerenciamento de uma Prefeitura.

No ano seguinte, teve uns tiros aqui na frente da escola e atingiu professor, aluno e foi muito triste porque foi alguém da comunidade que deu 3 tiros de bala explosiva contra a escola, na saída. Os policiais disseram que era para matar mesmo, mas atingiu a perna de um aluno, o outro atingiu o braço da

professora e o passou de raspão em outro professor. Então essa foi uma situação muito complicada, marcou a vida da escola. E quando aconteceu este caso na escola, todos os canais de televisão tiveram na escola cedo, e perguntaram se nós tínhamos segurança, eu disse que não tinha e fui até ameaçada por um tenente que disse que eu tinha que desmentir, mas eu disse que não estava mentindo porque nós não tínhamos segurança, nós da comunidade. A escola estava no ponto vermelho da segurança. Foi uma situação complicada, mas que nos ajudou porque passou a ter mais frequência de policiais dentro da escola.

Hoje tem as brigas corriqueiras, as meninas estão mais afoitas, brigando por causa de menino. Nós tivemos, por exemplo, há um mês aqui na rua, elas saíram e brigaram a duas quadras da escola e a mãe de uma delas estava junto com a menina, filmaram e colocaram na internet. A confusão começou aqui dentro, por causa de menino, mas elas foram brigar lá fora. Quer dizer, a mãe foi conivente, porque acha que a filha não pode perder para a outra. **(Diretora - Escola B).**

A mais grave foi quando houve o tiroteio na escola. Eu era professora na época e me lembro que quando o professor que foi baleado saía ninguém ia atrás dele, esperávamos ele sair primeiro e no fim não foi comprovado por quem foi e nem para quem foi. Foi bem complicado. E nós ficamos 1 ano sem fazer festa e nenhum evento para trazer a comunidade. Foi uma época de muito medo e muita insegurança. **(Diretora-Adjunta - Escola B).**

Os depoimentos mostram que é considerada uma violência grave para os participantes a violência física e as que incluem arma de fogo. Sendo que para a **coordenadora – escola B**, nunca houve uma violência considerada grave na escola.

Os projetos desenvolvidos e as alternativas consideradas mais propícias

Ao levantar questões e respostas sobre a violência escolar nessas escolas pesquisadas e constatados através das falas dos entrevistados os tipos e manifestações que ocorrem, as ações feitas pelos professores e gestores, as ocorrências graves que aconteceram, procuramos saber sobre os projetos que tem sido desenvolvido para prevenir a violência.

Quanto **às atividades relacionadas ao combate à violência tanto na escola como fora dela** com seus alunos:

A escola coloca projetos, mas você tem que trabalhar isso todos os dias. Eu sempre dou exemplos, às vezes eles assistem TV: "Olha, aquele menino morreu!". Eu sempre trago esses exemplos de violências do dia a dia. Então, ele não é só aqui, ele vem daqui e já vai, portão a fora e se eu vejo alguma

coisa ali na rua, eu vou lá e paro. Às vezes eu saio de moto, paro e: “Vamos embora pra casa, já deu o horário, vou chamar a polícia”. Na hora assim, eles já vão embora. **(Professor - Escola A)**.

Eu pelo menos, converso, tento orientar, mas não dá muito resultado, não. Eles já estão numa fase que é bem difícil de ouvir a gente. **(Professora - Escola B)**.

Sim, através das pesquisas, através dos textos, tem muitos filmes e os professores da escola, eles passam muitos filmes para fazer uso desse combate, da criminalidade, da violência, do bullying. Acredito que ele precisa ser trabalhado muito mais porque a nossa escola é uma escola que não é violenta, os alunos não são violentos. Existem casos isolados, sim. Mas não é uma escola violenta, não é. **(Coordenadora - Escola A)**.

Na escola nós temos o projeto onde nós envolvemos os alunos e também os professores que é o projeto “Convivendo com o outro” e tem o projeto GEAC, que este ano estamos trabalhando em cima da violência. No GEAC, os alunos fazem uma pesquisa em cima das necessidades da escola, e eles mesmos elencam as atividades junto com a coordenadora, onde tem palestras, passeatas e outras atividades, envolvendo o tema violência. Neste projeto, os alunos não são obrigados a participarem, são voluntários, do 6º ao 9º ano. **(Coordenadora - Escola B)**.

Nós temos projetos. Projetos que os próprios alunos fazem a pesquisa, os do 9º ano fazem e passam para as séries iniciais. Esse é um trabalho feito com todos os professores. **(Diretora - Escola A)**.

