
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR: O QUE DIZEM PESQUISAS BRASILEIRAS (2001-2010)

JULIA ELAINE DINIZ

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Setembro, 2015

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, no Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

371.5 Diniz, Julia Elaine
D585v A violência em espaço escolar : o que dizem pesquisas
 brasileiras (2001-2010) / Julia Elaine Diniz. - Rio Claro, 2015
 158 f. : il., figs., gráfs., quadros

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Marilda da Silva

 1. Disciplina escolar. 2. Violência da escola. 3. Professor.
 4. Aluno. I. Título.

JULIA ELAINE DINIZ

A VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR: O QUE DIZEM PESQUISAS BRASILEIRAS
(2001-2010)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

Comissão Examinadora:

Rio Claro, 4 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Marilda da Silva, que me acompanha desde a graduação e a iniciação científica, a qual contribuiu e contribui todos os dias com a minha formação profissional, especialmente como pesquisadora.

Aos meus professores do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Rio Claro, pelas ricas reflexões que fizemos.

Aos membros da banca examinadora, pela dedicação e cuidado com que se propuseram a contribuir com esta pesquisa.

À minha família, em especial à minha mãe (*in memoriam*), que sempre acreditou que eu pudesse fazer algo único, ao meu pai que proveu os recursos necessários para que eu pudesse concluir este trabalho, à minha irmã que sempre me fez ter um olhar crítico sobre a realidade e a todos os que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir em frente.

Ao meu companheiro, que me dá suporte e segurança há quase uma década, e sem tais sentimentos eu não poderia ter acreditado em mim mesma.

Aos meus amigos, por toda a paciência e apoio nos momentos mais difíceis.

E a Deus, por colocar pessoas tão boas em meu caminho.

O meu sincero, muito obrigada!

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito das pesquisas que nos últimos dez anos vêm sendo produzidas pelo *Grupo de Pesquisa sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu* (CNPq). Estabelece relação direta com o Projeto *Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do habitus profissional em professores brasileiros*, financiado pela FAPESP processo 2010/11054-6. Minha Iniciação Científica também financiada pela FAPESP processo 2012/04119-0 foi realizada dentro deste projeto e foi a partir dela que esta investigação evoluiu. Ainda, esta pesquisa relaciona-se com o Projeto intitulado *O que alunos dizem sobre a participação, ou não, de professores na produção do fenômeno violência em meio escolar: buscando a complexidade da constituição do fenômeno*, financiado pelo CNPq processo 401083/2011-0. Neste investimento o objetivo é aprofundar o entendimento do fenômeno violência em espaço escolar por meio de uma descrição analítica de pesquisas realizadas no período de 2001 a 2010 no Brasil, com o intuito de identificar, a partir daí, quem comete, quem sofre, como e por que ocorre a violência em espaço escolar. Trata-se, portanto, de uma pesquisa quanti-qualitativa eminentemente bibliográfica e de cunho exploratória. O procedimento metodológico vem de uma inflexão sobre a técnica Análise de Conteúdo. As fontes são 22 pesquisas, sendo 12 dissertações, 2 teses, 7 pesquisas da UNESCO e 1 do Ministério da Educação. A fundamentação teórica vem de diferentes autores. Phillipe Ariès contribui com um entendimento histórico sobre lugares, situações, condições e posições que passaram a criança, a infância, a adolescência, a família e a escola, tendo em vista a violência que permeou instâncias da vida social. Bernard Charlot e Pierre Bourdieu são considerados autores estruturais neste estudo, pois definem conceitos basilares para se compreender o fenômeno violência em espaço escolar que constitui aqui nosso lócus de interesse. Além disso, a temática nuclear deste estudo, violência da escola, diz respeito à uma das tipologias da violência em espaço escolar segundo Charlot (2002). Os resultados apontam que a relação agressor/vítima que envolve os atores escolares – principalmente no que diz respeito a professores e alunos –, evidencia que a escola comete mais violência que alunos e alunos sofrem mais violência que a escola! Ou seja: a escola é a principal agressora no que diz respeito à violência em espaço escolar e os alunos são as principais vítimas do fenômeno em questão, de acordo com os dados extraídos das fontes. As fontes indicaram que as questões sociais relacionadas diretamente aos problemas com a educação escolar constituem os principais motivos da presença de tal violência. Apesar disso, a escola foi considerada a chave fundamental para solucionar a problemática. Portanto, levando em conta os problemas que permeiam a escola, a contribuição da mesma no fortalecimento da violência em seu espaço – visto que é a escola que comete mais violência –, a reprodução das desigualdades perante aos alunos, pergunta-se: a escola possui meios eficazes para solucionar realmente a violência em seu espaço? A esse respeito, aponta-se aqui a necessidade de se investigar, em âmbito nacional, como a escola tem se apropriado das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente a fim de entender como ela interpreta, utiliza e aplica objetivamente as orientações que constam no documento em questão. A resposta desta questão auxiliaria muito a se pensar em programas de formação de professores e agentes escolares diretos, no que concerne à violência em espaço escolar.

Palavras-chave: Violência em espaço escolar. Violência da escola. Professor. Aluno.

ABSTRACT

This research was developed in the scope of the surveys that have been produced in the past ten years by a group called *Grupo de Pesquisa sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu* (CNPq). It establishes a straight relation to a project called *Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do habitus profissional em professores brasileiros*, sponsored by FAPESP, process number 2010/11054-6. My undergraduate research, also sponsored by FAPESP, process number 2012/04119-0 was executed in this same project and it was from this activity that the present project evolved. Yet, this research is related to another project titled *O que alunos dizem sobre a participação, ou não, de professores na produção do fenômeno violência em meio escolar: buscando a complexidade da constituição do fenômeno*, sponsored by CNPq, process number 401083/2011-0. In this work, the aim is to deepen the understanding of the violence in the school space phenomenon through an analytical description of the searches executed between 2001 and 2010 in Brazil, with the objective of identifying, from it, who commits, who suffers, how and why it happens in the school space. It is, so, a quali-quantitative research, eminently bibliographic and with exploratory stamp. The methodological procedure comes from an inflection about the technique Content Analysis. The sources are 22 researches, in which there are twelve dissertations, two thesis, seven UNESCO researches and one Ministry of Education work. The theoretical fundament consists in works made by different authors. Phillipe Ariès contributed with a historical understanding about places, situations, conditions and positions through the child, the infancy, the adolescence, the family and the school passed, considering the violence that permeated the instances of the social life. Bernard Charlot and Pierre Bourdieu are considered the structural authors in this study, because they define basic concepts to the understanding the violence phenomenon in the school space, that is, here, our locus of interest. Besides that, the nuclear theme of this study, violence of the school, regards to one of the tipologies concerning violence in school environment according to Charlot (2002). The results show that the relationship aggressor/victim that involves the scholar actors – mainly what concerns teachers and students -, highlights that the school commits more violence than students and students suffer more violence than the school! In other words, the school is the major aggressor in the school space and the students are the principal victims of this phenomenon, according to the data extracted from the sources. The sources indicated that the social issues related directly to the problems with the school education constitute the main reasons of the presence of this violence. In spite of that, the school was considered the fundamental key to solve the problematic. Therefore, considering the problems that permeate the school, the contribution of it in the reinforcement of the violence inside itself – keeping in mind that the school is the one who commits more violence -, the reproduction of the inequality towards the students, we ask: does the school have effective means of solving the violence inside its own space? Concerning that, we point here the necessity of investigating, at national level, how the school has appropriated the dispositions of the *Estatuto da Criança e do Adolescente*, to understand how it is interpreted, used and applied objectively the guidance that is in this document. The answer for this question would help a lot to think about teacher's formation courses and direct school agents, concerning violence in the school space.

Key-words: Violence in the school space. School Violence. Teacher. Student.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Voando Putto de Giovanni Francesco Barbieri (Guercino).....	21
Figura 2 - Abandono de uma criança na Roda dos Expostos, séc. XIX.....	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivos da violência em espaço escolar de acordo com as fontes.....	69
Gráfico 2 – Agressores em espaço escolar de acordo com as fontes.....	75
Gráfico 3 – Síntese dos agressores em espaço escolar de acordo com as fontes.....	76
Gráfico 4 - Vítimas da violência em espaço escolar de acordo com as fontes.....	78
Gráfico 5 - Síntese das vítimas da violência em espaço escolar de acordo com as fontes	79
Gráfico 6 - Relação Agressor/Vítima de acordo com as fontes	80
Gráfico 7 – Os tipos de violência cometidos em espaço escolar de acordo com as fontes	81
Gráfico 8 - Sentimentos sobre violência em espaço escolar de acordo com as fontes	82
Gráfico 9 - Soluções apontadas pelas fontes	83
Gráfico 10 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 1	109
Gráfico 11 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 2	109
Gráfico 12 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 3	110
Gráfico 13 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 4	110
Gráfico 14 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 5	111
Gráfico 15 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 6	111
Gráfico 16 - Motivos da violência de modo geral de acordo com a Fonte 7.....	112
Gráfico 17 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 8	112
Gráfico 18 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 9	113
Gráfico 19 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 10	113
Gráfico 20 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 11	114
Gráfico 21 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 12	114
Gráfico 22 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 13	115
Gráfico 23 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 14	115
Gráfico 24 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 15	116

Gráfico 25 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 16	116
Gráfico 26 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 17	117
Gráfico 27 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 18	117
Gráfico 28 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 19	118
Gráfico 29 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 20	118
Gráfico 30 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 21	119
Gráfico 31 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 22	119
Gráfico 32 - Soluções apontadas pela Fonte 1.....	120
Gráfico 33 - Soluções apontadas pela Fonte 2.....	120
Gráfico 34 - Soluções apontadas pela Fonte 3.....	121
Gráfico 35 - Soluções apontadas pela Fonte 4.....	121
Gráfico 36 - Soluções apontadas pela Fonte 5.....	122
Gráfico 37 - Soluções apontadas pela Fonte 6.....	122
Gráfico 38 - Soluções apontadas pela Fonte 7.....	123
Gráfico 39 - Soluções apontadas pela Fonte 8.....	123
Gráfico 40 - Soluções apontadas pela Fonte 9.....	124
Gráfico 41 - Soluções apontadas pela Fonte 10.....	124
Gráfico 42 - Soluções apontadas pela Fonte 11.....	125
Gráfico 43 - Soluções apontadas pela Fonte 12.....	125
Gráfico 44 - Soluções apontadas pela Fonte 13.....	126
Gráfico 45 - Soluções apontadas pela Fonte 14.....	126
Gráfico 46 - Soluções apontadas pela Fonte 15.....	127
Gráfico 47 - Soluções apontadas pela Fonte 16.....	127
Gráfico 48 - Soluções apontadas pela Fonte 17.....	128
Gráfico 49 - Soluções apontadas pela Fonte 18.....	128

Gráfico 50 - Soluções apontadas pela Fonte 19.....	129
Gráfico 51 - Soluções apontadas pela Fonte 20.....	129
Gráfico 52 - Soluções apontadas pela Fonte 21.....	130
Gráfico 53 - Soluções apontadas pela Fonte 22.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritor – VIOLÊNCIA.....	39
Quadro 2 - Descritor - VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	40
Quadro 3 - Descritor – VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	41
Quadro 4 - Descritor – VIOLÊNCIA DA ESCOLA.....	42
Quadro 5 - Quantidade de trabalhos por descritores	42

LISTA DE SIGLAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FUFSE - Fundação Universidade Federal de Sergipe

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar da Criança

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

NEV/USP - Núcleo de Estudos da Violência da Universidade Estadual de São Paulo

ONU- Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAM - Serviço Nacional de Assistência aos Menores

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UECE - Universidade Estadual do Ceará

LISTA DE SIGLAS (CONTINUAÇÃO)

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNB - Universidade de Brasília

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNESP/BAU - Universidade Estadual Paulista de Bauru

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo

UNISO - Universidade de Sorocaba

USP - Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

página

INTRODUÇÃO	15
1 CRIANÇA, FAMÍLIA, ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM BREVE ENTRECRUZAMENTO HISTÓRICO	19
1.1 Sobre o sentimento de infância e o sentimento de família	19
1.2 A escola no contexto da evolução do sentimento de infância e de família.	23
1.3 A violência no Brasil e em espaços escolares: um itinerário.....	33
2 FONTES: LOCALIZAÇÃO, PERFIL E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	38
2.1 Localização das fontes	38
2.2 Um breve perfil das fontes	45
2.3 Organização dos dados.....	49
2.3.1 Organização do conteúdo dos itens: motivos, agressores, vítimas, sentimentos e soluções	50
3 OS DADOS EM ANÁLISE.....	68
3.1 Orientação do Estado: uma análise relacional.....	85
3.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais e Ética (PCNs).....	85
3.1.2 Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão na escola	89
3.1.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	92
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	102
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	108
APÊNDICE A - GRÁFICOS	109
ANEXO A - IDENTIFICAÇÃO NUMÉRICA DAS FONTES	131
ANEXO B - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM MOTIVOS DA VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR.....	132
ANEXO C - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM AGRESSORES E DO ITEM VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR	141

ANEXO D - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM	
SENTIMENTOS DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR.....	145
ANEXO E - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM	
SOLUÇÕES PARA A VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR	148

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está diretamente ligada aos estudos desenvolvidos nos últimos dez anos no âmbito do *Grupo de Pesquisa sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu* (CNPq).¹ Relaciona-se também com o Projeto *Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do habitus profissional em professores brasileiros*, financiado pela FAPESP (2011-2012) processo 2010/11054-6. Ainda, esta pesquisa está relacionada com projeto intitulado *O que alunos dizem sobre a participação, ou não, de professores na produção do fenômeno violência em meio escolar: buscando a complexidade da constituição do fenômeno*, financiado pelo CNPq processo 401083/2011-0, todos liderados pela professora Marilda da Silva.

Esta investigação também se originou do contato inicial que tive com a temática violência em espaço escolar no âmbito da Iniciação Científica. Meu projeto em tal nível foi desenvolvido dentro do primeiro projeto mencionado anteriormente. E foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) pelo processo nº 2012/04119-0². Tal investimento mostrou que a violência em espaço escolar – ocorrida no Ensino Fundamental - Ciclo I e II e Ensino Médio em escolas brasileiras –, precisa ser entendida tendo em vista todos os agentes escolares que atuam no respectivo espaço. Sobretudo, porque o estudo a que se refere apontou os professores como significativos participantes do fenômeno em questão.

Aqui o objetivo é aprofundar o entendimento do fenômeno violência em espaço escolar por meio de uma descrição analítica de pesquisas realizadas no período de 2001 a 2010 no Brasil, com o intuito de identificar, a partir daí, quem comete, quem sofre, como e porque ocorre a violência em espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa eminentemente bibliográfica e de cunho exploratória. As fontes são 22 pesquisas, sendo 12 dissertações, 2 teses, 7 pesquisas da UNESCO e 1 do Ministério da Educação. A

¹ Trabalhos publicados pelo Grupo mencionado: Carlindo (2008a, 2008b), Carlindo e Silva (2009, 2011), Scarlatto, Carlindo e Silva (2010a, 2010b), Scarlatto e Silva (2011), Silva e Carlindo (2009, 2012) e Silva e Scarlatto (2009).

² Os resultados da Iniciação Científica deram origem ao artigo intitulado “A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?”, publicado pela Educar em Revista do Paraná, nº 49 em 2013 por meio do Dossiê - *Cultura Material Escolar: abordagens históricas*. E também originou o artigo intitulado “O processo da institucionalização do ciclo da baixa cultura na escola pública brasileira: uma história sem fim?” que consta no prelo da revista Cadernos de Educação da Faculdade de Educação – UFPel. Além disso, os resultados foram apresentados no XXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp em 2012 e no VIII Encontro Ibero-americano de Educação em 2013.

fundamentação teórica vem de diferentes autores e eles foram aplicados à medida das exigências dos dados. A Seção 1 conta principalmente com as ideias de Phillipe Ariès sobre os conceitos criança, infância, adolescência, família e escola. Essa decisão se deu pelo fato de que o entendimento histórico desses conceitos esclarece a leitura a respeito do fenômeno violência em espaço escolar, pois, elucida as transformações que os principais agentes envolvidos – criança, adolescente, família e escola –, sofreram ao longo do tempo e também a bagagem histórica que eles carregam. Nesse sentido, Phillipe Ariès auxilia principalmente com uma compreensão a respeito dos lugares que tais sujeitos e instituições ocuparam na história. Bernard Charlot e Pierre Bourdieu também fazem parte da fundamentação teórica. São considerados autores estruturais neste estudo, pois definem conceitos basilares para se compreender o fenômeno violência em espaço escolar que constitui aqui o lócus de interesse. Além disso, a temática nuclear deste estudo (violência da escola) está diretamente relacionada com os estudos de Charlot (2002). De acordo com o autor há três tipos de violência em espaço escolar: violência à escola, violência na escola e violência da escola. O diálogo entre as ideias destes autores se faz presente, sobretudo, no momento da análise dos dados. O procedimento metodológico vem de uma inflexão da técnica Análise de Conteúdo.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: A Seção 1 – *Criança, família, escola e violência: um breve entrecruzamento histórico*, está subdividida em: no item 1.1 *Sobre o sentimento de infância e o sentimento de família*, trata-se brevemente da evolução histórica dos referidos sentimentos tendo em vista mostrar o lugar da criança e do adolescente na sociedade como um todo em tempos históricos distintos. No item 1.2 *A escola no contexto da evolução do sentimento de infância e de família*, apresenta-se, também brevemente, um histórico da evolução da escola tendo em vista a evolução do sentimento de infância e de família. Portanto, neste item se entrelaça criança, família e escola, de acordo, principalmente, com as ideias de Phillipe Ariès (2006). No último item da Seção 1, o item 1.3 *A violência no Brasil e em espaços escolares: um itinerário*, traça-se um itinerário da questão mencionada a partir do balanço realizado por Marília Sposito em 2001 a respeito das pesquisas sobre violência em espaço escolar a partir de 1980. Assim, esta seção funciona como um itinerário desta pesquisa especificamente no que diz respeito à problemática violência em espaço escolar, trazendo um resgate histórico dos seguintes elementos entrelaçados: criança, adolescente, escola e a relação adulto/criança.

A Seção 2 – *Fontes: localização, perfil e organização dos dados*, também está dividida em três itens. O item 2.1 – *Localização das fontes*, traz o detalhamento da metodologia escolhida, a Análise de Conteúdo, apresenta as fontes e oferece as informações

sobre a extração e a organização dos dados. O item 2.2, desta mesma seção, – *Perfil das fontes*, identifica as fontes por meio de um perfil que foi traçado levando em conta movimentos entorno do conceito violência. Além disso, elegeu-se para compor esse breve perfil as informações sobre programas institucionais de longo alcance que correspondem às tentativas do Estado brasileiro de solucionar o problema da violência em espaço escolar. E o item 2.3 – *Organização dos dados*, explica como foi feita a produção dos gráficos que constituem o material fundamental das explicações feitas ao longo do estudo. E, por fim, o item 2.3.1 – *Organização do conteúdo dos itens: motivos, agressores, vítimas, sentimentos e soluções*, que traz a explicação da composição dos conteúdos das categorias deste estudo: quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar.

Na Seção 3 – *Os dados em análise*, apresenta-se a análise propriamente dita por meio dos gráficos. Neste momento as contribuições de Bernard Charlot e de Pierre Bourdieu foram fundamentais. Outrossim, outros autores foram igualmente imprescindíveis para a formulação das explicações a partir dos dados. Para esta análise lançou-se mão, também, dos seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética (PCNs)*, *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade- inclusão e exclusão na escola e O Estatuto da Criança e do Adolescente*, no item 3.1 *Orientação do Estado: uma análise relacional*.

