

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

EUZAIDE CLARO DA SILVA LUZ

**Representações sociais sobre a violência nas escolas do campo do município de
Casavel, Paraná**

Maringá

2014

EUZAIDE CLARO DA SILVA DA LUZ

**Representações sociais sobre a violência nas escolas do campo do município de
Cascavel, Paraná**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Orientador: Prof. Dr. WALTER LÚCIO DE ALENCAR PRAXEDES

Maringá

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L979r Luz, Euzaide Claro da Silva
Representações sociais sobre a violência nas
escolas do campo do município de Cascavel, Paraná /
Euzaide Claro da Silva Luz. -- Maringá, 2014.
78 f. + Apêndice

Orientador: Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar
Praxedes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Políticas Públicas, 2014.

1. Violência Escolar - Representações Sociais. 2.
Violência Escolar - Cascavel (PR). 3. Escola do
Campo. 4. Teoria de Bourdieu, Pierre. I. Praxedes,
Walter Lúcio de Alencar, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Departamento de Ciências Sociais.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.
III. Título.

CDD 21.ed. 371.78

MN-001681

EUZAIDE CLARO DA SILVA DA LUZ

**Representações sociais sobre a violência nas escolas do campo do município de
Cascavel, Paraná**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas. A Comissão Julgadora foi composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes (Presidente)
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Giovânio Rossato
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Paulo de Nóbrega
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Aprovada em: 20 de agosto de 2014

Local de defesa: Bloco H12, sala 14, *campus* da Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a meus pais, *in memoriam*.

Representações sociais sobre a violência nas escolas do campo do município de Cascavel, Paraná

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar, interpretar e discutir as representações acerca da violência escolar de agentes sociais atuantes em duas escolas do campo localizadas no município de Cascavel/PR. Toma-se como referencial teórico que orienta as análises a teoria das representações sociais, proposta por Pierre Bourdieu (1999b). Quanto à metodologia escolhida para interpretar os dados, esta pesquisa segue abordagem qualitativa. Recorre-se a entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, gravadas com mídia de áudio e transcritas *ipsis litteris*. Quatorze agentes da escola do campo participaram da pesquisa para compor a amostra, sendo sete de cada escola: dois diretores, dois professores, dois pedagogos, dois secretários, dois funcionários que exercem a função de serviços gerais, dois estudantes e dois pais de alunos. Como resultado, constatou-se que a violência escolar está representada por todo ato praticado, dentro da escola ou nas suas proximidades, por agentes participantes da comunidade escolar que resulta em sofrimento físico ou psicológico em qualquer um dos participantes dessa comunidade.

Palavras-chave: Representações Sociais, Violência Escolar, Escola do Campo.

Social representations of violence in rural schools in Cascavel, Paraná

ABSTRACT

This study aims to analyze, interpret and discuss the representations of school violence caused by social agents who work in two rural schools located in Cascavel / PR. The theory of social representations proposed by Pierre Bourdieu (1999b) was used here as the framework to guide the analysis. Data interpretation was done by means of a qualitative method. Semi-structured interviews were used for data collection. They were recorded and transcribed *ipsis litteris*. Fourteen social agents of the rural school participated in the research to compose the sample. There were seven agents from each school: two directors, two teachers, two pedagogues, two secretaries, two employees who do general services, two students and two parents of students. Results indicate that rural school violence is represented in every act committed, either at school or nearby, by the community agents, resulting in physical or psychological suffering in any participants of the community.

Keywords: Social Representations, School Violence, the Rural School.

LISTA DE SIGLAS

- A1 - Primeiro pai entrevistado
- A2 - Segundo pai entrevistado
- D1 - Primeiro diretor entrevistado
- D2 - Segundo diretor entrevistado
- E1 - Primeiro estudante entrevistado
- E2 - Segundo estudante entrevistado
- PD1 - Primeiro pedagogo entrevistado
- PD2 - Segundo pedagogo entrevistado
- PF1 - Primeiro professor entrevistado
- PF2 - Segundo professor entrevistado
- S1 - Primeiro secretário entrevistado
- S2 - Segundo secretário entrevistado
- SG1 - Primeiro funcionário que exerce serviços gerais entrevistado
- SG2 - Segundo funcionário que exerce serviços gerais entrevistado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES ACERCA DO FENÔMENO DENOMINADO ‘VIOLÊNCIA ESCOLAR’ NO DEBATE ACADÊMICO	18
1.1 Tipos de violência.....	18
1.2 Violência Simbólica	21
1.3 Violência escolar	23
1.4 Violência escolar <i>versus</i> indisciplina	27
1.5 Violência institucional	32
1.6 As controvérsias da escola de hoje.....	34
1.7 O papel da instituição escolar e dos professores no combate à violência escolar	39
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DOS DADOS	43
2.1 Diretores	45
2.1.1 Ações.....	45
2.1.2 Agressores e vítimas.....	46
2.1.3 Motivações	47
2.1.4 Preocupações	48
2.1.5 Possíveis soluções	48
2.2 Professores	49
2.2.1 Ações.....	49
2.2.2 Agressores e vítimas.....	50
2.2.3 Motivações	51
2.2.4 Preocupações	51
2.2.5 Possíveis soluções	52
2.3 Pedagogos	52
2.3.1 Ações.....	52
2.3.2 Agressores e vítimas.....	53
2.3.3 Motivações	54
2.3.4 Preocupações	54
2.3.5 Possíveis soluções	55
2.4 Secretários	55
2.4.1 Ações.....	55
2.4.2 Agressores e vítimas.....	56
2.4.3 Motivações	56
2.4.4 Preocupações	57
2.4.5 Possíveis soluções	57
2.5 Funcionários que exercem a função de serviços gerais	58
2.5.1 Ações.....	58
2.5.2 Agressores e vítimas.....	59
2.5.3 Motivações	59
2.5.4 Preocupações	60
2.5.5 Possíveis soluções	60
2.6 Estudantes	61
2.6.1 Ações.....	61
2.6.2 Agressores e vítimas.....	61
2.6.3 Motivações	62
2.6.4 Preocupações	62

2.6.5 Possíveis soluções	63
2.7 Pais	64
2.7.1 Ações	64
2.7.2 Agressores e vítimas	64
2.7.3 Motivações	65
2.7.4 Preocupações	65
2.7.5 Possíveis soluções	66
CAPÍTULO III – DISCUSSÃO DOS DADOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE – Entrevista Semiestruturada	78

INTRODUÇÃO

A necessidade de elaboração de políticas educacionais voltadas à escola do campo é uma das reivindicações das lutas sociais dos camponeses; um direito previsto na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação para todos, assegurando o acesso de todas as diversidades nacionais à educação formal. Dessa forma, entende-se a importância de construir uma educação do campo baseada em novos valores, nova cultura, nova consciência, tanto de igualdade quanto de direitos (ARROYO, 2004).

A realidade anterior ao reconhecimento de uma educação direcionada a todas as diversidades culturais e regionais tinha como cenário uma escola rural com as mesmas necessidades e o mesmo direcionamento de ensino de uma escola urbana; o diferencial que a constituía como escola rural era somente o espaço geográfico em que estava inserida. A imagem do homem do campo, por sua vez, ainda se embasava pelo estereótipo do Jeca Tatu, um homem de pouco conhecimento e com características físicas que eram motivo de piadas e risos.

Nesse contexto, não se pensava na educação do campo para o homem do campo, em uma educação que atingisse a realidade de pescadores, assentados, reassentados, acampados, ribeirinhos, descendentes de negros provenientes de quilombos, entre outros que, para ter acesso à educação básica, tinham, muitas vezes, de deslocar diariamente até a zona urbana ou mesmo fixarem residência na cidade (ARROYO, 2004).

Conhecer as contribuições das comunidades camponesas no que diz respeito à reivindicação de uma escola que atenda às necessidades do homem do campo é uma tarefa extremamente importante, pois “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (FREIRE, 1988, p.101). Nessa perspectiva, de acordo com Martins (1999), é possível refletir acerca da necessidade da reforma agrária para o homem do campo no campo, contexto em que a legitimação dos conceitos de paz, justiça, futuro, entre outros apresentados pelo autor, encontra na escola um espaço fértil. Trata-se da construção de uma escola como o espaço em que o sujeito adquire o conhecimento sistematizado com vista à transformação de sua ação e do meio em que vive.

A escola do campo é criada para uma comunidade específica, com objetivos específicos. No mínimo, deve garantir ao homem do campo as condições necessárias para que seja capaz de observar, comparar, avaliar, decidir, romper, optar e intervir no que diz

respeito à defesa dos interesses reais de seu grupo. Faz-se necessário efetivar uma educação de qualidade para o homem do campo como resultado de tantas lutas e de anseios por reconhecimento e afirmação de uma identidade, que, no passado, foi negada a ele, levando em conta o direito de todos a uma educação respeitosa e digna, conforme defende Paulo Freire (2000): “o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos” (FREIRE, 2000, p.24).

Buscando reconhecer tais aspectos no direcionamento do trabalho pedagógico da educação do campo, como as *Diretrizes da Escola do Campo do Estado do Paraná* e o *Plano Nacional da Educação (PNE)*, entre outros, citam a importância de estabelecer uma educação que resgate a identidade do homem do campo. Mas, em meio a esse processo de reconhecimento e consideração dessa identidade, questionamentos emergem, tais como: essa questão realmente tem sido observada na elaboração e implantação de políticas públicas do governo federal? As políticas públicas têm contribuído para a formação do homem do campo para atuar no seu meio e ali permanecer, de forma a não se sentir impelido a emigrar para o meio urbano? Para responder a essas questões, é necessário entender como é construída a identidade da escola do campo, em sua definição pelo vínculo com as questões diretamente ligadas à realidade campesina e à sua memória coletiva (BRASIL, 2005).

Ao discutir a educação do campo, Caldart (2002) ressalta que o homem do campo defende uma educação que esteja, realmente, de acordo com suas necessidades humanas, em que ele seja visto como ser inteligente capaz de dialogar com a sociedade, que o forme para defender seus anseios de forma autônoma. Por essa razão, para essa autora, é importante que a escola e, mais especificamente, os professores ensinem com o propósito de conservar as raízes dos educandos, visto que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.26).

Cabe salientar, ainda, o estudo de Fernandes (2005), que, embasado em Martins (1999), traz para o bojo das discussões o argumento estabelecido pela sociedade moderna de uma relação na qual o camponês é totalmente dependente do meio urbano. Para exemplificar essa afirmação, o autor diz fazer parte do imaginário popular a imagem do camponês como aquele que não gosta de trabalhar, como o atrasado, enquanto o homem urbano é visto como aquele que detém o conhecimento e é capaz de se desenvolver nos aspectos social, político, econômico e cultural. Essa ideia a respeito do camponês é utilizada pelas instituições para analisar a situação econômica, cultural e social dos camponeses e toma como referência uma população desvinculada da urbana.

Percebe-se, a partir das contribuições de Caldart (2002) e Fernandes (2005) dos autores, a importância da atuação da escola do campo na formação de pessoas que se identifiquem com a realidade na qual estão inseridas, de forma a viver com dignidade e qualidade de vida, mantendo suas origens, sua cultura.

Levando em conta que a interação constitui o requisito primeiro para o exercício da socialização, a escola se constitui como um dos primeiros espaços socializadores para os alunos, tendo como mediadores os professores, em conjunto com os demais profissionais que compõem a escola. É nesse espaço que se espera fortalecer o discurso sobre a importância da educação no campo, para que esta deixe de ser estigmatizada e ocupe um lugar mais central nas políticas públicas brasileiras.

Posto o desafio de estabelecer relações interativas no espaço escolar, espera-se que tais relações se deem de forma positiva, de modo a alcançar como meta principal o conhecimento. Isso, porém, segundo algumas pesquisas, parece não ocorrer de acordo com o esperado pela escola. Um dos fatores que tem inibido as relações interpessoais no ambiente escolar é a presença de atitudes compreendidas como forma de violência, que não constitui um fenômeno inteiramente descomedido, porque é possível haver um acordo, uma adaptação.

A violência, conforme Almeida (2008), deve ser compreendida como uma construção social e histórica. Esse assunto é discutido pelo autor a partir de uma abordagem sociológica, na qual a violência, como processo social, é vista como tendo cunho permanente. Para o autor, seu desenvolvimento histórico pode ser explicado por meio da dinâmica social; modifica-se conforme o contexto histórico em que se manifesta, de forma que “privilegia-se a questão histórica no sentido de que a violência é essencialmente um processo contra o qual a humanidade construiu formas e mecanismos de enfrentá-lo, ou, na pior das hipóteses, de conviver com ela” (ALMEIDA, 2008, p.61).

A violência, um fenômeno que faz parte de todo sistema social, se produz no seio do convívio coletivo; é característica tanto da vida social, como da agregária, uma vez que é nas relações sociais que se origina. Como aponta Almeida (2008), constitui-se como determinante no espaço social da escola, marcando a resistência de entender a escola como o “espaço para a superação dessas contradições” (ALMEIDA, 2008, p.64).

Para compreender o complexo campo em que se situa a violência no ambiente escolar, é necessário que se entenda primeiro a complexidade das relações sociais que se dão nesse ambiente, uma vez que “as práticas escolares são testemunhas (sempre protagonistas) das

transformações históricas, isto é, [...] seu perfil vai adquirindo diferentes contornos de acordo com as contingências socioculturais” (AQUINO, 1998, p.41).

Tal compreensão perpassa também pela noção de agentada violência, que precisa ser pensada a partir de um lugar específico, no qual se dão relações pontuais que influenciam as ações desse agente. Por intermédio dessas relações existentes nas instituições, reconhece-se o agente, que faz parte de uma determinada escola, participa de uma determinada religião, mora num determinado bairro, numa determinada cidade, enfim, é constituído a partir do lugar geográfico e social em que está inserido. Outro dado importante a ser considerado é a época na qual ocorre o fenômeno, pois este, pela sua dinamicidade, é produto de um determinado período. Assim, cada momento tem sua história; e cada história, suas especificidades.

A relação da escola com a questão da violência decorre da forma como esta é vista: como atitude que desestrutura um ambiente que, em tese, deveria estar em harmonia. O indivíduo que se comporta em desacordo com o que ditam as regras é classificado como violento. Uma atitude considerada imprópria pode gerar uma inquietação para todos os componentes da comunidade escolar, o que caracteriza uma situação perturbadora e conflituosa. Para Gasparin e Lopes (2003), “os problemas disciplinares da escola e os conflitos do dia-a-dia já ultrapassaram, largamente os corriqueiros atritos verbais e ‘briguinhas’ de crianças” (GASPARIN; LOPES, 2003, p. 298 *apud* ALMEIDA, 2008, p.64).

A representação social (BOURDIEU, 1999b) perpassa as ações individuais ou coletivas. Por meio de palavras ou imagens, as percepções se cruzam, se completam e se modificam constantemente, seguindo o movimento das transformações do homem, de acordo com a organização social em que está inserido.

A importância do conhecimento das representações sociais a respeito da violência escolar, aquela produzida no espaço das instituições escolares, justifica a necessidade de estudos científicos a respeito desse tema. As pesquisas não só trazem novas informações sobre o assunto, mas também podem contribuir para formar opiniões sobre ele e orientar ações com vista a minimizar a violência, vista como um problema a ser combatido no ambiente escolar.

Nesse sentido, o conhecimento presente nesta pesquisa poderá dar suporte a outros estudos científicos no campo universitário, abrindo possibilidades de novas reflexões a respeito do tema abordado, de forma a auxiliar na elaboração de novas teorias e possíveis políticas públicas de prevenção ou enfrentamento à violência escolar.

O debate sobre a violência escolar tem sido apresentado a partir de diferentes pontos de vista, devido à complexidade do tema e às formas diversas como a violência se expressa nesse ambiente. Buscando compreender esse fenômeno, este trabalho toma por base a teoria das representações proposta por Bourdieu (1999b), que aponta a representação social como resultado de experiências adquiridas pelo indivíduo nas relações sociais, denominadas por esse autor de *habitus*. As representações sociais são analisadas por Bourdieu (1999b) como classificações (lutas objetivas legitimadas por diferentes identidades sociais) estruturadas por um determinado campo, no qual são formuladas diretamente pelo *habitus* dos agentes que dele fazem parte. O *habitus*, por sua vez, é a apreensão do que a sociedade transmite ao agente e o que ele apreende dessa transmissão. Segundo essa teoria, as percepções, os pensamentos e as ações constituem práticas e representações sociais, estabelecem *ohabitus*, isto é, as estruturas mentais por meio das quais os sujeitos apreendem o mundo social.

Na compreensão de Bourdieu (1999b), as representações sociais têm origem nas formas de classificações, pois, ao refletir a respeito dessa teoria, já abordada por Durkheim, o autor – além de propor classificações e incluir o papel dos agentes como parte central na constituição das representações e das formas que estão presentes na construção estruturada e estruturante do mundo real – aponta, primeiramente, para o mascaramento da importância das condições estruturais nos meios sociais para a construção da realidade social e sua percepção; na sequência, aborda a relevância das estruturas de ordem cognitiva, que também são estruturadas no nível social, visto que possuem uma origem no social; por fim, considera a possibilidade de caráter coletivo que a realidade pode assumir em seu processo de empreendimento (BOURDIEU, 1999b).

As ideias constituídas estão relacionadas à posição ocupada pelos agentes. O *habitus* é simultaneamente uma forma de produção das práticas, um conjunto de percepção e avaliação, ou seja, é como um construtor das ações e representações. A posição ocupada pelo agente é outro fator que contribui para as representações sociais. Segundo Bourdieu (1999b), a posição se refere ao espaço social a que pertence o agente; suas percepções, impressões, conceitos são produtos adquiridos num determinado espaço social, por escolha ou por coação.

Bourdieu (1999b) ressalta, ainda, a importância de estudos científicos sobre a forma como as representações direcionam as disposições dos agentes e estabelecem as práticas sociais. Para o autor, a ciência não deve ater-se simplesmente à realidade. Ao estabelecer um objeto de estudo, é preciso considerar outros fatores, como a “percepção, dessa realidade, as perspectivas, os pontos de vista que, em função da posição que ocupam no espaço social

objetivo, os agentes têm sobre essa realidade” (BOURDIEU, 1999b, p. 157). O autor aponta, também, a necessidade de, na área da Sociologia, propor “uma sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo” (BOURDIEU, 1999b, p. 157).