Aqui é o tempo todo. Inclusive nos temos um projeto que está há 6 anos, que é o projeto “Convivendo com o outro”, nós chegamos a conclusão da necessidade de fazer esse projeto porque a gente vê que o aluno não sabe conviver, porque se falta o respeito é porque está faltando a convivência. Para ter uma convivência saudável, ele tem que saber primeiro respeitar, a si e ao outro. Então, a gente trabalha muito isso. Tem ano que a gente intensifica mais, faz os encontros mais próximos e tem ano que é mais espaçado. Este ano está mensalmente, existe uma tabela, um cronograma, e em um dia específico, todos os professores, todos nós, todos os alunos e funcionários trabalhamos um tema, por exemplo, respeito é um tema. Então procuramos atividades, textos, livros, que vai ser discutido com os alunos do 1º tempo de todas as disciplinas, independente do que o professor der aula, ele tem que parar e conversar com os alunos, para eles refletirem se aquela atitude é ou não é uma violência, porque na maioria das vezes eles acham que não, porque para eles é tão banal, tão comum, então é normal fazer isso. **(Diretora - Escola A)**.

Tem os projetos Convivendo com o outro e o SPE (Saúde e Prevenção na Escola), com esses grupos que os alunos vem para desenvolver uma oficina, então cada semana tem uma oficina diferente e nós elencamos os temas de

acordo com as necessidades dos alunos. Então, é um grupo menor que vem com dinâmicas, filmes. Essas oficinas são do MEC, para alunos do 6º ao 9º ano. **(Diretora-Adjunta - Escola A).**

Os professores destacam que as atividades que desenvolvem são os aconselhamentos, as conversas em sala de aula mostrando exemplos de violência que acontecem no dia a dia, porém a **professora – escola B** ressalta que para ela, não tem muito resultado essas conversas com os alunos. Para as gestoras as atividades relacionadas ao combate à violência nestas escolas são aquelas inseridas diretamente nos projetos que são desenvolvidos.

Perguntamos aos **professores se há algum programa ou projeto de prevenção à violência sendo realizado na escola:**

De imediato eu não lembro. Mas o ano passado teve. Foi aquele combate a violência, falamos sempre, levamos cartazes para sala de aula. Esse ano ainda não teve, mas como eu trabalho todos os dias, então eu já estou atuando. **(Professor - Escola A).**

Tem o PROERD. **(Professor - Escola B).**

Para o **professor – escola A**, o fato de não haver um projeto de prevenção a violência sendo realizado na escola, não o impede de atuar diariamente na prevenção da violência, retomando a fala dele na pergunta anterior, sua atuação se dá através do diálogo com os alunos sobre o tema.

Perguntamos para as **coordenadoras se no Projeto Pedagógico da escola ou planejamento anual há algum item referente ao tema violência escolar:**

Sim, nos projetos nos colocamos. Inclusive através de cartazes, através de pesquisas. A escola trabalha com a forma de dar as mãos e trabalhar no coletivo, com cartazes, promovendo a não violência na escola. Com toda certeza as séries iniciais se dedicam mais aos projetos, porque ele é um professor que fica na sala o tempo integral. Então ele tem uma maior afetividade, um maior conhecimento. As séries iniciais eu vejo que tem um acompanhamento mais assistido. E os outros tem pouco tempo então fica um pouco a desejar para que esses professores façam essa interação. Não que não fazem a interação, mas poderia ser melhor. **(Coordenadora - Escola A).**

Além do projeto “Convivendo com o outro” que aborda esse tema, nós temos palestras que nós agendamos com a Secretaria de Educação, conforme o cronograma que eles enviam para a escola. **(Coordenadora - Escola B).**

Sobre as falas das coordenadoras de estarem incluindo no projeto da escola itens sobre a violência escolar para ser discutidos com os professores Aquino (1999), evidencia que o trabalho de prevenção e controle da violência nas escolas é uma necessidade urgente e a inclusão deste como proposta deve ser inserido no projeto político-pedagógico das escolas.

Perguntamos para as **diretoras se há na escola hoje algum projeto para prevenir e ou combater especificamente a violência no espaço escolar. Caso haja, desde quando? Quais as principais mudanças observadas? Quais as maiores dificuldades na implantação? Como os alunos com maior registro de violência foram inseridos nesse projeto?**

É o projeto do PROERD. Há muitos anos, desde que eu estou na gestão estamos participando desse projeto. A gente faz questão dele dentro da escola. Só que ele não é o ano todo, ele tem um tempo determinado, o policial vem aqui fazer o trabalho específico de 1 hora semanal, durante 1 semestre. Sobre as mudanças esse projeto é na verdade uma prevenção, porque ele é do 5º ano, então são nossas crianças ainda, é mais uma conscientização. Não é mudança até de comportamento, é uma conscientização e uma prevenção. Ele tem uma boa aceitação, porque ela já faz parte, já é incluído dentro das nossas aulas, do nosso programa. Quanto aos alunos com maior registro, nós não temos esses casos aqui. **(Diretora - Escola A).**