Por fim, as considerações finais apresentam uma síntese dos resultados e propõem futuros investimentos. A esse respeito, dentre os resultados deste trabalho o que mais chama a atenção é que os alunos que comumente são considerados como sendo os maiores agressores no âmbito da escola aparecem como sendo as maiores vítimas. Apesar dos alunos cometerem violência com bastante frequência, o que se evidenciou – com a síntese dos dados sobre agressores que compõem a escola enquanto instituição (diretor, coordenador, funcionários e a própria escola) comparados com os alunos –, é que a escola comete mais violência contra o aluno do que o aluno contra a mesma. Além disso, vale lembrar que a violência da escola é manifestada muito mais por meios simbólicos do que por vias de fato e a violência do aluno se manifesta pelas mais diversas formas, sobretudo, de maneira explícita. Ainda assim, a escola aparece em maior frequência como agressora! Ademais, a violência simbólica confunde agressor e vítima simultaneamente. Obviamente isso ocorre porque o conceito ‘violência’ tem significado diferente para diferentes classes e frações de classes sociais. As fontes indicaram que as questões sociais relacionadas diretamente aos problemas com a educação escolar constituem os principais motivos da presença de tal violência. Apesar disso, a escola foi considerada a chave fundamental para solucionar a problemática. Levando em

conta os problemas que permeiam a escola, a contribuição da mesma no fortalecimento da violência em seu espaço – visto que é a escola que comete mais violência –, a reprodução das desigualdades perante aos alunos, pergunta-se: a escola possui meios eficazes para solucionar realmente a violência em seu espaço? A esse respeito, aponta-se aqui a necessidade de se investigar, em âmbito nacional, como a escola tem se apropriado das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente a fim de entender como ela interpreta, utiliza e aplica objetivamente as orientações que constam no documento em questão. A resposta desta questão auxiliaria muito a se pensar em programas de formação de professores e agentes escolares diretos, no que concerne à violência em espaço escolar.

1 CRIANÇA, FAMÍLIA, ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM BREVE ENTRECruzAMENTO HISTÓRICO

1.1 Sobre o sentimento de infância e o sentimento de família

O objetivo desta seção é chamar a atenção para lugares, situações, condições e posições que passaram a criança, a infância, a adolescência, a família e a escola, tendo em vista a violência que permeou todos esses sujeitos e instituições. Busca-se fundamentos históricos para se pensar a violência em espaço escolar testemunhada e/ou sofrida por alunos crianças e alunos adolescentes. Desde já trabalha-se com o entendimento de que violência se transforma ao longo do tempo e ao longo da história, portanto, o que é retratado como violência, por exemplo, por pesquisadores na atualidade, talvez, não seja considerado em mesmo grau por aqueles que a vivenciaram em outras épocas. Essa observação é importante e permeia toda a análise que será feita ao longo desta pesquisa. Outrossim, isto está sendo dito porque serão apresentadas ideias de autores contemporâneos que apresentam visões mais atualizadas da violência de modo geral e, especificamente, da violência em espaço escolar.

De acordo com Ariès (2006), a velha sociedade tradicional da Idade Média era caracterizada pela ‘ausência do sentimento de infância’, pois as crianças mal eram vistas e a adolescência era ainda menos percebida, uma vez que as pessoas transitavam da fase infantil diretamente para a fase adulta. O conteúdo do sentimento de infância ao qual o autor se refere diz respeito ao fato de que a criança necessita de cuidados e de amor. Nesse período a família não tinha função afetiva, sendo comum que as crianças morressem e que os próprios familiares não sentissem dor, frustração ou saudade, pois se tratava de um acontecimento naturalizado sem grandes proporções emocionais, explicado pela ausência de tais sentimentos. Segundo o autor, as idades da vida eram distinguidas pelas seguintes faixas etárias, aproximadamente: ‘Infância’ de 0 a 7 anos, ‘*Pueritia*’³ de 7 a 14 anos, ‘Adolescência’ de 14 até em média 28 a 35 anos, ‘Juventude’ iniciando por volta dos 28-35 até os 45-50 anos, ‘*Senectude*’⁴ dos 45-50 anos até os 70 e a ‘Velhice’ que se iniciava aos 70 anos e durava até a morte. A tabela 1 dá o detalhamento para melhor visualização:

3 A palavra ‘*pueritia*’ corresponde ao período pueril, ou seja, o período compreendido entre a infância e a adolescência.

4 A palavra ‘*senectude*’ corresponde à senilidade, ou seja, início da velhice.

Tabela 1- Idades da vida na velha sociedade tradicional da Idade Média

Fases da vida	Idade de ingresso (em anos)	Idade de término (em anos)
Infância	0	7
<i>Pueritia</i>	7	14
Adolescência	14	28 a 35
Juventude	28 a 35	45 a 50
<i>Senectude</i>	45 a 50	70
Velhice	70	Até a morte

Fonte: Elaboração própria com dados extraídos de Ariès (2006).

Já no século XIV, o que definia as idades da vida eram as funções sociais. A primeira etapa tratava-se da idade do brinquedo que correspondia à primeira infância, depois a idade da escola que dizia respeito à infância, logo após passava-se para as idades do amor ou idade do esporte da corte que condizia com a juventude, em seguida as idades da guerra e da cavalaria fazendo a vez da fase adulta e por fim as idades sedentárias, ou seja, a velhice. Vale dizer que até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância, sendo que a distinção entre segunda infância e adolescência se deu somente no século XIX com a criação das universidades, conforme nos lembra Ariès (2006).

Para além das diferenças entre fases da vida, as características sociais da infância sofreram transformações. Essas mudanças afetaram o que Ariès (2006) chama de sentimento de infância, já mencionado. As fontes que permitiram que o autor aprofundasse a ideia de tal sentimento foram as ‘imagens da infância’, cujas representações eram provenientes da arte. Essas ‘imagens da infância’ não existiam no século XII, pois não havia retratos sobre esta etapa da vida, o que levou a considerar a ausência do sentimento de infância, reitera-se. Tais imagens surgiram no século XIII, porém não se tratava de crianças caracterizadas por uma expressão particular, isto é, retratadas genuinamente como crianças. Elas eram representadas como homens em tamanho reduzido. Ainda que as crianças não fossem retratadas ou representadas como criança, de acordo com o autor, considera-se este o momento de descoberta da infância! Foi a arte grega que começou a retratá-la de maneira mais realista quando a assemelhou com a figura do anjo. No século XIV a criança foi retratada quase que exclusivamente por meio da imagem do menino Jesus, sendo expandida pela arte italiana com as representações que remetiam à infância de Maria. Já no século XV houve dois tipos de representação dessa fase da vida: o retrato e o *putto*. Este segundo tratava-se da representação

de uma criança nua, quase sempre do sexo masculino e com asas, ou seja, já não se representava mais a criança como menino Jesus.



Figura 1 - Voando Putto de Giovanni Francesco Barbieri (Guercino)

Fonte: Barbieri (2014).

A evolução do sentimento de infância faz com que no século XVI a representação da infância volte-se para a criança morta. As famílias passam a aceitar a criança em seu seio e consideram agora sua perda como irreparável. No século XVII surgem os quadros e pinturas específicas das crianças, explicitando a vontade das famílias de possuir retratos de seus filhos e, com os avanços da tecnologia, esses retratos tornam-se mais acessíveis graças ao surgimento da fotografia no século XIX. Note-se que a arte contribui com historiadores fornecendo elementos que possibilitam o conhecimento de aspectos e sutilezas presentes em cada etapa da história, aqui mais especificamente sobre a infância, a juventude, o sentimento de família e também no que diz respeito à distinção de gênero.

A distinção de gênero deu-se por meio da vestimenta. Por exemplo, antes do século XII as crianças eram vestidas como os adultos, o que evidencia que a criança e o jovem não tinham visibilidade perante a sociedade, apenas havia a representação do adulto. Já com a chegada do século XIII a distinção ocorre na roupa das meninas, uma vez que anteriormente ambos os sexos eram vestidos com um mesmo tipo de roupa, caracterizada por aventais e golas com renda. Essas mudanças na forma de vestir as crianças deram uma visibilidade a elas que foi aumentando ao longo da história.

Todas essas mudanças de sentimento de infância acarretaram em transformações também no sentimento de família. Segundo Ariès (2006), na Idade Média estava presente somente o sentimento de linhagem, ou seja, tratava-se de perpetuar os laços sanguíneos sem levar em conta sentimentos como a intimidade. A vida familiar era confundida com as vidas social e profissional. As casas eram habitadas por muitas pessoas e recebiam convidados a todo o momento, sem preocupação com a intimidade nem com os horários das refeições. Um mesmo cômodo era utilizado para várias ocasiões e também tinham diversas finalidades: onde se comia também podia ser o local de descanso. Várias pessoas dormiam no mesmo quarto e até na mesma cama desde que o grupo fosse do mesmo sexo ou casais (homem e mulher) institucionalmente legitimados. As crianças nesse período eram criadas com as amas, pois os pais não se importavam com os filhos. Do século XV ao século XVIII são encontradas cenas de famílias reunidas com um cantor em momentos de refeição, o que, de acordo com o autor, sugere que a música e a dança eram artes muito presentes na vida das pessoas. Além disso, Ariès (2006) menciona os jogos e as comemorações que reuniam crianças e adultos.

A propósito, a arte auxilia novamente a construção da História quando mostra cenas da infância ganhando espaço na família e tornando-se o elemento central das mesmas. Trata-se de retratos que mostram a mesa sendo posta pelas crianças, cuja função era considerada de extrema importância, e a prece à mesa sendo feita pela menor criança da casa. Portanto, o espaço social na família que a criança foi conquistando ao longo da história estabelece relação direta com a mudança das relações entre adultos e crianças.

A mudança no padrão da relação entre adulto e criança, no fim do século XVII e início do século XVIII, fez com que a família comesse a se preocupar com a intimidade. E, com isso, recolhe-se em casa para ficar longe de intrusos e visitas inesperadas. Vale ressaltar que se trata do oposto do que ocorria na Idade Média, quando não havia nenhum cuidado com a intimidade, como vimos no exemplo: todos dormiam em um mesmo quarto e na maioria das vezes em uma mesma cama. Nesse sentido, a construção das casas sofreu mudanças: os cômodos passaram a possuir funções específicas e o trabalho era realizado exclusivamente no escritório e não mais em qualquer ambiente da casa. Surgiu, então, um novo sentimento de família, que se preocupa com seus membros, tendo em vista a intimidade e sentimentos. Outra preocupação que surge nesse momento é com a educação e saúde das crianças, ressaltando o laço afetivo entre mãe e filhos.

1.2 A escola no contexto da evolução do sentimento de infância e de família.

Ao mesmo tempo em que ocorreram as transformações no sentimento de família, a escola também passou por mudanças estruturais e funcionais, tendo em vista seus usuários diretos: crianças e adolescentes. De acordo com Ariès (2006), a instituição escolar na Idade Média era destinada a um pequeno número de clérigos e latinófonos, abrangia diferentes idades e era aberta à liberdade de costumes. No século XV o mestre alugava uma sala a qual forrava o chão com palha para que meninos – e não meninas – e adolescentes pudessem se sentar para assistir a aula. O ingresso à escola era considerado um ingresso ao mundo adulto, pois nessa época a maioria dos alunos era da idade adulta ou idosos. Além disso, as salas de aula eram compostas por um número de pessoas muito grande, em torno de 200. Já a educação daqueles que não faziam parte dos grupos mencionados acontecia pela observação dos atos dos adultos e pela aprendizagem das tarefas domésticas na casa de outra família, sendo comum a criança se mudar para a casa da outra família aos 7 anos e lá permanecer até atingir, no mínimo, os 14 anos de idade. Observa-se que nessa época os serviços domésticos se confundiam com a educação.

Ainda de acordo com Ariès, no século XVI houve mudanças: as salas de aula foram organizadas por níveis de capacidade, ou seja, tratava-se de salas especiais com professores especiais que tinham a preocupação de adequar os conteúdos aos níveis de compreensão dos alunos. Nos tempos Modernos, sua função se altera, a escola passa a isolar a criança da sociedade dos adultos, tratando-se de um período de formação moral e intelectual como forma de adestramento por meio de uma disciplina autoritária. Vale lembrar que nessa época era importante separar a criança do mundo adulto, pois este era considerado sujo e indevido para a idade. Até a metade do século XVII as crianças até dez anos, que pertenciam à considerada primeira infância, ainda não eram incluídas na escola. Já na segunda metade desse século a escola assume a função de enclausurar crianças devido a este movimento de moralização. Tal movimento foi promovido por reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, homens ligados às leis e ao Estado. Levando em conta que agora a criança já havia saído do anonimato como grupo social, as famílias desejavam garantir a seus filhos uma ‘melhor’ educação. Portanto, não bastava apenas a existência da escola, essa instituição deveria ser de boa qualidade.

No século XVII os jesuítas incentivaram os jogos como forma de educação e na transição para o século XVIII surge a preocupação em relação à eles: os maus jogos eram proibidos e se permitia somente os bons. Tal cuidado a respeito dos jogos remete a um avanço

no sentimento de infância e preocupação com os pequenos que teve início no século XVII, pois, como nos lembra Ariès (2006), foi quando os cuidados com as crianças se intensificaram sendo neste período também que a infância passou a ser vista como sinônimo de dependência, carente de atenção e zelo. Talvez essa evolução do sentimento de infância foi o que permitiu no século XVIII que houvesse a percepção de que o aluno possui fases de desenvolvimento. Outrossim, as diferenciações de idade foram determinadas pelas instituições de ensino às quais pertenciam, sendo no século XIX que a correspondência entre idade e classe se consolidou. Outro destaque importante é em relação à educação das meninas. Estas sempre foram educadas em casa ou com vizinhas ignorantes que mal sabiam ler e escrever, aprendendo com elas as tarefas domésticas e a se comportar como adultas desde cedo. Vale lembrar que a escolarização feminina só aconteceu no fim do século XVIII e início do XIX.

Assim como na Europa, no Brasil a educação dos meninos era diferente da educação das meninas. De acordo com Leite (2011), dos 8 aos 12 anos os garotos eram considerados adultos aprendizes e se vestiam de acordo com a camada social a que pertenciam. Tinham a opção de estudar em escolas navais – se fossem aborígenes, selvagens ou mansos – ou em escolas militares dos 6 aos 12 anos – se fossem meninos brancos, pretos, mulatos ou índios. E, ainda, os meninos podiam ter educação religiosa para serem monges. Já as meninas aprendiam com as mães, as ‘mestras naturais’, e também com primas, amas e tias.

Todos os tipos de educação mencionados levavam em conta a disciplina. A origem da disciplina escolar partiu da disciplina eclesiástica ou religiosa, sendo essa a grande diferença entre a escola da Idade Média e os colégios da Modernidade. Em diversas passagens de sua obra Ariès (2006) observa como as crianças e adolescentes eram tratados em seus processos de aprendizagem ou educação: surrados e humilhados. Segundo ele,

A história da disciplina do século XIV ao XVII permite-nos fazer duas observações importantes. Em primeiro lugar, uma disciplina humilhante – o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre – substituiu um modo de associação corporativa que era o mesmo tanto para os jovens escolares como para os outros adultos. Essa evolução sem dúvida não foi particular à infância: nos séculos XV – XVI, o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada – em suma, absolutista – da sociedade. Contudo, mesmo assim, restou uma diferença essencial entre a disciplina das crianças e a dos adultos – diferença que não existia nesse grau durante a Idade Média. Entre os adultos, nem todos eram submetidos ao castigo corporal: os fidalgos lhe escapavam, e o modo de aplicação da disciplina contribuía para distinguir as condições sociais. Ao contrário, todas as crianças e todos os jovens, qualquer que fosse sua condição, eram submetidos a um regime comum e eram igualmente surrados. (ARIÈS, 2006, p. 117-118).

A família também usava do mesmo expediente:

A criança deverá repetir em casa o que tiver aprendido na escola ou no colégio, ou então deverá aprender em casa o que tiver de recitar diretamente diante do mestre. À noite, os pais deveriam proceder a um exame de consciência: se a criança se tiver portado como um homem, será lavada e acariciada. Se tiver cometido algumas faltas leves, os adultos a corrigirão, ralhando, caçoando dela ou inflingindo-lhe alguma pena leve e fácil de suportar. Se tiver praticado alguma ação do tipo das que se aproximam do crime, como a blasfêmia, o roubo ou a mentira, ou tiver proferido algum insulto ou injúria grosseira contra uma criada ou criado, ou tiver sido desobediente, demonstrando teimosia e arrogância, será surrada com uma vara. (ARIÈS, 2006, p. 176).

O fim dessa disciplina extrema só foi possível com a transformação do sentimento de infância pelas famílias e pela sociedade. Note-se que,

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade [...]. Esta foi a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX. (ARIÈS, 2006, p. 119).

A propósito, o objetivo de disciplinar crianças é anterior ao surgimento da disciplina escolar. Segundo Debarbieux (1996), os gregos acreditavam que as crianças e adolescentes estavam na idade da falta de razão e de excessos, e que, por isso, eram ‘disciplinadas’ pela força como forma de instrução e correção, ou seja, castigo.

Ainda com o intuito de mostrar como crianças e adolescentes eram vistos pela sociedade e, também, de evidenciar como era a educação dos mesmos, Lajolo (2011), por sua vez, também por meio da arte (literatura e música), apresenta as diversas imagens da infância: o infante (que significa ausência de fala), a criança como adulto em miniatura, a infância diferente da idade adulta, a criança como tábula rasa, etc. A autora faz uma associação entre essas representações da infância e o que ela denomina de uma ciranda de contradições, o que se perpetuou ao longo da história. Em suas análises, Lajolo (2011), por exemplo, menciona Casimiro de Abreu como um representante da infância edênica⁵, Caminha com a imagem da infância amarga e dura, e, ainda, o apagamento da sexualidade infantil. Em outra direção

⁵ A palavra edênico remete ao Éden, ou seja, Casimiro de Abreu representa a infância com uma imagem paradisíaca.

menção José de Alencar (1982) com *Iracema* retratando a criança índia em sua visão naturalizada e até animalizada e frágil.

Outrossim, no que se refere ao contexto da infância a autora retoma a representação do Brasil como um país grande e unido com a obra *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manuel Bonfin (1948). No sentido contrário, apresenta a música *Pivete* de Francis Hime e Chico Buarque (1978) que retrata a miséria, a violência, a favela, as drogas, o menor de rua e o trabalho infantil, ou seja, a infância do mundo globalizado da pós-modernidade. Também sobre o trabalho infantil, a autora lança mão do poema *Meninos Carvoeiros* de Manuel Bandeira, publicado em 1966, que retrata: a miséria, a criança como semelhante a bichos como um resumo de uma infância sofrida e desamparada.

Ademais, Freitas (2011) apresenta a infância por meio da peculiaridade das obras de Monteiro Lobato que mostram uma preocupação com o suporte da infância e com as propostas sociais. Expõe, por exemplo, o padrão de orfandade na obra *Negrinha* e mostra a carência, o mundo infantil similar ao mundo animal e a criança como vítima direta de violência. “O corpo da Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nela os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço”. (LOBATO, 1956 apud FREITAS, 2011, p. 241).

A violência manifestada contra crianças vem de longa data. Silva (2002), por exemplo, mostra a coisificação das crianças em embarcações portuguesas:

Nas embarcações portuguesas do século XVI que rumavam à terra vista, os grumetes, meninos em torno de nove anos e filhos dos ninguéns, viviam sob os auspícios de adultos impiedosos e raramente chegavam à nova colônia portuguesa. Esses meninos crianças morriam durante a travessia vítimas do trabalho forçado, das enfermidades causadas pela fome e pelos compartimentos insalubres a eles destinados e dos maus-tratos por parte da tripulação adulta. Quando as tormentas marítimas assolavam os navegantes e era preciso esvaziar as embarcações, esses meninos crianças eram atirados vivos ao mar por mãos adultas: **Primeiramente eles e depois, caso ainda fosse preciso, as coisas.** (SILVA, 2002, p. 47, grifo nosso).