Tomando em conta as orientações desse autor, este trabalho tem como objetivo analisar e interpretar, a partir de uma perspectiva qualitativa, as representações sociais a respeito da violência na escola do campo. Os dados da pesquisa, coletados por meio de entrevista semiestruturada, são falas de agentes da comunidade escolar de duas escolas do campo do município de Cascavel: diretores, professores, pedagogos, funcionários, alunos e pais de alunos. Considerada um fenômeno social, ao se estudar a violência escolar, faz-se necessário analisar, anteriormente ao sintoma da violência, a tensão produzida pelas interações sociais e pelas práticas do dia a dia da escola. Guimarães (1996) parte da ideia de que a violência escolar deve ser analisada a partir da sua ambiguidade – como algo que está sujeito a mais de uma interpretação, explicação ou atribuição de significado –, e busca explicações no que tange à violência, à ordem, à desordem, à lógica do *dever-ser* versus a do *querer-viver*. Esses dados, ao invés de serem vistos sob a ótica de um fenômeno negativo, abrem uma reflexão acerca da vida social, quando se é considerada a multiplicidade de contextos em que a violência ocorre. A autora compreende que o estudo a respeito de violência não deve ser analisado sob um olhar macro, mas de uma maneira mais reduzida, porque, ao se deslocar do social para a socialidade, há maior possibilidade de perceber fatos que podem passar despercebidos pelo pesquisador (GUIMARÃES, 1996).

O social tem por objetivo, então, o *dever-ser*, que, por meio de outras instituições, determina as ações dos indivíduos, enquanto a noção de socialidade está ligada à expressão dos indivíduos por meio do *querer-viver*. Na lógica do *dever-ser*, os indivíduos são determinados por vários aspectos, como sexo, profissão, partido político, religião, seguindo o individual; a socialidade tem por base o particular, mas suas ações se caracterizam pela indecisão, pelo provisório, pelo que é fluido, dando abertura a um modo de cultura. Esse pensamento fornece dados para a compreensão dos conflitos que ocorrem nas relações sociais, neste caso, a violência escolar (GUIMARÃES, 1996).

Já que, por parte das instituições escolares, predomina a lógica do *dever-ser*, que se procura garantir por meio de regras e normas que visam à planificação, não há como não perceber a presença do *querer-viver*. Essa teoria auxilia na compreensão dos conflitos dados como violência nas escolas. Pode-se dizer que, nesse espaço, há, de um lado, uma força do *dever-ser* e, de outro, a força do *querer-viver*. Essas forças entram em conflito, o que gera,

em alguns momentos, um desconforto nas interações sociais entre os próprios alunos e entre alunos e demais agentes da comunidade escolar. O professor acaba por ser mais atingido pela violência do que outros profissionais, pelas condições de trabalho em relação ao tempo de permanência com o aluno (GUIMARÃES, 1996).

O conhecimento teórico sobre violência escolar é indispensável ao professor, pois suas ações perante situações de violência requerem uma compreensão teórica associada à sociedade atual e seu desenvolvimento social e histórico, conforme argumenta Almeida (2008).

Abramovay e Rua (2003) mostram que a violência não deve ser vista meramente como uma particularidade da juventude, porque sua ocorrência está atrelada a três grupos independentes: o institucional, relacionado a escola e a família; o social, relacionado a sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico; e o comportamental, relacionado a informação, socialidade, atitudes e opiniões.

Tais considerações guiam a pesquisa aqui proposta. Para que esta se concretizasse, uma série de procedimentos foi realizada. Foi utilizada a perspectiva de pesquisa qualitativa para interpretar os dados, por se tratar de dados que não podem ser quantificados.

Antes da coleta dos dados, foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica, a fim de dar embasamento teórico à pesquisa. Visto que todo estudo científico requer uma cuidadosa revisão de literatura, o aporte teórico que guia a interpretação dos dados é baseado em artigos, revistas, livros, *sites*, documentos ligados diretamente à temática central desta pesquisa.

Na busca de dados para sustentar os argumentos apresentados, foram realizadas entrevistas com dois diretores, dois professores, dois pedagogos, dois secretários, dois funcionários que exercem a função de serviços gerais, dois estudantes e dois pais, totalizando quatorze informantes. Essas entrevistas foram gravadas em mídia de som e, em seguida, transcritas em sua essência, de forma a manter a maior originalidade possível, considerada no momento da análise e interpretação das informações fornecidas pelos agentes.

As perguntas foram elaboradas com o objetivo de extrair informações que auxiliassem nas reflexões e discussões do objeto de estudo. As questões foram direcionadas de forma a criar condições para que os agentes entrevistados discorressem sobre suas percepções acerca da violência escolar. Desse modo, optou-se pelo método de entrevista semiestruturada, que, no sentido técnico, adquire o significado do encontro de um investigador, que elabora questões e aplica o questionário a um entrevistado. Esse instrumento tem como objetivo auxiliar na pesquisa científica, fornecendo dados relevantes a respeito de um objeto de estudo

(ABRAMOVAY, 2005). Trata-se de uma técnica que busca informações por meio de diálogos, nos quais de um lado se posiciona o pesquisador e do outro a fonte de informações válidas para a pesquisa, o pesquisado.

Nesse tipo de coleta de dados, para que se extraia do informante suas satisfações e insatisfações, suas percepções acerca de determinadas situações, suas aspirações, suas expectativas, suas opiniões, suas crenças, seus valores e outros elementos que se busca detectar, é necessário que se determine o tema, se faça prévio contato com o informante, esclarecendo o tema e os objetivos da pesquisa, se peça permissão para uso do gravador e se garanta anonimato e confidencialidade das informações.

Nas recomendações de Richardson (2010), o pesquisador, após a entrevista, deve realizar a transcrição de forma a não deixar acumular as gravações. O autor orienta que o investigador tenha a disciplina de dedicar à transcrição o mesmo tempo que utilizou para a entrevista, estudando-as e analisando o material já disponível. Isso deve ser feito, se possível, imediatamente após a pesquisa.

O pesquisador, para análise dos dados, deve voltar sua atenção tanto para as informações significativas quanto para as contraditórias, pois estas também são mecanismos que contribuem para organizar os discursos, que, para Abramovay (2005), sustentarão sua argumentação. Não se trata de “acumular, senão separar, a partir de suas hipóteses e suas referências teóricas, estratos das entrevistas e reproduzi-los, no momento da redação de seu trabalho” (ABRAMOVAY, 2005, p.30).

Para essa autora, a entrevista é uma técnica de pesquisa que oferece “possibilidades únicas de conhecimento de determinados temas, e algumas vezes não pode ser substituída, principalmente quando se trabalha com representações sociais e percepções” (ABRAMOVAY, 2005, p.24). Com base nessas orientações, propôs-se, por meio de entrevista, a coleta de informações em duas escolas do município de Cascavel, que estão localizadas, geograficamente, na zona rural, haja vista a intenção de estudar a violência no contexto da educação do campo.

No município de Cascavel, há nove estabelecimentos de ensino reconhecidos legalmente como escolas do campo. Foram selecionadas duas escolas estaduais para a realização desta pesquisa.

Quanto à organização deste trabalho, além desta introdução e das considerações finais, apresentam-se três capítulos. No primeiro capítulo abordam-se as concepções acerca do fenômeno denominado ‘violência escolar’ no debate acadêmico. Essa parte do trabalho tem como objetivo apresentar uma leitura comparativa dos estudos já realizados sobre esse

tema por pesquisadores que contribuem para embasar teoricamente as análises e interpretações propostas no terceiro capítulo.

No segundo capítulo, são descritas as representações sobre violência escolar dos agentes que atuam em escolas do campo. Esses agentes foram escolhidos como informantes por estarem inseridos no contexto escolar da escola do campo, *locus* de interesse desta pesquisa, partindo do pressuposto de que suas práticas estariam em consenso com o *habitus* e as representações, apreendidos no decorrer das relações sociais de que tomam parte. Assim, os entrevistados expressariam essas práticas por meio da fala, uma forma de expressão que revela as percepções de mundo dos indivíduos. O terceiro capítulo apresenta análise e interpretação dos dados coletados, objetivando conhecer e compreender as representações sociais sobre violência escolar para os entrevistados. Fez-se o uso da teoria das representações sociais, apresentada por Bourdieu (1999b), como forma condutora das discussões. De forma marginal, busca-se também refletir de que forma o conhecimento dessas representações pode contribuir para a elaboração de políticas públicas de prevenção e combate à violência escolar no estado do Paraná.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, parte do texto dedicada a algumas reflexões em que se relacionam as análises propostas e a teoria que as sustenta.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES ACERCA DO FENÔMENO DENOMINADO ‘VIOLÊNCIA ESCOLAR’ NO DEBATE ACADÊMICO

Para que se estabeleça uma base consistente para a observação dos dados, entende-se a necessidade de conhecer o que tem sido discutido sobre violência escolar no âmbito acadêmico. Assim, buscaram-se nos escritos de diversos pesquisadores subsídios para compreender as formas como a violência pode se manifestar. Conforme Abramovay (2006),

[...] a violência pode assumir diversas formas e caracteriza-se por ser um fenômeno social dinâmico e mutável. Isso significa que suas representações, dimensões e significados passam por adaptações ao passo que as sociedades se transformam, dependendo do momento histórico, da localidade, do contexto cultural, entre outros fatores (ABRAMOVAY *et al.*, 2006 *apud* SÃO PAULO, 2009, p. 14).

De acordo com a autora, a violência escolar se apresenta sob diversas maneiras. Sua constituição depende, entre outros fatores, da forma com que é vista e vivenciada pela sociedade; ou seja, depende da cultura de que esse fenômeno faz parte.

1.1 Tipos de violência

Toda vez que ocorre a interação, os indivíduos ocupam uma posição hierárquica; seja qual for o objetivo da interação, haverá uma relação de violência entre os interlocutores. Assim, pais e filhos são violentos entre si; o mesmo ocorre na relação entre médicos e pacientes, sacerdotes e fiéis, personagens televisivos e espectadores, professores e alunos, por exemplo (AQUINO, 1998).

O termo ‘violência’ é de difícil definição, principalmente quando há a necessidade de apontar agressores e vítimas. Segundo Castro (2009, p. 146-147), “a violência é entendida como uma ação social, praticada por atores sociais contra outros quando em decorrência do efeito de certos processos interativos, uma expressão da exacerbação de conflitos sociais”; logo; ela está presente na inter-relação dos sujeitos em qualquer sociedade, cabendo ao estudo científico o objetivo de observar e analisar a frequência e a intensidade dessas manifestações.

Mesmo havendo diferença na definição de violência apresentada por Aquino (1998) e Castro (2009), as formas de atuação da violência são vistas de forma semelhantes, uma vez que ambos definem ações sociais como ‘violentas’ e ‘não violentas’. Nas interações sociais, as ações violentas estão subordinadas às ações não violentas, de forma que a primeira só passa a existir a partir da existência da segunda.

Castro (2009) chama a atenção para determinados fatores de violência, estabelecendo diversos sentidos dos contextos e acontecimentos avaliados como violentos. Esse conjunto de possibilidades foi organizado pelo autor em seis grupos: 1) *violência como ato de força*, que se entende como a que causa danos aos outros; 2) *violência como resultado de conflitos sociais* (individuais ou coletivos), que resulta das interações sociais; 3) *violência como instrumento de regulação*, relacionada ao instrumento de regulação de conflitos sociais, podendo ser praticada por diferentes atores; 4) *violência como algo inato ao ser humano*, tendo essa forma de violência duas variáveis: uma em que os agentes demonstram “culpabilização” e outra como um ato involuntário, pelo qual é guiada a atitude de alguns agentes sociais; 5) *violência como produto de construção social*, isto é, um conjunto de ações que transita nas dimensões da ordem social – mesmo fazendo parte de todas as sociedades, a violência não seria uma característica inata ao homem, mas um fenômeno complexo e dinâmico de caráter biopsíquico; 6) *violência como forma de exclusão social* – em relação a esse último grupo, o autor não apresenta uma definição de violência, limitando-se a esclarecer algumas ações de violência partindo de suas causas e da geração de efeitos e eventos sociais devido às causas.

Os conceitos apresentados por Castro (2009) nesses seis grupos confirmam a complexidade do termo ‘violência’ e apontam a dificuldade em estabelecer uma única conceituação para esse fenômeno social, uma vez que são diversas as percepções dos pesquisadores em relação às ações praticadas pelo agente social. Essa pluralidade de percepções também é observada quando se foca a questão da violência no espaço escolar. Conforme reflete Almeida (2008),

[...] como é possível pensar o impacto desse processo na escola se não há uma compreensão objetiva desta realidade. Caberia, então, pensar a partir da escola sobre o tipo, ou sobre a forma de violência que estamos falando ou pensando (ALMEIDA, 2008, p.65).

Guimarães (1996) contribui com a discussão apresentando três categorias de violência: 1) *violência dos poderes instituídos*, aquela exercida pelos órgãos burocráticos, estados e serviços públicos; 2) *violência anômica*, a qual edifica, expõe a capacidade de uma

sociedade de reconhecer a violência em si mesma, de organizar-se de forma coletiva no momento em que aceita e administra sua própria violência e procura uma estrutura social alternativa. Para a autora, a violência está presente em todos os tipos de indignação, podendo se relacionar a uma insatisfação não aparente, que pode se manifestar a qualquer momento, demonstrando a vontade incontida do querer-viver social. A propensão à agressão, à crueldade, à destruição é peça necessária da vida social, segundo a autora. Nesse caso, em vez de recusá-la ou eliminá-la, é necessário verificar de que forma ela tem participação na estrutura social; 3) *violência banal*, relativa à atitude da não aceitação da força, que é a responsável pela manutenção da ordem na sociedade. Há aqueles que não reagem e aqueles que reagem diante da imposição do poder. No caso específico deste estudo, fala-se em reação contra a escola, que representa a força, o poder, a imposição.

O adjetivo ‘banal’, da terceira categoria posta pela autora, não é tomado como sinônimo de ‘corriqueiro’, ‘vulgar’, ‘trivial’, mas significa uma forma de ação que não se controla por meio da força do poder exterior, conforme explica Guimarães (2005):

Existe uma passividade que não se integra ao instituído, mas que a ele se opõe, subvertendo o poder. A ‘banalidade’ é tudo o que está fora do alcance de todo o poder exterior, mas que alicerça o prazer de estar junto (GUIMARÃES, 2005, p.16).

Guimarães (2005) apregoa que a aparente docilidade pode significar reações reais, desde que se considerem as ações que, iniciadas em grupos, disponham-se a romper ou, pelo menos, a afastar as exigências da homogeneização social. A autora considera que

[...] a alienação da sociedade nunca é absoluta, porque a sociedade organiza-se entre dois pólos: a aceitação e a resistência. Essa expressão espontânea do querer-viver irreprimível recusa a atomização e retira a sua força das minúsculas atitudes do cotidiano (GUIMARÃES, 2005, p.16).

No momento em que as contradições e o antagonismo não são experimentados de forma coletiva, as opressões existentes na sociedade são enfrentadas individualmente, de maneira solitária. Como resultado, tem-se uma grande parcela de pessoas solitárias, vivendo sua solidão agregária na absoluta indiferenciação e, como aponta Guimarães (2005), com dificuldades de convívio na coletividade. A autora observa, porém, que

[...] a existência de forças centrífugas mina a imobilidade do coletivo, criando uma tensão vital, geradora de socialidade. O consenso é precário e duvidoso, pois reside no conflito, no aleatório, na falta de finalidade, e são exatamente estas contradições que o sustentam (GUIMARÃES, 2005, p.20).

A escola é um espaço de constantes conflitos; a violência, que daí resulta, deve ser matéria de permanente agenciamento no cotidiano da escola, o qual não deve envolver medidas que controlam as ações dos agentes com o intuito de eles aliviarem suas energias, de maneira que a escola alcance a aceitação das imposições (GUIMARÃES, 2005).

A instituição escolar também é produtora da violência, uma vez que há, por parte dela, uma determinada imposição social, em que o agente é induzido a se posicionar de acordo com critérios e padrões organizados por ela, legitimando-se, assim, o discurso dominante. Estabelece-se, nessa relação, a violência simbólica (BOURDIEU, 1999a), assunto que constitui pauta da seção a seguir.

1.2 Violência simbólica

Em seus estudos, Bourdieu (1999a) enuncia uma modalidade de violência que não deixa marcas visíveis: a violência simbólica. Para o autor, esse tipo de violência é uma ação realizada de maneira imperceptível. Nas relações sociais, os agentes acabam perpetuando uma cultura arbitrária imposta pela classe dominante; é, portanto, nessas relações que o agente adquire o *habitus* como um fato natural. Dessa forma, não percebe a imposição simbólica de uma classe sobre a outra, dinâmica considerada pelo autor como uma forma de violência.

A violência simbólica, para Bourdieu (1999a), é inculcada nos agentes pelas ações de várias instâncias. A primeira ação pedagógica responsável por esse resultado, segundo o autor, é a família, que vai inculcando valores culturais arbitrários e transferindo-os a seus descendentes. Essa herança é nomeada por Bourdieu (1999a) de capital cultural.

A violência sempre esteve presente na sociedade, sendo apreendida pelos agentes sem nenhuma reação, uma vez que é vista como uma espécie de dever naturalizado pelas classes dominadoras e recebido pela classe dominada como algo natural nas relações sociais. Dessa maneira, o ato da violência simbólica não é perceptível aos agentes.

Para Fernández (2005), as ações carregadas desse tipo de violência podem ser entendidas pelos agentes como um ato de carinho, afeto, generosidade, amor, agradecimento:

[...] sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones

afectivas, el poder en carisma. El reconocimiento de la deuda se convierte en agradecimiento, sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso, que puede llegar hasta el afecto, el amor, como resulta particularmente manifiesto en las relaciones entre generaciones (FERNÁNDEZ, 2005, p.9)¹.

É possível compreender, portanto, que a violência simbólica faz parte de toda estrutura social, uma vez que o poder simbólico é exercido e reproduzido em esferas diferentes, como o educativo, o linguístico, o religioso, o científico, o cultural, o familiar e o político. Bourdieu (1999a) não mediu esforços para compreender como ocorre o poder simbólico nesses campos. Essas relações de força dão origem à violência simbólica, a qual, pode-se entender claramente, é legitimada por diferentes instâncias pedagógicas:

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada (BOURDIEU, 1999a, p.22).

Bourdieu (1999a) recorre à expressão ‘violência simbólica’ para destacar a forma de aceitação dos dominados como legítima à sua condição de dominação. O autor comenta, ainda, que o poder simbólico não se ocupa da violência física, mas da violência simbólica, um poder legitimador que promove o consenso, tanto dos dominadores como dos dominados; um poder que constrói o mundo, dado que supõe a capacidade de impor a visão legítima do mundo social e de suas divisões.

Fernández (2005) considera a violência simbólica como um poder com

[...] capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desigualitarios (FERNÁNDEZ, 2005, p.12)².

A escola, sendo uma instância social, constitui-se como um *locus* em que, por meio de ações pedagógicas, legitima a violência simbólica. Nesse espaço, a violência simbólica é

¹As submissões que nem se quer são percebidas como tal, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas, transforma as relações de dominação e submissão em relações afetivas, o poder em carisma. O reconhecimento da dívida se converte em agradecimento, sentimento duradouro em relação ao autor do ato generoso, pode chegar, inclusive, ao afeto, ao amor, como consequência, particularmente, evidente nas relações entre gerações (tradução nossa).