O projeto Convivendo com o outro (que foi elaborado aqui), o engajamento de todos é a maior dificuldade porque a gente não tem cem por cento. Eles até fazem porque há uma cobrança, mas não é só essa cobrança que vai fazer a diferença, é o professor sentir como parte desse projeto. Criar e fazer a diferença na hora de uma fala, de um debate, na dinâmica sobre aquele tema específico daquele dia. Então, se o professor não estiver engajado realmente, ele fala, mas é a velha história "Ninguém ensina o que não sabe e ninguém dá o que não tem". E se ele não tem a força de vontade, ele vai passar para quem?

Há palestras (OAB vai à escola) que é da SEMED, inclusive dentro desse projeto OAB vai à escola, o próprio palestrante vem e se interessa depois em conversar com esses alunos, porque na hora da palestra eles pontuam alguns problemas e nos ajuda muito. Nos não indicamos, eles percebem e coincide com aqueles alunos que vem com grande número de registro.

E tem o da Secretaria de Saúde, o SPE (Saúde e Prevenção nas Escolas) porque eu acho que a gravidez na adolescência é uma violência. Tem a dificuldade do envolvimento, porque é um projeto da escola com a saúde, mas se eles não vêm, a gente fica somente com a nossa vontade aqui. Todo projeto para dar certo, precisa ter engajamento. Este ano, a gente sente que o pessoal da Saúde, está mais interessado e com os acadêmicos ficou

muito bom. O ano passado teve muita dificuldade, tanto que não deslanchou o projeto SPE. **(Diretora - Escola B).**

O projeto Convivendo com o outro. A maior dificuldade é a união de todos para fazer uma aula bacana, porque tem professor que fala que é complicado, mas nós falamos que o professor tem que perceber que isso é prioridade, não importa se ele der 1 hora ou 15 minutos, não vai ter significado se ele não tiver a percepção da importância desse projeto. Nós fazemos em todas as salas, até os pequenininhos. No último do 1º ao 5º foi falado sobre a violência como um todo, e eles falam: "Fulano chuta, quando a gente passa o fulano quer ficar segurando a gente" e eles vão falando e sabem o que é violência. Para os pequenos teve uma professora construiu uma pirâmide com tampinhas de garrafas e cada um recebeu uma tampinha que estava escrito alguma atitude, como a amizade, o respeito e ela foi contando uma história, falava das atitudes e eles iam colocando as tampinhas e depois ela pergunta: "Mas e se não tiver tal atitude?" e eles respondem: "Ela vai cair". Então ela fala que se um não fizer os combinados, todos vão cair. Tem que trabalhar, mostrar o outro lado. **(Diretora-Adjunta - Escola B).**

A **diretora – escola A** cita o Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência, da Polícia Militar. A **diretora e a diretora-adjunta – ambas da escola B** citam projetos de parceria da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Saúde e o projeto intitulado Convivendo com o outro, que foi pensado pela escola para minimizar e conscientizar os alunos sobre a questão da violência e que insere toda a escola. Onde a efetiva participação do professor é vista como a maior dificuldade. Glatter (1999, p. 159) evidencia ser preciso que as mensagens recebidas pelos alunos da direção escolar sejam condizentes com as atitudes pedagógicas dos professores em sala de aula, os valores e objetivos das atividades desenvolvidas devem ser compatíveis para que alunos, professores e pais sintam como parte integrante do processo educativo.

Perguntamos qual **a alternativa é considerada a mais propícia para a prevenção e/ou combate da violência escolar**, eles dizem que:

Conversar, carinho, não é passar a mão na cabeça da criança. Ser firme, eu imagino que se os pais fossem assim, seriam mais fácil, mas eles trabalham o dia inteiro, eu entendo. Mas o fato é você sentar e conversar: "Está errado! Não quero mais que você faça isso". E a criança faz de novo e você retorna aquele ponto de novo, porque criança é todo dia. Parece que eles vão para casa e deleta tudo o que você falou. **(Professor - Escola A).**

O que está faltando é limite para essas crianças, o problema é que não somos nós na sala de aula, que vamos corrigir isto se eles não têm base. A falta de respeito mesmo é muito grande. A gente deveria ter uma participação maior dos pais, mas ainda não conseguimos isto. **(Professora - Escola B).**