Leite (2011) nos lembra que na época da escravidão as crianças não eram percebidas e muito menos ouvidas. A única distinção era feita na faixa etária de 0 aos 3 anos de idade, porque nessa fase as crianças não andavam, o que dava sentido à nomeação de ‘desvalidos de pé’. Segundo ela, de acordo com a Igreja, aos 7 anos a criança já se encontrava na idade da razão, sendo que a maioria das meninas chegava aos 12 anos e dos meninos aos 14. Faleiros e Faleiros (2008) nos lembram que não só adultos foram escravizados, mas também

crianças, que por meio do adestramento físico e mental eram submetidas a situações de violência e tinham suas infâncias roubadas para serem inseridas no trabalho escravo.

A criação de crianças escravas era mais cara que a importação de um escravo adulto, já que com um ano de trabalho o escravo pagava seu preço de compra. Havia grande mortalidade de crianças escravas. As mães eram alugadas como amas-de-leite. Essa era uma maneira de separar os filhos de suas próprias mães. A criança escrava, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, podia ser utilizada pelo senhor desde os 8 até os 21 anos de idade se, mediante indenização do Estado, não fosse libertada. Antes dessa lei, começavam bem cedo a trabalhar ou serviam de brinquedo para os filhos dos senhores. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 19).

Vale dizer que a escravidão não era exclusiva às crianças negras, apesar de ser raro crianças brancas também serem escravizadas. Elas – as crianças escravas – eram expostas como mercadorias, examinadas por seus compradores e submetidas a situações vexatórias. Crianças de todas as idades eram torturadas, e como dito anteriormente, aos 7 anos já não eram mais consideradas frágeis. As relações sexuais eram precoces, fazendo com que meninas ingressassem na maternidade por volta dos 10 anos de idade e chegassem a ter um número muito elevado de filhos, 16! As crianças de 0 a 5 anos andavam nuas e eram amamentadas pelas amas de leite, portanto a mãe não mantinha este vínculo afetivo com o bebê. Já os filhos das amas eram considerados animaizinhos de estimação. Em geral, os escravos do clero eram mais bem tratados, pois tinham aulas de catecismo e de canto.

Faleiros e Faleiros (2008) ainda recordam os inúmeros casos de abandono de crianças no período da escravidão, que ocorriam por principalmente dois motivos: 1) pela criança ser fruto de uma relação entre senhores com escravas e, portanto, filho ilegítimo e 2) a pobreza.

As crianças eram deixadas nas portas das casas e, muitas vezes, comidas por ratos e porcos. Esta situação chegou a preocupar as autoridades, levando o vice-rei a propor, em 1726, duas medidas: coleta de esmolas na comunidade e internação de crianças. Para atender à internação de crianças ilegítimas foi implantada a Roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado “Casa de Expostos”. O objetivo desse instrumento era esconder a origem ilegítima da criança e salvar a honra das famílias. A grande maioria dessas crianças enjeitadas ou expostas era branca ou parda, filhos de brancos ou de brancos e negros. A primeira roda, na Bahia, foi criada em 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 20).

De acordo com Marcilio (2011), a roda foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil durante o período de um século e meio.

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados. (MARCILIO, 2011, p. 53).

De acordo com Leite (2011), esta prática considerada ilegal, porém realizada de maneira quase aberta, aliada ao conhecimento dos inúmeros casos de morte de recém-nascidos na Casa dos Expostos, deixa clara a indiferença ao valor da criança até o início do século XIX no Brasil. Segundo a autora, a origem da roda foi na Idade Média, mais especificamente no século XII na Itália. No século XVIII havia 3 rodas de expostos no Brasil: em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789). Com a lei dos municípios mais 10 rodas foram instaladas e em 1837 foi fundada a primeira Casa dos Expostos na cidade de Porto Alegre. Em meados do século XIX, na Europa, começou uma forte campanha para abolir a roda e com isso o Brasil seguiu os mesmos rumos. A justificativa vinha dos médicos higienistas que estavam chocados com o alto número de mortes entre as crianças recolhidas. Além deles, os juristas também tiveram sua parcela neste movimento, pois estavam empenhados em criar leis que protegessem a criança de maneira efetiva, transformando a imagem da roda como um instrumento imoral. Sendo esta a única instituição de amparo à infância, após sua extinção as crianças abandonadas passaram a ser acolhidas por famílias, principalmente por aquelas que não tinham grande poder aquisitivo.



Figura 2 - Abandono de uma criança na Roda dos Expostos, séc. XIX

Fonte: Silva (2011).

Faz-se necessário dizer que no Brasil em 28 de setembro de 1871 fica estipulado que todo filho de escravo passa a nascer livre, porém os que já se consideravam em tal situação assim permaneceriam até a morte, regaste ou libertação. Com isso, a criança escrava, de certo modo, ‘perde seu valor’, pois não serviria mais ao senhor. Não se ensina mais nada a ela, contudo agora é tratada com um pouco mais de estima por não se encontrar mais em situação de escravidão. A Igreja passa a batizar os filhos de escravos, que usavam vestidos com babados e fitas para a cerimônia. Como não tinham sobrenome, eram batizados com o dos antigos donos. A partir daí, no Brasil, a imagem de infância começa a ser valorizada pela Igreja, que a considera digna do batismo e assemelha sua imagem à de anjinhos em procissões. Veja,

Pequerruchas de oito a dez anos são geralmente escolhidas para servirem de anjinhos, sendo para isso preparadas com as mais fantásticas vestimentas. O principal objetivo dessas vestimentas é exibirem um corpete e duas asas; a saia e as mangas são de grandes dimensões, utilizando-se para isso rodas e armações de vime, nas quais flutuam sedas, gazes, fitas, rendas, lantejoulas e plumas de diversas cores. (KIDDER; FLETCHER, 1853 apud FREITAS, 2011, p. 41-42).

A partir de 1860 a mão-de-obra escrava foi sendo substituída pela dos imigrantes. Ainda assim, muitas crianças precisavam trabalhar, pois a renda familiar era constituída dos baixos salários dos pais. Em 1870 crianças e adolescentes assumiam vagas em indústrias insalubres e operavam máquinas altamente perigosas o que resultava em muitas mortes,

acidentes e mutilações. Foi somente em 1917 que o Comitê Popular de Agitação Contra a Exploração de Menores nas Fábricas reivindicou melhores situações tendo em vista a preocupação com os mesmos.

Como consequência dos abandonos, da péssima qualidade de vida e de recursos e da inserção precoce no trabalho, as crianças e adolescentes se inseriam na criminalidade. Segundo Corrêa (2011), a infância abandonada possui grande relação com a delinquência, pois aspectos físicos e psicológicos interferem nas ações da criança/adolescente. Por isso, ações de proteção se fizeram e se fazem necessárias. A autora nos lembra a respeito da Declaração dos Direitos da Criança apresentada na Conferência de Genebra em 1921 e do Código de Menores decretado no Brasil em 1927 que proíbe o trabalho de crianças de até 12 anos e estipula sua impunidade até os 14. Além disso, a Lei de 1935 também dá assistência ao menor.

De acordo com Londoño (1991), a palavra ‘menor’ começou a aparecer com grande frequência no vocabulário jurídico brasileiro a partir do fim do século XIX e início do século XX. De 1920 até os dias atuais, tal palavra nos remete ao sinônimo de criança em situação de abandono e marginalidade, além de definir o indivíduo como sujeito civil, jurídico e com direitos. Além disso, segundo Faleiros e Faleiros (2008), foi no início do século XX que a preocupação com o combate à criminalidade de menores – de forma distinta da dos adultos –, surgiu com a perspectiva de salvar o menor por meio de uma correção de comportamento. Uma série de atitudes foram tomadas em relação a esta questão: em 1902 foi discutida a implementação de uma política assistencialista e de proteção aos menores abandonados e delinquentes pelo Congresso Nacional, tendo como consequência a fundação, em 1903, da Escola Correcional 15 de Novembro. Ademais, surgiram em 1913 os Tribunais para Menores que distinguiram os abandonados dos ‘vadios’ e dez anos depois foi instituído o Juizado de Menores. Em 1924 foram criados o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores, e em 1927 se consolidou a legislação por meio do primeiro Código de Menores.

O Código de 1927 cuidava, ao mesmo tempo, das questões de higiene da infância e da delinquência e estabelecia a *vigilância pública* sobre a infância. Vigilância sobre a amamentação, os expostos, os abandonados e os maltratados, podendo retirar o pátrio poder. O menor de 14 anos não era mais submetido ao processo penal e, se fosse maior de 16 e menor de 18 e cometesse crime, poderia ir para prisão de adultos em lugares separados destes. O juiz devia buscar a regeneração do menor. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 22, grifo do autor).

Em 1937, após o golpe de estado, Getúlio Vargas assumiu o poder até 1945. Segundo Faleiros e Faleiros (2008), nesse período foram criadas as delegacias de menores e em 1941 o Serviço Nacional de Assistência aos Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que tinha como intuito acabar com a ameaça dos meninos perigosos.

Nos internatos do SAM, predominava a ação repressiva e o desleixo contra os internos, ao invés da ação educativa. O SAM, que funcionou até 1964, foi muito criticado, principalmente pela Igreja Católica, pois violentava, surrava e torturava crianças. Ao invés de ser um órgão de proteção, tornou-se um órgão de repressão, que deixava as crianças à míngua, com instalações em péssimas condições. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 23).

Portanto, uma instituição que deveria cuidar e reestabelecer as crianças e adolescentes ao mundo social de maneira educativa, utilizou-se de recursos violentos, reprimindo-os. Ou seja: a violência já estava inserida em instituições educativas. Outra medida desse período como tentativa de dissipar o perigo dos meninos delinquentes foi a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr) que tinha como objetivo acabar com as ‘criadeiras’, ou seja, “[...] mulheres que cuidavam de crianças e que eram consideradas causadoras de doenças pela pobreza e falta de condições higiênicas” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 23). Essa medida ainda estimulou a implementação de creches até 1964.

O SAM só foi extinto em 1964 após o golpe de estado com o apoio da Igreja Católica e de outros setores da sociedade, exceto burocratas e chefes autoritários do Ministério da Justiça. “[...] No início de 1964, foi criada a Funabem – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, independente do Ministério da Justiça, com autonomia e propósitos tais como evitar a internação de menores” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 24).

A Funabem estabeleceu um sistema de combate à marginalidade, fazendo convênios com entidades privadas, estados e alguns municípios, que em sua maioria visavam possibilitar internações e distribuição de *per capita*. Essa medida criava mais problemas do que soluções para as crianças, como, por exemplo, o isolamento, os maus tratos, a submissão e a aprendizagem de condutas contrárias à lei. A política da Funabem não reduziu o processo de marginalização. Durante a ditadura, acentuou-se a exclusão social, ou seja, a marginalização do menor pela pobreza da família, pela exclusão da escola, pela necessidade do trabalho, pela situação de rua que, não raramente, expõe os menores a toda sorte de violência, tais como ações de grupos de extermínio. Em 1979, criou-se um novo Código de Menores, no qual a exclusão era vista como “doutrina da situação irregular”, o que significava patologia social, ou seja, uma doença, um estado de enfermidade e, também, estar fora das normas. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 24).

Note-se, no Código de 1979 os direitos da criança só eram protegidos se ela se encontrava em situação de risco ou de ‘doença social’. Apenas em 1987, após movimentos conforme a doutrina da proteção integral pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelos movimentos sociais da década de 1980, a Assembleia Constituinte levou uma proposta que considerava a criança um sujeito de direitos. “Somente no século XX a “doutrina da proteção integral” formulou uma resposta a esses problemas, conferindo um lugar mais efetivo para crianças e adolescentes nas relações de cidadania” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 25). Portanto, tal perspectiva vai em direção contrária ao disciplinamento e dominação das crianças.

Dessa forma, a história nos mostra o quanto foi e, ainda continua sendo, sofrido o percurso das crianças e adolescentes pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, tanto em sua relação com a família quanto no que diz respeito ao cumprimento de seus direitos, incluindo a educação.

Foi somente em 1961 que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi criada sob o nº 4.024 (BRASIL, 1961). Segundo Souza e Silva (2002 apud BEZERRA, 2009) tal legislação concebeu a educação como processo formativo da infância e da juventude e, com isso, trouxe os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, além da educação e da moral.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, é mantido o art. 1º da LDB anterior, ao referenciar a educação nacional, inspirada na compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, da família e dos grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional, assim como desenvolvimento integral da personalidade, e sua participação no bem comum; preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio de recursos científicos e tecnológicos, preservação e expansão do patrimônio cultural e condenação a qualquer tratamento desigual. (SOUZA; SILVA, 2002 apud BEZERRA, 2009, p. 38).

Rosemberg (2011) destaca a importância da educação como uma ferramenta para prevenção da pobreza e, conseqüentemente, para aumentar a segurança nacional, fazendo referência ao discurso presente na época do militarismo no Brasil, que, por sua vez, envolvia o Projeto Casulo – o primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, que consistia em centros de recreação.

Suas características foram: objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação

para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva: perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura a baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas (a comunidade). (ROSEMBERG, 2011, p. 151).

Sendo assim, não há dúvidas de que avanços foram feitos, pois de momentos de exploração da criança/adolescente dos séculos anteriores até o XIX, ascendeu-se para o ideal de proteção integral no século XX. Contudo, aqui cabe a seguinte questão: será que esta proteção integral da criança e do adolescente está sendo cumprida pela família, sociedade e pelas instituições afins em nossos dias? Levando em conta que esta pesquisa preocupa-se com a violência da escola, pergunta-se ainda: será que a criança brasileira está sendo respeitada em nossas escolas? Será que o documento que institucionalmente as protege (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) vem sendo usado objetivamente nas e pelas escolas?

1.3 A violência no Brasil e em espaços escolares: um itinerário.

A propósito, reporta-se ao balanço realizado por Marília Sposito em 2001 sobre o conteúdo de pesquisas acerca da violência no Brasil com o intuito de mostrar o cenário das pesquisas brasileiras produzidas após 1980. No que diz respeito à violência em espaço escolar, Sposito (2001) encontrou estudos sobre a temática em duas vertentes: violência contra o patrimônio e a violência interpessoal. Ademais, os estudos sobre a temática foram feitos com dois enfoques distintos: a violência como decorrência de práticas escolares inadequadas e a crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea. O primeiro grupo de investigações que foi percebido pela autora constitui-se de tentativas de diagnósticos que apresentavam grandes lacunas e precárias definições sobre o fenômeno, porém, ainda assim contribuíram com informações importantes para que a temática se consolide. Já o segundo grupo de investigações mostrou a crescente participação das Ciências Sociais no estudo do fenômeno dentro do recorte dos 20 anos feito pela autora, contudo, não foi encontrado nenhum estudo sobre violência escolar nas Ciências Sociais. Sposito (2001) ainda ressaltou que no campo educacional tal problemática começou a ser investigada muito tardiamente. Portanto, nem nas Ciências Sociais nem no campo educacional brasileiro o tema violência da escola, que é o desta pesquisa, não recebeu ainda a devida atenção. Esse fato é a principal justificativa desta pesquisa.

Somando-se o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil verificamos que, de um total de **8.667** trabalhos, somente **nove** investigaram o tema da violência escolar (Sposito, 2000). Em Ciências Sociais, considerada a produção de onze Programas de pós-graduação (compreendendo centros de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) verifica-se que nesse mesmo período **nenhuma** dissertação ou tese de doutorado foi defendida sobre o tema em relação a um total de **2.495** títulos objetos de exame. (SPOSITO, 2001, p. 89, grifo nosso).

Sobre o tema violência, este surge no debate social a partir do processo de democratização nos anos 1980, fazendo com que houvesse uma ampla demanda de segurança reivindicada pela população moradora da periferia e também dos centros urbanos no espaço escolar. Segundo a autora, as medidas tomadas foram: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos, etc. Ou seja: a questão da violência era vista ainda como segurança principalmente ao patrimônio.

Na década de 1990 a violência entre os alunos começa a ser observada, incluem-se as questões de sociabilidade entre pares, relação entre o jovem com o mundo adulto e seus conflitos. Foi também neste período que as administrações municipais e estaduais colocaram em prática um grande número de iniciativas com o objetivo de reduzir a violência nas escolas contando com o apoio de ONG's ou movimentos da sociedade civil. Segundo Sposito (2001, p. 91),

Somente a partir de 1999 tornam-se visíveis algumas ações empreendidas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que lança uma campanha de desarmamento para ser divulgada sobretudo na rede escolar e mídia e o Programa Paz nas Escolas caracterizado por uma série de iniciativas: capacitação de professores e policiais em direitos humanos, ética e cidadania e programas de formação voltados para a gestão de conflitos tendo, como público-alvo, jovens e corpo policial.

Ainda de acordo com Sposito (2001), um fator dificultador para as pesquisas acerca da temática é o fato de não haver um acompanhamento sistemático acerca das ocorrências de violência nas escolas, pois as informações são descontínuas e incertas devido às mudanças de gestão e de governo e também pela falta de informação das escolas que não registram as ocorrências por constrangimento de evidenciar as eventuais fragilidades do trabalho pedagógico. Ademais, os registros a respeito da violência em espaço escolar apontam principalmente as depredações, furtos e invasões, deixando de lado a violência que ocorre em sala de aula.

Além disso, segundo a autora, em 1990 apenas um único estudo nacional sobre violência e segurança na escola foi realizado, porém, foi neste período que cresceu a produção do conhecimento científico na universidade. A temática analisada dizia respeito aos bairros periféricos e favelas, crime organizado, narcotráfico e suas consequências para a vida escolar. Em 1998 foi publicado o único levantamento nacional até então⁶ que abordou a temática violência em espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa decorrente da realizada por Codo (1999) que tratou da violência em três tipos de situação: as depredações, furtos ou roubos que atingem o **patrimônio**, as agressões físicas **entre os alunos** e as agressões de **alunos contra os professores**. Note-se que a violência em jogo é a praticada por alunos, seja entre pares, contra o patrimônio ou contra o professor.

A partir de 1997 começaram a surgir pesquisas provenientes de diagnósticos quantitativos realizadas por organizações não governamentais e institutos de pesquisa, destaque para a UNESCO, cuja principal preocupação é a de decifrar certas condutas violentas de adolescentes.

Das pesquisas relatadas por Sposito (2001) somente uma faz menção à violência do professor:

Candau (1999) investigou, também na cidade de Rio de Janeiro, o tema da violência escolar no universo dos professores da rede pública. Reconhecendo o aumento da violência escolar como mais uma das expressões do aumento da violência social, a maioria dos entrevistados apontou a prática de agressões físicas e verbais entre os alunos como uma das modalidades mais frequentes encontradas na sua experiência de trabalho. No entanto, alguns também relataram a presença desse tipo de conduta **partindo do mundo adulto (funcionários e professores)**. As depredações e agressões ao patrimônio, como é o caso das pichações, também foram apontadas pelos professores, sendo menor a frequência de situações de roubo e de intimidação de agentes externos à escola (chefes locais do crime). (SPOSITO, 2001, p. 96, grifo nosso).