² “[...] capacidade de impor os meios para compreender e adaptar-se ao mundo social mediante um sentido comum que representa, de modo camuflado, o poder econômico e político, contribuindo para a reprodução entre gerações de acordos sociais desiguais” (tradução nossa).

desenvolvida pelos agentes, que também a legitimam ao considerarem a autoridade do professor diante dos conhecimentos que repassam. A escola representa uma das violências simbólicas aplicadas pelo Estado, pois é por meio dela que a cultura do poder dominante é transferida aos dominados; estes, por sua vez, acreditam ser necessário aprender e aceitar o que a escola ensina, entendendo que aquele que não reconhece como natural a violência simbólica, possivelmente, viverá em conflito social.

Esse assunto é abordado de forma mais aprofundada na seção seguinte, que versa sobre a violência escolar, considerando a autoridade escolar e o papel do professor nas interações que ocorrem nesse espaço social.

1.3 Violência escolar

A análise das situações de violência escolar depende do contexto e do espaço em que ocorrem, dos agentes envolvidos e da perspectiva teórica a partir da qual se observam tais situações.

Pode-se dizer que a escola segue um modelo de monitoramento dos alunos semelhante aos do século XIX, momento em que surge um novo modo específico de poder, o “poder disciplinar”, que se caracteriza como uma forma específica de dominação. Não ocorrem mais os castigos físicos, mas sim o adestramento do corpo, aplicando a força de outra forma (FOUCAULT, 1987 *apud* GUIMARÃES, 2003).

Nesse sentido, Abramovay e Rua (2003) consideram que a presença de vários conceitos em relação à violência acaba dificultando os estudos que analisam a violência escolar. Isso ocorre, segundo as autoras, devido à definição do que vem a ser violência e ao fato de esta se modificar de uma escola para outra, de agente para agente, variando também conforme o sexo e a idade. As pesquisadoras afirmam que a violência na escola

[...] não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem sócio espacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões) (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 14).

Entende-se, portanto, que as causas da violência dependem do agente, do espaço que este ocupa nas interações sociais, de sua reação diante de um fato, do ambiente em que viveu ou em que está vivendo. Sendo assim, cada um terá diante de si uma situação

iminente, que poderá resultar ou não num ato violento que parte dele ou que provoque uma ação violenta do outro.

Definir o termo ‘violência escolar’ torna-se difícil, não por estar vinculado unicamente à sua característica heterogênea, como aponta Guimarães (1996), com limites difíceis de serem delimitados e ordenados, mas também por desfazer representações sociais relevantes em sua origem ou seja, o que é considerado violência para um pode não ser considerado pelo outro. Também se observa a falta de consenso quanto ao conceito envolvido no uso do termo, pois “o que é considerado como violência escolar varia de instituição escolar para instituição, da posição de quem fala, da idade e, possivelmente, do sexo” (GUIMARÃES, 1996, p. 21).

Abramovay e Rua (2003) explicam que Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis:

a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;

b. Incivildade: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;

c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matéria e conteúdos alheios aos seus interesses; imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT apud ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 22).

Abramovay e Rua (2003), ao discutirem sobre o assunto, recorrem a um conceito bastante amplo de violência. Abordam, por exemplo, a questão da violência em relação ao racismo e ao gênero; ou seja, apontam formas de violência que não são fisicamente visíveis.

Para García e Madriaza (2006), a questão da definição da violência escolar “es el gran problema que atraviesa la investigación en violencia escolar actualmente” (GARCÍA; MADRIAZA, 2006, p. 247)³.

Mesmo havendo algumas divergências significativas nas perspectivas apresentadas pelos pesquisadores que se empenham em pesquisar o fenômeno em questão, é possível notar que há certo consenso quanto às causas da violência, uma vez que estas são caracterizadas como multifatoriais, tornando-se, assim, um fato de alta complexidade.

³ “[...] é o grande problema que atravessa a investigação sobre violência escolar” (tradução nossa).

Aquino (1998) expõe que, ao se defrontar com a difícil realidade da violência escolar, é inevitável não perceber seus efeitos concretos, tais como a indisciplina, a turbulência, os confrontos, as diversas formas de ameaças, a depredação, entre outros. O autor entende que o ideal, que se construiu ao longo do tempo, de escola como um espaço de promoção do desenvolvimento humano já é quase um sonho; em seu lugar, está surgindo a ideia de uma escola constituída por um ambiente de pequenas desavenças civis. Para o autor, tais desacordos são pequenos, mas possíveis de serem vistos, por causarem um desconforto aos professores:

A imagem, entre nós já quase idílica, da escola como lócus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural - parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros (AQUINO, 1998, p. 8).

O desenvolvimento de teorias sobre a violência escolar tem mostrado os danos que a violência praticada nas escolas pode provocar na vida dos grupos envolvidos. Trata-se de um fator intensificador dos problemas de indisciplina, atitude cada vez mais saliente nos espaços escolares. A indisciplina é considerada, por alguns autores, como um comportamento socialmente inadequado, que dificulta a relação de alguns alunos com outros grupos de sua convivência. Conforme Almeida (2008), esse tipo de violência não tem vínculo com a perda da autoridade do docente, mas está relacionado à realidade social, sendo um processo mais abrangente. A noção de autoridade docente relaciona-se ao conceito do exercício concedido de poder, um exercício de direito, permitido por uma instituição, que se realiza de “acordo com o crédito (ou consideração/influência/importância) atribuído aquele: portanto, um exercício de direito legitimado” (AQUINO, 1998. p.15).

Dessa forma, a ausência da autoridade docente não explica as ações violentas que ocorrem no ambiente escolar. Assim, para o autor, não é aconselhável aliar autoridade docente- Sendo a função de determinar as ações dos estudantes, o que legitima o poder algo cultural que é transmitido de geração a geração. Em outros casos os estudantes aprendem a seguir as normas ditadas pelo professor na própria escola, o que significa para ele que o professor tem o direito de exercer a autoridade - à solução do problema, sendo mais sensato averiguar a violência escolar como um processo sócio-histórico, como um fenômeno de grande complexidade. Ter ciência da forma objetiva da realidade da violência escolar é uma maneira de evitar sua análise por meio do senso comum.

Não apenas objetiva-se, nessa perspectiva, reconhecer o empenho daqueles professores em garantir a ordem, mas também reconhecer que essa função de autoridade que assegura a harmonia atribuída a esses profissionais é uma construção histórico-social. Guimarães (2005) acredita que o lugar do professor se garante por essa manutenção da ordem:

O grande problema reside no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora, achando que com isso ele conseguirá eliminar os conflitos. Contudo, as efervescências do ambiente da sala de aula marcado pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle, de uma planificação racional, pois os alunos buscam, de modo espontâneo e não planejado, o “querer-viver” que, por ser irreprimível, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo e enquanto “personas” (GUIMARÃES, 2005, p.78).

Aquino (1998) questiona qual deve ser a posição do professor diante de um ambiente escolar que se apresenta de forma difusa, sendo visto como “um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, porém provocadoras de um estado de angústia coletiva nos professores brasileiros.

O que se pode perceber são docentes sem uma linha direcional, ou mesmo de esperança, que oriente atitudes efetivas a serem realizadas no momento de situações conflituosas, que se desenvolvem com certa frequência no cotidiano das escolas. São ocorrências que não condizem com o “plácido ideário pedagógico” (AQUINO, 1998, p.9).

Diante de situações inesperadas e desagradáveis de violência, que desestabilizam o estado emocional dos agentes da comunidade escolar, trazendo o desconforto imediato, o que se tem são questões como “O que fazer?”, “Como fazer?”.

O professor ocupa um papel social frequentemente atingido pela violência, por meio de ofensas verbais ou físicas ou ameaças. Estas ora se concretizam, ora não, mas causam revolta e indignação ao professor, por ver, por exemplo, seus bens destruídos ou depredados pelos alunos ou a possibilidade de que isso ocorra.

Apesar da gravidade do problema, apontada por diversas instituições escolares, pesquisas têm mostrado que a compreensão a respeito do assunto está além dos diversos significados trazidos pelos dicionários. É necessária uma compreensão histórica e social dos diversos fatores envolvidos na questão, que abrangem relações sociais, principalmente aquelas que acontecem no interior das escolas.

A partir das várias leituras aqui postas, confirma-se a ideia de que a violência adquire formas diversas no espaço escolar. Essa afirmação direciona ao pensamento de que nem mesmo o que é compreendido como natural tem sua existência construída sem a intervenção da cultura.

O sentimento de raiva diante de um fato que nos desagradar é algo natural, como outros sentimentos inerentes ao ser humano. Os motivos, no entanto, variam de agente para agente, pois o mesmo fato pode provocar reações diferentes, e as reações são decorrentes da formação cultural. Cada um constrói significados de acordo com suas percepções de mundo, dos lugares que frequenta, das pessoas com quem interage. Além desses fatores determinantes, tem-se o momento histórico, que, segundo pesquisas, é um dado importante a ser considerado quando se estuda a violência escolar.

Esse tema deixou de ser discutido somente por professores, alunos, coordenação e direção das escolas e tornou-se pauta de discussão também de pais, psicólogos, sociólogos, médicos, entre outros profissionais. Reconhece-se que a violência escolar não é privilégio de algumas/alguns instituições, bairros, cidades, estados ou países; já é considerada uma preocupação mundial.

1.4 Violência escolar *versus* indisciplina

O termo 'indisciplina' está envolto por uma teia complexa quanto a seu significado. Sua difícil compreensão fez com que todos os agentes da instituição escolar ficassem presos a alguns significados e valores atribuídos à indisciplina ao longo do tempo.

Para Almeida (2008), a indisciplina escolar deixou de ser um ato ingênuo; suas características devem ser compreendidas a partir de sua relação com o processo pedagógico e com o cotidiano da escola.

A indisciplina passou a fazer parte do ambiente escolar, tornando-se inerente à organização do fazer docente. Como parte do arranjo interno, deve ser tratada pela própria instituição escolar. Vale observar que o significado de violência e indisciplina diverge pela natureza e pela forma como ocorrem, uma vez que a diferença está no modo de agir.

Há várias definições para o termo 'indisciplina'; algumas foram selecionadas para pautar este trabalho, como a concepção que La Taille (1996). O autor assevera que não se trata de um comportamento específico da escola, pois está presente em outras instituições. Seu sentido está ligado diretamente à não obediência a alguém; em contrapartida, seu

antônimo, a disciplina, à obediência a alguém. Em ambos os casos, esse alguém pode estar representado por várias figuras, como a dos pais, dos professores, dos patrões, entre outras.

Segundo La Taille (1996), no começo do século XXI, uma pergunta, provocou o interesse de pesquisadores: “Por que as crianças obedecem?”. Diante desse questionamento, buscou-se uma compreensão a respeito do assunto e, durante a investigação, muitas respostas foram encontradas, como as que apontaram para o superego, o sentimento do sagrado, a heteronomia, o hábito, entre outras. São motivos divergentes entre si; porém, associados ao fato de que, se a criança obedece aos pais, provavelmente, obedecerá, da mesma forma, aos professores. Atualmente, a pergunta seria outra: “Por que as crianças não obedecem nem seus pais, nem os professores?” (LA TAILLE, 1996, p.9). Parece que a violência escolar é desencadeada, na opinião de muitos docentes, por indisciplina.

Falar sobre disciplina demanda cuidado, ou mesmo um risco. La Taille (1996) apresenta três motivos importantes que devem ser considerados para evitar incorrer em erros ao analisá-la. Um desses motivos seria o “moralismo ingênuo, e, sob a forma de normatizá-lo”, (LA TAILLE, 1996, p.9), que significa dizer que a indisciplina, na sala de aula, é motivada por falta de valores.

O outro motivo seria o reducionismo, modo de explicar um fato por meio de um só viés; um reducionismo de ordem psicológica, que, ao fazer abstração de aspectos sociais, culturais e históricos, restringe o fato analisado ao jogo de mecanismos mentais isolados. Existe também o reducionismo de ordem sociológica, que se baseia em considerar a causas gerais de toda conduta humana, não respeitando variáveis psicológicas, “sendo estas consideradas como mero subproduto de determinações sociais” (LA TAILLE, 1996, p.10).

O terceiro motivo diz respeito à complexidade e à ambiguidade do termo ‘indisciplina’. A conceituação, nesse caso, não é tão simples. Se se compreende a disciplina como comportamentos pautados em um conjunto de regras, a indisciplina será passível de ser compreendida de duas maneiras: como revolta contra essas regras e como desconhecimento delas; nesta, pelo caos das condutas, pelo desarranjo das relações, naquela, “traduz-se por uma forma de desobediência insolente” (LA TAILLE, 1996, p.10).

Com embasamento nas ideias de Mafessoli (1984), Guimarães (1996) discute a questão da ambiguidade dos conflitos na escola. Para isso, parte da lógica do dever-ser em contraponto com o querer-viver, pontos em que acredita estar presente a ambiguidade. As ideias de Guimarães (1996) têm como alicerce um questionamento que inicia suas reflexões: “Será que a indisciplina e a violência são sempre indesejáveis, ou teríamos de considerar a ambiguidade desses termos?” (MAFESSOLI, 1984 *apud* GUIMARÃES, 1996, p.78).

A indisciplina, no seu sentido polissêmico, não se relaciona unicamente a ódio, vingança, mas também a uma maneira de suspender as intenções do controle homogeneizador determinado pela instituição escolar. Tanto nos conflitos, que envolvem docentes, discentes e diretores, como nas brincadeiras, há uma duplicidade, que, ao assegurar a expressão de forças diferentes, garante a união dos alunos, porque estes começam a partilhar emoções que alicerçam o sentimento da vida em grupo (GUIMARÃES, 1996).

É possível, portanto, dizer que a escola está propensa a alternar entre a afirmação a integração plena e a recusa total, rompendo, dessa forma, o eixo das teias que sustentam a aproximação e a negação do afetivo. Essa instabilidade dificulta o firmamento da escola junto aos alunos, acumulando sentimentos que a qualquer momento podem trazer resultados indesejáveis.

A ambiguidade possibilita uma análise social, devido à variabilidade de situações. Tanto as ações individuais quanto as sociais fazem parte da realidade social, e somente é possível uma análise compreensiva das experiências compartilhadas dos pequenos grupos se houver um deslocamento do grande grupo para o pequeno grupo.

Ao analisar a questão da ambiguidade entre dever-ser e querer-viver, Guimarães (1996) explica as causas do insucesso da dominação:

Quando a sociedade se limita cada vez mais ao que é da ordem do policial, do fiscal, do militar, esquecendo-se dos microscópicos vínculos que permitem captar a tessitura da trama social, essa ênfase acaba constituindo-se num eficaz instrumento de dominação, expurgando o que não é evidente, concreto, transparente, e ocasionando uma exacerbação da violência cotidiana. Porém, quando a lógica do querer-viver se impõe, surgem tensões que se expressam no interior dos grupos e entre eles. Essas forças impedem sempre o êxito completo da dominação (GUIMARÃES, 1996, p.74).

No momento em que as forças de poder não reconhecem as diferenças, é causada a submissão, obrigando os agentes à adaptação; e, se não são respeitadas as forças coletivas dos diferentes grupos, tais forças ocasionam rupturas que podem acontecer frontalmente, que são as fúrias urbanas, os arrombamentos. Isso pode ocorrer, também, de forma silenciosa, revestida de uma aparente aceitação, mas que, na verdade, esconde um posicionamento contrário a tais forças (MAFESSOLI, 1984 *apud* GUIMARÃES, 1996, p.78).

De um lado, posicionam-se as forças de poder, representadas por diversas instâncias, revestidas de uma intenção de bem-estar para a população, procurando provar que esse bem-

estarsomente é possível por meio da aceitação de submissão, adaptação, obediência ditadas pela massa dirigente, o dever-ser. Busca-se, dessa forma, um equilíbrio social. Do outro lado, posiciona-se o querer-viver, que se manifesta nas ações de pequenos grupos, nas diversas atitudes que surgem no cotidiano de forma a rejeitar o dever-ser, como aponta Guimarães (1996):

Se nas instituições prevalece a lógica do dever-ser, em que o domínio das regras e das normas tenta uniformizar o comportamento das pessoas, não podemos deixar de perceber também a existência de uma lógica do querer-viver, abrindo espaços para um tipo de participação em que cada um, no seu jeito individual de colaborar, sente-se representado coletivamente, sem perder a sua especificidade. Toda instituição seria fecundada pela ambigüidade dessas duas lógicas (GUIMARÃES, 1996, p.75).

No sentido lógico do dever-ser, essa autora explica que o controle da vida social, realizado, principalmente, por meio de mecanismos burocráticos, desencadeia uma vida inadequada, por completo, em seu vínculo com o coletivo, de forma a prevalecer o homogêneo, a determinação de regras, a contenção e o afastamento do cotidiano escolar. O efeito é o controle mínimo dos gestos, resultando na manipulação do indivíduo pelas instituições; dessa forma, o indivíduo aceita a dominação como seu destino; portanto, não expressa reação a ela.

O controle racionalizado da vida social, principalmente, a partir do mecanismo da burocratização, culminou numa vida completamente desapropriada de sua conexão com o coletivo, pois o que predomina é a planificação, a imposição de normas, a repressão e a assepsia da existência cotidiana. A vida passa a ser controlada nos mínimos gestos e o indivíduo passa a ser manipulado pelas instituições, pois cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino (GUIMARÃES, 1996, p.75).

Corroborando com Guimarães (1996), Abramovay (1996) advoga que as escolas procuram manter certa ordem, por meio de elaboração de formas de controle das ações dos alunos. Ao se depararem com atitudes de violência, de indisciplina, aplicam alguns métodos buscando solucionar esses conflitos, que estão em desencontro com o que a escola espera.

Por meio de regras e normas, advertências, suspensões, transferências/expulsões, que dependem da gravidade da questão, a escola, de acordo com Abramovay (1996), procura controlar as ações dos estudantes, de forma a garantir a planificação, mesmo que, para isso, seja necessário afastar o indivíduo do ambiente escolar, rompendo com as relações sociais existentes na escola.

A escola funciona mais como um espaço de entrelaçamentos que se dá entre as variadas instituições, que determinam a trama das relações sociais, do que um provável modelo social e suprainstitucional a que todos devem estar sujeitados. Não é possível aceitar que o contexto do dia a dia das distintas instituições trabalha, por completo, sem receber alguma interferência dos agentes que a constituem, nem que seu modo de atuar como escola ocorra, realmente, dependente de definições das macroestruturas abstratas. Dessa forma, a equivalência entre o fazer escolar e reprodução macroestrutural perde o sentido como “verdade em si mesma – verdade esta que geralmente se expressa na ideia de ‘a’ instituição como uma entidade alheia, poderosa e involuntária, em confronto com a prática concreta de seus agentes e clientela” (AQUINO, 1998, p. 10).

Guimarães (1996) atenta para o fato de que analisar a natureza ambígua da violência não significa afastá-la do campo social ou histórico. A intenção está em abordar a força das experiências coletivas.

A indisciplina é uma forma de resistência expressa pelos grupos menores, “quer sob uma aparente submissão, quer a partir dos excessos de todos os tipos: depredação, pichações, zombarias, riso, ironia, tagarelice” (GUIMARÃES, 1996, p.77).