Promovendo gincanas e novas formas de trabalho porque evita a violência dentro e fora da escola. Quando o professor trabalha com a afetividade, com acolhimento, a gente pode perceber nitidamente que essa sala tem uma evolução bem maior, do que daquele que o professor trabalha sem alternativas de gincanas, que não proporciona jogos, que é um professor mais fechado, que é um professor que não aceita muitas intervenções. **(Coordenadora - Escola A).**

Dentro da sala de aula é o professor ter a iniciativa de observar qualquer sintoma inadequado ao bom relacionamento esteja interferindo, o professor intervir. E caso necessário, nós temos uma ficha de encaminhamento, onde o professor pode solicitar ajuda da coordenação. Encaminhando o aluno para que a gente tome outras providências ou conversas individualizadas. **(Coordenadora - Escola B).**

A conscientização, a reflexão, o trabalho de cidadania. Isso são coisas que a gente tem que fazer no dia a dia, o trabalho do professor, da coordenação. **(Diretora - Escola A).**

Aulas mais dinâmicas, mais interessantes. A gente fala muito: “Professor, seja animado! Porque o aluno precisa perceber que você é animado, que você gosta daquilo que faz e que gosta dele”. Eu sei que os professores também tem seus problemas e que cada vez está mais difícil, só que quando o aluno faz qualquer coisa dentro da sala de aula, ele quer chamar atenção e se o professor bater boca, o aluno não vai querer perder. Então, o professor tem que tirar este aluno do foco, sentar com ele, conversar, olhar nos olhos, e o aluno vai sentir que este professor está preocupado com ele e que não gostou da atitude dele, assim como o professor vai ter que dar liberdade para o aluno dizer o que não gostou. **(Diretora - Escola B).**

É ter os projetos de acordo com as necessidades dos alunos, de estar em sintonia com esses interesses. A partir do próximo semestre nós vamos ter sala ambiente, então os alunos vão trocar de sala e os professores não vão mais invadir o território deles. Vamos usar materiais recicláveis e os professores estão muito animados, eles vão ter que usar muita criatividade e ter uma interação muito grande com os alunos. **(Diretora-Adjunta - Escola B).**

Nas falas dos professores destacam o diálogo (**professor – escola A**), limites e a participação da família (**professora – escola B**) como alternativa para a prevenção da violência escolar. As gestoras citam atitudes de motivação do professor como alternativas de prevenção.

Toda estratégia deve ser pensada de acordo com a realidade vivida em cada escola, pois as alternativas no combate a violência escolar requer a opinião e participação de todos, não podem ser isoladas.

Perguntamos **aos professores se a Secretaria Municipal de Educação propicia cursos de formação continuada sobre a temática violência escolar, com que frequência e se eles participam ou já participaram:**

Na secretaria eu nunca tive, não vou mentir. Nunca, nunca participei dessa temática. Houve palestras curtas, da qual eu nem me lembro bem porque de certo faz muito tempo. Mas cursos não têm. Por exemplo: "Vou fazer um curso longo, de como tratar". Não, não houve, eu não me lembro. **(Professor - Escola A).**

O que teve foi uma palestra, uma vez com o Promotor. Mas curso mesmo sobre este assunto, não. **(Professora - Escola B).**

A fala dos participantes revela a falta de cursos de formação continuada sobre a temática da violência escolar para professores da Rede Municipal de Ensino. Diante a gravidade do fenômeno e das manifestações diárias nas escolas, certamente cursos de longo período, com conteúdos mais aprofundados para a discussão do tema, iriam ajudar os professores a trabalharem em sala de aula para a prevenção da violência.

Últimas contribuições

Perguntamos aos entrevistados se eles gostariam de acrescentar alguma informação para o nosso estudo, todos participaram:

Você tem que primeiro gostar do que você faz. Eu sempre digo: "Se vai fazer, faça bem feito ou larga". Sempre. É aquele carinho dos alunos comigo, eu gosto disso, eu me sinto bem trabalhando dessa forma. Me sinto bem valorizando cada um. Mesmo aqueles que têm mais dificuldades, eu fico ali, pego no pé, mando, elogio para tentar crescer. Porque alguns vêm com a auto-estima muito baixa e você precisa melhorar, você precisa fazer com que eles se sintam valorizados. Sentindo valorizados a violência vai ficar de lado, porque a maneira deles se defenderem é xingando, empurrando, agredindo. **(Professor - Escola A).**

Eu espero que os pais participem mais da vida dos filhos. **(Professor - Escola B).**