As demais pesquisas apontam os alunos como responsáveis pela disseminação da violência no interior da escola. Ainda vale ressaltar que o processo de transição democrática brasileira refletiu no aumento de matrículas. Isso significou um considerado aumento do alunado no interior das escolas. Sposito (2001, p. 99) nos lembra como foi essa expansão:

⁶ Em 2002 Abramovay e Rua desenvolveram o levantamento "Violência nas Escolas" que envolveu 14 capitais brasileiras e teve como base as percepções dos alunos, dos pais, dos professores, diretores e funcionários de escolas públicas e particulares. O estudo permitiu a percepção dos inúmeros tipos de violência registrados nos estabelecimentos escolares em: AL (Maceió), AM (Manaus), BA (Salvador), CE (Fortaleza), DF (Brasília), ES (Vitória), GO (Goiânia), MT (Cuiabá), PA (Belém), PE (Recife), RJ (Rio de Janeiro), RS (Porto Alegre), SC (Florianópolis) e SP (São Paulo) (UNESCO, 2003).

Expansão do ensino público sob condições precárias, expressas na ausência de investimentos maciços na rede de escolas e na formação dos docentes, soma-se à ausência de projetos educativos capazes de absorver essa nova realidade escolar.

Logo,

[...] as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática. (SPOSITO, 2001, p. 100).

Portanto, as pesquisas realizadas a partir de 1980 tiveram seu enfoque voltado para a violência cometida contra a instituição escolar e entre os alunos. A incivildade, agressões físicas e verbais foram ressaltadas, bem como o envolvimento do entorno escolar para com o cotidiano na instituição. Influências do narcotráfico, violência nas favelas e na família foram apontadas como motivos para a constituição do fenômeno violência em espaço escolar. Além disso, os descontentamentos dos adolescentes em relação à escola também foram considerados causas para a constituição do fenômeno. Nota-se que, das pesquisas estudadas por Sposito (2001), somente uma faz menção à violência da escola contra os alunos e a maioria delas aponta para a intervenção policial como uma das soluções mais utilizadas pelas escolas estudadas. Sabe-se também que são muitos os fatores que estão interligados na constituição do fenômeno violência em espaço escolar e que essa complexidade exige estudos com enfoques distintos. Nesse sentido, o balanço em questão aponta para a necessidade do aumento da produção sobre a temática. Isso porque, segundo a respectiva autora, houve pouquíssimos diagnósticos quantitativos tanto no que se refere à órgãos governamentais como no que diz respeito à produção acadêmica nas universidades sobre a temática violência da escola.

Obviamente, desde o balanço realizado por Sposito (2001), muito já se produziu no Brasil sobre o tema violência em espaço escolar, cuja complexidade é reconhecida. Levando em conta que se utilizou, nesta seção, o referido balanço como itinerário para se pensar a violência da escola, vale dizer que desse ponto fixo encontrou-se muito mais sobre violência cometida por alunos e muito pouco sobre violência cometida por professores contra alunos. Esse dado mostra certa unilateralidade sobre a produção da violência em espaço escolar. Contudo, acredita-se que investimentos mais abrangentes sejam férteis para se compreender melhor o fenômeno em questão. Por isso, parte-se da complexidade reconhecida sobre o

mesmo. O que se busca nesta pesquisa é um tipo de diagnóstico quanti-qualitativo que mostre o seguinte: quem comete, quem sofre e como e por que ocorre violência em espaço escolar. Portanto, na próxima seção iniciaremos a apresentação das fontes: dissertações, teses, documentos da UNESCO e do Ministério da Educação, tendo em vista a produção do diagnóstico anunciado.

2 FONTES: LOCALIZAÇÃO, PERFIL E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção apresenta-se detalhadamente os procedimentos adotados para localizar e traçar um perfil descritivo das fontes e, ainda, apresenta-se a primeira organização dos dados da qual derivou-se os gráficos que dão sustentação à análise propriamente dita.

2.1 Localização das fontes

A partir da temática nuclear deste estudo, a violência da escola, buscou-se estabelecer os recortes temporal e espacial das fontes. Para esse recorte partiu-se do balanço realizado por Sposito em 2001 sobre violência no Brasil. Optou-se pelo período de 2001 a 2010 a fim de abranger um período de 10 anos de estudos. O levantamento das fontes foi realizado por meio do *site* Domínio Público. Essa escolha se deu pelo fato do *site* da Capes estar em manutenção no momento da localização das fontes, em 2012, quando elaborou-se o respectivo projeto de pesquisa. A alternativa foi buscar as fontes no Domínio Público, que é a maior biblioteca virtual do Brasil vinculada ao Ministério da Educação e recebe as Teses e Dissertações diretamente do Banco de Teses da Capes. Diferentemente do *site* da Capes, que armazena apenas teses e dissertações, no Domínio Público encontram-se outros tipos de documentos. Isso possibilitou incluir no grupo de fontes documentos sobre a temática produzidos pela UNESCO e pelo Ministério da Educação. O levantamento foi realizado por meio da ferramenta do referido *site* ‘Busca por Conteúdo’, obedecendo o recorte temporal escolhido. Os descritores utilizados para a localização das fontes foram: violência, violência simbólica, violência na escola e violência da escola. Esclarece-se que pesquisas que dizem respeito à violência em espaço escolar, mas que por alguma opção não utilizaram os referidos descritores não foram contempladas no grupo dos documentos-fontes. A opção por tais descritores diz respeito ao fato de que em pesquisas sobre violência, de modo geral, tais descritores funcionam como categorias descritivo/analíticas, e, por isso, foram utilizadas aqui como descritores. Foram encontrados 23 documentos, sendo que um foi dispensado por não estar de acordo com o objetivo desta pesquisa. Assim, as fontes são 22 documentos ao todo: 12 dissertações, 2 teses, 7 pesquisas da UNESCO e 1 do Ministério da Educação.

Levando em conta que quando se fez o levantamento das fontes deste estudo o *site* da Capes estava inoperante, em junho de 2015 voltou-se a ele para verificar se algum trabalho produzido no período de 2001 a 2010 não havia sido contemplado devido ter-se usado o *site*

Domínio Público e não o da Capes. A busca foi feita por meio dos mesmos descritores e, obviamente, considerando o mesmo recorte temporal. Curiosamente não havia, em junho de 2015, nenhum registro nos anos de 2001 a 2010 sobre a temática violência. Outrossim, observou-se que a partir de 2011 em diante há vários registros. Então, a característica da natureza deste trabalho, também devido à razão explicitada, é exploratória. Abaixo apresenta-se, por descritor, um detalhamento dos trabalhos localizados no *site* Domínio Público.

ANO	AUTOR	TÍTULO	M/D ⁷	UNIVERSIDADE	FONTE
2002	Éric Debarbieux Catherine Blaya (Org.)	Violência nas escolas e políticas públicas	-	-	UNESCO
2002	Éric Debarbieux e Catherine Blaya (org.)	Violência nas escolas: dez abordagens europeias	-	-	UNESCO
2002	Miriam Abramovay	Escola e violência	-	-	UNESCO
2002	Rosario Ortega e Rosario del Rey	Estratégias educativas para a prevenção da violência	-	-	UNESCO
2003	Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua	Violências nas escolas: versão resumida	-	-	UNESCO
2003	UNESCO	Lidando com a violência nas escolas: o papel da UNESCO no Brasil	-	-	UNESCO
2006	Miriam Abramovay (coord.)	Cotidiano das escolas: entre violências	-	-	UNESCO
2008	Vicente de Paula Faleiros e Eva Silveira Faleiros	Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.	-	-	Ministério da Educação

Quadro 1 - Descritor – VIOLÊNCIA

Fonte: Elaboração própria.

⁷ M/D indica se a publicação é resultante de uma pesquisa de Mestrado ou Doutorado, respectivamente.

ANO	AUTOR	TÍTULO	M/D	UNIVERSIDADE	FONTE
2006	Marcia Leonora Dudeque	Educação de jovens e adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica	Mestrado	PUC/PR/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES
2007	Fernanda Cristina Aléssio	A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores	Mestrado	UNISAL/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES
2010	Gisele Millen Mendes	Fenômeno <i>Bullying</i> : um estudo de caso sobre a violência simbólica no colégio de aplicação de Sergipe	Mestrado	FUFSE/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES

Quadro 2 - Descritor - VIOLENCIA SIMBOLICA

Fonte: Elaboração própria.

ANO	AUTOR	TÍTULO	M/D	UNIVERSIDADE	FONTE
2006	Carlos Alberto Pereira de Abreu	Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável	Mestrado	UNIFOR/SAÚDE COLETIVA	Programas de Pós-graduação da CAPES
2006	Isabel Cristina Santos de Paula	Violência na escola - opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre os alunos do ensino médio	Mestrado	PUC/SP/ EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	Programas de Pós-graduação da CAPES
2006	Neide Augusta Marques	Retrato falado da violência na escola pública	Mestrado	UECE/ PLANEJAMENTO E POLITICAS PÚBLICAS	Programas de Pós-graduação da CAPES
2007	Denise Hunsche Klein	Violência na escola segundo alunos	Mestrado	UFMT/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação

					da CAPES
2007	Maria Izabel Costa Lacerda	Violência na escola: das ofensas ao delito penal: Uma análise na cidade de São Luís	Mestrado	UFMA/ POLÍTICAS PÚBLICAS	Programas de Pós-graduação da CAPES
2009	Enjy Riad Danif	Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família	Mestrado	UFMT/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES
2009	Jaqueline Tavares de Assis	Educação, autoridade e violência na escola: entendendo relações no diálogo com educadores	Mestrado	UNB/ PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE	Programas de Pós-graduação da CAPES
2009	Maria Jacobina da Cruz Bezerra	A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes	Doutorado	PUC/RS/ SERVIÇO SOCIAL	Programas de Pós-graduação da CAPES
2010	Janete Cardoso dos Santos	Violência na escola: um estudo sobre conflitos	Doutorado	PUC/RS/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES

Quadro 3 - Descritor – VIOLENCIA NA ESCOLA

Fonte: Elaboração própria.

NO	AUTOR	TÍTULO	M/D	UNIVERSIDADE	FONTE
2007	Arlize A. Mesquita Moura Barrilari	A violência da escola: uma produção social legitimada	Mestrado	UNISO/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES
2007	Carla Regina Silva	Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores	Mestrado	UFSCAR/ EDUCAÇÃO	Programas de Pós-graduação da CAPES

		envolvidos			
--	--	------------	--	--	--

Quadro 4 - Descritor – VIOÊNCIA DA ESCOLA

Fonte: Elaboração própria.

Visando maiores esclarecimentos, apresenta-se as fontes agrupadas por descritores.

DESCRITORES	TOTAL DE OBRAS ENCONTRADAS
Violência	8
Violência Simbólica	3
Violência na Escola	9
Violência da Escola	2

Quadro 5 - Quantidade de trabalhos por descritores

Fonte: Elaboração própria.

Note-se que o maior número de trabalhos foi mostrado pelo descritor violência na escola⁸, 9. A seguir vem o grupo de trabalhos que faz parte do descritor violência, 8. Respectivamente vem o grupo dos descritores violência simbólica, 3, e violência da escola, 2. Observe que quantitativamente o número de trabalhos que tratam da violência da escola é o menor. O que desde já nos remete à seguinte pergunta: por que será que aparecem tão poucos trabalhos sobre violência da escola? A escola não comete violência contra os alunos? Estas perguntas são estruturais nesta pesquisa e receberão tratamento especial a partir das informações das fontes.

No que diz respeito à extração e a organização dos dados (a categorização) utilizou-se uma inflexão da técnica Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977). Nesse sentido, o conteúdo apreendido das fontes diz respeito a: quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar. Portanto, nesta investigação, a Análise de Conteúdo é prioritariamente de mensagens explícitas. A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diferentes discursos. Trata-se de instrumentos

⁸ Embora tenhamos conhecimento a respeito das publicações sobre ocorrências de violência na escola publicadas no *site* do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) por meio do Observatório da Violência, neste estudo tais informações não foram contempladas porque priorizou-se dissertações e teses produzidas no período de 2001 a 2010. Os documentos que são fontes nesta pesquisa e que não são dissertações e teses foram contemplados porque estavam no *site* Domínio Público, que foi a base de informações consultada para a realização desta pesquisa.

de análise das comunicações, que consistem principalmente na análise de textos escritos por meio de procedimentos metodológicos que revelam o conteúdo das mensagens. É, pois, uma técnica de leitura muito antiga, que segundo Bardin (1977) tem por antecedente a chamada hermenêutica, que se refere à arte de interpretar textos sagrados e misteriosos. Ainda segundo a autora, o campo de aplicação, a descrição e a inferência são aspectos da técnica que caracterizam sua especificidade. Os tipos de comunicações são sistematizados por meio de dois critérios: 1) a quantidade de pessoas e 2) a natureza do código e do suporte da mensagem. No primeiro critério a comunicação pode ocorrer por meio de um monólogo (uma pessoa), diálogo (duas), registro (grupo) e/ou por uma comunicação de massa. Já o segundo critério corresponde ao código linguístico (escrito e oral), icônico (grafismos, imagens e etc.) e outros códigos semióticos (tudo que não sendo linguístico, pode ser portador de significados). Segundo Bardin (1977), não é possível definir a técnica somente a partir do campo em que se insere. Por isso, ela sugere que sejam analisadas as regras de funcionamento da Análise de Conteúdo: a descrição analítica e a inferência.

A descrição analítica corresponde, segundo Bardin (1977), ao funcionamento de um primeiro tempo do procedimento. Os procedimentos de descrição do conteúdo da mensagem funcionam de acordo com certas regras, que obedecem às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, embora essas regras sejam de fato raramente aplicáveis, elas precisam ser:

- homogêneas: pode-ser-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
 - exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
 - exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
 - objetivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
 - adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.
- (BARDIN, 1977, p. 36, grifo do autor).

Por isso, a Técnica Análise de Conteúdo foi aplicada durante a leitura das fontes e a sistematização dos dados, levando em conta o conteúdo da mensagem. As unidades de codificação ou de registro foram palavras, expressões, frases e trechos, não deixando de levar em conta as unidades de contexto. Ou seja: foi feita a Análise Categral, “[...] um tipo de Análise do Conteúdo que procura considerar a totalidade de um texto, passando pela classificação e o recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 1977, p. 37).

Segundo Bardin (1977), o interesse da análise não consiste na descrição dos conteúdos, mas no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. Portanto, a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou de recepção). A inferência é uma “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39), ou seja, o analista trabalha com as informações encontradas nos documentos, que lhe permitem analisá-las e fazer deduções lógicas a partir das mesmas.

Portanto, a escolha pela Técnica Análise de Conteúdo foi feita porque ela permite trabalhar com documentos/textos e analisar nas fontes a ocorrência/frequência de informações que podem ser organizadas em categorias. Como esta pesquisa trata-se de uma análise bibliográfica com o objetivo de investigar conteúdos específicos – quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar, justifica-se a escolha. A exploração dos materiais foi iniciada com a leitura flutuante. Em tal momento, organizei as informações das fontes, tendo em vista especificamente o conteúdo dos objetivos desta pesquisa, que configuram as categorias: quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar. Contudo, nas fontes, as informações não estão necessariamente nos termos desses objetivos. Por isso, tive de trabalhar com termos afins, cujo significado estabelecia relação com os referidos objetivos. Portanto, a técnica Análise de Conteúdo, nesta pesquisa, também considerou o significado, embora tenha priorizado conteúdos explícitos para a extração e a organização dos dados. O conteúdo das categorias apreendido nas fontes, que estabelecem relação com quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar, são aqui denominados itens. São eles: motivos de agressão, vítimas, agressores, sentimentos gerados pela agressão e soluções apresentadas pelos autores para resolver questões de violência em espaço escolar.

Essas informações foram primeiramente organizadas por meio de mapas. A organização desses mapas obedeceu a demanda dos objetivos desta investigação que foi orientada pelos itens mencionados. Assim, conforme a leitura ia sendo realizada preenchiam-se as informações no mapa, que diziam respeito aos **motivos** apontados como causadores da violência, às **vítimas** e aos **agressores** em espaço escolar, aos **sentimentos** dessas vítimas a respeito da violência sofrida e às **soluções** para a problemática apontadas na respectiva fonte, seja pelo autor, pelos sujeitos participantes da pesquisa ou pelos autores citados. Essa opção foi feita por considerar que a pesquisa é constituída por todos esses elementos, e, por isso, tais informações não poderiam ser excluídas nesse momento de análise. A construção dos gráficos foi realizada por meio desses mapas, seja com a totalização das informações em

agrupamentos, que serão explicitados mais adiante, seja com o cruzamento das informações no que diz respeito à relação de agressor e vítima.

Além dos mapas, outra organização das informações foi realizada, não com o intuito de extrair os conteúdos que o objetivo propõe, mas sim com a intenção de registrar esclarecimentos importantes presentes nas fontes no que diz respeito a resgates históricos, conteúdos conceituais e informações úteis como, por exemplo, excertos significativos à organização e análise dos dados. Assim, essa organização consiste em um documento com os excertos mais importantes de cada fonte, levando em conta o que foi mencionado.

Por fim, uma terceira organização das informações foi feita, desta vez com o objetivo de criar uma planilha que pudesse mostrar um perfil de cada fonte por meio de informações específicas como: autor, ano de defesa, objetivo, conceitos mais utilizados, metodologia, principais resultados e conclusões. Portanto, foram todos esses procedimentos que permitiram a exaustividade exigida pela técnica Análise de Conteúdo e constituíram material de trabalho. Assim, a partir dessa organização de informações apresenta-se a seguir um breve perfil das fontes cujo objetivo é mostrar, sobretudo, a evolução do conceito ‘violência’ por elas indicadas. Além disso, elegeu-se para compor esse breve perfil as informações sobre programas institucionais de longo alcance que correspondem a tentativas do estado brasileiro de solucionar o problema da violência em espaço escolar.

2.2 Um breve perfil das fontes

Neste item apresenta-se um perfil das fontes propriamente ditas. No que diz respeito ao Programa de Pós-Graduação em que as fontes foram produzidas tem-se o seguinte: 4 fontes foram produzidas na região Sudeste (4 dissertações de mestrado), 4 na região Nordeste (4 dissertações de mestrado), 3 na região Centro-Oeste (3 dissertações de mestrado), 3 na região Sul (1 dissertação de mestrado e 2 teses de doutorado) e nenhuma fonte foi produzida na região Norte. As demais pesquisas que correspondem às publicações da UNESCO (7) e do Ministério da Educação (1), 8 no total, foram todas produzidas na região Centro-Oeste, o que dá a totalidade de 10 fontes nesta região do país.

Assim, para a organização desse perfil levou-se em conta informações como: autor, ano, objetivo do estudo, conceitos mais utilizados, metodologia, principais resultados e conclusões. Vale ressaltar que as informações imprescindíveis ao perfil quando não estavam devidamente explícitas nos documentos, fez-se uso do expediente da interpretação.

Como vimos, por meio das contribuições de Sposito (2001), os primeiros estudos acerca da violência em espaço escolar em âmbito nacional são da década de 1980. Nesta década, a violência mais frequentemente relatada nas escolas e, portanto, nas pesquisas, foram as depredações do patrimônio. Já na década de 1990, as queixas passaram para a violência interpessoal. É a partir dos anos 2000 que uma nova forma de manifestação da violência assume a posição de destaque: *o bullying*. Esse tipo de violência foi muito citado nas fontes que o caracterizam de forma semelhante: uma violência velada que assume formas de intimidação de colegas através de apelidos de mau gosto, constrangimentos e até mesmo violência física. Na maioria das vezes as vítimas são alunos que possuem características consideradas fora dos padrões, como por exemplo: obesidade, alguma deficiência, estatura muito alta ou muito baixa, ser negro ou estrangeiro, etc. Já os agressores são alunos considerados populares na escola e que por isso possuem amigos que acobertam e se divertem com suas ações. Esse tipo de violência praticada em espaço escolar por alunos ganhou destaque por meio da mídia, pois para muitos profissionais da escola essas ‘brincadeiras’ antes eram consideradas como normal ou ‘coisa de criança’. Esse fato reforça o que já foi mencionado a respeito da inter-relação entre as transformações do entendimento do que é considerado violência ou não e as transformações sociais. Ademais, o *cyberbullying*, que se trata da prática do *bullying online*, também permeia o espaço escolar e tem se mostrado como a mais nova forma de manifestação da violência no referido espaço. Vale dizer que esta nova forma de violência não é praticada somente por alunos, bem como não atinge somente eles.