Ainda de acordo com essa pesquisadora, a escola, como espaço de indisciplina e de violência, está envolvida num movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que seguem as leis e normas estipuladas pelas instituições norteadoras; de outro, por atitudes dinâmicas dos grupos internos que geram interações, rupturas, que aceitam trocas de opiniões, palavras e sentimentos que resultam numa junção pouco duradoura e conflituosa.

Portanto, nem uma liberação geral, nem uma ordem absoluta tem eficácia sobre o movimento dos diferentes grupos que compõem o território escolar, e que obedece a leis próprias. O confronto da escola com essas leis obriga à negociação, à adaptação. Quanto maior a sua capacidade em assumir e controlar a violência, mais a escola dará ao conjunto uma mobilidade que permitirá driblar e agir com tolerância perante os diferentes tipos de agitação (GUIMARÃES, 1996, p. 80).

A escola, para Guimarães (1996), não deve ser considerada um local que somente reproduz as experiências de opressão, de violência, de conflitos recebidos do plano macroestrutural. É conveniente perceber que a escola, além da reprodução cultural e social, também é um espaço que produz violência e indisciplina. Para entender algumas formas de violência e indisciplina que ocorrem nesse espaço social, é necessário compreender, na

ambiguidade desses fatos, suas maneiras específicas de manifestação. A autora pontua que a escola, como qualquer outra instituição,

[...] está planejada para que as pessoas sejam iguais. [...] A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade (GUIMARÃES, 1996, p.78).

A diversidade de atitudes presentes no espaço escolar não possibilita a uniformidade; esta, portanto, não se realiza mansamente, pois se depara com a inquietação do querer-viver dos diversos grupos. A disciplina exigida, ao não se entender como os espaços, as relações afetivas e o tempo são partilhados entre os alunos, “gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal” (MAGALHÃES, 1996, p.78).

Com o intuito de compreender essa dinâmica que se faz presente no ambiente escolar, há importantes distinções entre violência, transgressões e incivilidade, tanto no campo prático, como no teórico:

A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento do interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano— e com frequência repetido— ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa.(CHARLOT, 2002, p.437).

Dessa maneira, explicar o modo como ocorre essa violência nas escolas dos dias atuais é uma tarefa delicada e pode estar parcialmente ultrapassada. As atitudes de incivilidade, a violência e as transgressões, misturam-se, pois todas, por vezes, abalam o ambiente escolar, uma vez que atingem a identidade pessoal e profissional dos agentes da comunidade escolar, sendo um ataque à dignidade, e isso merece ser denominado ‘violência’.

1.5 Violência institucional

A violência institucional é claramente perceptível no modo como os professores direcionam suas ações pedagógicas, como, por exemplo, por meio de pedido de silêncio, olhares, explicitação de regras, entre outras ações. Conforme Guimarães (2005),

Existe uma violência institucional que exprime o que Maffessoli denomina a sua “estrutura utilitária”. Na escola, esta violência apresentava várias modulações, entre elas: as “aulas duplas”, as cópias, os ditados que, segundo os professores, representavam a única forma de manter os alunos em silêncio (GUIMARÃES, 2005, p.91).

Aquino (1998), em uma de suas reflexões acerca da violência escolar, apresenta dois aspectos estruturantes que direcionam as reflexões de estudiosos que problematizam os resultados da violência simbólica ou concreta observada no contexto escolar contemporâneo: um de cunho “sociologizante” e outro de matiz mais clínico, o “psicologizante”. No caso da violência simbólica, o autor explica que se trata de se ater aos efeitos – de forma geral, compreendidos como perversos – das definições macroestruturais acerca do espaço escolar, tendo como consequências reações vindas dos alunos. A violência concreta estaria relacionada a uma avaliação de sentido progressivo, ou no sentido patológico, de um panorama ou mesmo “personalidades” violentas, preponderando o convívio entre os agentes escolares. Nos dois casos, a violência carregaria uma origem essencialmente exterior às ações da instituição escolar.

Tanto num aspecto quanto no outro, a violência, segundo o autor, atinge a instituição escolar. Cabe, nesse momento, recorrer ao conceito de instituição indicado por Aquino (1998): “um local de práticas e relações sociais específicas” (AQUINO, 1998, p.9-10). Por entendê-la dessa forma, o autor compactua com a ideia de que a escola encaminha-se para uma repetição e, ao se repetir, legitima-se; sua existência sempre se justifica por “algo” abstrato, definido como seu objeto. Isso se torna mais compreensível quando se tomam por exemplo, outras instituições, como a igreja, cujo objeto é a fé, e como a medicina, cujo objeto é a saúde. “As instituições fazem-se, sempre, pela ação de seus agentes e de sua clientela” (GUIRADO, 1997, p.34 *apud* AQUINO, 1998, p. 9), de tal forma que não há vida social fora das instituições, e sequer há instituição fora do fazer de seus atores. Essa definição leva a compreender que cada instituição é envolvida por relações e práticas sociais específicas.

Como instituição, a escola acaba, de certa forma, sendo reprodutora e difusora de resultados provindos de contextos externos a ela, que “deságuam” no interior da escola. Mas isso não significa dizer que a escola não colabore com a produção de violência. O ambiente escolar não pode ser visto somente como o lugar que reproduz as experiências de opressão, de conflitos, advindas do contexto macrosocial, uma vez que ele é responsável pela violência e indisciplina imbuídas em seu contexto (GUIMARÃES, 1996).

Postos diante desse fenômeno estão os professores, que, na maioria das vezes, não conseguem lidar com as situações de violência, não sabem como se posicionar perante tais

situações e que atitudes tomar para uma possível solução. Não vendo alternativas, passam a conduzir o caso para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial, intencionando uma possível solução para o problema (AQUINO, 1998).

Guimarães (1996) diz que é possível entender novos elementos que compõem a violência e passa a reconhecer, portanto, que não é aconselhável buscar uma análise do entendimento da violência como um fenômeno que se manifesta por apenas um fato; é necessário que a violência seja vista por diversas vias significativas, segundo a autora.

1.6 As controvérsias da escola de hoje

A burocracia dá origem a um grupo que direciona o que foge à produção. Aquele que explora não é visível, mas está presente na vida cultural, no teatro, no trabalho, nos meios de comunicação de massa, no lazer, na educação. As ações, em todos os momentos, estão sob controle. As particularidades levam os agentes a viver de maneira imprópria, porém, da forma desejada pelo sistema detentor da força, uma vez que o que prevalece é a homogeneização, a exigência, a representação e o não existir. O agente isolado passa a ser controlado por um poder comprometido com o bem estar, garantindo um futuro mais seguro diante das incertezas da vida. Para isso, o detentor da força impõe uma planificação do existir social, de forma que um agente pode ser tomado por outro (GUIMARÃES, 1996).

A principal pretensão da burocracia é a planificação e o controle otimizado da vida social, como afirma MAFESSOLI, 1984 *apud* GUIMARÃES, 1996, p.78).

O dispositivo da burocratização conduz à centralização de tudo o que é de competência do policial, do fiscal, do militar. O efeito produz uma administração que assegura a centralização.

A subjugação tem como efeito o controle do agente por si mesmo; por meio da educação, é orientado a viver controlando sua vida “pulsional”. A adequação a regras e a modelos sociais dá origem ao hábito de reprimir seus sentimentos, suas vontades, suas fantasias.

No entanto, à medida que se atinge o nivelamento, maior ênfase terá a violência. A planificação é responsável pelo desaparecimento da coesão social, fazendo com que a socialidade perca a sua força, sua energia, provocando ações violentas (GUIMARÃES, 2005).

Ainda sob a ótica de Mafessoli (1984), o consentimento social se torna mais vulnerável no momento em que aquilo que integra a força social não é mais exercido de forma dinâmica, isto é, cristaliza-se num indivíduo, dando mais força ao poder e desfazendo a interação entre o micro e o macrocosmo. Uma instância, porém, não se sujeita a outra; ocorre um jogo que se inicia novamente entre o poder e a força (GUIMARÃES, 2005).

O totalitarismo perde parte de seu êxito quando surge o querer-viver social, que luta constantemente com as diferentes formas de imposição, e os componentes do totalitarismo unem-se às potências que não permitem o sucesso do querer-viver, que pode provocar o fracasso, a qualquer tempo, do exercício de monopolização (GUIMARÃES, 2005).

Nessa perspectiva, compreende-se que, ao exercer o poder sobre a sociedade, os opostos não são eliminados, mas organizados de maneira a conservar um pluralismo por meio do qual se extrai a ambiguidade, o múltiplo e a ruptura contínua que constituem o tecido da vida cotidiana. O inconveniente, o exagero e a violência são entendidos de forma que a vida e a morte são intrínsecas numa permanente movimentação (GUIMARÃES, 2005).

Todos os exageros têm como pilar a incerteza do que está por vir e representam um modo de manifestar-se contra o que não é um presente infinito. É desnecessário emitir opinião de cunho moral, porque não há possibilidades de evitar reação inesperada dos agentes que constituem o social.

Enquanto a heterogeneidade gera violência e, ao mesmo tempo é fonte de vida, a homogeneização pacífica é mais potencialmente mortífera. Em sua estrutura, a violência sempre inicia uma nova ordem, inscrevendo-se num duplo movimento de destruição e de fundação. Essa ambivalência orgânica da violência permite a “perdurância social” (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

Ao se considerar o desenvolvimento histórico da humanidade, numa visão crítica, tem-se, novamente, a escola como uma instituição da construção do conhecimento, na qual há uma interação social; resgata-se, assim, o sentido epistemológico de refletir e entender o processo de violência escolar. A sociedade parte da ideia de que a escola, ao não combater a violência escolar, não está realizando sua tarefa social, que é constituir elos de sociabilidade humana. Como realça Almeida (2008), esse é o fazer que se propõe e se defende como meio de formar seres humanos civilizados:

[...] a escola, com sua forma de organização inflexível e estável, constrói argumentos para justificar a opressão e utiliza mecanismos disciplinares para garantir a ordem. Dessa forma adquire formas devastadoras. A instituição

escolar assegura que isso não é violência, e sim educação (ALMEIDA, 2008, p. 65).

Dessa forma, a escola, ao aplicar regras iguais para todas as ocorrências, é sentida como enrijecedora, desfaz o coletivo, uma vez que sua não aceitação, deixando de ser matéria de agenciamento, enfraquece as amarras das tramas do social, sendo tais regras transferidas para especialistas, como complementam García e Madriazza (2006). Os autores refletem sobre a questão da coisificação do aluno no ambiente escolar, que tira-lhe o caráter de agente e o submete à posição de objeto: “Las personas es negada en tanto sujeto social y es tratada como objeto social” (BRIOGIOTTI et al, 2004, p. 319)⁴. O diretor solicita uma ação policial, de psicólogos, orientadores e outros profissionais, que fazem uso de “força física, moral e/ou psicológica, com o objetivo de conter a ação de violência” (GUIMARÃES, 1996, p. 80). No entanto, a ação desses profissionais surte pouco efeito, pois, ao não ser erradicada, a violência assume outras formas e rompe constantemente, aflorando novamente tudo o que foi negado.

Guimarães (2003) considera a possibilidade de analisar a escola como espaço em que a força disciplinar é produtora do conhecimento, a qual se mantém e é aceita e praticada por todos os agentes da escola, obedecendo, diretamente, a uma hierarquia claramente imposta e que, nos meandros do regime instaurado, deve ser religiosamente seguida. Conforme a autora,

[...] a disciplina recompensa pelo jogo das promoções que permitem estabelecer hierarquias e lugares, e pune rebaixando e degradando. Essa penalidade hierarquizante tem dois efeitos: distribuir os alunos segundo suas aptidões e comportamentos, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre os alunos uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam” (GUIMARÃES, 2003, p.26).

Diante disso, entende-se que a disciplina produz uma nova forma de punição, fazendo funcionar novos meios de penalização reguladora, o que é denominado “penalidade da norma” (FOUCAULT, 1987 *apud* GUIMARÃES, 2003). A resposta certa ao estímulo do sistema é bonificada, e os desagradados, punidos com o rebaixamento de toda ordem, fazendo com que se estabeleça nesse espaço uma segregação entre os próprios alunos, uma divisão

⁴As pessoas são negadas como sujeitos sociais e tratadas como objetos sociais (tradução nossa).

entre os bons, os não tão bons, os quase ruins, os péssimos e toda sorte de categorização que possa ser pensada.

Essa afirmação leva a pensar que nem mesmo aquilo que é dado como natural pela escola existe sem a intervenção de uma estrutura social. Imagine-se a planificação o ideal, no contexto escolar, e que isso nada custa aos alunos, contexto em que não há reação adversa ao que é posto pelo poder; e a punição, quando necessária, é aceita como um alimento que sacia a fome.

Por outro lado, essa maneira de pensar implica entender a planificação não apenas como uma forma de disciplinar os alunos, mas também como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre aluno e escola, entre sujeito e instituição.

Diante dessa percepção, é importante notar que o professor também tende a olhar a pressão como natural, diante de ações que, segundo ele, compromete a organização escolar.

De uma forma ou de outra, como observa Guimarães (2003), todo o corpo escolar busca uma clientela de alunos uniformes, não permitindo desvios que destoem do modelo escolar que preconizam; nesse sentido, buscam penas para punir as manobras de contorno às regras criadas e impostas pelo sistema escolar.

As disciplinas produziram um novo sistema punitivo e fizeram funcionar novos mecanismos de sanção normalizadora. O normal estabelece-se como princípio de coerção e com ele o poder de regulamentação. Daí Foucault referir-se á produção da “penalidade da norma” pelos dispositivos disciplinares, estabelecendo no ensino a organização de um corpo técnico capaz de fazer funcionar normas gerais de educação. Estabelece-se um sistema de igualdade formal que leva à homogeneidade entre os indivíduos, mas ao mesmo tempo introduz-se a gradação das diferenças individuais, permitindo a medição dos “desvios” em relação ao indivíduo padrão proposto pela norma e tornando úteis as diferenças (GUIMARÃES, 2003, p.26).

De acordo com Guimarães (2003), esse processo que se dá na escola envolve os educadores, pois a sua atuação disciplinar, muitas vezes, é orientada pela ideia de gratificação. Isso porque a forma de atuar do aluno está relacionada a seu rendimento medido por notas altas e baixas, num processo cíclico de avaliação. Esse processo, por vezes, desconsidera habilidades que poderiam auxiliar o aluno em sua aprendizagem, em sua formação e na comprovação do conhecimento adquirido.

Os meios disciplinares classificam os alunos em “bons” ou “maus”. Para que haja um controle das ações físicas dos alunos, utiliza-se a exigência disciplinar. A escola vê como necessário esse monitoramento do corpo, para que ocorra um melhor rendimento no campo

do saber. Faz, portanto, uma relação direta entre disciplina e saber. Conforme Guimarães (2003),

As disciplinas são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”. Na escola esse controle minucioso do corpo ocorre através dos exercícios de esquadramento do tempo, do espaço, dos movimentos, gestos e atitudes, fabricando corpos submissos, exercitados e dóceis (GUIMARÃES, 2003, p.27-28).

Como exemplo, podem-se citar os mapas de sala, que representam um modo de escolher o lugar, a posição do corpo do aluno no espaço escolar, e estão relacionados à disciplina, uma vez que o espaço ocupado possibilita monitorar cada indivíduo que compõe a sala de aula. Por meio desse mecanismo, é possível que se controle a ausência, o relacionamento dos alunos entre si, de forma a fiscalizar o local em que cada um se encontra todo o tempo.

O controle do tempo na aplicação de cada atividade é outro método que possibilita manter um controle dos alunos. Tem-se, desse modo, a aplicação cadenciada de atividades para que o saber aconteça em menos tempo possível. Com esse processo, a escola pretende manter o controle por meio do treinamento. O tempo é, então, capitalizado, “acumulado em seus corpos, em suas capacidades e sujeito a um controle” (GUIMARÃES, 2003, p. 31). Isso ocorre “pela composição do tempo em sequências, separada e ajustada” (GUIMARÃES, 2003, p. 32).

Assim, a instituição escolar, representante do poder, procura garantir o domínio impondo a duração do tempo, assegurando e fiscalizando seu emprego, que, segundo seus princípios, também contribui com a planificação.

No final, trata-se de ocupar o tempo de todos os alunos, seja ensinando, seja aprendendo. Essa combinação das forças exige um sistema preciso de comando. As ordens não têm de ser explicadas, nem, reformuladas, o que importa é perceber o sinal e reagir logo a ele. Poucas palavras, nenhuma explicação, silêncio total só interrompido por sinais: sinos, palmas, gestos, olhares dos mestres. O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles, legitimando a técnica de comando e a moral da obediência (GUIMARÃES, 2003, p.33-34).

Fazendo um paralelo entre as reflexões de Guimarães (2003) e a realidade escolar, observa-se que o aluno que se mostra incapaz de reconhecer os códigos explícitos e implícitos impostos pelos sistemas e regimes empodeirados no ambiente escolar está sujeito a toda a sorte de violência nesse espaço.

1.7 O papel da instituição escolar e dos professores no combate à violência escolar

No ambiente escolar, o professor procura manter uma ordem, posicionando-se com autoridade, utilizando-a como garantia de seu espaço, comopossuidor do saber. As diferentes ideias que ocupam a sala de aula, entendidas por Guimarães (1996) como querer-viver, barram essa posição do professor e também a garantia de seu lugar de autoridade.

O grande problema talvez esteja no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora achando que, com isso, ele conseguirá eliminar os conflitos. Mas as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para a inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o querer-viver, que, por ser irreprimível, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo (GUIMARÃES, 1996, p.79).

No momento em que o professor, no papel social que ocupa, perceber a ambigüidade, poderá lidar com a violência, juntamente com os alunos. Isso não garante a ausência da violência, mas, com essa visão, poderá elaborar normas para o bem comum, com a participação dos alunos, sem, contanto, deixar de limitar ações, uma vez que, “na ambigüidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogêizador imposto pela escola” (GUIMARÃES, 1996, p.79), rompendo, assim, com o sistema opressor, que pode gerar efeitos não desejados ou não planejados, como os apresentados anteriormente por Guimarães (1996).

Almeida (2008) aponta a necessidade de o professor buscar um entendimento da violência por meio de estudos e pesquisas científicas, na expectativa de que essa atitude evitaria uma compreensão com base no senso comum, ou aceitação de ideias divulgadas na mídia, mesmo porque a mídia veicula um campo de informação restrito sobre violência e, consecutivamente, forma opiniões, também restritas a respeito do assunto.

Assim, o autor expressa a relevância em evidenciar que o profissional, ao reconhecer que o sujeito é histórico e que o papel da escola é ensinar o conhecimento científico, passa a considerar essencial uma discussão embasada na ciência:

Cabe ressaltar que, embora a mídia produza diariamente informações e relate fatos sobre a violência, o referencial midiático não pode ser levado em

consideração para o embasamento do conhecimento, pois se restringe ao campo da informação, em que a violência é fato a ser divulgado e não a ser estudado. Há que se ter esse cuidado, pois cabe a nós, professores, constituir uma relação permanente com a ciência e o conhecimento e não com a informação midiática. (ALMEIDA, 2008, p.63).