Eu gostaria muito que houvesse a disciplina de Educação Moral e Cívica, que nós tínhamos antes e a disciplina de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), porque faz muita falta para nós. Porque hoje temos Ética, mas o professor entende que tem que trabalhar com Língua Portuguesa, com Matemática, todas separadas. Eu penso que essa disciplina poderia contribuir e enriquecer. Porque Educação Moral e Cívica ela dava um suporte para a escola. Eu penso que tirar essa disciplina foi um ponto negativo, nós tivemos uma perda. **(Coordenadora - Escola A).**

Como coordenadora eu espero que a gente continue fazendo nosso trabalho de orientações, de parcerias com palestrantes, com outras instituições para que a gente consiga conscientizá-los e amenizar essa violência, não só pensando na nossa escola, mas pensando no âmbito nacional que a gente vê que a mídia evidencia muito e para eles, é algo que eles até se vangloriam quando a mídia destaca esses fatos. **(Coordenadora - Escola B).**

A violência está em toda parte, nossa escola é privilegiada nesse sentido. A nossa clientela é central, mas não tão central assim. Nós somos até privilegiados com essa clientela, porque não está na periferia e não está nas grandes escolas. **(Diretora - Escola A).**

Eu vejo que hoje a escola tem assumido muitas atividades secundárias, que não é da escola, mas que a gente sabe que precisa da escola porque aqui é o centro onde reúne o maior número de pessoas dessa região, dessa comunidade. Só que eu vejo que ainda falta um trabalho efetivo da comunidade, de parceria mesmo, de todos os projetos, das associações, do posto de saúde para que a gente possa fazer um trabalho efetivo e não transforme em violência. E a gente tem que assumir essas coisas secundárias, só que outras instituições ou outras secretarias não assumem um trabalho junto com a gente e deixa muito a desejar. Eu vejo muita carência para nós, na nossa comunidade [...] há uma carência muito grande de atividades para os adolescentes. [...] Este ano na escola resolvemos não tocar mais o sinal, colocamos música, para eles poderem aprender a ouvir outros tipos de música e conversamos com a professora de artes para que trabalhe essa música com eles, para entenderem o significado da música. E tem ajudado muito. O nosso muro foi pintado por um ex-aluno que agora está na Universidade. Nós conseguimos ter um retorno aqui na escola, porque era muita pichação, nos reunimos e falamos para os alunos que iríamos fazer um projeto, e o professor de matemática coordenou esse projeto de grafismo. Nós solucionamos um problema da escola, hoje quem entra aqui, vê que as paredes são limpas porque eles têm um espaço que podem estar pintando. Estudaram o que era isso e perceberam que tinha um professor que gostava também, que teve interesse e disponibilidade porque ele vinha sábado de manhã, e os alunos ficavam aqui na escola o dia inteiro, o guarda tinha que mandar eles irem embora para a casa. Então foi muito saudável. E a gente tem tentar porque ninguém tem receita pronta, tem que testar. Eu falo que a escola é um grande laboratório. O que dá

certo a gente propaga e avisa para os vizinhos também e conversa sobre o que está dando na escola, e é uma troca de experiências. **(Diretora - Escola B).**

Essa questão da violência tem que ser tratada com muita seriedade e um têm que compreender que um precisa do outro. A família precisa da escola, a escola precisa da família, o professor depende de uma equipe e todos os outros órgãos que nos auxiliam. E quando essa rede funcionar de uma forma efetiva, esses projetos serem estruturados e adequados para os adolescentes e para os pequenos e todos tiverem esse mesmo objetivo, eu tenho certeza que vai amenizar bastante. Não vai solucionar, mas vai amenizar e eu vejo aqui na escola como melhorou com esse trabalho diário e falando quantas vezes forem necessárias. **(Diretora-Adjunta - Escola B).**

A partir dos pontos destacados por cada um dos participantes como informações complementares importantes para a nossa pesquisa, corroboramos com Tardif e Lessard (2005, p. 41 – grifos do autor):

A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um "ponto de vista aéreo" que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

Diante da realidade social vivida na qual se insere a violência escolar, os professores e gestores entrevistados reconhecem a violência em seu cotidiano escolar e consideram que é preciso uma integração maior da família com seus filhos e com a escola. Eles revelam através de suas falas a preocupação com a violência e que buscam estratégias de superação para a mesma, sempre ressaltam o diálogo. Reconhecem que falta apoio dos órgãos públicos, da comunidade e da família, esta sempre está presente nos discursos dos participantes.

Os professores ressaltam a importância das ações dos gestores, de que se tenham projetos na escola. Os gestores evidenciam a influência e importância da prática do professor em sala nas ações para prevenção a violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito conhecer e analisar os sentidos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS atribuem à violência escolar. As contribuições dessa investigação puderam elucidar que somente na última década houve um aumento significativo das produções acadêmicas sobre a temática, visto o número de pesquisas encontradas que buscam através de olhares diferentes, compreenderem este fenômeno.