Outro conceito que diz respeito à violência em espaço escolar bastante estudado nas pesquisas desenvolvidas de 2001 a 2010 foi o de ‘incivilidades’, perpendicular ao de ‘microviolências’ e de ‘*bullying*’. Abramovay (2002) nos lembra que o pesquisador francês Bernard Charlot, em 1997, classificou a violência escolar em três níveis:

- 1) a violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- 2) incivilidades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- 3) violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (ABRAMOVAY, 2002, p. 93-94).

Talvez por este motivo as incivildades foram tão mencionadas nas pesquisas brasileiras do referido período, pois como se sabe⁹, a violência verbal e moral são as mais frequentes no espaço escolar. A violência física aparece com menos frequência, porém com grande relevância. As incivildades são relacionadas ao termo ‘microviolências’ no sentido de que este segundo termo possa vir a substituir o primeiro.

Para Debarbieux (1998), *as incivildades são violências anti-sociais e antiescolares. Quanto mais traumáticas elas forem, e quanto mais elas forem acobertadas e transformadas em acontecimentos banais, a fim de proteger a escola, mais elas se tornam, muitas vezes, uma forma de violência simbólica.* (Abramovay e Rua, 2002). Estudos recentes (Debarbieux, 2002; Blaya, 2002) nos advertem sobre a possibilidade de esse termo vir a gerar uma visão distorcida das interações escolares, o que pode dar origem a interpretações e explicações de natureza evolucionista para os atos violentos. Entre elas, a predominância do uso de termos padronizados para indicar comportamentos vistos como "selvagens" ou "civilizados". Esse uso lingüístico fez com que fosse sugerida a substituição do termo *incivildades* pelo termo *microviolências*, o que permitiria uma melhor qualificação de determinados atos de violência que ocorrem nos processos interativos entre os diferentes participantes. (UNESCO, 2003, p. 5).

Outros conceitos que foram bastante utilizados nas fontes são os de vulnerabilidade e situação de risco. Mais uma vez os conceitos se interligam e até se confundem, pois considera-se que uma criança ou adolescente que é vulnerável está em uma situação de risco. Segundo o dicionário Houaiss, ‘vulnerabilidade’ significa: “qualidade ou estado do que é ou se encontra vulnerável” E ‘situação’ e ‘risco’¹⁰: “localização de um corpo no espaço em relação a um ou vários pontos de referência fora dele; posição” [...] quando comparado a outros corpos estando “em probabilidade de perigo, ameaça física para o homem e/ou para o meio ambiente [...]” (HOUAIS; VILAR, 2009, p. 1961,1775 e 1671), ou seja, quando se está vulnerável. A vulnerabilidade ou situação de risco é utilizada pelos autores para explicar dois tipos de fenômenos: 1) ‘Vulnerabilidade social’, ou seja, quando o agente está inserido em um ambiente no qual sua condição de cidadão não lhe é garantida. Exemplos: não ter acesso à saúde, à educação, à moradia, à liberdade de escolha, etc., caracterizada pela violência simbólica e 2) ‘Situação de risco pessoal’, para relatar situações em que o agente já está inserido diretamente em ambientes/situações de violência explícita. Exemplos: Bairros violentos, expostos ao tráfico de drogas, famílias cujos integrantes são agressivos, possuem

⁹ De acordo com Debarbieux e Blaya (2002a) a violência mais frequente e mencionada pelas vítimas é a verbal.

¹⁰ O conceito ‘situação de risco’ não é especificado pelo dicionário Houaiss como uma expressão, pois essa ferramenta só apresenta significado de palavras separadas, portanto, neste momento é feito uma junção dos significados das palavras ‘situação’ e ‘risco’. (HOUAIS; VILAR, 2009)

vícios e submetem os demais a constrangimentos, violência física, sexual, verbal, etc. Os fatores de risco ainda são caracterizados, por alguns pesquisadores, como as variáveis que levam a prever um alto índice de violência juvenil, ou seja, que quando observadas podem ajudar a descobrir se uma criança/jovem será/é violento ou não.

Além dessas características, as fontes deste estudo apontam que pesquisas brasileiras a partir de meados da década de 1990 tiveram uma particularidade.

No Brasil, a partir de meados da década de 90, pode-se observar, na literatura especializada, uma tendência a um certo grau de consenso, no sentido de considerar como violências qualquer demonstração de agressividade contra bens materiais ou pessoas (alunos, professores, escolas, funcionários da escola etc.). (Fukui, 1991; Sposito, 1998; Guimarães, 1996; Candau, Lucinda e Nascimento, 1999; Minayo, 1999 apud UNESCO, 2003, p. 6).

Com isso, muitas das fontes desta pesquisa fontes ressaltam a importância de se lembrar que o conceito ‘violência’ é muito abrangente e multifacetado, e que a tentativa de limitá-lo a um conceito único pode vir a ser um erro. Por isso, passa a ser utilizado o conceito no plural: ‘violências’. Vale esclarecer que os termos ‘violência’ e ‘agressão’ não são sinônimos. A agressão deve ser entendida por meio da Psicologia, ou seja, trata-se de ações instintivas do indivíduo. Já a violência é compreendida de diversas maneiras conforme ocorre as transformações da e na sociedade, ou seja, o que é considerado violência hoje em dia não era assim entendido em tempos passados, reitera-se. Ou seja: a violência é uma construção social. Por isso,

Em outras palavras, é um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência – ou qualquer outra palavra – consista em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” de violência que permita um encaixe preciso entre a palavra e a coisa. (DEBARBIEUX, 2002, p. 19, grifo do autor).

No que diz respeito às soluções institucionais apresentadas nas fontes para a problemática violência em espaço escolar temos, por exemplo, o que observa Faleiros e Faleiros (2008, p. 7):

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), desenvolveu em 2004 o Projeto Escola que Protege, que tem como finalidade promover ações educativas e preventivas para reverter a violência contra crianças e adolescentes.

Contudo, há um outro programa denominado Programa Abrindo Espaços que foi formulado em 2000, no âmbito de uma política global para o desenvolvimento da Cultura da Paz e para a consolidação dos valores democráticos, tendo em vista o combate das desigualdades entre as nações (NOLETO, 2001 apud UNESCO, 2003). Este programa foi considerado uma ferramenta para o combate aos altos índices de violência, como uma alternativa para que os adolescentes pudessem ter acesso ao lazer em seus tempos livres. “O objetivo do programa é contribuir para a redução dos níveis de violência registrados nos fins de semana, no que se refere aos jovens” (UNESCO, 2003, p. 13). Ressalta-se que das 22 fontes desta pesquisa, somente duas se consideram investigadoras da violência da escola, ou seja, cometida pela instituição, professores e demais funcionários. Levando em conta que o fenômeno violência em espaço escolar é visível e sabidamente recorrente nas respectivas instituições, a raridade de trabalhos que tratam especificamente da violência da escola denota certo consenso de que essa instituição não comete violência contra seus usuários diretos, isto é, os alunos. Exatamente isso que provoca estranheza e é justamente essa estranheza que impulsiona o objetivo deste trabalho: identificar quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar.

2.3 Organização dos dados

Apresentar-se-á neste momento os procedimentos utilizados na construção dos gráficos que dão subsídio à análise quanti-qualitativa, isto é, que consubstanciam as categorias. Para a construção dos gráficos foram utilizados os mapas mencionados anteriormente, ou seja, os documentos nos quais foram organizadas as informações das fontes tendo em vista especificamente o conteúdo dos objetivos desta pesquisa, que a partir de agora figuram como categorias: quem comete, quem sofre, como e por que ocorre a violência em espaço escolar. O conteúdo dessas categorias foram identificados por meio das seguintes informações que se encontravam nas fontes: motivos, vítimas, agressores, sentimentos e soluções, como já mencionado anteriormente. Para maior esclarecimento, denominou-se estes últimos elementos de itens, porque cada um deles tem subitens que foram denominados conteúdos dos itens. Também é necessário dizer que os itens e seu respectivo conteúdo são o conteúdo das categorias. É importante ter isso em mente para entender a análise como um todo.

Outro esclarecimento imprescindível diz respeito às características da forma das fontes. Isto é: lembre-se que as fontes são 22 documentos. Esse grupo é constituído por 12 dissertações, 2 teses, 7 documentos da UNESCO e 1 do Ministério da Educação. Portanto, temos formas de fontes diferentes nesse conjunto. Esse fato trouxe implicações para a organização dos gráficos. Nesse sentido, os gráficos que trazem informações sobre os documentos e não sobre dissertações e teses, foram operacionalizados por meio de entradas denominadas capítulos, pois cada capítulo foi escrito por um autor. Contudo, há documentos que são textos de um único autor/coautor, e para esses a entrada não foi por capítulo. Obviamente, as dissertações e teses que são também textos de um autor não seguem a entrada capítulo. Outrossim, a leitura das fontes exigiu a produção de gráficos individuais, isto é, para cada fonte produziu-se um gráfico. Esses gráficos que constituem material de trabalho estão em apêndice. Os gráficos que fazem a síntese analítica dos dados estão na seção 3, que vem adiante.

Ademais, a produção dos gráficos se deu de maneira diferente entre si. Os gráficos que se referem ao item motivos da violência em espaço escolar e ao item soluções apresentadas para o respectivo fenômeno foram produzidos um a um de acordo com as informações de cada fonte específica deste estudo, e encontram-se em apêndice como já se informou. Já os gráficos que se referem ao item agressores, ao item vítimas da violência em espaço escolar e aos que se referem ao item sentimentos relatados pelas vítimas de tal violência, foram produzidos de forma que abrangesse as informações das fontes como um todo. A seguir, apresentaremos os itens e seus respectivos subitens, tendo em vista mostrar detalhadamente a composição do conteúdo das categorias deste estudo. Reitera-se: o conteúdo dos seguintes itens: motivos, agressores, vítimas, sentimentos e soluções. A análise dos dados propriamente dita será feita após o detalhamento do conteúdo das categorias e terá a contribuição dos gráficos.

2.3.1 Organização do conteúdo dos itens: motivos, agressores, vítimas, sentimentos e soluções

Como mencionou-se, nesta etapa apresentar-se-á os itens que compõem o conteúdo das categorias, que por sua vez, agrega o conteúdo dos respectivos itens.

No que diz respeito ao item **motivos da violência**¹¹, que compõe o conteúdo da categoria como e por que ocorre violência em espaço escolar, registrados nas fontes – Gráfico 1 e Gráficos 10 ao 31 – a indicação da origem dos mesmos vai para: Família, Questões sociais, Problemas com a educação escolar, Ciclo da violência, Polícia, Fatores psicológicos e Mídia, que constituem os subitens do item Motivos da violência. O subitem Família foi composto pelas seguintes razões:

- 1) Violência doméstica
- 2) Pais agressivos
- 3) Disciplina severa na família
- 4) Conflito entre os pais
- 5) Ausência dos pais
- 6) Supervisão parental deficiente
- 7) Pais jovens
- 8) Famílias numerosas
- 9) Função familiar enfraquecida
- 10) Falta de afeto da família
- 11) Falta de disciplina da família
- 12) Inconsistência da família
- 13) Negligência parental
- 14) Ambiente familiar negativo
- 15) Mimo
- 16) Transferência da função da família para a escola
- 17) Família afastada da escola
- 18) Falta de tempo dos pais para educar os filhos
- 19) Pais que dão o exemplo errado

O subitem Questões Sociais está relacionado com deficiências de políticas públicas e também das atitudes da sociedade.

- 1) Vulnerabilidades sociais
- 2) Desemprego
- 3) Tráfico de drogas
- 4) Preconceito

¹¹ Utilizar-se-á negrito para apresentar cada item, tendo em vista facilitar a leitura do texto como um todo.

- 5) Discriminação
- 6) Exclusão social
- 7) Incerteza em relação ao futuro
- 8) Conflito de valores
- 9) Diferenças culturais
- 10) Criminalidade
- 11) Miséria
- 12) Desamparo político
- 13) Narcotráfico
- 14) Violência no espaço urbano
- 15) Desigualdades sociais
- 16) Falta de acesso aos direitos humanos
- 17) Colegas delinquentes
- 18) Baixa condição socioeconômica
- 19) Sistema econômico deficiente
- 20) Falhas das políticas públicas
- 21) Vício
- 22) Pobreza
- 23) Bairro violento
- 24) Fome
- 25) Sociedade dividida em classes
- 26) Herança do regime autoritário
- 27) Escassez de oportunidades
- 28) Crise de valores da sociedade
- 29) Globalização
- 30) Sociedade do consumo
- 31) Falta de liberdade
- 32) Esvaziamento de conteúdo cultural
- 33) Crime como uma solução encontrada pelos jovens
- 34) Sociedade machista

No que diz respeito ao subitem Problemas com a educação escolar, este refere-se a diversas razões que são/foram encontrados no próprio espaço escolar envolvendo atores escolares, bem como aspectos institucionais, como regras escolares, currículo, avaliações, etc.

- 1) Falta de formação diferenciada, como por exemplo, aulas de inglês e informática que possibilitam a abertura de oportunidades aos adolescentes
- 2) Professor violento
- 3) Problemas com a gestão escolar
- 4) Regras pouco claras
- 5) Professores afastados da cultura juvenil
- 6) Falta de confiança entre aluno e professor
- 7) Silenciamento dos alunos pela escola
- 8) Falta de integração entre escola e comunidade
- 9) Discurso escolar repressivo
- 10) Expulsão de alunos em situação de exclusão social
- 11) Regras que se aplicam a alunos e não se aplicam a professores, como por exemplo, fumar na escola.
- 12) Presença de armas e gangues nas escolas
- 13) Descompasso entre a cultura escolar e a cultura do jovem
- 14) Alunos com desempenho escolar deficiente
- 15) Ambientes escolares desorganizados
- 16) Conflitos internos entre a equipe escolar
- 17) Baixa qualidade da educação
- 18) Analfabetismo
- 19) Falta de aprendizagem sobre ética e moral
- 20) Escolas que não assumem seu papel na garantia de um ensino de qualidade
- 21) Incompatibilidade entre currículo e a realidade do aluno
- 22) Sistema de avaliação deficiente
- 23) Escola excludente
- 24) Fragilidade entre escola e sociedade
- 25) Repetência
- 26) Formação docente precária
- 27) Indisciplina dos alunos
- 28) Convivência de duas realidades distintas: os excluídos e os incluídos
- 29) Decepção do aluno com a escola
- 30) Incapacidade de a escola lidar com a diversidade e heterogeneidade
- 31) Democratização deficiente do acesso à educação
- 32) Vínculo fraco entre escola e família

- 33) Falhas na formação inicial de professores
- 34) Progressão continuada
- 35) Falta de vagas nas universidades públicas
- 36) Escola sobrecarregada de funções
- 37) Confusão sobre a função da escola
- 38) Salas de aula muito numerosas
- 39) Instalações físicas escolares precárias
- 40) Escola reprodutora de violência

Em relação ao subitem Ciclo da violência utilizou-se as informações registradas no relatório Núcleo de Estudos da Violência (NEV/USP) (CARDIA, 2012). A violência configura-se em um ciclo quando há a aprendizagem da violência pelo agredido e ele, o agredido, torna-se um agressor. Cardia (2012) esclarece que este ciclo pode ser constituído em diversos ambientes sociais, inclusive na escola. Por isso, apesar de serem poucas, nas fontes há informações sobre essa questão que foram explicitadas pelas seguintes palavras:

- 1) Ciclo da violência
- 2) Naturalização/banalização da violência
- 3) Ser vítima de violência
- 4) Uso da violência como defesa

No subitem Polícia, vale dizer, que nas fontes reiteradas vezes aparece a polícia como solução, contudo ela também aparece como um problema. Nesse sentido, o conteúdo do subitem polícia é constituído por:

- 1) Falta de policiamento de modo geral
- 2) Problemas com a segurança pública
- 3) Polícia não combate o crime organizado
- 4) Crise do sistema de justiça criminal
- 5) Impunidade penal
- 6) Descrença do cidadão na instituição promotora de justiça

No que se refere ao subitem Aspectos Psicológicos as fontes indicam distúrbios comportamentais, sentimentais e psicológicos em gerais:

- 1) Descontrole emocional
- 2) Intolerância

- 3) Dificuldades emocionais
- 4) Problemas de personalidade
- 5) Déficit de empatia
- 6) Fatores genéticos
- 7) Não saber lidar com frustração
- 8) Inveja
- 9) Ciúmes
- 10) Depressão
- 11) Transtornos psicológicos
- 12) Problemas comportamentais
- 13) Hiperatividade
- 14) Impulsividade
- 15) Falta de atenção
- 16) Baixa inteligência
- 17) Stress
- 18) Característica vingativa
- 19) Vontade de chamar a atenção
- 20) Não reconhecimento do outro
- 21) Personalidade antissocial
- 22) Violência inata
- 23) Baixa autoestima

Por fim, o subitem Mídia, apesar de pouco citado, também faz-se presente nos gráficos, visto que alguns autores dedicaram parte de suas pesquisas para abordar a temática e também por ser um tema tão atual e presente na vida de todos. Os conteúdos que o compõem são:

- 1) Mídia
- 2) Mídia formadora de opinião
- 3) Influência da mídia

Vale fazer aqui uma reflexão que envolve a mídia, tendo em vista que ligar a televisão e se deparar com situações violentas a qualquer hora do dia, seja em programas jornalísticos, novelas, filmes e também desenhos animados, é corriqueiro em tempos atuais independentemente dos contextos culturais. Nesse sentido, Danif (2009) observa:

[...] pesquisa feita por George Gerbner e equipe durante anos, [...] analisaram o horário nobre e as manhãs de sábados da TV americana. E o resultado foi surpreendente: Gerbner fez as contas e descobriu que [...] a violência prevalece em oito de cada dez programas. Além do mais, uma média de cinco ou seis incidentes violentos ocorrem a cada hora. E nos desenhos, os preferidos das crianças? Estes contêm mais violência – pelo menos dezoito atos de agressão a cada hora. Segundo os parâmetros de pesquisa norte americanos, um pré-adolescente com doze anos de idade já terá assistido na vida, em média, a pelo menos 100.000 atos agressivos na TV [...]. (RANGEL, 2004 apud DANIF, 2009, p. 37).

O excerto aponta a violência na rotina americana. No Brasil ocorre o seguinte:

Segundo Marcelo Migliaccio, em artigo no jornal A Folha de S. Paulo, intitulado *Violência impera nos canais abertos de TV*, relata que o caderno TV Folha fez um levantamento informal nos dias 2 e 4 de julho de 2001, sobre a programação da TV Globo, emissora líder em audiência no país, e constatou que o telespectador é bombardeado por cenas que mostram os mais variados tipos de violência durante as cerca de 22 horas, em média, que o canal permanece no ar diariamente. Das 5h25 de segunda-feira, dia 2, às 3h40 da quarta, dia 4, foram exibidos 22 homicídios explícitos, 1.066 agressões físicas, 921 ofensas verbais, além de terem sido disparados 471 tiros dos mais variados calibres. O levantamento contabilizou apenas as cenas contidas nas obras de ficção e nos comerciais de programas da própria Globo, excluindo-se as cenas violentas exibidas nos programas jornalísticos da emissora e em anúncios comerciais. A gravidade dessa constatação se reforça quando o presidente da ONG TVer, Leal Filho, lembra que a televisão está presente em 87% dos domicílios brasileiros (dados do IBGE, de 1999) e é a única janela que a maioria da população brasileira tem para o mundo. (DANIF, 2009, p. 38, grifo do autor).