Abramovay e Rua (2003), ao sistematizarem um conjunto de recomendações direcionadas a ações a serem tomadas pelo poder público, apontam a escola como um lugar recomendável no combate à violência. Nesse sentido, incluem um conhecimento pedagógico mais profundo por parte dos docentes e declaram ser responsabilidade do poder público garantir essa formação, bem como criar formas de garantir os direitos e deveres dos professores.

Deve-se assumir, portanto, a ênfase dada por alguns autores à importância da busca do conhecimento científico, pelo professor, acerca dos aspectos que envolvem a violência escolar. Não se enuncia, com isso, que essa seja a solução desse problema, mas procura-se, por meio dessa fala, mostrar que essa seria uma forma de compreender melhor a complexa teia que constitui uma ação violenta. Vê-se necessário esse conhecimento dado o fato de o professor ser sujeito desse cenário, ora como agente passivo, ora como agente ativo. Esse entendimento poderia, de certa forma, auxiliar o professor a buscar meios de lidar com algumas situações desagradáveis, que ocorrem ou possam ocorrer no seu ambiente de trabalho. O conhecimento, como Almeida (2008) apregoa, seria um dos caminhos que levaria ao fortalecimento dessa compreensão:

A categoria das contradições sociais pode ser tomada como referência imprescindível para a análise e estudo do processo da violência social. Compreender esse processo é parte da tarefa que a escola deve desenvolver a partir do campo científico, ou seja, da prática docente e discente. Cabe desenvolver e fortalecer a relação do professor com o campo do conhecimento, fortalecer a compreensão de que a violência na escola é também ao mesmo tempo uma relação social que está intrínseca à prática pedagógica (ALMEIDA, 2008, p. 62-63).

Para esse autor, o conhecimento científico possibilita a leitura e a compreensão de informações presentes em situações que, porventura, façam parte do cotidiano escolar. Esse conhecimento, portanto, é, na maioria dos casos, adquirido por meio da leitura de bons textos. No momento em que o professor passa a compreender, de modo científico, os aspectos envolvidos na construção da violência, provavelmente, terá mais condições de buscar um meio de lidar com as diversas situações ocorridas no espaço escolar no qual está inserido. Estará mais preparado para participar de discussões e opinar criticamente em

decisões políticas acerca do assunto. Dessa forma, o professor deve reconhecer e praticar leituras, de forma a entender a importância destas para a sua atuação profissional.

A escola, nesse sentido, poderia possibilitar o acesso a esse conhecimento aos docentes, a partir da aquisição de livros que tratem do assunto; deve ser a empreendedora de boas leituras; buscar discussões realizadas por pesquisadores e teóricos; apresentar discussões sobre o tema, recorrendo a pesquisadores que tratam da violência.

A escola, como *locus* favorável à aprendizagem, tende a apresentar uma proposta fundamentada no conhecimento de conteúdos, que são sistematizados de forma a atender seu objetivo central, que é a aprendizagem. No seu interior, há diversos tipos de relacionamentos que se entrelaçam numa convivência que se espera ser agradável e respeitosa, tanto entre alunos como entre alunos e professores e outros profissionais, e a violência, como vem sendo mostrada pelas pesquisas, tem sido um fato de desequilíbrio da estrutura da escola no sentido de cumprir com sua função social.

A instituição escolar é apreciada como um lugar seguro, protegido, com a função de possibilitar o desenvolvimento intelectual. Pensada para proporcionar a inserção social, tem sido interpretada como abrigo ou um campo constituído por muitas diferenças e desavenças sociais.

Desde de ilustración, la escuela ha sido considerada un espacio de progreso y desarrollo, y en cierta forma, un espacio protegido. Dicho carácter que le ha permitido ocupar un papel fundamental dentro de la inserción social, y ha hecho de ella una suerte de abrigo o cortafuego para muchas de las desigualdades y horrores sociales. De ahí que resulte ciertamente desconcertante, pensar la posibilidad de la escuela como un espacio vulnerable. De ahí también que dentro de las violencias sociales, la violencia escolar sea una de aquellas consideradas más insensata e inexplicable (GARCÍA; MADRIAZA, 2006, p.247)⁵.

Nesse sentido, as ações, consideradas violentas, vêm comprometendo o trabalho de professores, alunos e de todo o segmento educacional. O que deveria ser, conforme convencionalmente, um momento de reflexão, concentração e construção de conhecimento passou a ser um momento de desavenças e desânimo, tanto por parte de alunos como por parte dos professores. Conforme analisam Abramovay e Rua (2003), há um

⁵ “Há tempo a escola tem sido considerada um espaço de progresso e desenvolvimento e, de certa forma, um espaço protegido. Características essas que lhe confere ocupar um papel fundamental na inclusão social, fazendo dela um tipo de abrigo contra as desigualdades e a discriminação social. Devido a isso, torna-se incoerente pensar na possibilidade de a escola ser considerada como um espaço vulnerável. Entre as violências sociais, a violência escolar é considerada uma das mais absurdas e inexplicáveis” (tradução nossa).

comprometimento do espaço e do processo, em ambas as partes, tanto na formação intelectual dos alunos quanto no desenvolvimento das habilidades dos professores causado por esses atritos:

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p.65).

A função da escola também perpassa por entendimentos variados. Entre outras acepções, tem-se a escola, ainda, entendida como instituição cujo papel fundamental é o de atender às necessidades de apropriação dos alunos quanto ao conhecimento acumulado pela humanidade; tem-se a instituição escolar como “uma dimensão socializante, definindo-a como ensaio, preparação do jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade” (AQUINO, 1998, p.39); ou, ainda, como a responsável por profissionalizar o jovem, garantindo-lhe uma qualificação para o trabalho. Com tantas funções delegadas à escola e diante de tantas diversidades de pensamentos que constituem o ambiente escolar, não é surpresa a presença de turbulências e apatia que ocorrem nas relações que se travam nesse espaço social.

CAPÍTULO II

DESCRIÇÃO DOS DADOS

Há décadas, o tema violência vem sendo estudado sob perspectivas diversas. Entre outros fatores, contribuem para essa pluralidade de pontos de vista sobre o assunto a orientação teórica assumida pelo pesquisador, os contextos sociais investigados e as categorias propostas. Algumas teorias têm ressaltado a importância do estudo desse tema considerando o ambiente escolar, assim como os diversos fatores envolvidos em sua manifestação.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que é preciso considerar as relações sociais mais amplas do que as interações que ocorrem no interior da escola como o cerne da violência que ocorre nesse espaço. Ao fazer um contraponto entre *hábitus* representação social, deve-se considerar, além dos agentes envolvidos, o meio social em que esses sujeitos transitam. Segundo orienta Bourdieu (1999b), a realidade objetiva deve ser tomada como elemento delimitador das disposições que são integradas nas experiências e práticas do cotidiano. Dessa forma, o espaço social em que os agentes atuam passa a ser um aspecto de grande importância para a análise e a interpretação propostas nesta pesquisa.

Diante desses apontamentos, descreveremos, neste capítulo, com algumas considerações, os dados das entrevistas com os diretores, professores, pedagogos, secretários, funcionários que exercem a função de serviços gerais, estudantes e pais, membros que constituem a comunidade de duas escolas do campo pesquisadas, pertencentes ao município de Cascavel, no Oeste do Paraná. Tais escolas não serão identificadas, com o intuito de preservarseu anonimato. Para eleger as escolas que serviriam de base para a coleta dos dados, foram consultadas, por meio do Núcleo Regional de Educação, informações relacionadas ao número de escolas do campo pertencentes ao município de Cascavel. Com base nesses dados, chegou-se a um número de nove escolas do campo no município de Cascavel; porém, foi possível o contato telefônico com apenas seis delas; e somente duas autorizaram a pesquisa.

Por meio de ofício, foi solicitada ao chefe do Núcleo Regional de Educação a autorização para realizar a pesquisa nas escolas, que, conforme exposto na introdução deste trabalho, teve como instrumento a entrevista semiestruturada. Em seguida, foi feito o contato por telefone com as escolas para marcar reunião com a direção com o objetivo de agendar data e horário para entrevistar os agentes selecionados. Antes de proceder às entrevistas,

foram realizadas visitas previamente agendadas por contato telefônico com o objetivo de apresentar a finalidade da pesquisa aos agentes da escola. Esse primeiro contato foi intermediado pela direção da escola, que reservou dez minutos para a apresentação da pesquisadora e do objetivo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em data e horário marcados, com início às oito horas da manhã, mas sem tempo e horário pré-determinados para encerrar. Conforme já mencionado, participaram da entrevista quatorze agentes: dois diretores, dois professores, dois pedagogos, dois profissionais que exercem a função de serviços gerais, dois secretários, dois estudantes e dois pais de alunos, totalizando quatorze participantes, sete de cada escola. A escolha das pessoas que seriam entrevistadas considerou os seguintes critérios: selecionar, em cada escola, um representante de cada grupo, considerando o papel social ocupado na comunidade escolar; entrevistar agentes que manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Os entrevistados foram identificados de acordo com a legenda apresentada no início deste trabalho, aqui repetida:

- A1 - Primeiro pai entrevistado
- A2 - Segundo pai entrevistado
- D1 - Primeiro diretor entrevistado
- D2 - Segundo diretor entrevistado
- E1 - Primeiro estudante entrevistado
- E2 - Segundo estudante entrevistado
- PD1 - Primeiro pedagogo entrevistado
- PD2 - Segundo pedagogo entrevistado
- PF1 - Primeiro professor entrevistado
- PF2 - Segundo professor entrevistado
- S1 - Primeiro secretário entrevistado
- S2 - Segundo secretário entrevistado
- SG1 - Primeiro funcionário que exerce serviços gerais entrevistado
- SG2 - Segundo funcionário que exerce serviços gerais entrevistado

As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado composto por cinco itens (ver Apêndice) e foram realizadas em uma sala de aula, a qual não era utilizada no período

reservado às entrevistas, com a presença apenas da pesquisadora e do entrevistado. Optou-se por entrevista gravada para que os dados da pesquisa fossem tratados com mais propriedade.

As descrições ocorreram a partir das informações recolhidas durante o processo, relacionando os fenômenos percebidos com as bases teóricas utilizadas na revisão de literatura.

Na sequência, passa-se a pontuar as falas dos agentes entrevistados, considerando os seguintes aspectos: ações de violências citadas, agressores e vítimas, motivações da violência, preocupações dos entrevistados e possíveis soluções apresentadas por eles.

2.1 Diretores

2.1.1 Ações

Ao ser questionado sobre ter sofrido ou presenciado a violência escola, D1 cita a briga como uma violência de nível leve, sendo esse adjetivo repetido três vezes pelo entrevistado. Percebe-se, então, que, para ele, a ação de violência está representada em diferentes graus. A palavra 'leve' indica algo que não causa muitos danos à vítima, uma vez que o seu significado corrente remete a algo não penoso, de pouca gravidade. Essa classificação, para o entrevistado, está relacionada a algumas motivações, como fofocas, atribuição de apelidos, namoros, desentendimentos, brincadeiras, deboches: [...] fofocas, é desentendimento, é... deboche, apelidos, muitas vezes acontece na escola apelido, palavrões, até mesmo por uma simples brincadeira eles às vezes causam uma briga [...] (D1). D1 considera violência somente os fenômenos que provocam polêmicas:

[...] violência de leve nível, assim, por brigas de aluno, questão de namoradinhas, de conversas mal entendidas, mal interpretadas, mas, assim, não gerando uma violência, uma polêmica, assim de agressão, leve, violência leve, não violência, uma violência mesmo [...] (D1).

D1 entende polêmica como algo que provoca muita discussão, podendo desencadear o envolvimento dos pais, quando esses buscam providências da escola ou de outros órgãos. Para ele, há violência, também, quando a questão chega ao conhecimento da mídia, ou da comunidade externa, por meio dos alunos, como se observa nesta fala:

[...] mas, assim, não gerando uma violência, uma polêmica, assim de agressão, uma violência que gera uma polêmica em que os pais vêm até a escola e querem que se tome providências, ou denunciam para a imprensa, não uma violência, assim, violência mesmo [...] e partem para o xingamento e, em seguida, para o soco, chute, pontapés (D1).

Quando questionado se presenciou alguma cena de violência, D2 comenta o fato de duas meninas que não estudavam na escola terem vindo até a porta de determinada sala manifestando a necessidade de conversar com uma aluna; assim que essa aluna saiu, uma das meninas que estavam do lado de fora atacou sua aluna. Elas se enfrentaram, puxando os cabelos uma da outra e agredindo-se verbalmente com palavrões. Enquanto as duas garotas que se agrediram aguardavam atendimento na sala dos professores, iniciaram uma nova discussão, brigaram novamente, dessa vez, jogando grampeadores, apagadores e outros objetos uma contra a outra. Ele descreve a cena da seguinte forma:

[...] eu já presenciei, presenciei numa outra escola que eu trabalhei, [...] quando eu fui fechando a porta [...], a outra menina xingou, a minha aluna pôs a cabeça para fora da porta e devolveu o xingamento; nisso puxou a outra menina, puxou pelo cabelo e foi, foi as duas brigando. A coordenadora levou as duas e deixou na mesma sala para registrar o ocorrido; de repente, elas começaram a discutir de novo e começaram jogar grampeador, tudo que tinham pela frente uma na outra [...] (D2).

Nesta fala, pode-se perceber que o agente relata o fato ocorrido em outra escola, e em nenhum momento menciona qualquer fato considerado por ele como violência escolar na escola em que trabalha atualmente.

2.1.2 Agressores e vítimas

D1 centraliza a violência como um fenômeno que ocorre com mais frequência entre os alunos do que entre estes e os professores ou os funcionários, por exemplo, assumindo o aluno o papel de agressor e também de vítima. D1 afirma nunca ter sido vítima de violência em ambiente escolar, e que somente presenciou cenas de violência. Também diz não ter conhecimento de violência de aluno contra docente, conforme exposto neste trecho de sua fala:

[...] vítima não, mas já presenciei. Os alunos, por qualquer desentendimento dentro da sala entre eles, eles partem para a briga, mas não agredem o professor. A confusão muitas vezes é por motivos de brincadeiras, não gostam do que o outro falou. Briga entre eles, não envolvendo professores, como desacato, ofensas, xingamentos, palavrões [...] (D1).

Na fala de D2, evidencia-se, assim como na fala de D1, que o aluno é tanto o agressor quanto a vítima. Os docentes, ou qualquer outro agente da escola, não estão envolvidos nas cenas de violência escolar, segundo esse entrevistado:

[...] os alunos brigam, muitas vezes, no interior da escola: nas salas de aula, na quadra de esportes, no pátio. Envolvem-se em confusões fora da escola também, geralmente no momento da saída. Essa violência é entre alunos, eles, ou de alunocom ex-aluno, ou, ainda, com pessoas da comunidade [...].(D1)

Conforme as falas de D1, nota-se a ideia de que, quando o fenômeno inicia em sala de aula, a intervenção do professor é uma ação importante na prevenção da violência Isso evitaria, em sua opinião, que as ofensas, as discussões e as brincadeiras entre os alunos resultassem em algum tipo de violência física ou verbal. Esses tipos de violência, segundo D1, atrapalham o desenvolvimento da aula e, muitas vezes, o professor precisa encaminhar os envolvidos à Coordenação para que possa dar continuidade à aula.

O professor aparece, então, como agente de autoridade, aquele que procura manter o controle da situação, de forma a evitar a violência. Essa ideia fica clara na fala de D1 quando diz:

[...] e quando estão lá brigando, a professora já conversou com eles, assim, se não segura, partem até para agressão. Então a professora encaminha para a coordenação, isso quando acontece dentro da sala de aula, para que ela possa continuar com seu trabalho. Essa ação do professor é importante, porque evita maiores consequências [...] (D1).

2.1.3 Motivações

Na fala dos dois entrevistados (D1, D2), o namoro aparece como o principal fator motivador das brigas entre os alunos, em alguns casos envolvendo, inclusive, pessoas de fora da escola. As provocações, inicialmente verbais, geralmente acabam em agressões físicas. Observe-se a fala do agente D1:

[...] A causa foi por desentendimentos provocados por questões de namoradas, segundo o que chegou para mim, o relato de namoradas. Um fica conversando com a namorada do outro ou namorado da outra. Isso gera ciúmes. Às vezes também um aluno vê e conta para outro, é assim [...] (D1).

Também D2 compreende o namoro como causa frequente de desentendimentos entre os alunos, conforme se evidencia nesta fala:

[...] o motivo geralmente são questões de namoro, às vezes um aluno ou aluna cumprimenta a namorada ou namorado do outro. Isso já é motivo de briga [...]. A questão era tudo por causa de um namoradinho, porque a prima

dessa minha aluna tinha ficado com namorado não sei de quem, que não estudava na escola [...] (D2).

Para D2, toda agressão é uma violência se envolver o uso da força; já as discussões verbais não são vistas necessariamente como uma violência. Em um dos fatos ocorridos citado por esse entrevistado, o diretor teve de solicitar a presença da polícia, tendo em vista que determinada menina que adentrou na escola para brigar com uma aluna, segundo levantamento feito pelo diretor, pertencia a uma gangue. Após a ocorrência do fato, a aluna da escola envolvida no episódio em questão solicitou a transferência para outro estabelecimento de ensino.

2.1.4 Preocupações

De acordo com D1, tanto a violência verbal como a violência física são fenômenos preocupantes, pois ambas podem resultar em consequências graves para os envolvidos. Já D2 considera a violência física mais grave, uma vez que deixa marcas mais aparentes: [...] falou de violência para mim, me preocupa as duas, porque as duas tem uma consequência maior para o adolescente (D1).
[...] A física porque a física deixa uma marca, e a verbal é pode resolver.(D2).

Nesse sentido, como lembram Rua e Abramovay (2003), deve-se prestar atenção a todo tipo de violação do outro no ambiente escolar, conforme se observa neste fragmento:

Apesar das diferenças entre países e de conceituação, reforça-se a existência de um consenso quanto ao fato de que não só a violência física merece atenção, pois outros tipos de violência podem ser traumáticos e graves (RUA; ABRAMOVAY, 2003, p. 23).

Esse discurso está presente também na fala dos diretores entrevistados, conforme citado acima.

2.1.5 Possíveis soluções

Ao serem questionados sobre uma possível solução para a violência escolar, os diretores citam a família como o espaço que dá origem à prática da violência. Eles apontam a família também como um dos pontos de apoio na prevenção e solução do problema.