Neste aspecto, ressaltamos que sempre houve violência na escola, como a palmatória e a própria violência simbólica que dominava e excluía alguns alunos, entendida por muitos como respeito ao professor. O que diferencia é a conjuntura vivida, pois naquele momento, estes tipos de violências eram aceitos e não causava horror na sociedade. Hoje, aliada a democracia, as novas leis que regem a educação e os estatutos que protegem os direitos dos cidadãos, aliado aos discursos de direitos humanos e ações de não violência, faz com que casos de violência como agressão física contra professores ou entre alunos, causem indignação para aquelas pessoas que não aceitam a violência como forma de imposição.

Outro fator preponderante é a divulgação na mídia e da própria globalização, hoje as pessoas têm acesso em tempo real às informações, o que faz com que as manifestações de maiores proporções da violência ganhem maior notoriedade. Mas as violências que não causam danos aparentes como, por exemplo, a violência verbal, é noticiada apenas em casos isolados, quando devido a essas violências sofridas, surge à agressão física com consequências.

No momento atual, apesar dos discursos de não violência, inclusive como estratégia de melhorar o IDEB, constatamos que faltam alternativas e projetos nas políticas do governo, tanto na esfera federal quanto municipal.

Os objetivos específicos que direcionaram esta pesquisa e algumas questões que nortearam o estudo demonstraram que nas duas escolas pesquisadas, a violência escolar é percebida pelos tanto pelos professores quanto pelos gestores como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, inserindo a desestrutura familiar. E tanto na escola da área central quanto na da região periférica acontecem a violência física e a violência verbal.

Os professores e os gestores, sempre ressaltam que falta a participação da família, da comunidade e dos órgãos de governo. Há manifestações de violência tanto dentro das salas de aulas como na escola, nas duas escolas. Sejam essas manifestações atos de violência verbal ou até mesmo física. Assim, podemos considerar que estes professores e gestores não estão preparados para lidar com a violência, e reconhecem que precisam de parcerias para combater e/ou prevenir a violência.

O diálogo é sempre entendido pelos participantes como a primeira alternativa, tanto pelos professores em sala de aula como pelos gestores quando recebem o aluno. Aconselhamentos são feitos pelos professores, mesmo considerando que é uma prática que não dá muito resultado (professora – escola **B**). Os gestores das escolas também ressaltam o cumprimento das normas do regimento interno, como o registro em ata, suspensão ou até a transferência do aluno, este em último caso. Os professores relatam que a família está sempre sendo chamada nos casos que são passados para a coordenação.

Os gestores da escola da região central adotam como medida para minimizar a violência na escola, o diálogo com os alunos e atividades de pesquisas que os alunos do 9º ano fazem sobre o tema e passam o que aprenderam para os dos anos anteriores. E Citam como projeto de prevenção o Programa Educacional de Resistência às drogas e à violência, da Polícia Militar.

Os gestores da escola da região periférica também adotam como medida para minimizar a violência na escola o diálogo. E tem projetos de parceria com Secretaria Municipal de Educação (OAB vai à escola) e da Secretaria de Saúde e o projeto intitulado Convivendo com o outro, que foi pensado pela escola para minimizar e conscientizar os alunos sobre a questão da violência e que insere toda a escola.

Na escola da região central, os atos de violência apontados como grave, são atribuídos a violência física ocorridas fora da escola, como brigas de adolescentes por causa de namoro, mas que tem reflexos dentro na escola.

Na escola da região periférica, os casos de violência considerados graves foram atribuídos a violência com arma de fogo e vandalismo, que acontecerem há muito tempo atrás, hoje há brigas “corriqueiras” (diretora – escola **B**) entre adolescentes por causa de namoro, neste caso, briga das meninas.

Os resultados encontrados demonstraram que, independente da localização e do número de alunos, essas escolas possuem muitos pontos em comum. E a ausência da família na vida escolar dos filhos, é ressaltada sempre nas falas de professores e gestores, o que torna um fator

importante no que diz respeito aos limites destes profissionais da educação para lidar com situações de violência.

Dessa maneira, observou-se que para o enfrentamento da violência escolar, não adianta atribuir a culpa somente a família, o governo, a comunidade, a escola, porque este fenômeno é complexo e tem gravidade devastadora. As ações e projetos precisam ser feitos em parceria, todas essas instituições precisam de fato, estarem aliadas no objetivo da não violência.