Note-se que a referência acima diz respeito ao ano 2001. Contudo, não há mostra de que esses dados estejam somente no passado. Haja vista, mesmo sem diagnóstico que o dia a dia da TV aberta – mais acessível a um contingente maior de pessoas –, continua mostrando violência em seus programas, contumaz. Com efeito, tanta exposição à violência cotidianamente contribui para a produção do ciclo da violência que foi mencionado acima, pois a problemática violência é cada vez mais banalizada e naturalizada pelas pessoas. Encerra-se¹² aqui a exposição do item motivos que compõe o conteúdo da categoria como e porque ocorre violência em espaço escolar.

¹² Sempre ao término da exposição de cada item lembraremos o leitor a relação do item com a respectiva categoria.

Passa-se agora à exposição do item **Agressor**, que compõe o conteúdo da categoria quem comete violência em espaço escolar – presentes nos gráficos 2, 3 e 6. No que se refere a esse item, os agentes que cometem violência em espaço escolar mencionados de forma explícita nas fontes são:

- 1) Professor
- 2) Aluno
- 3) Diretor
- 4) Coordenador
- 5) Funcionários
- 6) Escola
- 7) Externos
- 8) Polícia

Os subitens que se referem aos agressores enquanto pessoa se fazem claros, ou seja, as fontes não deixam dúvidas quando se trata do agressor ser o próprio professor, aluno, diretor, coordenador e funcionários. No subitem funcionários incluem-se os responsáveis pela limpeza, pela portaria, pela cantina ou refeitório, pela supervisão dos alunos e pela segurança da escola. Os subitens que se referem a aparatos institucionais, como escola e polícia, bem como o subitem externos necessitam de esclarecimentos. Assim, o conteúdo de externos diz respeito à violência cometida por pais, gangues, alunos de outras escolas, traficantes, ex-alunos e moradores do bairro envolvidos em crimes. A orientação para o que se denominou externos vem de Charlot (2002, p. 433, grifo do autor)

[...] assiste-se, há alguns anos, a um aumento do número "de intrusões externas" na escola: trata-se, por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas-de-aula, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das disputas nascidas no bairro; trata-se, mais seguidamente ainda, de um pai, de uma mãe, de um irmão, de um amigo, que vem vingar brutalmente uma "injustiça" sofrida por um aluno, da parte de um membro do pessoal da escola.

Ainda que neste caso o subitem polícia também poderia estar no subitem externos, preferiu-se manter a polícia fora deste subitem, uma vez que se trata de um aparato institucional que se relaciona institucionalmente com a escola o que tira da polícia a posição de externo, segundo o entendimento feito aqui. Para o subitem escola também buscou-se fundamentação em Charlot (2002). De acordo com esse autor, a violência da escola é a

violência cometida pela instituição escolar por meio de seus aparatos – legal e humano –, contra seus alunos, seja por meios simbólicos ou vias de fato, como já foi mencionado. Nota-se que considerou-se a violência da escola como um subitem e a violência do professor como outro. A pergunta que poderia ser feita é a seguinte: os subitens escola e professor não dizem respeito apenas à violência da escola, segundo, por exemplo, Charlot? A opção em considerar individualmente esses dois subitens, tendo em vista o item agressor, estabelece relação direta com as fontes. Nelas a violência do professor contra o aluno e a violência da escola aparecem separadamente. Assim, encerra-se a explicação do item Agressores que compõe o conteúdo da categoria quem comete violência em espaço escolar, reitera-se.

Para a exposição do item **Vítimas**, vale lembrar que este compõe o conteúdo da categoria quem sofre violência em espaço escolar – gráficos 4, 5 e 6. No que se refere às vítimas de violência em espaço escolar, os gráficos apontam o seguinte:

- 1) Professor
- 2) Aluno
- 3) Diretor
- 4) Coordenador
- 5) Funcionários
- 6) Pais
- 7) Patrimônio

Vale ressaltar que os pais também aparecem como vítimas da violência em espaço escolar, como mostra o gráfico 6, especificamente no que diz respeito à violência cometida por alunos ou outros pais contra eles. Nesse sentido, as fontes indicaram que os pais se envolvem nos conflitos de seus filhos, tanto assumindo a posição de agressor como a de vítima. Já o último conteúdo, patrimônio, se refere ao prédio escolar e seus respectivos materiais e objetos. Ou seja: é o que Charlot (2002) interpreta como violência à escola. Finalizamos aqui a explicação do item vítimas, que, como já dito, compõe o conteúdo da categoria quem sofre violência em espaço escolar.

Inicia-se neste momento a exposição do item **Sentimentos** – que diz respeito ao gráfico 8. Faz-se necessário dizer que este item não possui vínculo direto com as categorias

deste estudo, mas se faz necessário, tendo em vista as possíveis relações com o subitem Aspectos Psicológicos que compõe o conteúdo do item Motivos da violência em espaço escolar, bem como para compreender as consequências de tal violência para as suas vítimas.

Os conteúdos mencionados pelas pessoas na posição de vítima foram:

- 1) Solidão
- 2) Vergonha
- 3) Inferioridade
- 4) Perda
- 5) Nervosismo
- 6) Angústia
- 7) Revolta
- 8) Ressentimento
- 9) Frustração
- 10) Medo
- 11) Ansiedade
- 12) Vingança
- 13) Culpa
- 14) Insegurança
- 15) Impotência
- 16) Vítima em potencial
- 17) Crueldade
- 18) Tensão
- 19) Pânico
- 20) Conformismo
- 21) Impunidade
- 22) Preocupação
- 23) Desproteção
- 24) Desconfiança
- 25) Susto
- 26) Desunião
- 27) Abandono
- 28) Assombro
- 29) Terror
- 30) Tristeza

- 31) Ausência do sentimento de culpa
- 32) Desgaste
- 33) Injustiça
- 34) Espanto
- 35) Submissão
- 36) Sofrimento
- 37) Remorso
- 38) Dó
- 39) Vontade de denunciar
- 40) Incômodo
- 41) Insucesso
- 42) Ódio
- 43) Rancor
- 44) Constrangimento
- 45) Raiva
- 46) Indignação
- 47) Desânimo
- 48) Apreensão
- 49) Humilhação

Declara-se que os subitens do item sentimentos se deu por meio da união de sentimentos que guardam entre si alguma semelhança, mesmo que tenha conteúdo próprio de genuíno. Por exemplo, raiva e ódio, angústia e ansiedade, desproteção e insegurança. Portanto, o item sentimento foi composto pelos seguintes subitens: medo, insegurança, angústia, impotência, conformismo, revolta, humilhação, indignação, abandono, culpa e vingança. Como aponta M. Silva (2013), os sentimentos das vítimas mostram a ordem de grandeza da problemática. Encerra-se aqui a exposição do item Sentimentos, que como já mencionado, não possui relação direta com as categorias que configuram o objetivo deste estudo, mas que traz contribuições importantes para as nossas análises.

Por fim, apresenta-se o item **Soluções**, que compõe, assim como o item Motivos, o conteúdo da categoria como e por que ocorre violência em espaço escolar (gráfico 9 e os gráficos 32 a 53). O conteúdo desse item foi organizado por meio dos seguintes subitens:

Acesso à cultura e lazer, Melhorias nos sistemas de segurança, Ações da escola, Diálogo, Vínculo entre escola/família/comunidade, Políticas públicas, Relação professor/aluno, Apoio de outros profissionais e Formação de professores. A seguir apresenta-se a composição dos subitens do item Soluções para resolver o problema da violência em espaço escolar. Isso será feito respeitando a ordem dos mesmos usada neste parágrafo. Assim, o subitem Acesso à cultura e lazer foi composto pelos seguintes conteúdos:

- 1) Esporte
- 2) Arte
- 3) Interação entre jovens por meio de atividades sociais
- 4) Atividades culturais
- 5) Atividades esportivas
- 6) Atividades extracurriculares
- 7) Computação
- 8) Excursões
- 9) Cinema
- 10) Palestras
- 11) Programas de ocupação criativa, ou seja, cursos de arte
- 12) Cultura na escola
- 13) Crescimento cultural por meio de atividades culturais
- 14) Projetos culturais
- 15) Dança
- 16) Teatro

Em relação ao subitem melhorias no sistema de segurança tem-se o seguinte:

- 1) Reformas no sistema de segurança
- 2) Reforçar a segurança nas escolas
- 3) Presença de policiais em escolas de risco
- 4) Vigilância policial
- 5) Intervenção policial quando necessário
- 6) Investimento em tecnologias de segurança
- 7) Parceria com a polícia
- 8) Medidas de segurança pública
- 9) Contratação de inspetores

- 10) Guarda municipal
- 11) Aumento da fiscalização ao redor da escola

Já o conteúdo do item Soluções para a violência em espaço escolar indicado pelo subitem Ações da escola as propostas foram:

- 1) Educação para a paz
- 2) Ensino de ética, de tolerância, de reconhecimento de alteridade e diversidade
- 3) Formação dos alunos de forma crítica e responsável
- 4) Promover uma educação para a cidadania
- 5) Organizar as escolas
- 6) Esclarecer as regras
- 7) Abrir a escola aos finais de semana
- 8) Orientação para os alunos
- 9) Educar para a autonomia
- 10) Tornar o sujeito capaz de reflexão e ação
- 11) Lidar com discriminações, intolerância e exclusão
- 12) Promover uma educação de qualidade
- 13) Desenvolver a criatividade dos alunos bem como a autoestima
- 14) Adotar uma abordagem transdisciplinar
- 15) Diretor mais presente
- 16) Desenvolver atividades socioeducativas lúdicas
- 17) Romper com a lei do silêncio
- 18) Estimular a participação dos alunos
- 19) Professores trabalhando em conjunto
- 20) Aconselhamento escolar
- 21) Valorização do sucesso acadêmico do aluno
- 22) Sistema de tutoria
- 23) Escola multisserviço
- 24) Promover o apoio de um aluno para outro
- 25) Intervenção individual
- 26) Mais educação e menos punição
- 27) Currículo que atenda às necessidades dos alunos
- 28) Escolher um representante de classe
- 29) Incentivo a expressão verbal

- 30) Escola em tempo integral
- 31) Educação para a saúde
- 32) Inserir aulas sobre línguas e culturas
- 33) Saber administrar diferentes níveis de instrução em uma mesma sala de aula
- 34) Criar uma atmosfera saudável na escola
- 35) Trabalhar com prevenção
- 36) Promover atividades de ensino cooperativo
- 37) Tornar a convivência democrática
- 38) Desenvolver relações harmoniosas
- 39) Preparar o jovem para a vida profissional
- 40) Inclusão de aulas de cidadania no currículo
- 41) Observação dos alunos no pátio e recreio
- 42) Construção de um senso de pertencimento do aluno na escola
- 43) Promover a alfabetização emocional
- 44) Trabalhar com as dimensões culturais, afetivas e educativas dos alunos
- 45) Trabalhar com a história de vida dos alunos
- 46) A escola ser um espaço acolhedor e inclusivo
- 47) Repensar o papel da escola
- 48) Utilizar tecnologias para o ensino
- 49) Motivar os alunos de modo geral
- 50) Impor limites
- 51) Flexibilização do conteúdo
- 52) Gestão democrática
- 53) Orientar os alunos a respeito de drogas
- 54) Educação voltada aos direitos humanos
- 55) Abandono dos métodos pedagógicos viciados e repetitivos

Vale dizer que as fontes apontaram algumas soluções como ações da escola, mas que na prática envolve necessariamente os alunos, como por exemplo: o sistema de tutoria, promover o apoio de um aluno para outro, escolher um representante de classe e promover atividades de ensino cooperativo. O que não se pode perder de vista é que cabe a escola promover, estimular e direcionar essas ações. Por este motivo, as fontes ainda apontam-nas como ações eminentemente escolares.

Outrossim, muitas fontes elegeram o diálogo como uma solução para a problemática violência em espaço escolar, que configura outro subitem do item Soluções. Note-se que o subitem diálogo não está compondo o último subitem descrito que configurou ações da escola. Isso foi feito porque as fontes não especificaram de maneira clara um espaço específico em que o diálogo deve ser promovido ou por quem. O conteúdo mediação apareceu junto ao conteúdo diálogo. Portanto, o subitem diálogo foi composto pelo seu significado juntamente com o de mediação.

O subitem vínculo entre escola/família/comunidade também não foi incluído no subitem ações da escola por se tratar de uma parceria, um trabalho conjunto entre três instituições e não somente contribuições da primeira. Nesse sentido, tem-se:

- 1) Cultivar vínculos com a família e a comunidade
- 2) Participação das famílias na escola
- 3) Orientação aos pais por parte da escola
- 4) Parceria com a família e a comunidade
- 5) Escola aberta ao bairro
- 6) Aconselhamento aos pais
- 7) Cooperação da comunidade com a escola
- 8) Envolver as famílias na escola
- 9) Comunicação entre família e escola
- 10) Auxílio dos pais no desenvolvimento de ações escolares
- 11) A escola auxiliar as famílias a recuperar sua autoridade com seus filhos

Vale uma explicação sobre o vínculo entre ‘escola/família/comunidade’, tendo em vista a evolução da família e da escola a partir, sobretudo, das ideias de Ariès (2006). Lembre-se que esse autor, já mencionado anteriormente, mostrou que a educação das crianças na Idade Média acontecia no meio familiar por meio de espelhamento das ações dos adultos e o aprendizado das tarefas domésticas, com ensinamentos das mães, tias ou na casa de outras famílias. A comunidade também estava envolvida, visto que a vida privada e a vida pública não eram separadas neste momento. A partir do século XVII a família transferiu a educação dos filhos somente à escola, com o intuito de moralização dos menores e afastamento deles do mundo adulto, considerado sujo e indevido para as crianças. Foi somente a partir do século XIX que a família passou a se preocupar mais com a educação das crianças participando deste processo. Portanto, as informações das fontes mostram que ainda a relação da família com a

escola está muito precária e acredita-se que essa relação é imprescindível para o bom desenvolvimento escolar.

Sobre o conteúdo do subitem políticas públicas do item Soluções as fontes apontaram-nas como dever do estado. Sendo elas:

- 1) Valorização dos professores e também dos alunos
- 2) Realizar diagnósticos sobre as situações das escolas brasileiras
- 3) Democratizar a escola
- 4) Desenvolvimento de programas para a educação
- 5) Estado oferecer programas institucionais centrados nos riscos como: drogas, fome, miséria, etc.
- 6) Cartilha para guiar os professores sobre como lidar com problemas na sala de aula
- 7) Abertura de oportunidades positivas para os alunos
- 8) Mais investimentos na educação e segurança
- 9) Campanhas na mídia sobre o combate à violência
- 10) Proibição por lei aos castigos corporais de forma geral
- 11) Verbas do governo destinadas à educação
- 12) Cooperação estatal com as escolas
- 13) Respeito aos direitos humanos
- 14) Atribuir prioridade à educação
- 15) Prover recursos necessários à educação de boa qualidade
- 16) Políticas públicas para diminuir a desigualdade social
- 17) O Estado assumir sua responsabilidade social

Outro subitem que compõe o item Soluções diz respeito a relação professor/aluno. E os conteúdos que compõem o referido subitem são:

- 1) Professores devem se apropriar da curiosidade juvenil
- 2) Mais afetividade e interação por parte dos professores com os alunos
- 3) Professores preocupados com o futuro dos alunos
- 4) Professores devem incentivar mais os alunos
- 5) Professor deve elogiar as conquistas dos alunos e manter uma relação boa com eles
- 6) Renovar as relações entre professor e aluno
- 7) O entusiasmo do professor deve contagiar os alunos
- 8) Desenvolver projetos de convivência na sala de aula
- 9) Autoridade do professor deve ser pautada no respeito mútuo

- 10) O professor deve conhecer melhor o aluno e sua família
- 11) O professora deve demonstrar amor por seus alunos
- 12) Conhecer o contexto de vida dos alunos

Outrossim, o subitem apoio de outros profissionais também foi uma solução apontada pelas fontes:

- 1) Parceria com profissionais necessários de acordo com as necessidades do aluno
- 2) Assistência às vítimas de violência em espaço escolar
- 3) Apoio social à criança e à família
- 4) Acesso a um centro psicomédico social
- 5) Prevenção precoce das situações de risco as quais os alunos estão expostos
- 6) Auxílio do serviço social
- 7) Trabalho conjunto com diversas instituições
- 8) Prevenção e tratamento de adolescentes delinquentes
- 9) Parceria entre o educacional e o assistencial
- 10) Auxílio de psicólogos e psicopedagogos
- 11) Tratamento de vítimas e agressores
- 12) Trabalho para aumentar a autoconfiança dos alunos
- 13) Parceria com programas socioeducativos
- 14) Atenção à saúde dos alunos
- 15) Proteção social aos alunos por diversas instituições
- 16) Presença ativa de um assistente social na escola
- 17) Inclusão de psicólogos na escola
- 18) Ação multiprofissional na escola

Por fim, apresenta-se o subitem formação de professores, que faz parte do conteúdo do item soluções. As fontes apontaram a formação de professores não só como uma solução frente ao problema da violência em espaço escolar, mas como uma necessidade urgente:

- 1) Cursos de relações humanas
- 2) Treinamento de professores
- 3) Necessidade dos professores estudarem pesquisas recentes
- 4) Apoio das universidades
- 5) Treinamento de todos os profissionais da escola no mesmo sentido do treinamento dos professores

- 6) Treinamento para resolução de conflitos
- 7) Investimentos na formação continuada
- 8) Orientação de professores sobre resolução de conflitos

Deste modo, conclui-se aqui a exposição do item soluções, que como já informado, compõe o conteúdo da categoria como e por que ocorre violência em espaço escolar. Portanto, todos os itens (motivos, agressores, vítimas, sentimentos e soluções) que compõem as categorias deste estudo (quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar), tiveram a explicação de seus respectivos conteúdos, organizados por meio de seus subitens. Assim, a seguir, apresenta-se os gráficos que foram produzidos por meio do conteúdo dos itens, tendo em vista as categorias quem comete, quem sofre, como e por que ocorre violência em espaço escolar. Sem esquecer que o conteúdo das categorias foi composto pelo conteúdo dos itens.

3 OS DADOS EM ANÁLISE

Neste item tratar-se-á, especificamente, das categorias quem comete, quem sofre, como e por que ocorre a violência em espaço escolar. Contudo, tal procedimento não será feito na mesma ordem em que as categorias vêm sendo expostas neste texto. A referida análise seguirá a ordem dos gráficos, uma vez que foram organizados de acordo com a forma interna de cada fonte. Para este momento de análise dos dados – que terá o auxílio dos gráficos –, buscou-se respaldo teórico, sobretudo, em Bernard Charlot (2002) e em Pierre Bourdieu (2007, 2008, 2011a, 2011b). Essa escolha se justifica pelo fato de Charlot (2002) contribuir com definições imprescindíveis a respeito dos tipos de violência que permeiam o espaço escolar – violência na escola, violência à escola e violência da escola –, que já foram mencionadas nesta pesquisa, mas que agora serão relacionadas com os dados objetivamente. Além disso, o autor também traz as diferenças entre violência e incivildades de acordo com pesquisadores franceses. Já a decisão por Bourdieu se justifica pela noção de violência simbólica. Então, trabalhar-se-á enleadamente com as ideias de Charlot e Bourdieu.