O agente D1 indica a escola como responsável pelo desenvolvimento de um trabalho com a família e com a comunidade escolar a fim de orientá-los na educação das crianças. Para ele, a escola deve buscar uma solução, tendo em vista que os alunos, ao ingressarem no sistema educacional, têm como um dos objetivos a educação. Essa opinião é visível na seguinte fala:

[...] a escola, para evitar a violência, tem que começar trabalhar com os pais e mães, porque geralmente a violência que ocorre na escola você vai ver a causa está fundamentada lá na família [...]. A escola é o local que tem que ter solução, porque [...] é na escola que os nossos alunos vêm buscar educação [...] (D1).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, D2 diz entender que a origem do problema da violência está na família; e que a solução para o problema está em um diálogo direto entre casa e escola:

[...] desde que haja um comprometimento por parte dos pais [...]. Todo pai que se compromete com o filho que ele é chamado na escola, que ele vem [...], que participa, tem aquela ação efetiva de pai, de mãe, com a sua família [...]. Agora, quando é aquele pai separado, fica mais difícil de resolver (D2).

Os dois diretores entrevistados dizem que, diante de um conflito, solicitam o comparecimento dos pais à escola e lhes relataram o ocorrido. Segundo eles, essa atitude, quando não soluciona o problema, ameniza a situação dos alunos envolvidos nas brigas.

2.2 Professores

2.2.1 Ações

O agente PF1, ao ser questionado se já havia presenciado ou sido vítima de violência na escola, diz ter sido vítima de violência verbal, mas nunca de violência física, conforme consta nesta fala:

[...] Já presenciei, já tive contato com a violência na escola [...]. Ele [aluno] falou: “você não manda em mim, você não é nada meu, você simplesmente, você está aqui para ganhar essa merreca de salário e que se acha”. Então me chamou de incompetente e sem capacidade: “não tem capacidade para cuidar da turma”, mas nada muito grave, mais a falta de respeito mesmo. Já presenciei algumas físicas, duas meninas entraram nos tapas, não ficaram somente na verbal [...] (PF1).

PF1, então, caracteriza a situação relatada como um ato de violência não muito grave, por entendê-lo como falta de respeito. Segundo suas declarações, a violência, tanto verbal quanto física, é mais frequente em outra escola do campo onde trabalhou anteriormente do que na escola em que trabalha atualmente.

PF2 informa ter presenciado discussões entre alunos que evoluíram para a violência física. O entrevistado relata que recebe ameaças físicas de alunos, embora este não seja um fato frequente; e diz ser mais frequentemente vítima de xingamento, violência verbal. Todavia, em sua fala, prefere não dizer as expressões utilizadas pelos alunos. Ele descreve uma das situações de violência em que esteve envolvido:

[...] começaram discutindo e acabaram saindo no soco. No começo desse ano, um aluno ameaçou jogar uma carteira em mim; mas, assim, é coisa do acaso, não é normal, assim. Violência física, assim, mais violência verbal de vez em quando a gente vê, xingam, é, mais é xingamento mesmo (PF2).

2.2.2 Agressores e vítimas

Na fala de PF1 e PF2, evidencia-se o aluno como agressor e também como vítima quando a ação ocorre entre os alunos; o professor como vítima e o aluno como agressor quando o fenômeno acontece entre aluno e professor. A falta de respeito, de acordo com PF1, ocorre tanto de aluno para aluno quanto de aluno para professor. Ele faz o seguinte relato:

[...] comigo, geralmente, [...] algum aluno, uma questão mais verbal mesma, física graças a Deus não tive; três anos de Estado não tive problema nenhum em questão física [...]. Presenciei briga de meninas, duas meninas brigaram. Eles brigam por qualquer motivo, não se preocupam. Uma falta de respeito entre eles, também (PF1).

A fala de PF2 é semelhante à de PF1 no que tange à imagem do professor como vítima da violência, quando esta envolve professor e aluno:

[...] no começo desse ano, um aluno me ameaçou [...] (PF2).

2.2.3 Motivações

PF1 cita o namoro como desencadeador de atitudes que revelam falta de respeito entre os estudantes, resultando em agressões, como a violência verbal. Em casos de violência em que há o envolvimento do professor, segundo PF1, a causa é a cobrança de atenção no momento da aula, conforme se verifica nesta fala:

[...] duas meninas brigaram por causa de discussão de namoro, gostavam do mesmo menino [...]. Entre os alunos, hoje, uma falta de respeito é que gera muita violência verbal [...]. Comigo é questão de você chamar a atenção do aluno, ou aluno não gostar, às vezes, não aceita que você se dirija a ele para que preste atenção na aula [...] (PF1).

Com relação às ocorrências de atitudes violentas entre os alunos, PF2 diz que, algumas vezes, a motivação da confusão é briga por futebol, que extrapola o espaço da quadra e alcança a sala de aula: Muitas vezes a causa é intriga que começa na quadra por causa de jogo de bola (PF2).

2.2.4 Preocupações

Segundo PF1, a violência física é mais preocupante do que a violência verbal, porque o efeito do ato é mais visível:

[...] principalmente a física, apesar que, geralmente, a física começa através de uma verbal primeiro, sempre começa com a verbal. A física me preocupa mais, porque as marcas das agressões ficam, a gente vê, não tem como esconder [...] (PF1).

Nesse caso, segundo o entrevistado, o aluno é encaminhado à coordenação; o fato é registrado em ata, e a escola solicita a presença dos pais, que são informados do ocorrido e orientados para que tomem uma atitude em relação ao comportamento do filho dentro da escola. PF2, por sua vez, diz se preocupar muito com a violência verbal, porque, segundo ele, é a desencadeadora da violência física:

[...] É... a que me preocupa mais é a verbal, porque a verbal, a verbal é que leva à violência física; nenhuma violência física começa assim, de pronto. Ninguém chega assim na gente e começa. Geralmente, eles se ofendem primeiro verbalmente [...] (PF2).

PF2 diz não serem caso de polícia os atos de violência presenciados e sofridos por ele. E diz entender que cabe ao professor o papel de amenizar a situação; mas diz não encontrar formas para solucionar a violência escolar, porque entende a violência como um fato social.

2.2.5 Possíveis soluções

Os dois professores entrevistados atribuem à família a função da educação no sentido de evitar atos de violência. Segundo eles, a responsabilização da família justifica-se não apenas pelo fato de suas ações serem reproduzidas pelo aluno, mas também por ela ser base de toda uma herança cultural que se expressa nas atitudes do aluno. Para os dois entrevistados, ainda vigora na cultura em que estão inseridos a ideia de um padrão familiar.

Para PF1, a violência não surge do nada, ela vem do convívio familiar da criança: [...] a questão de violência já vem de casa, então, teria que ter base familiar, os pais estão deixando os filhos meio que abandonados [...] (PF1). Na opinião de PF2, a família é a responsável por fazer com que as crianças aprendam a respeitar as diferentes opiniões e a lidar com diversas situações, respeitando o outro, o que diminuiria os casos de violência na escola: [...] Então eu acho que se tiver assim empenho da família para fazer com que eles aprendam a respeitar o outro [...] (PF2)

Os atos de violência presenciados e sofridos por PF1 não são entendidos por ele como caso de polícia. O professor procura amenizar a situação, mas não encontra formas para solucionar a violência escolar, porque a entende como um fato historicamente produzido e não um fenômeno produzido na escola.

2.3 Pedagogos

2.3.1 Ações

PD1 informa não ter sido vítima de violência, mas sim presenciado cenas de violência na escola. Como exemplo, cita as ofensas morais, as discussões e os palavrões como violência verbal. Brigas envolvendo puxões de cabelo e socos são entendidos por esse pedagogo como violência física, conforme se verifica na seguinte fala:

[...] vítima não, mas já presenciei Ah... brigas, ofensas morais, e físicas. Palavras de baixo calão, e aí foram para vias de fato, que é a violência física.

Ah...soquearam, puxaram os cabelos uma da outra, essas situações assim [...] (PD1).

PD2 declara ter sido vítima somente da violência verbal. Ele disse ter sido desrespeitado por um aluno, que o agrediu com xingamentos:

[...] assim, eu diria física não, mas vamos dizer moral, verbal. Isso já, já do aluno me mandar tomar lá, se alterar e mandar você tomar lá mesmo [...] (PD2).

Quanto à agressão física, PD2 diz ter presenciado uma cena de discussão entre um professor e um aluno; de repente, o professor atacou o aluno com socos. Ele nos descreve outro caso que aconteceu entre alunos:

Tinha um aluno ou outro muito violento mesmo, desses que manda você calar a boca e se pôr no seu lugar. Os alunos começaram com uma brincadeirinha, daí acabaram na agressão, socos, batendo, pontapé [...] (PD2).

2.3.2 Agressores e vítimas

PD1 evidencia a situação do aluno como vítima e de agentes da comunidade como agressores; não são citados por ele outros agentes nas ações de violência escolar:

[...] eu estava dando aula, vieram duas meninas, vieram na porta da sala, chamaram uma outra pra conversar, uma aluna minha, ela foi. Minha aluna não agrediu, não gritou, elas estavam conversando e, de repente, começaram a brigar [...] (PD1).

Na declaração de PD2, tanto o aluno, como o professor são agentes da agressão e também vítimas. Na fala a seguir, o relato apresenta o professor no papel de agressor:

[...] já, de aluno comigo [...], comigo, aí eu pensei,: “bom, não adianta bater de frente”. Ah...teve outros casos, assim, de aluno responder, nunca de agressão física, mas a verbal sim, várias. Mas, em relação à cidade, aqui é pouco, sabe. É menos alunos, eles são, assim, de ficar com brincadeiras, é, mais entre eles [...]. Eu vi que um professor ia bater no menino, o professor foi para cima dele [...] (PD2).

2.3.3 Motivações

Na opinião de PD1, a violência ocorre porque os adolescentes não sabem lidar com as diferenças de opiniões, fato que provoca a falta de respeito entre eles. Trata-se de uma violência que está localizada na escola, mas que não é causada diretamente pela escola, pois a violência não está ligada à natureza da instituição e nem às suas atividades.

Para PD2, a violência em sala está relacionada a três fatos principais: a chamada de atenção do professor direcionada ao aluno, o namoro entre os alunos e o desrespeito de alunos tanto em relação aos colegas quanto em relação ao professor. Para ilustrar tal opinião, o entrevistado descreve situações de violência:

[...] chamar a atenção, porque ele não estava fazendo. Ficava só brincando, conversando. Entre os alunos já vi. Ah...eles começam com brincadeira, tiram sarrinho do outro, de repente, a brincadeira fica séria, daí acabam na agressão. Entre as meninas são as questões dos namorados, uma brigando com a outra por causa do namorado; e entre os meninos são as brincadeiras bobas que eles fazem, brincadeira sem graça. E, no caso do professor, ele disse que o aluno tinha desrespeitado, por isso partiu para cima do aluno (PD2).

2.3.4 Preocupações

PD1 diz ser mais grave a violência verbal, uma vez que esta é internalizada, enquanto a física é externa e, dependendo do grau da lesão, desaparece.

A verbal, porque a gente não esquece, fica gravado na mente, passam dias e você está sempre lembrando das palavras que ouviu, o quanto foi humilhada. A física deixa marca, mas você não fica lembrando a todo o momento. Parece que as pessoas não comentam tanto como a verbal (PD1).

Seguindo essa mesma ideia, PD2 diz se preocupar muito com a violência verbal, porque, para ele, é a desencadeadora da violência física. As situações de violência presenciadas e sofridas pelos pedagogos são entendidas como casos possíveis de serem solucionados pela escola, juntamente com os professores e as famílias dos estudantes envolvidos.

2.3.5 Possíveis soluções

PD1 atribui à família a responsabilidade pelo comportamento violento dos alunos na escola, conforme exposto na seguinte fala:

[...] é o histórico em que o aluno está inserido, que estão os problemas, são as famílias de hoje em dia [...], são disfuncionais, questão de separação, tem famílias que os filhos são de pais diferentes, ou [...] que há muita violência na família, pai agredindo mãe, ou mãe agredindo pai [...]. É...agredindo filhos, era comum esse contexto de violência [...] (PD1).

Além de atribuir à família a origem da violência escolar, PD1 caracteriza a família como disfuncional. Para ilustrar essa afirmação, cita o fato de ter solicitado a presença do pai de um aluno e este ter gritado com o pai durante a conversa:

[...] porque aqui eu tive alunos que chamamos os pais, e o aluno gritava com pai na minha frente, até que eu tinha que pedir para ele, eu disse: “Não é assim que você conversa com seu pai. Pai tem que se respeitar”. Há alguns casais que em casa brigam na presença das crianças [...] (PD1).

O discurso de PD2 segue a mesma direção, pois ele entende que é papel da família impor o limite para que o aluno entenda o que é certo e o que é errado. Em sua opinião, ela é fonte capaz de inibir as atitudes desagradáveis ocorridas no espaço escolar, porque a considera referência do agente, como se observa em seu relato:

[...] Eu acredito que, se a família, que é a base, é...colocar os limites lá, eu acho que há solução [...]. Se a família educa, a criança não comete esse tipo de atitude em lugar algum. Por meio de exemplos, ela vai mostrar à criança o que desagrada os outros. Evita muita coisa (PD2).

2.4 Secretários

2.4.1 Ações

O agente S1 declara ter sido vítima de violência verbal em uma ocasião em quem a direção e o professor pedagogo estavam ausentes e ele se dispôs a auxiliar um professor:

[...] Foi solicitado que ele [o aluno] fosse retirado de sala e, quando eu fui tirá-lo ele de sala, me ameaçou, dizendo que não veria o dia seguinte [...] (S1).

S2 relata ter presenciado uma briga entre uma funcionária e um aluno no horário do intervalo, conforme consta nesta fala:

[...] foi assim, é, o aluno acabou se desentendendo com uma funcionária, e a funcionária acabou batendo no aluno [...]. O aluno tinha levado uma faca, estava para brigar com a funcionária [...]. Soco, o rapaz estava com uma faca [...], foi com a faca para cima dela e ela também com a vassoura, estava limpando, quebrou a vassoura nas costas, quebrou a costela, ela era uma pessoa forte, quebrou as costas dele. Foi bem assustador mesmo [...].

2.4.2 Agressores e vítimas

Na declaração do agente S1, tanto o aluno quanto o funcionário são agressores e vítimas, enquanto o professor aparece somente como vítima. Essa percepção fica explicitada na seguinte fala:

[...] presenciei, assim, briga entre alunos ou, às vezes, física geralmente, ah...é agressão física mesmo entre, é, entre as meninas e entre os meninos, [...] às vezes eles têm as desavenças entre eles. Quando o professor pede para colaborar com a aula, e eles fazem bagunça. O professor pede para sair, e eles não querem parar de bagunçar e nem sair. Então partem para agressão [...] (S1).

A opinião de S2 é semelhante à de S1. Além de comentar a relação professor-aluno, relata uma experiência envolvendo um funcionário:

[...] a funcionária acabou batendo no aluno e ele partiu para cima dela [...] com uma faca [...]. O professor manda fazer silêncio e eles não gostam e xingam o professor. O professor continua pedindo e eles não obedecem. Dizem que o professor não manda neles, até que o professor leva para a coordenação [...] (S2).

2.4.3 Motivações

Ambos os secretários citam como razão da violência a preocupação do professor com o rendimento do estudante, pois o aluno não aceita a chamada de atenção do professor e o agride verbalmente. S1 relata uma dessas situações da seguinte forma:

[...] ele [um aluno] estava dando problema em sala, fazendo confusão, não atendia às solicitações do professor. O professor disse que ele estava

gritando com ele, xingando. Foi solicitado que ele [o aluno] fosse retirado de sala, porque estava tumultuando a aula. O professor não estava conseguindo realizar o seu trabalho [...] (S1).

S2 relata outro fato, apontando que a atitude violenta do aluno se deu em razão de preconceito racial:

[...] O motivo foi essa funcionária [...] humilhar os outros, acabou acontecendo isso. Foi meio que preconceito com o aluno. Ele era moreno e a pessoa não gostava e acabou ofendendo ele e isso fazia muito tempo que vinha acontecendo [...]. Fazer piadinha sem graça e achar que está tudo bem [...], debochava da cor dele com comentários desagradáveis [...] (S2).

2.4.4 Preocupações

Para S1, as agressões físicas são mais preocupantes do que as agressões verbais, uma vez que é visível a todos, enquanto a verbal somente será levada ao conhecimento de terceiros se a vítima relatar o ocorrido:

Eu penso que a física é mais fácil dos outros verem, porque, geralmente, eles dão soco no rosto, um lugar muito fácil de ser visto. A verbal não, as pessoas vão saber se ele contou ou se estiveram lá no momento da confusão. A física ainda não (S1).

Na opinião de S2, a violência verbal é mais preocupante do que a violência física, como evidenciado nesta fala:

[...]a verbal, porque tem vez que as palavras machucam muito mais que se você bater. Você apanha, você pode até esquecer, mas uma palavra que te falam, pode machucar muito, tem consequência por uma vida inteira. A física é marca, sara, você não fica pensando nisso (S2).

2.4.5 Possíveis soluções

Como soluções possíveis, os secretários citam a família como condutora das atitudes dos filhos e a necessidade de um segurança no pátio da escola com preparo específico para combater a violência escolar. Na fala de S1, observa-se a família como principal meio de combate à violência escolar, assim como a principal causadora desse problema:

[...] então eu chegava em casa e contava pra mãe, a minha mãe dizia que eu não podia brigar, que escola era lugar de estudar; se continuasse, ela iria conversar na escola. Porque, geralmente, não surge aqui dentro da escola. Como a comunidade é pequena, em alguns casos, as famílias têm desavenças entre elas e acaba refletindo aqui na escola. Geralmente, chama os envolvidos e os pais. A família é a origem de tudo, é lá que vivem a maior parte da vida [...] (S1).

Para S2, um meio de combater os atritos entre alunos seria o investimento direto em segurança:

[...] um segurança, uma parte mais específica, alguém com um treinamento mais específico para isso e a instalação de câmeras em toda parte da escola [...] (S2).

Nesse relato, evidencia-se que a violência escolar é competência da escola e seus gestores, já que o entrevistado aponta soluções atreladas a medidas governamentais, a exemplo das câmeras e de um segurança.

2.5 Funcionários que exercem a função de serviços gerais

2.5.1 Ações

A fala dos profissionais que exercem a função de serviços gerais nas escolas que participaram da pesquisa vai ao encontro das falas já descritas. SG1 faz um comparativo de sua experiência em escola localizada na zona urbana, em que trabalhou anteriormente, e escola rural no que tange aos casos de violência:

[...] grave, não, violência não. Eu considero uma violência que ficasse brigando, se matando, tirando sangue. Aqui não, aqui a gente é desrespeitado, só. Ah...se xinga, dá tapa no boné, mais é que eu cuido bastante do pátio, mais é bullying, ah... nome, palavrão, os palavrões é os que mais saem, “porra”, é, “fica na tua”. Quando brigam, dão soco, chute, puxões de cabelo, rasteira, empurrão. “Tiazinha”, essas coisas, bobagem, “tiazinha”, “ah... não enche o saco”, ou, às vezes, chama de velhinha. Aqui já aconteceu de trazer faca querendo brigar. Na outra escola, também soltavam bomba. Era isso aí, roubo, se deixasse a bicicleta encostada no portão, os outros meninos já roubavam, é, tentando passar maconha pelo muro (SG1).