Neste estudo ficou constatado que a violência não escolhe classe social, nem localização da escola. O que diferencia são as ações e projetos, neste caso, a escola da região periférica foi além dos projetos desenvolvidos e recomendados pelo MEC ou Secretaria Municipal de Educação, há 6 anos a escola desenvolveu o "Convivendo com o outro", são discutidos os temas que abrangem a violência escolar uma vez por mês em todas as salas, no primeiro tempo, tendo a frente o professor. São feitas ações diárias de iniciativas da escola, como colocar músicas no horário de entrada, troca de professores, recreio e saída dos alunos e para acabar com o problema de pichações dos alunos, houve um curso de grafitismo que foi dado por um professor para esses alunos, hoje eles fazem arte no muro da escola.

Verificamos que as possibilidades de superação da violência escolar não estão somente na escola, estão em parcerias, projetos e ações realizados diariamente tanto na sala de aula como na escola. Parcerias com família, com a comunidade, com os órgãos do governo, com profissionais de outras áreas. Projetos pensados para a realidade dos alunos, que envolvam desde os pequenos, já que estes também praticam a violência. Ações diárias trabalhadas em sala de aula, pois o professor tem um papel fundamental, pois esta em contato com os alunos.

Contudo, não é tão simples atuar de forma integrada, pois essas medidas precisam levar em conta a realidade de cada escola e os envolvidos precisam estar preparados para a mudança nas suas atitudes e ações permanentes de não violência.

Todos esses aspectos ressaltam a importância e necessidade do debate da violência escolar. Com o acesso ao conhecimento, informações e os poucos direitos conquistados nos últimos anos, não há como ignorar esta violência e nem os danos que causam. Se não houver o debate e propostas de alternativas para o enfrentamento da violência escolar, a tendência é a banalização. O que por certo, será um retrocesso.

Certamente este estudo nos trouxe uma visão mais ampla da violência inserida no cotidiano escolar e esperamos que as reflexões apresentadas contribuam para outros pesquisadores que se interessarem pela temática.

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

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

ANDRADE, F. C. B. de. **Entre o espinho e o frio**: o discurso do educador fundamental a cerca da violência na escola. 1998. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**. 1998, vol.19, n.47, pp. 07-19.

_____. **Autoridade e Autonomia na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, M. A. de M. **"Mocinhos" e "bandidos" no pátio da escola**: estudo de caso numa escola pública de Rio Branco/AC. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

ARENDT, H. **Da violência**. Trad. Maria Claudia Drummond Trindade, Brasília, Editora UnB, 1985, 1970. 67p. (Coleção Pensamento Político, 65). Título Original: On violence.

_____. Entre o passado e o futuro. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BENEDETI, L. de O. **Violência nas escolas**: crenças e estratégias docentes. 2004. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

BIANCHI, K. S. da R. **A violência e suas representações sociais**: um estudo com professores de escolas públicas em Cuiabá. 2004. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Tecnologia e Documentação Educacionais/Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Emenda Constitucional** n. 59, de 21 de setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2010.

_____. _____. **Programa escola aberta**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Censo Escolar**. Brasília: INEP.

BUORO, A. B. et al. **Violência urbana**: dilemas e desafios. São Paulo: Atual, 1999.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. **Indicadores educacionais da REME** / organizadoras, Soraya Regina de Hungria Cruz ... [et al.]. - Campo Grande : SEMED, 2011.

_____. INSTITUTO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. PLANURB. 18ed. rev. Campo Grande, 2011.

CAPES. **Banco de dados**. Brasília: DF. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>>

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p.26-69, 1997.

CASTRO, M. R.B. de. **A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**. 1998. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gentes, 2001.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias; documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>.

COSTA, R. F. S. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência na escola**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

CUBAS, V. de O. Violência na escola: um guia para pais e professores. In: RUOTTI, C. (Org.). **Violência nas escolas**: como defini-la? São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 23-52.

DA MATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: PINHEIRO, P. S. (Org.). **Violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense. 1982. p. 14-28.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI".

DIAS, P. R. O. **A escola fundamental por outros veres e novos olhares**. 1996. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de A. "As pesquisas denominadas 'estado da arte'". In: **Revista Educação e Sociedade**, nº 79. Campinas: CEDES, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In *FAZENDA, Ivani C.A.* (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. Ed. São Paulo. 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. 6. ed. - São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1999. p. 143-161.

GUEDES, M. G. de S. **Violência, escola e diálogo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GUIMARÃES, A. L. P. **Autoritarismo e violência simbólica na educação física escolar: representação de alunos de escolas pública**. 1994. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1994.

GUIMARÃES, A. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Nas Redes da Educação**. UNICAMP: Campinas, n. 01, set. 2006.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**. Rio de Janeiro: IBGE; 2009.