Nesse sentido, primeiramente, vale a contribuição de Bernard Charlot (2002). De acordo com esse autor a violência na escola é um fenômeno social, e por isso, traz certa dificuldade para os pesquisadores em entender com rigor a noção violência. O autor ressalta que a violência na escola não é um fenômeno novo, conforme vimos na Seção 1 por meio do auxílio de Phillipe Ariès (2006). Contudo, as formas em que o fenômeno tem se manifestado em espaço escolar essas sim são novas. Exemplos dessas novas formas de manifestação da violência são os que foram mencionados no item 2.2 *Um breve perfil das fontes*, ou seja, *bullying*, *cyberbullying*, microviolências. Além disso, temos o fato de que “[...] os jovens envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais jovens” (CHARLOT, 2002, p. 433). Esse fato dá a ordem de grandeza da problemática. Outra dificuldade presente para se entender o fenômeno violência em espaço escolar é o amplo leque de motivos que são apontados como as causas da violência no referido espaço. Assim, o gráfico a seguir – gráfico 1 –, evidencia por meio de suas entradas, que correspondem aos subitens mencionados na seção anterior, o conteúdo que compõe os principais motivos sobre a ocorrência da violência em espaço escolar apontados pelas fontes. Nesse sentido, inicia-se a análise dos dados por meio das informações que constituem a categoria como e porque ocorre violência em espaço escolar.

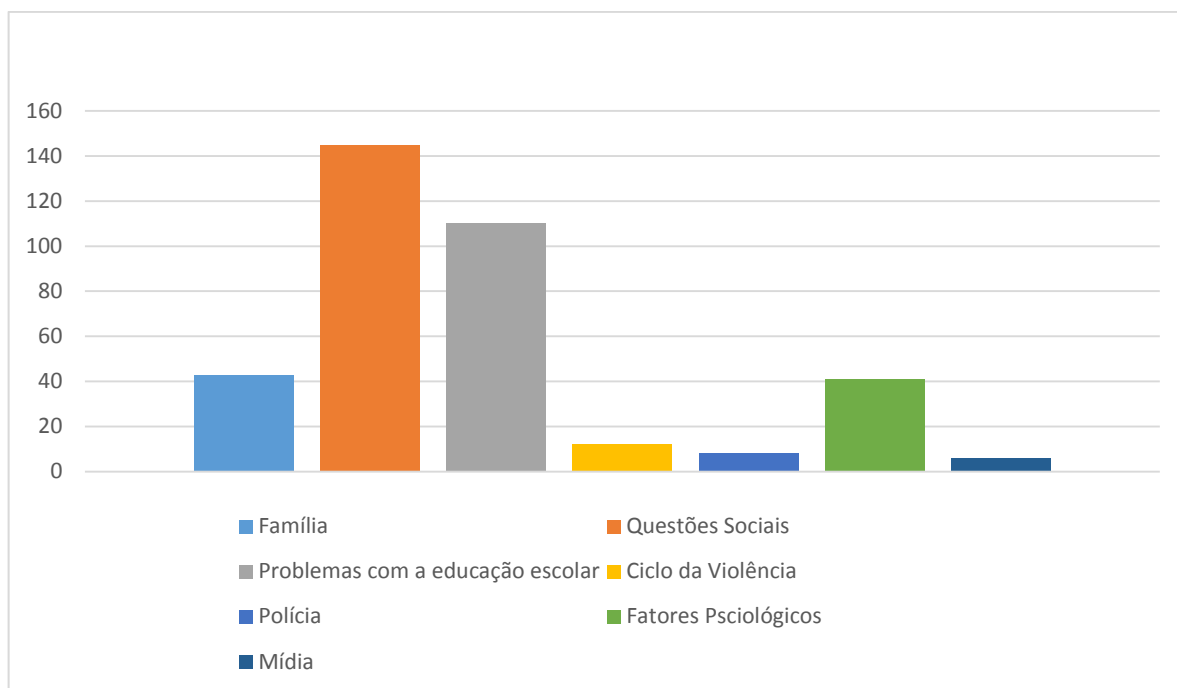


Gráfico 1 – Motivos da violência em espaço escolar de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que entre os subitens que compõem o conteúdo do item Motivos da presença da violência em espaço escolar, o que mais se destaca diz respeito às questões sociais. Lembre-se que os conteúdos do subitem questões sociais mencionados foram muitos¹³. Os mais frequentes foram: 1) desigualdades sociais, econômicas e culturais, 2) situações envolvendo o crime, 3) drogas e 4) preconceito. Declara-se que embora haja nas fontes a ideia de que a reivindicação por direitos configura-se em violência, a indicação da reivindicação como motivo da causa da violência em espaço escolar foi bastante discreta nas mesmas. Atente-se que as desigualdades de modo geral assumem a primeira posição no que diz respeito aos motivos da violência em espaço escolar. Isso porque “as desigualdades sociais, econômicas e culturais têm reflexos no universo escolar. E observa-se que a escola não só as reflete, mas também as reproduz” (DUBET, 2003 apud ABRAMOVAY, 2006, p. 107-108). Sendo assim, as desigualdades na escola são reforçadas pela instituição e não superadas! Trata-se da violência simbólica que, de acordo com as ideias de Pierre Bourdieu (2011b), enquanto imposição dissimulada de um arbitrário cultural faz com que a escola reproduza e legitime as desigualdades sociais livre de qualquer suspeita. É o que Charlot (2002) denomina como violência da escola. Perceba ainda que as situações envolvendo o crime, as drogas e o preconceito aparecem logo após as desigualdades socioeconômicas e culturais enquanto

¹³ A respeito do detalhamento dos conteúdos de todos os subitens do item Motivos, o anexo B permite visualizar todos eles organizados fonte a fonte.

conteúdo do subitem questões sociais. Esse fato não causa estranheza, pois, como aparece reiteradas vezes nas fontes deste estudo, são de fato as desigualdades que levam crianças e adolescentes a procurar outra forma de sobreviver. Além disso, crianças e adolescentes buscam o crime e as drogas com o intuito de não sofrer preconceito de seus pares, pois através desses expedientes tem-se o dinheiro para adquirir, por exemplo, um tênis de marca ou um celular de última geração. Ou seja: é através do crime e das drogas que se encontra uma saída de fácil acesso para os problemas econômicos que resultam, também, no que diz respeito à aceitação social de seus pares, informam as fontes.

O conteúdo do subitem problemas com a educação escolar, relacionado diretamente ao item Motivos, foi ainda mais diverso, como apresentamos na Seção 2. Assim, os problemas com a educação escolar são voltados principalmente ao que diz respeito à instituição, ou seja à escola propriamente dita: 1) dificuldades dos professores em se relacionar com os alunos, 2) fracasso escolar e 3) desigualdades socioeconômicas e culturais de seus agentes. Mais uma vez esses conteúdos que compõem os motivos da violência em espaço escolar corroboram com o fenômeno reproduzido pela escola, isto é, a legitimação das desigualdades quando se pensa em alunos incluídos e excluídos dentro dos muros dessa instituição. A esse respeito

Bourdieu e Passeron (1982) na obra *A Reprodução* já alertavam que a escola contribui com as desigualdades sociais ao não contemplar as diferentes culturas e distintas capacidades de aprendizagem, excluindo os alunos da escola e configurando o que denominam de violência simbólica. (EYNG, 2011, p. 51).

Para maiores esclarecimentos a respeito da legitimação das desigualdades que a escola reproduz, Bourdieu nos auxilia. A trajetória científica de Pierre Bourdieu (2011a) avalia o conhecimento da organização interna do campo simbólico, que consiste em organizar o universo social por meio de representações que aparentam a estrutura real das relações sociais. Esses sistemas simbólicos impõem ao agente a apropriação dos símbolos, das regras e da cultura dominante, ou seja, os sentidos distintos às classes antagônicas legitimam a dominação de uma sobre a outra de maneira simbólica. Portanto,

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados. (BOURDIEU, 2011a, p. 11).

Ademais, os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e de comunicação que só exercem um poder estruturante justamente porque são estruturados. “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosealógica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]” (BOURDIEU, 2011a, p. 9). A fim de esclarecer quais são os universos simbólicos, Bourdieu (2011a) exemplifica alguns citando: os mitos, a língua, a religião, a arte e a ciência. Cada universo simbólico é constituído por símbolos que funcionam como instrumentos por excelência da integração social, pois, como já dito, são instrumentos de conhecimento e de comunicação que tornam possível a consonância a respeito do sentido do mundo social e, por isso, cooperam para a reprodução da ordem social.

A cultura também funciona como meio intermediário de comunicação e instrumento de distinção, pois legitima a distância entre a cultura dominante e as subculturas, de acordo com a fundamentação que estamos utilizando, assim como entre os consumidores de tais culturas. Sua função de interação lógica e moral reproduz a classificação social e divide os homens pela hierarquia.

A noção de capital cultural de Pierre Bourdieu (2011a) está totalmente relacionada com a noção de capital econômico e de capital social. Isto porque para adquirir o capital cultural é necessário que o agente detenha, também, esses dois tipos de capital. O capital econômico corresponde aos bens financeiros, sendo o tipo que interfere de forma mais ativa nos demais. Permite que o agente invista seu dinheiro para garantir a melhor escola e o melhor ensino para seu filho, permite o acesso a ambientes sociais e culturais de nível elevado e também a aquisição de bens simbólicos. Assim, o capital social é decorrente do capital econômico, e constitui-se da vinculação a um grupo composto de agentes que se unem de forma permanente como uma rede durável de relações.

O poder econômico não reside na riqueza, mas na relação entre a riqueza e um campo de relações econômicas, cuja constituição é inseparável do desenvolvimento de um *corpo de agentes* especializados, dotados de interesse específicos; é nesta relação que a riqueza se encontra constituída, como capital – isto é, enquanto instrumento de apropriação de um equipamento institucional e de mecanismos indispensáveis ao funcionamento deste campo e, ao mesmo tempo, dos lucros que ele prodigaliza. (BOURDIEU, 2008, p. 194, grifo do autor).

A noção de capital cultural, portanto, refere-se ao poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes. Está presente em três estados: a) objetivado: valores culturais legitimados socialmente presente em objetos,

b) incorporado: valores culturais legitimados socialmente internalizados pelo agente e c) institucionalizado: aquisição de diploma institucional. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Assim, cada indivíduo se apropria de capital cultural de determinada maneira e em níveis diferentes, levando em conta o capital econômico e social que detém.

Da mesma forma que a riqueza econômica só pode funcionar como capital na relação com um aparelho econômico, assim também a competência cultural, sob todas as suas formas, só se constitui enquanto capital cultural nas relações objetivas que se estabelecem entre o sistema econômico de produção e o sistema de produção dos produtores (constituído, por sua vez, pela relação entre o sistema escolar e a família). (BOURDIEU, 2008, p. 197).

Por isso, considera-se que a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar conforme facilita a aprendizagem de conteúdos e dos códigos que a escola veicula e sanciona, além de funcionar como elementos de preparação para o entendimento dos conteúdos escolares, pois possibilita uma relação íntima entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). O capital cultural, portanto, estipula uma diferenciação entre agentes e funciona como um dos fatores que contribuem para a dominação dos dominados. Outrossim,

Os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social – por exemplo, a roupa, a linguagem ou a pronúncia, e sobretudo “as maneiras”, o bom gosto e a cultura – pois aparecem como propriedades essenciais da pessoa, como um ser irredutível ao ter, enfim como uma *natureza*, mas que é paradoxalmente uma natureza cultivada, uma cultura tornada natureza, uma graça e um dom. (BOURDIEU, 2011b, p.16, grifo do autor).

Ademais, a escola tende a contribuir para a reprodução da estrutura social, isto é, colabora para conservar a divisão da sociedade em classes e legitimar a cultura das classes sociais mais favorecidas como dominante e determinante para que essa estrutura das formações sociais permaneça. A escola colabora, portanto, para a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes. Isso acontece, pois ela tende a reproduzir nas classes dominadas o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima, transformando o processo de conhecimento em um monopólio das classes dominantes, tanto pela inculcação quanto pela exclusão. Trata-se da diferença que a escola faz entre os dois tipos de alunos: os incluídos e os excluídos, a que nos referimos.

Esses dois tipos de alunos são assim apontados por meio da herança familiar no que diz respeito ao capital cultural acumulado pelo indivíduo que é transmitido a outro. Bourdieu (2007) nos lembra que até o final dos anos 50 do século XX as crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas eram excluídas do ambiente escolar. A herança familiar passa a ser vista como um fator que interfere na vida escolar dos alunos a partir de 1960 com a crise da concepção funcionalista. É a partir daí que surge a preocupação com a origem social dos alunos, visto que passou a se considerar que o sucesso escolar dos mesmos depende, em grande parte, do capital cultural familiar, ou seja, da herança familiar.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, e um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 41-42).

De acordo com Diniz e Küll (2014), essa diferença inicial das crianças diante da vida escolar favorece os alunos que já possuem este capital cultural, mas se torna um dificultador para os demais, que sem a experiência na família, ingressam na escola com uma defasagem perante aos alunos advindos de famílias com alto capital cultural. É nesse sentido que trabalha-se o conteúdo dos motivos da violência em espaço escolar no que diz respeito a desigualdade que a escola faz perante aos alunos. O excerto abaixo traz um esclarecimento sobre o que se refere.

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitaria o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento das relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 52, grifo do autor).

Portanto, levando em conta a variedade de motivos apontados como causa da violência em espaço escolar, bem como a complexidade deles,

Observa-se, deste modo que as violências nas escolas se revestem de uma enorme complexidade, se manifestam de diferentes formas e estão relacionadas a múltiplas causas que podem se originar tanto no âmbito escolar quanto fora dele, fazendo com que tanto professores quanto gestores de escolas de Educação Básica tenham diante de si um enorme desafio. (EYNG, 2011, p. 53).

A esse respeito, e tendo em vista o que já se apresentou sobre os motivos da violência em espaço escolar aqui mencionados, seria de se esperar que o comportamento dos alunos – como, por exemplo, a indisciplina –, fosse apontado como um dos principais motivos da violência no referido espaço, tendo em vista que eles são vítimas diretas da violência da escola. Contudo, o comportamento dos alunos foi o motivo menos apontado pelas fontes como a causa do fenômeno violência em espaço escolar. Nesse sentido, os alunos não são os principais responsáveis pelos motivos da constituição do referido fenômeno, uma vez que os mesmos não são responsabilidade dos alunos. O que não quer dizer que os alunos não cometam violência em espaço escolar. Lembre-se que a categoria que está sendo explicada com os dados advindos do item Motivos diz respeito a como e por que ocorre violência em espaço escolar. Logo, já se sabe que os alunos não são responsáveis significativamente pelos porquês da constituição do fenômeno. Assim, faz-se necessário compreender quem comete violência em espaço escolar. Para auxiliar este momento de análise utilizamos as ideias de Bernard Charlot (2002) a respeito dos diferentes tipos de violência que permeiam o referido espaço a fim de identificar todos os agressores. Nesse sentido, inicia-se a análise dos dados por meio das informações que constituem a categoria quem comete violência em espaço escolar. Segundo o autor

É preciso, inicialmente, distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.

A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam as violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser

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

Portanto, mesmo a escola sendo apontada pelas fontes como responsável pelos principais motivos da violência em espaço escolar diretamente relacionados com as questões sociais, ela não é a única que comete violência. De acordo com o excerto acima, há pessoas externas à escola que cometem violência dentro da instituição, bem como os próprios alunos e professores. A esse respeito, busca-se indicar por meio das fontes o conteúdo da categoria quem comete violência em espaço escolar. O gráfico abaixo dá o detalhamento.

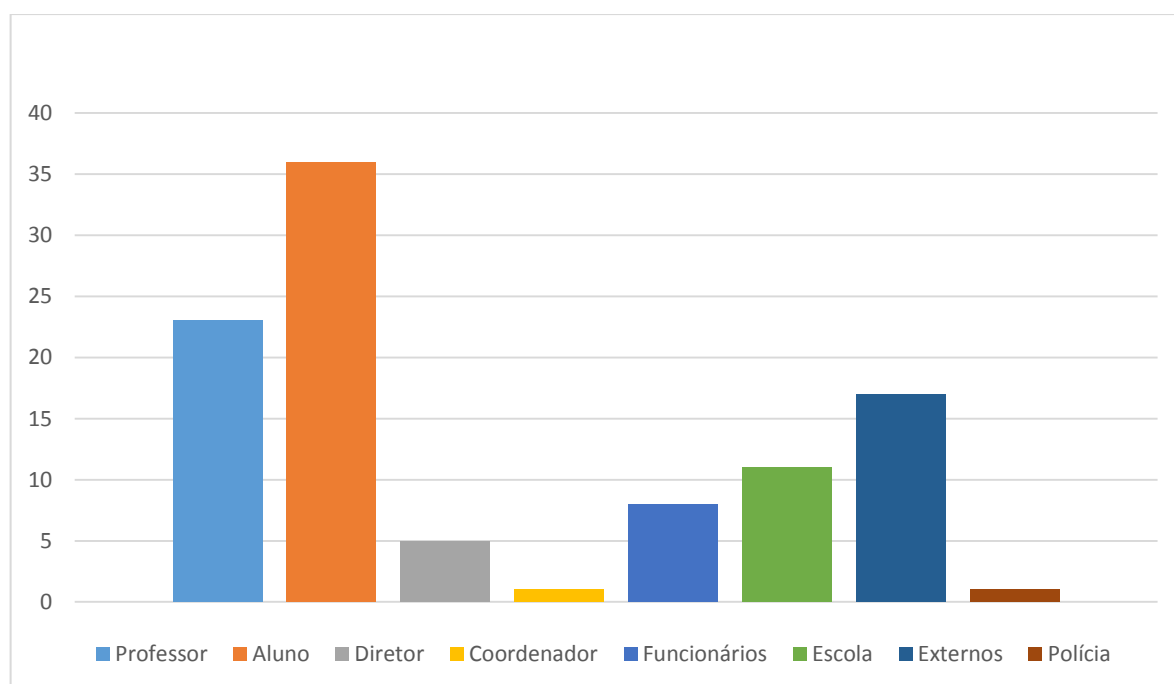


Gráfico 2 – Agressores em espaço escolar de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se de acordo com o gráfico que todos os agentes que estão inseridos no espaço escolar cometem violência, bem como pessoas que não pertencem a este espaço (externos)¹⁴. Em maior frequência aparecem os alunos. Por isso, vale dizer que mesmo que os alunos não sejam os principais responsáveis pelos motivos do fenômeno violência em espaço escolar, de acordo com as fontes, eles contribuem em grande parte para a constituição do referido fenômeno uma vez que cometem violência com bastante frequência. A violência que

¹⁴ O conteúdo do subitem ‘externos’ que compõe o item Agressores já foi explicado na Seção 2.

o aluno comete diz respeito à violência à escola. Logo após os alunos, os professores são apontados como agressores, cuja violência corresponde à tipologia de Charlot (2002) denominada violência da escola. Lembre-se que o balanço realizado por Sposito, em 2001, mostrava a unilateralidade do fenômeno no que se referia aos agressores que cometiam violência em espaço escolar: os alunos. Já nos 22 documentos, neste estudo analisados, que correspondem ao período de 2001 a 2010 aparecem os professores também como promotores da violência no referido espaço. E assumindo a terceira posição do item Agressores aparecem os externos. Note-se que os externos correspondem a uma parcela significativa da problemática, o que sugere que a escola não possui artifícios de segurança que protejam de maneira eficaz seus agentes, sejam eles profissionais da escola ou os alunos. A esse respeito, Charlot (2002) denomina violência na escola. A violência cometida por diretor, coordenador, funcionários e a própria escola compõem, junto com os professores, a violência da escola. Nesse sentido, para ilustrar a real dimensão dos tipos de violência de acordo com as tipologias apresentadas por Charlot (2002), optou-se por mostrar a síntese das porcentagens de todos os agentes escolares:

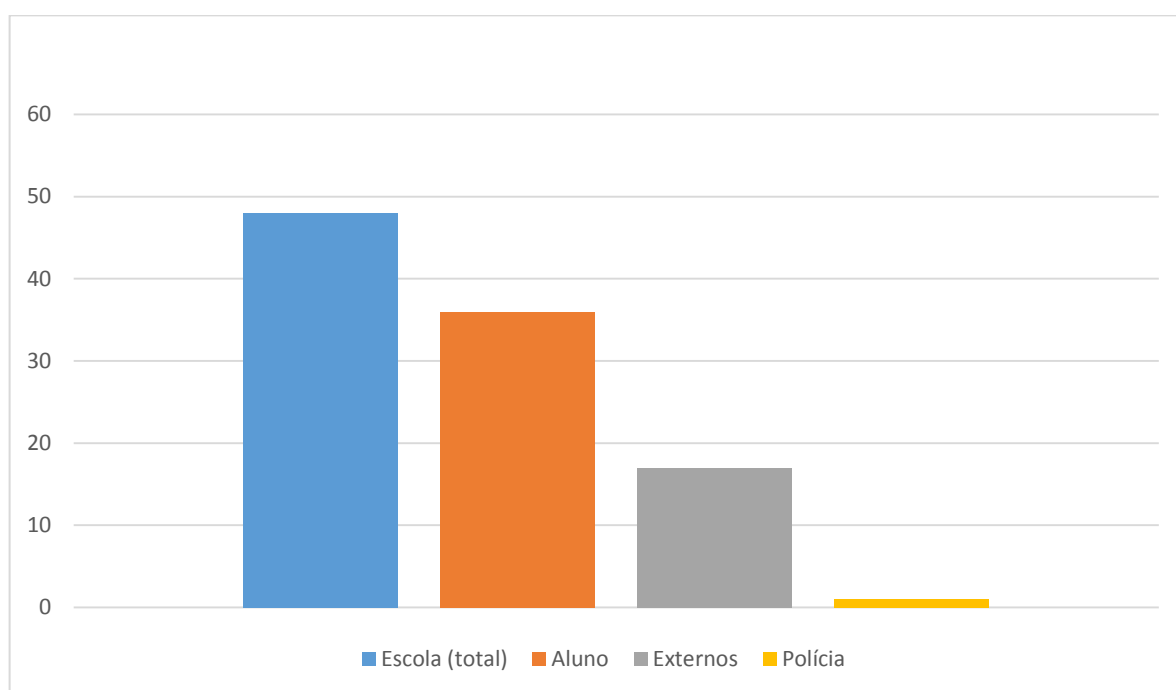


Gráfico 3 – Síntese dos agressores em espaço escolar de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se por meio do gráfico que em menor número aparece a Polícia. Apesar de pouco frequente nas fontes, a violência policial em espaço escolar aparece diretamente relacionada com os alunos assumindo a posição de vítima. Desde já faz-se importante lembrar que a

maioria das fontes mencionou a polícia como solução para os conflitos, mas, apesar disso, ela também configura parte dos conflitos em si.