SG2 descreve as ações dos estudantes que considera violentas da seguinte forma:

[...] responde, soquinho, tapinha, empurrão, desaforo, provocações, puxões de cabelo, socos, arranhões e chutes. Como também há xingamentos, palavrões, piadas e apelidos [...] (SG2).

2.5.2 Agressores e vítimas

Na concepção de SG1 e SG2, a agressão parte sempre do aluno, tanto em situações entre os próprios alunos como nas que envolvem o professor Observe-se a fala de SG1:

[...] e eu trabalhei em X (nome do colégio). Briga entre alunos, briga, agressão na rua, na saída da escola, em frente o portão, gangue. Discussão do professor com aluno, o aluno não gosta e começa a discutir com o professor [...] (SG1).

A mesma opinião é dada por SG2, que acrescenta a informação de que os meninos provocam atos violentos contra outros meninos, enquanto as meninas têm atitude violenta em relação a outras meninas:

[...] entre os alunos e alunas. As meninas provocam a violência com outras meninas e o mesmo acontece com os meninos [...] (SG2).

2.5.3 Motivações

Os agentes SG1 e SG2 relatam que a violência em sala ocorre por duas razões: a chamada de atenção do professor para que o aluno preste atenção na explicação e o namoro entre os alunos da escola. SG1 chama a atenção para a relação aluno-professor como causadora de conflitos, dada a diferença entre aquilo que os professores esperam da turma e aquilo que a turma faz em sala de aula:

[...] o professor quer que o aluno estude, e o aluno não quer estudar. Eles não querem fazer as atividades. A gente escuta eles fazendo bagunça e não querem que o professor chame a atenção. Discussão do professor com aluno, professor quer que o aluno estude e o aluno sabe que tem bastante aluno tem preguiça de estudar, isso. Mas, assim, uma agressão forte, forte não. Não quer estudar, também acontece muito por causa de namoro [...] (SG1).

SG2, por sua vez, diz que o principal fator gerador de conflitos são os relacionamentos entre os alunos:

[...] geralmente, é, às vezes, caso de namoradinha, namoradinho, intriga de namoradinha, essas coisas [...]. Namoro, um fica com o outro, e eles, às vezes, gostam da mesma pessoa. Quando vê junto, ficam provocando, desaforando [...] (SG2).

2.5.4 Preocupações

SG1 não demonstrou preocupação com a violência escolar, pois afirmou não haver violência na escola do campo, embora tenha citado cenas observadas por ele no interior da escola que podem ser entendidas como casos de violência:

Aqui não há violência como nas escolas da cidade. Eles falam algumas palavras que ofendem, mas logo pedem desculpas. Não me preocupo com isso. Os alunos daqui são tranquilos. Aqueles que são problemas não ficam. Aqui eles não conseguem amizades, porque aqui não há aluno como eles (SG1).

A preocupação de SG2 recai sobre a violência verbal, pois, segundo ele, sem ela, a agressão física não existiria:

A agressão verbal é mais grave, mais preocupante, porque ninguém chega e vai dando soco, empurrão, chute no outro sem antes tentar resolver no xingamento. Primeiro eles discutem, depois, quando já não têm mais o que falar para o outro, vão para a agressão física (SG2).

2.5.5 Possíveis soluções

Ao ser questionado sobre as possíveis soluções para a violência escolar, SG1 diz que não vê outra solução a não ser o monitoramento:

Acho que o governo teria que tomar alguma atitude. O governo deveria colocar câmera em todo canto da escola. Não vejo outra maneira; à presença das câmeras, os alunos sentiriam mais intimidados e não praticariam certos atos uns com os outros e nem com os funcionários (SG1).

SG2 compreende que, além da instalação de câmeras, é necessário um maior compromisso da família. Isso por considerar como principal fator do comportamento dos alunos a falta de compromisso dos pais na educação deles:

[...] cobrar dos pais mais compromisso dos filhos com os estudos. Ensinar a respeitar os pais e os colegas. É na família que tudo começa, é lá a

parte da solução. Se os pais não ensinam seus filhos a se comportar bem nos lugares que frequentam, o que pode esperar que aconteça aqui na escola? (SG2).

2.6 Estudantes

2.6.1 Ações

Nas declarações dos alunos, pode-se verificar a presença de violência verbal e de violência física dentro e fora da sala de aula. Um dos entrevistados comenta que a violência geralmente ocorre na ausência do professor. As atitudes verbais citadas são: expressões, grosseiras, palavrões direcionados aos colegas de sala, xingamentos envolvendo a mãe, gozação. Quanto à violência física, relatam atitudes como chutes, puxões (da roupa), pontapés, socos. E1 relata de que forma acontece a violência física por parte dos meninos:

[...] dentro da sala os piás pegam colocam a gente dentro do lixeiro, fazendo gozação, faz chazão, levanta a cueca da gente para cima, [...] e tira sarro [...]. Eles sempre vêm em dois, assim, ou três, assim, para a pessoa, a vítima, não conseguir reagir, por exemplo. Dois segura e eles pegam e colocam cabeça dentro do lixeiro, algumacoisa assim. A verbal [...] a pessoa vem ali e te xinga, eles xingam você e sua família [...] (E1).

Já E2 descreve um fato ocorrido entre um garoto e uma garota, ela iniciando uma discussão com violência verbal, que resultou em violência física:

[...] ela começou a brigar com ele, ele começo a xingá-la, ela xingou também, ele foi para cima dela e bateu nela [...]. O piá veio e bateu na menina [...]. Ele chutou a barriga dela, deu um soco no maxilar dela [...]. Outros alunos brigaram dentro da sala de aula. Foi, como eu vou falar, um rapaz, machucou bastante, machucou a boca, ficou assim. Soco, é bastante soco sabe, mas foi soco mesmo, saiu sangue. A violência também é ser grosso com a pessoa, tipo, tipo, sei lá, “cala boca”, palavrão, sei lá, assim, eu acho que já está sendo agredido [...].

2.6.2 Agressores e vítimas

Os relatos dos entrevistados marcam os estudantes no papel tanto de vítima como de agressor em relação a outros estudantes.

E1 deixa claro que a violência parte dos seus colegas, e diz que as atitudes violentas são uma forma de divertimento para os agressores:

[...] dentro da sala, os piás pegam a gente e viram de ponta cabeça, colocam a cabeça da gente na lixeira [...] os outros alunos se reúnem e pegam a gente para zoar [...]. Eles fazem o que querem, e a gente não pode fazer nada (E1).

A fala de E2 reitera os alunos como agentes da violência na escola:

[...] um menino bateu numa menina. Eles brigaram por causa de uma bola na quadra. Outra briga eu vi foi uma briga até dentro da sala mesmo, com colegas. Eles não respeitam ninguém. Querem fazer do jeito deles, não querem estudar. Estão sempre fazendo bagunça. Não deixam a gente prestar atenção [...] (E2).

2.6.3 Motivações

E1 declara não ter conhecimento do motivo da violência, mas acrescenta que provocações verbais podem ser o motivo do problema, dando a entender que seriam motivos banais.

Só para tirar sarro, zoação [...], não sei o motivo, sem motivo algum [...] (E1).

E2, por sua vez, cita como razão da violência o desentendimento durante o jogo de futebol:

Porque eles estavam em um jogo de futebol, eles estavam jogando, menina contra piá, e ele estava no grupo das meninas, porque a menina tinha a posse da bola [...]. Ela não queria chutar a bola para ele, passar a bola para ele, porque ela não gostava dele [...] (E2).

2.6.4 Preocupações

Ao solicitar a E2 sua opinião sobre o tipo de violência, a verbal ou a física, é mais preocupante, o entrevistado não respondeu à questão. Na opinião de E1, a violência verbal incomoda mais do que a violência física, porque atrapalha seus estudos durante as aulas e envolve a sua família:

A verbal. Quando, por exemplo, você está ali tenso, prestando atenção na matéria, conversando, estudando e uma pessoa vem ali e te xinga sem motivo nenhum, xingam você e sua família. Xingam principalmente a mãe da gente. Xingam de filha da puta, a mãe não tem nada a ver, isso machuca [...].

2.6.5 Possíveis soluções

As soluções apresentadas por E2 foi a conscientização dos alunos por meio de palestras; em sua opinião, caso essa estratégia não funcione, o fato deve ser comunicado à patrulha escolar, conforme exposto nesta fala:

Eu acho que deveria ter mais palestra, sei lá, mais pessoas da PM, assim sabe conversando mais com os alunos [...], conversando com os alunos, assim, sobre a violência, assim, eu acho [...]. É isso. Não resolvendo, deve chamar a patrulha escolar (E2).

E1, por sua vez, aponta a necessidade de o aluno ter mais compromisso com os estudos, não atrapalhar as aulas; e cita ser importante a presença constante do professor na sala de aula para evitar atitudes violentas:

Se o professor ficasse mais na sala, talvez isso não aconteceria. Cada um ficar na sua, se dedicar mais aos estudos, não ficar pensando em brincadeira, eu acho que tem muito aluno [...] vai mesmo só para atrapalhar os outros. Eu acho que é prestar mais atenção, ser mais educado (E1).

Outra forma de solucionar o problema evidenciada na fala de E1 é relatar à diretoria o ocorrido para que ela resolva o caso; mas, segundo o entrevistado, ela não tem resolvido situações de conflito ocorridas na escola. O aluno comenta que a direção diz que os próprios estudantes devem resolver o problema. Diante disso, afirma estar conformado, acostumado com a violência que sofre:

Deve ter, mas aqui no colégio não tem uma solução para isso não, porque a diretora diz que é para resolver entre a gente. Porque ela já conversou e não tem o que fazer. Eu já denunciei uma vez ela já, não pode fazer nada, e quando acontece, normalmente, vira algo normal, é normal (E1).

Numa construção social determinada, a ação pedagógica, aqui na figura da direção, tem sempre a função de manter a ordem; quando E1 procura a direção, há um reconhecimento dessa ordem, assim como uma expectativa de que esta se efetive de forma a cessar seu sofrimento. Pode-se dizer que o não estabelecimento dessa ordem provoca a naturalização do fato para ele (BOURDIEU, 1982).

2.7 Pais

2.7.1 Ações

A1 relata ter presenciado uma luta corporal entre dois alunos. O professor, na tentativa de separá-los, também foi agredido com socos, empurrões e pontapés; foi derrubado e, para se defender, também entrou em luta corporal com os alunos:

É, é brigas, desentendimento [...]. Chegaram a entrar em luta corporal [...],empurrando [...]. Uma pessoa faz uma ameaça pra outra, quantas mortes, às vezes, acontece por causa de ameaça, ah...eu, “óh... você se cuida comigo que eu vou te matar” [...] (A1).

A2 informa ter presenciado briga com puxões de cabelo, o que caracteriza como violência física:

[...] presenciei brigas [...] se agarravam pelo cabelo [...] (A2).

2.7.2 Agressores e vítimas

Fica evidente, no relato de A1, o papel do professor e do aluno como agressores e vítimas. Na fala desse entrevistado, a ação do professor como agressora é amenizada, uma vez que fica claro que foi necessária para a defesa própria; assim, segundo seu relato, o professor somente assume o papel de agressor num momento de grande necessidade. Observe-se sua fala:

[...] entre alunos, que na verdade teve até professor envolvido, que foi tentar amenizar e acabou se envolvendo. O professor, para se defender, acabou tendo que cometer a violência, empurrou para separar, e o aluno bateu nele (A1).

A1 cita um estudante e um agente da comunidade externa, ambos do sexo feminino, como agressores:

[...] foi assustador, mas já presenciei brigas. Foi, assim, briga de meninas, foi uma aluna com uma pessoa da comunidade [...] (A2).

2.7.3 Motivações

A1 diz desconhecer a razão da violência verbal entre os alunos, e diz que, entre estudantes, presenciou somente um desentendimento, que acabou em luta corporal:

Eu não sei a causa da violência, não sei precisar, sabe, sei que foi algo chocante de se ver. Não quis saber o motivo, foi de repente, não deu para entender o que estava acontecendo (A1).

Em relação à situação de violência entre professor e aluno relatada por A1, o entrevistado diz que o motivo foi a necessidade de, primeiramente, separar os alunos em agressão mútua e, num segundo momento, de defesa própria.

A2 declara nunca ter presenciado situações de violência no interior da escola. Mas diz ter ouvido relatos de uma atitude violenta motivada por uma suposta traição:

Pelo que eu fiquei sabendo, foi, assim, por questão de namoro. Marido, a aluna estava tendo um relacionamento com o esposo de uma pessoa da comunidade, ela não estudava na escola. Dentro da escola, nunca vi atos de violências [...] (A2).

2.7.4 Preocupações

A violência verbal, de acordo com A1, é mais preocupante, porque é motivadora da violência física:

[...] a verbal, na verdade, fica o rancor e sempre querendo vingança [...].Uma pessoa faz uma ameaça pra outra, quantas mortes, às vezes, acontece por causa de ameaça. Por causa de uma ameaça usa arma. Quando é uma briga de luta corporal, a raiva é externalizada (A1).

Para A2, os dois tipos de violência são preocupantes, porque os dois causam efeitos negativos para os envolvidos:

Tanto a violência verbal como a física me preocupam, as duas deixam marcas. A verbal não aparece, mas machuca também (A2).

Assim, nota-se que ambos os pais percebem os dois tipos de violência como algo preocupante, pois uma forma de violência ocasiona a outra.

2.7.5 Possíveis soluções

Ao ser indagado sobre uma possível solução para violência escola, A1 diz que a educação do filho é responsabilidade da família, que a escola somente a complementa. Para ele, os pais devem ser mais participativos, frequentar as reuniões, informar-se sobre a vida escolar dos seus filhos, ensiná-los a respeitar os professores. Observe-se a fala desse entrevistado:

Eu acho, assim, que é como eu falei, eu acho, assim, que é uma questão bem difícil de ser resolvida, porque, assim, está se perdendo o controle. E eu acho que uma questão mesmo mais de estrutura familiar [...], porque, a partir do momento que pai a mãe ficam trabalhando fora, sempre largam o filho, muitas vezes eles saem [...]. Há criança que vai para rua, tem criança que fica sozinho, não tem um exemplo, não tem uma coisa, assim, uma cobrança [...]. Isso que me preocupa, eu penso [...]. A questão familiar está sendo meio que largada também, é muita separação, desunião, tudo isso influencia no psicológico da criança [...], às vezes, vai criando uma criança um tanto revoltada [...] (A1).

Para A2, a família deixou de ser referência para algumas pessoas. Os jovens não têm mais respeito pelos pais, nem pelos professores. Na opinião desse entrevistado, quando há a ausência da base familiar, o conhecimento científico não é valorizado pelo aluno. Para ele, como uma grande parcela dos pais trabalha, não há uma cobrança efetiva dos compromissos com os estudos, e os filhos permanecem grande parte do tempo nas ruas.

O nível cultural global do grupo familiar é um ponto determinante para o sucesso da vida escolar de um agente, pois é a família que transfere de maneira indireta o capital cultural que constitui os saberes, as práticas que conduzem a trajetória escolar que o agente realizará. Quanto mais essas experiências adquiridas nas experiências extraescolares se aproximam do capital cultural dos dirigentes da escola, mais o aluno alcançará êxito (BOURDIEU, 1999b).

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são interpretados e analisados os dados da pesquisa, colhidos por meio das entrevistas, tendo por foco o conteúdo das representações sociais de violência escolar de agentes sociais que participam da comunidade escolar das duas instituições de ensino pesquisadas.

Antes de ser iniciada essa discussão, é importante esclarecer que os conteúdos das representações sociais observados nas entrevistas apresentam relação direta com as práticas sociais vivenciadas pelos entrevistados, tendo em vista que a construção desses conteúdos envolve processos sociais vinculados às práticas sociais dos indivíduos, e que os elementos das representações assumem funções práticas no contexto social do agente. É nesse sentido que se compreende serem construídas as representações sociais dos agentes que atuam na escola do campo do município de Cascavel – Oeste do Paraná acerca da violência escolar. Observa-se também que suas práticas cotidianas na escola contribuem para a forma como é representada a violência escolar.

A partir dos dados coletados, observou-se a presença de duas categorias de violência escolar na fala dos entrevistados: a violência escolar verbal e a violência escolar física.

No que tange à violência verbal, os entrevistados citaram as seguintes formas de expressão: palavrão, deboches, usa de palavras de baixo calão e xingamentos, sendo esta última atitude citada de forma mais recorrente.

No que diz respeito à violência física, é recorrente na fala dos entrevistados a citação de ações como pontapés, tapas, empurrões, rasteiras e arremessos de objetos, puxões de cabelo e socos, sendo estas duas últimas atitudes citadas de forma mais recorrente. Os puxões de cabelos e tapas são citados nos relatos como características da violência entre os estudantes do sexo feminino. Os socos, chute e pontapés são relacionados às ações praticadas por estudantes do sexo masculino.

Observou-se, na fala dos agentes entrevistados, a ideia recorrente de que, nas escolas em que atuam, não há violência como nas escolas urbanas. O aluno do campo é caracterizado como bonzinho, pacato, inocente, incapaz de cometer atos violentos; mas, no decorrer da conversa, esses mesmos agentes relatam ter presenciado puxões de cabelo, socos, tapas no rosto e posse de faca, por exemplo.

Na fala de um dos diretores, por exemplo, pode-se verificar o espaço interferindo na construção das representações, pois, para ele, uma mesma atitude é considerada violenta na escola urbana e não violenta na escola do campo

A fala do agente SG1 também pode ser tomada de exemplo no que tange às comparações com a escola urbana. O entrevistado diz não haver na escola do campo violência tão grave, somente pequenas discussões. SG1 relata que um aluno trouxe, certa vez, uma faca para a escola, mas não a usou porque foi impedido a tempo de fazê-lo. Todavia, diz não entender esse fato como grave, pois explica que, na escola do campo, os alunos são tranquilos, e os mal intencionados não permanecem na instituição.

Observa-se que, ao fazer a distinção entre violência escolar no contexto em que atuam e nas escolas em que já atuaram (urbanas ou não), alguns dos profissionais relatam apenas agressões verbais ao se referirem à instituição atual. As físicas, na maior parte dos relatos, são fenômenos relacionados às outras escolas em que já atuaram, seja escola do campo ou escola urbana.

Boa parte dos entrevistados apresentou uma representação em que há a ausência da violência contra si e relatou a violência sofrida pelo outro como algo que não faz parte do seu mundo, não o atinge e não o faz cúmplice. Dado o espaço social que ocupam, tendem a deslegitimar o espaço do outro, uma vez que a violência, segundo seus relatos, não chega até eles, quando estão na posição de espectadores.

Os professores, secretários, pais e funcionários que exercem a função de serviços gerais relatam ter presenciado ato(s) de violência, mas que ocorreram em outro estabelecimento de ensino.

Já os alunos consideram atos de violência de colegas, mas está ausente em suas representações a violência causada pela instituição escolar, denominada por Bourdieu (1999) de violência simbólica.