_____. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

KIMURA, S. **Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito**. 1998.198f. Tese (Doutorado em Geografia)- Centro de Apoio à Pesquisa em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LATERMAN, I. **Violências, incivildades em disciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimento da rede pública**. 1999. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

LIMA, H. de. **A invasão das "guangues"**. 1994. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1994.

LOBATO, V. da S. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. A. **Escola pública (violenta) e tráfico de drogas: novas feições da qualidade educacional**. 1999. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MELLO, G. N. de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n.13, p. 7-47, 1991. ISSN 0103-4014.

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

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.

MOURA, E. R. de. **Violência da escola**. 1988. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1988.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-43.

OLIVEIRA, C. R. de. **O fenômeno da violência em duas escolas**: estudo de caso. 1995. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, M.A. de. **A Violência do professor na relação professor/aluno**. 1999. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Tecnologia e Documentação Educacionais/ Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

ORTEGA, R. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha anti-violência escolar (SAVE). In: DEBARDIEUX, E.; RÉVOLTE, K.; BLAYA, C.; ROYER, E.; ORTEGA, R.; COWLIE, H.; PINA, F.; ABRANOVAY, M.. **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

PACHECO, C. R. C. **Caminhando sobre o fio da navalha**: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PACHECO, E.; ARAUJO, C. H. **Pesquisa nacional qualidade da educação**: a escola pública na opinião dos pais (Resumo Técnico Executivo). Brasília, DF: INEP, 2005.

PAIM, I. de M. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. 1997. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1997.

PAPPA, J. S. **A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. 169 f. Dissertação (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

PEREIRA, E.D. **A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**. 1994. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1994.

- PEREIRA, M. A. **Violência nas escolas**: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, out. 2007.
- PORTO, M. S. G. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, v. 16, p. 250-273, 2006.
- QUEIROZ, J. E. de. **Ocorrência e causas da violência na escola segundo a percepção de uma comunidade escolar**. 1999. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Ceilândia, 1999.
- RESZKA, M. de F. **Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social**: a violência na escola. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.
- RIFIOTIS, T. **Nos campos da violência**: diferença e positividade. Universidade Federal de Santa Catarina/Departamento de Antropologia de Estudos das Violências (LEVIS), 2006.
- RISTUM, M. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. 2001. 395 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.
- RODRIGUES, A. M. S. **Aqui não ha violência**: a escola silenciada. 1994. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- SALLES, L. M. F; SILVA, J. M. A de P. Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, 2008.
- SANTOS, A. C. G. **Violência Interpessoal e Adolescência**: Um estudo nas escolas de Camaçari - Bahia, 1998. 132 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)– Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1998.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.
- _____. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n.1, p.22-24, jun./set. 2002.
- _____.A violência na escola, uma questão social global. In Briceño-León, R. *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Sistema de educação:** subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>.

SEKKEL, M.C. **Reflexões sobre a experiência com a educação infantil:** possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância. 1998. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano)– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, L. E. de P. **Fala professor! O que pensam os professores sobre violência em meio escolar:** um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem/MG. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SILVA, P. A. **Violência no cotidiano escolar:** a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS. 2011. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal – CPAN.

SPOSITO, M. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. In: SPOSITO, M. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentum, 2009. v. 1.

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

STOER, S. R. A genética cultural da reprodução. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, p. 85-90, 2008.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam: pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VELHO, G. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 39, 2000.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011:** os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

_____. **Situação de violência no Brasil é de pandemia.** [8 maio 2012]. Entrevistador: Gilberto Costa, da Agência Brasil São Paulo: Exame.com., 2012. Economia. Disponível em:
<<http://exame.abril.com.br/economia/brasil/cidades/noticias/situacao-de-violencia-no-brasil-e-de-pandemia-diz-sociologo>>. Acesso em: 8 maio 2012.

Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande – MS.

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

ZALUAR, A. Violência e crime. In: MICELI, S. **Antropologia**. São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, 1999. (O que ler na ciência social brasileira; v.1).

LILIANE PEREIRA DE SOUZA: Possui graduação em Administração e Pedagogia. MBA em Gestão de Recursos Humanos. Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" (UNESP/Rio Claro). Foi aluna especial do doutorado em Educação da UNICAMP (2015). É professora em cursos de graduação e pós-graduação.

*Este livro apresenta partes da sua dissertação de mestrado.

** Alguns trechos foram publicados em periódicos científicos.

EDITORA INOVAR

Este livro apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado que teve como propósito conhecer e analisar os sentidos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS atribuem à violência escolar. Espero que possa contribuir para reflexões e ideias práticas.

ISBN 978-65-80476-00-8



9 786580 476008