Quando se busca nos dados o significado da expressão ‘violência escolar’, vê-se uma grande parcela dos agentes associando a esse fenômeno ações que acarretam prejuízos aos estados psicológico e físico dos envolvidos, que são elementos formadores do *habitus*, estrutura estruturada, que funcionam como estruturas estruturantes. De forma inconsciente, as estruturas estruturantes já estão pré-estabelecidas como princípio que dão origem e organizam as práticas e as representações. O *habitus*, assim posto, é o elemento mediador entre o agente e a sociedade, de forma a direcionar e a aceitar a ação, sendo produto de relações sociais, de modo a garantir que essas relações sejam reproduzidas (BOURDIEU, 1999). Os entrevistados trazem consigo suas experiências sociais vividas em casa, na rua,

nos grupos de amigos e em outras instâncias sociais. A partir dessas vivências, constroem suas representações sociais sobre violência escolar. Suas experiências anteriores, portanto, são responsáveis por suas percepções sobre o fenômeno, determinando suas representações.

No que se refere às causas da violência escolar, os entrevistados citam que, na maioria dos casos vivenciados ou presenciados por eles, quando ela ocorre na relação entre alunos, tem como motivação principal o namoro, as conversas mal entendidas, as fofocas referentes a relacionamentos amorosos entre os adolescentes e falta de respeito (xingamentos, palavrões, deboches, palavras de baixo calão). Quando envolve professor e aluno(s), a motivação é a chamada de atenção do aluno para um maior comprometimento com os estudos. Em geral, os entrevistados enfocam como condição facilitadora para a prática da violência escolar o contexto familiar, apontada também como uma das causas **desse fenômeno**.

Por meio dos dados, foi possível observar que a instância família, considerada por Bourdieu (1999) a primeira ação pedagógica, encontra-se presente em duas ordens na organização das representações sociais da violência escolar para os agentes. Na primeira, ficam evidenciadas a falta de orientação familiar (educação familiar) e a desestrutura da família; na segunda, a falta de compromisso dos pais com os estudos dos filhos e a ausência dos pais na escola por motivo de trabalho. Esse conjunto de expressões relacionadas ao contexto familiar é o que mais foi citado pelos participantes.

Para a maioria dos entrevistados, a família é a instância responsável por fornecer os princípios básicos para a construção de caráter dos estudantes e dar apoio necessário à sua formação. Ela é culpabilizada por todas as atitudes cometidas pelo estudante no interior e nas proximidades do estabelecimento de ensino. O comportamento escolar adequado dos estudantes dependerá primariamente do contexto familiar e das orientações que os pais dão aos filhos, fornecendo-lhes assistência com maior frequência. Porém, de acordo com as informações coletadas, atualmente, muitas famílias não estão cumprindo adequadamente com sua função. Na medida em que há uma ausência de transmissão de valores primordiais para a formação dos estudantes, não há diálogo e, em contrapartida, há muita liberdade. A necessidade dos pais de dedicar uma parcela considerável de seu tempo ao trabalho diminui o tempo dedicado aos filhos. Observa-se nos relatos a crítica à falta de acompanhamento dos alunos por parte dos pais.

Desse modo, reporta-se a alguns estudos referentes a uma organização familiar culturalmente tradicional em que os pais, como núcleo familiar, exercem autoridade sobre os filhos de forma a mantê-los afastados da violência escolar. A referência à família como

responsável pelo comportamento dos estudantes é um pensamento circulante em discursos da sociedade, subentendendo que há uma estrutura familiar entendida, por essa mesma sociedade, como ideal, perfeita. São enfatizadas características negativas das famílias, como, por exemplo, a falta de orientação familiar, a desestrutura familiar e o desinteresse da família com os estudos dos filhos, conforme já citado. A partir do relato dos informantes, pode-se entender a família desestruturada como uma instituição falha, em que os pais não educam os filhos ou educam-nos de maneira inadequada. Em alguns relatos, é compreendida como a origem da violência escolar.

Os professores reconhecem a gravidade do fenômeno, mas alegam estarem de mãos atadas, pois, para eles, a violência está em toda parte, não sendo um fenômeno exclusivo da escola. Na visão não só desses agentes, mas também da maioria dos entrevistados, a violência deve-se, em grande parte, ao fato de a violência escolar, em suas diversas formas de manifestações físicas e verbais, também estar presente no cotidiano do aluno fora da escola.

Nas representações dos agentes entrevistados, exceto na fala dos estudantes, destaca-se a importância da educação moral, da educação informal (nesta pesquisa, interpretada como a educação ofertada pela família) como formas de conter a violência escolar, se aplicadas de maneira efetiva pelos responsáveis, especialmente pelos pais.

Os professores, na função de educadores, procuram desenvolver seu trabalho de acordo com as regras da instituição e esperam do aluno uma atitude de respeito e de disciplina nas aulas. Veem-se, porém, com certa frequência, diante de situações de violências devido aos comportamentos que consideram agressivos dos estudantes, que resultam em danos morais e físicos aos colegas de sala, professores e funcionários dentro do limite físico da escola e em suas proximidades.

Nesse contexto, a ênfase de alguns discursos recai sobre a falta de respeito dos alunos, não só quando em interação com os professores, mas também em relação a colegas de sala e funcionários:

A partir das representações sociais, os agentes interpretam e organizam o contexto em que estão inseridos. Essas interpretações e organizações permanecem favorecendo a interação, como também a formação da representação social. Nessa dinâmica, o real vai sendo construído pelo agente. Assim, as representações sociais estão presentes na construção do mundo real por meio das interações que se dá entre agentes ou entre grupos sociais e objetos. Essa relação é valorizada porque se refere à característica prática das

representações, ela situa o agente diante do mundo, possibilitando a ele se manter num determinado lugar (BOURDIEU, 1999).

Em seus relatos, os agentes entrevistados descrevem a violência escolar com a clara tendência de considerar o aluno como peça chave nas ações que envolvem a interação com colegas, professores ou funcionários; não há relatos de agressão sem a participação do aluno. E, para a maioria dos entrevistados, tal participação está associada ao papel de agressor. Nesse sentido, o aluno é peça fundamental na representação desse fenômeno. O estudante é apontado como protagonista nos conflitos que dão origem a esse fenômeno, enquanto os educadores da instituição são descritos, geralmente, como vítimas.

Diante de todas essas características negativas em torno das ações dos estudantes no contexto da escola, que, na concepção dos agentes entrevistados, são provocadoras de violência escolar, nota-se uma sensação de insegurança, angústia, desrespeito e insatisfação refletida no sentimento dos agentes que presenciam atitudes violentas ou estão envolvidos nelas. Os estudiosos, tanto do Brasil, quanto de diferentes lugares do mundo, têm procurado reafirmar a definição de violência como ações da população jovem e como espaço dessas ações as instituições escolares. Nesse sentido, os pesquisadores brasileiros não apenas concentram suas reflexões sobre a violência física, mas também enfatizam a ética, a política e a atenção, de forma a se preocuparem em dar visibilidade à violência simbólica (BOURDIEU, 1999). Por exemplo, a capacidade de negociação, de diálogo, acaba sendo, de alguma maneira, o elemento principal da aprendizagem, da educação, da socialização e do conhecimento. Assim, as violências anulam a possibilidade da interação social que se dá por meio das palavras, do diálogo, da comunicação e do conflito (ABRAMOVAY, 2002).

As operações mentais são inconscientemente apreendidas e controladas pela sociedade; porém, os agentes as utilizam a seu favor no campo das forças, tendem a manipulá-las conforme o campo que pretende manter ou a que pertence (BOURDIEU, 1999). As representações sociais sobre violência escolar presentes na voz dos diretores, por exemplo, acompanham a sua posição, como forma de manter e demonstrar a posse do controle da instituição por eles administrada; buscam passar a ideia de que os conflitos são violência de nível leve, não são graves.

No conjunto dos dados coletados, evidenciam-se duas espécies de capital uma constituída pelo poder formalizado, relacionado às posições de hierarquias nas instituições escolares e ao controle que busca impedir a construção de uma imagem negativa da escola; a outra refere-se ao poder específico do prestígio pessoal (BOURDIEU, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, pode-se inferir que há uma concordância de pontos de vista do que seja violência escolar entre os agentes que atuam nas escolas do campo. A violência, segundo os entrevistados deste estudo, diz respeito a tudo aquilo que se impõe ao semelhante, causando-lhe danos em sua integridade física, emocional ou psicológica.

Os entrevistados classificam a violência em verbal e física. De acordo com os relatos, a violência física foi considerada a mais grave, por resultar em marcas explícitas.

Tanto professores como diretores apontaram como uma das funções da escola propiciar à comunidade escolar a reflexão e o debate de costumes culturais, no intuito de estabelecer uma nova maneira de manifestação que possa beneficiar a todos. Uma boa parte dos agentes espera na família uma contribuição para evitar a violência escolar, ou mesmo uma solução para o problema; porém, para lidar com esse fenômeno, a família necessita ser orientada pela escola.

As expressões mais utilizadas para caracterizar os fenômenos já definidos em outros estudos citados no decorrer deste texto ajudam a compreender como está representada a violência escola para os agentes das escolas do campo que participaram da pesquisa. Os relatos encontram-se impregnados de significados construídos a partir do contexto sociocultural e são envolvidos por outros diversos sentidos fortemente subjetivos, conforme as análises apresentadas.

Todos os fenômenos de violência relatados pelos agentes entrevistados foram compreendidos como fato do cotidiano. A indisciplina, a dificuldade no cumprimento de regras e regulamentos e agressões verbais, como xingamentos, atribuição de apelidos, gozações ou uso de palavrões, são consideradas pelos agentes como violência escolar, isto porque, postos em níveis diferenciados, esses fenômenos são considerados motivadores da violência física.

O tipo de violência mais citado foi o xingamento. Conforme os entrevistados, as provocações verbais, inclusive os palavrões, são feitas pelos alunos e direcionados com mais frequência aos professores e a outros alunos da mesma sala ou de outras salas, quando ocorridas no recreio ou no término do período de aula. Os xingamentos foram apontados como o principal motivador das agressões físicas entre os alunos e profissionais da escola.

Os dados da pesquisa mostram que, quando se fala em violência, há um conceito básico sobre ela entendida por todos os entrevistados, mas o sentido pode sofrer uma suscetível mudança, dependendo do ponto de vista de quem a considera. Nem sempre aquele

que pratica a violência percebe que sua atitude é um ato violento contra o outro e conta os direitos do outro; mas, para aqueles que são atingidos por ela, é algo revoltante, absurdo e de efeitos drásticos.

É possível depreender da fala dos entrevistados a ideia de que a escola é um campo de produção de poder, e esse poder, segundo Guimarães (2003), tem como colaboradora a vigilância, a qual se estrutura por um “múltiplo poder”, mecânico, oculto, que atinge os indivíduos, realizando uma cadeia de relações. Propondo um comparativo com outras instâncias sociais, pode-se dizer que isso ocorre tanto na escola como nas prisões e indústrias, pois a estrutura toda constrói uma força e distribui as pessoas nesse espaço duradouro e ininterrupto.

A escola também é um aparelho que produz poder. É pela vigilância que se organiza um poder múltiplo, automático, anônimo, que atua nos indivíduos, fazendo funcionar uma rede de relações. Nas escolas, como nas prisões e nas fábricas, o aparelho inteiro produz poder e distribui as pessoas nesse campo permanente e contínuo. Nesse ambiente de controle, a comunicação adquire sentido duplo, ao mesmo tempo em que, por meio dela, a escola provoca o isolamento. Procura-se, por seu intermédio, uma forma de interação social e se produzem, também, atos individuais que rompem com qualquer forma de relação que impossibilite à escola manter suas ações normalizadoras. (GUIMARÃES, 2003).

A escola também sanciona e vigia o aluno a partir dos exames. Este é mais um mecanismo disciplinador e que forma um aluno coordenado pelos resultados desses exames, um método que classifica o aluno quanto a seu saber, de forma delimitá-lo dos demais. Assim, a escola administra, utilizando-o como instrumento de força, com o intuito de se manter no poder. É possível dizer que, de certa forma, esse sistema avaliativo é um mecanismo que une certa maneira de saber à atuação do poder. É por meio dele que a escola pune, classifica, mede, mensura, compara, como aponta Guimarães (2003).

Para Abramovay e Rua (2003), pretende-se uma homogeneização na escola por meio das regras aplicadas no cotidiano aos alunos, tais como o horário das aulas e o uso de uniforme, entre outras atividades de característica impositiva. Diante dessas imposições, há a rejeição dessa planificação.

Quando há divergências quanto à aceitação de regras, ocorre o descontentamento, que provoca as transgressões disciplinares. No momento em que essas regras denotam arbitrariedade, a escola tem grande possibilidade de ser um espaço em que ocorra a violência simbólica. Nessa ótica, a violência, pode ser praticada quando se usam os símbolos de poder, os quais não precisam do recurso da força física (como, por exemplo, de armas), mas

que silenciam protestos. Essa violência, na escola, não é exercida somente entre alunos, mas também em outras relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Todos aqueles que estão em situação de desajuste social ou que são rejeitados por seu espírito revolucionário quando destoam do que é consagrado passam a ser reconhecidos socialmente como modelos decisivos na sociedade. São agentes que antecipam, pois sua satisfação de destruição é sempre a garantia de um anseio de construção. A desordem, nesses termos, representa a chegada de uma nova ordem, uma renovação. Essa é uma fração negativa que possibilita a relação com a vida, e o meio organizador da violência permite entender o modo de agir como facilitador da ordem (GUIMARÃES, 2005).

Quem é desacreditado ou desordeiro, que passa a ser reconhecido como agente modificador de uma estrutura, comprova que há um movimento duplo que une anomia e ordem. Esse estado de falta de identidade leva à solidão, provocando uma sensação de um não estar social, uma vez que o ato de rejeitar ou discordar do que lhe é ditado e imposto socialmente é classificado como violento ou como um ato impróprio para uma convivência em comunidade.

Como a heterogeneidade é uma característica insociável ao campo escolar, o convívio está propenso a gerar conflitos, que, em sua maioria, resultam em atos violentos. Como forma de evitar esses conflitos, a escola entra numa busca incansável pela homogeneidade, que representa a paz.

Na tentativa do nivelamento, a escola, por meio de regras impostas, causa insatisfação, angústia, que explodem em ações em busca de modificações, na imagem da revolução, esta última empregada no sentido de enfrentar o dever-ser para querer-viver. Primeiramente, a revolução expressa a violência coletiva, insatisfação, principalmente a busca do caos – porém, essa procura esvazia-se no mesmo ato e repete-se habitualmente por inúmeras vezes – ; em segundo lugar, acontece a “rigidificação” do ímpido, uma vez que a revolução passa a amparar-se num propósito em longo prazo, pelo qual se intenciona atingir a perfeição social. Esse objetivo é pensando em função de um “dever-ser” e, inevitavelmente, tem como resultado o totalitarismo; nessa ambiguidade, a violência consiste concomitantemente em sua utilização e sua destrutividade (GUIMARÃES, 2005).

Diante dos resultados alcançados por este estudo, entende-se que uma forma de prevenção da violência escolar é a reorganização dos profissionais que compõem a escola. No quadro profissional, é de grande importância haver a inclusão de psicólogos e assistentes

sociais para dar suporte aos alunos envolvidos em atitudes de violência, bem como às suas famílias e, ainda, aos inspetores de alunos.

Também é importante a instalação de câmeras em todo o espaço escolar, com o objetivo de entender como as violências se dão, para o acompanhamento dos envolvidos. Além disso, sugere-se que se promova o reestabelecimento do diálogo entre os agentes (diretores, professores, pedagogos, estudantes, servidores, pais, comunidade externa e associações), para que todos tenham voz e participação na gestão escolar e na busca de soluções para os conflitos e problemas classificados como violência escolar, que deslizam para a sociedade em uma violência externa que, por sua vez, influencia o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. O que é entrevista. In: UNESCO (Brasil). **Pesquisa nacional Vivendo a escola**: um estudo sobre o sucesso e o fracasso escolar no ensino fundamental. Manual de orientação: Preparando o campo. Brasília: UNESCO, 2005.p.24-30.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; Rede Pitágoras, 2003.
- ALMEIDA, J. L.F. Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente. In: PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Superintendência da educação. Diretoria de políticas e programas educacionais. Coordenação de desafios Educacionais Contemporâneos. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED, 2008.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, Ano XIX, n.47, dez. 1998.p. 07-19..
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999a.p.15-75.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1999b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referência para uma política educacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. 2. ed. Brasília: MEC; SECAD, 2005.
- BRINGIOTTI, MARÍA INÉS. **As múltiplas violências da ‘violência’ na escola, desenvolvimento de um enfoque teórico e metodológico intergrativo**. v.14.n29/jul.2004,p.313-325. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/Paidéia/v14n29v14> Acesso em março de 2013.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.
- CASTRO, J. P. M. E. **A invenção da Juventude violenta**: análise da elaboração de uma política pública. Rio de Janeiro: E-papers; Laced/Museu Nacional, 2009.
- CHARLOT, B.A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Relação com o saber**: Formação de professores e globalização (questões para a educação hoje). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.p.432-443.
- FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil hoje**: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.
- FERNÁNDEZ, J. M. **La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre**

Bourdieu: una aproximación crítica. 2005. Disponível em: <revistas.ucm.es/index.php/.../CUTS0505110007A>. Acesso em: 05 jan. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, M.; MADRIAZZA, P. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. **Estudios de Psicología**, Natal, v. 11. n. 3, set./dez. 2006. Disponível em:<<http://dx.foi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Papyrus, 2003.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G.(Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p.73-82.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-29.

MARTINS, J. S. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. **Tempo Social** -Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 11,n.2(out. de 1999), editado em fev. 2000. São Paulo: USP; FFLCH.p. 129-159.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação / Superintendência da educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

QUEIROZ, M. I. P.O Pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. de S.; DEMARTINI, Z. B. F. (Orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo: CERU, 2008. p. 15-34

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 11.reimp.-São Paulo. Atlas. 2010.

VICTORA, C. G. *et al.* **Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WASELFISZ, J. J. (Coord.). **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez, 1998.

APÊNDICE

Entrevista semiestruturada

Nome:

Data da entrevista:

Local da entrevista:

Sexo do entrevistado: Masculino ()Feminino ()

Idade:

Nível de escolaridade:

Função:

1. Você já presenciou ou foi vítima de alguma violência na escola?

Em caso afirmativo:

1a. Por favor, relate o que ocorreu e como ocorreu

2. Você teve conhecimento da causa dessa violência?

Em caso afirmativo:

2a. Por favor, relate a causa.

3. Que atitudes de violência mais o/a preocupam? Verbal ou física?

4. Quando você presenciou ou foi vítima de violência na escola, você denunciou para alguém?

Em caso afirmativo:

4a. Para quem?

4b. Quando denunciou o problema, este foi resolvido?

5. Você acha que a violência na escola tem solução?

Em caso afirmativo:

5a. Qual?

Em caso negativo:

5b. Por quê?