Destaca-se que a porcentagem da violência da escola supera a violência cometida pelos alunos. O que se mostra como um fato inesperado, isso porque os alunos costumam ser apontados como principais agressores¹⁵. Contudo, vale lembrar que a violência da escola é manifestada muito mais por meios simbólicos do que por vias de fato e a violência do aluno se manifesta pelas mais diversas formas e de maneira explícita. Além disso, há uma confusão acerca de o que se configura realmente como violência no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Por isso, vale destacar a diferença dos conceitos violência, transgressão e incivilidade.

Os pesquisadores franceses desenvolveram muito, nestes últimos anos, uma distinção particularmente útil do ponto de vista teórico e prático: eles distinguem a violência, a transgressão e a incivilidade. O termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento 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 quotidiano - e com frequência repetido - ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa. (CHARLOT, 2002, p. 437).

Essa confusão entre conceitos ocorre porque,

Todavia, resta que essa distinção é frágil e está, talvez, ultrapassada em parte para descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares: de um lado, violências, transgressões e incivildades estão, por vezes, intimamente misturadas nos comportamentos quotidianos; de outro, o acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional - ataque à dignidade que merece o nome de violência. (CHARLOT, 2002, p. 437).

Talvez por este motivo costuma-se pensar no aluno como agressor quando nos referimos à violência em espaço escolar.

¹⁵ Ver Pesquisa DIEESE/Apeoesp intitulada Violência nas Escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp publicada em 2007. Vale ressaltar que os alunos são apontados como os principais autores dos casos de violência, isso na opinião de professores (FERRAZ, 2007).

Ademais, o mesmo tratamento dos dados foi realizado para investigar as vítimas do fenômeno. Nesse sentido, inicia-se a análise dos dados por meio das informações que constituem a categoria quem sofre violência em espaço escolar. Primeiramente organizou-se o conteúdo do item Vítimas de modo que pudesse evidenciar, sem exceção, todas as vítimas que permeiam o espaço escolar. O gráfico abaixo dá o detalhamento de acordo com as fontes.

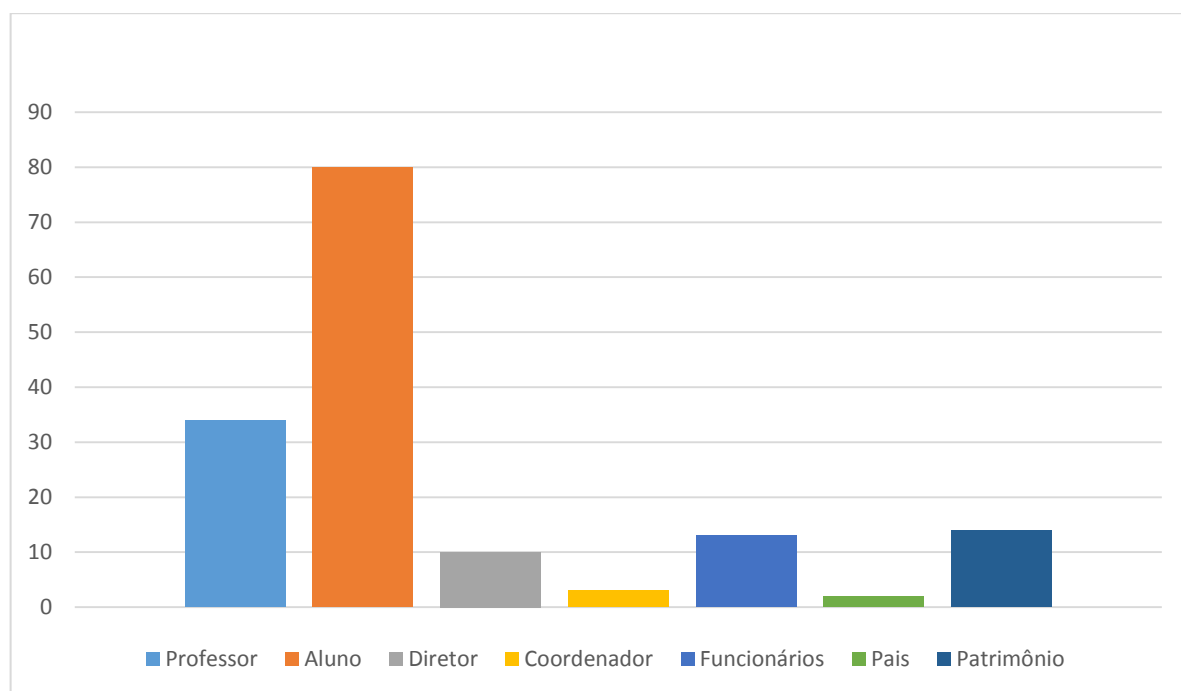


Gráfico 4 - Vítimas da violência em espaço escolar de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Note-se que, assim como todas as pessoas envolvidas no espaço escolar cometem violência no referido espaço, todos eles também assumem a posição de vítima. São os alunos as principais vítimas do fenômeno violência em espaço escolar quando os comparamos com as demais pessoas deste espaço. Contudo, uma segunda organização dos conteúdos foi realizada, assim como feito para o item Agressores. Então, as entradas professor, diretor, coordenador, funcionários e patrimônio foram consideradas elementos que dizem respeito à constituição da escola enquanto instituição. E os alunos, que são seus usuários e não profissionais dessa instituição, foram considerados como outra entrada. O intuito foi de evidenciar por meio dessa síntese se é a escola ou o aluno a principal vítima do fenômeno a que se refere.

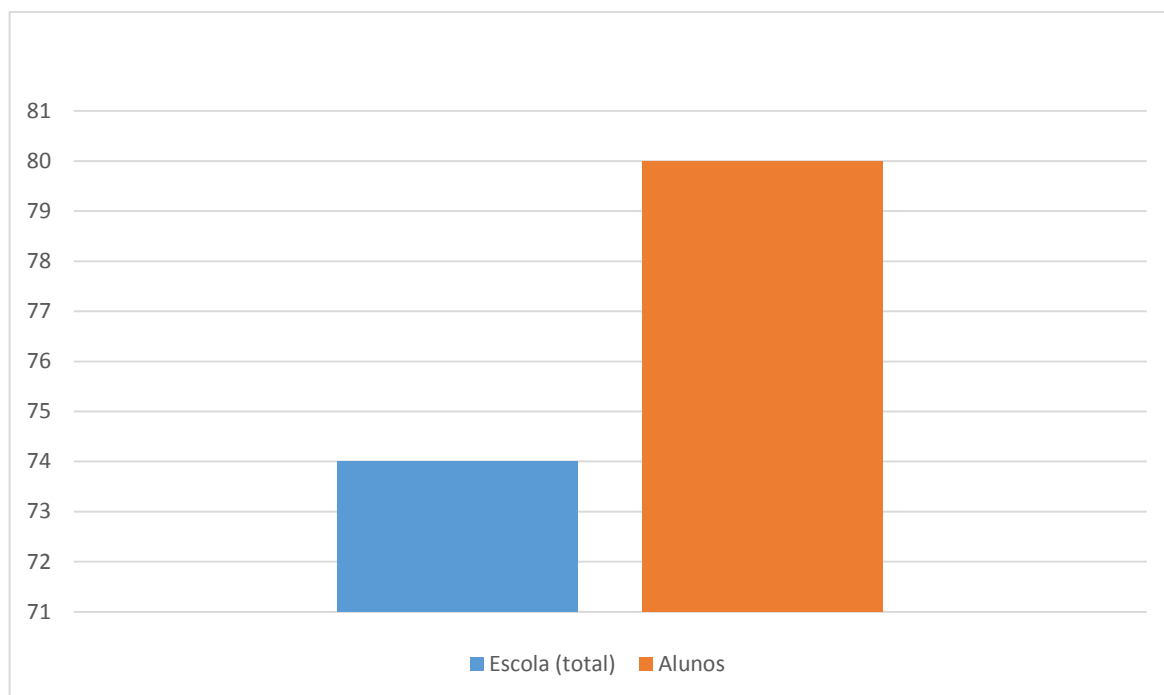


Gráfico 5 - Síntese das vítimas da violência em espaço escolar de acordo com as fontes
Fonte: Elaboração própria.

Atente-se para que a soma das porcentagens que correspondem aos agentes escolares e a instituição na posição de vítimas não ultrapassa a vitimização dos alunos. Ainda assim, poucas pesquisas abordaram a temática violência da escola mesmo citando os casos de violência do professor ou da instituição. O que é um fato curioso levando em conta a legislação que protege a criança e o adolescente, como por exemplo o ECA. Vale ressaltar, que o gráfico 5 não nos permite afirmar que a violência da escola ocorre em maior número que a violência à escola, pois alunos sofrem tanto a violência advinda dos agentes escolares bem como da instituição (violência da escola), como também são vítimas da violência dos externos e da violência de seus pares (violência na escola). O que se pode afirmar neste momento é que realmente os alunos são as principais vítimas do fenômeno violência em espaço escolar! Sendo assim, a fim de compreender as diversas relações entre agressores e vítimas, e ainda identificar qual é o tipo de violência mais presente na escola, o Gráfico 6 foi constituído com a explicitação de cada uma dessas relações que foram apontadas nas fontes. Atente-se que são muitas: 23 tipos de relações foram contemplados. A forma como as entradas do gráfico foram elaboradas segue a sequência agressor e vítima, respectivamente.

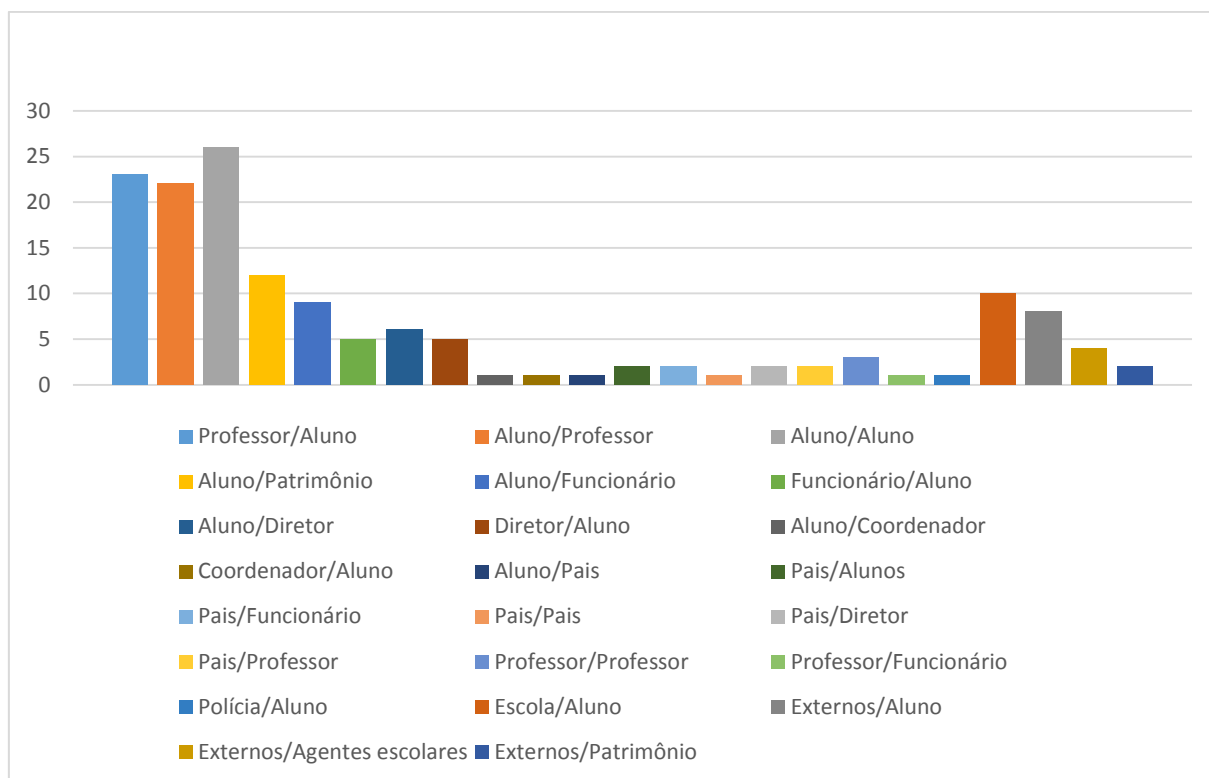


Gráfico 6 - Relação Agressor/Vítima de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Note-se que a relação mais problemática ocorre entre os próprios alunos. O que surpreende é que logo em seguida vem a relação de agressor e vítima entre professor/aluno e depois aluno/professor, respectivamente. Atente-se que o professor assumindo a posição de agressor e o aluno de vítima é maior que o oposto, mesmo que as porcentagens sejam próximas. Isto é: professor comete mais violência contra o aluno do que o aluno contra ele.

A explicitação dessas relações permite afirmar que a violência à escola é a mais cometida, seguida diretamente pela violência na escola e pela violência da escola. Atente-se que a escola não é a principal vítima do fenômeno violência em espaço escolar, mas sim os alunos, como já mostramos. O que não se pode perder de vista é que os alunos assumem a posição de vítimas no que diz respeito aos três tipos de violência: violência à escola, violência da escola e violência na escola, reitera-se. E a escola é vítima direta da violência à escola, e não de outra. Levando em conta a categoria como ocorre violência em espaço escolar, o próximo gráfico demonstra o que se refere.

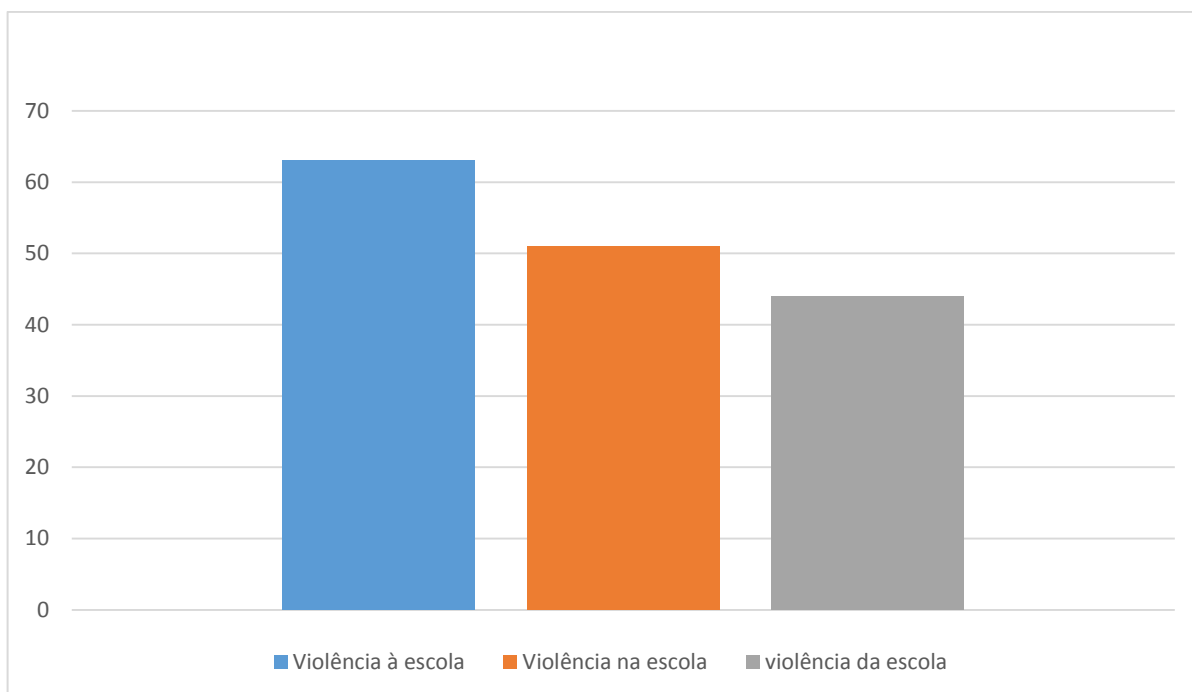


Gráfico 7 – Os tipos de violência cometidos em espaço escolar de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Observe que a violência da escola aparece como a menos praticada, ainda que o gráfico mostre sua grande participação no fenômeno violência em espaço escolar. Como já dito anteriormente, a violência da escola é composta por suas manifestações simbólicas ou explícitas. Levando em conta que as fontes que se dedicaram à violência simbólica propriamente dita foram somente 2 das 22 utilizadas nesta pesquisa, e, ainda, que essa violência é praticada de maneira dissimulada e portanto pouco percebida, tem-se a ordem de grandeza das informações coletadas. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 20, grifo do autor) “toda **ação pedagógica (AP)** é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Por isso, a violência simbólica é constantemente praticada.

Ainda no que se refere às vítimas, faz-se necessário ressaltar quais são as consequências que as violências acarretam a quem as sofrem. As fontes apontam que as consequências são danos emocionais e psicológicos, mais especificamente: traumas psicológicos, incapacidade de interagir socialmente, tornar-se passivo ou agressor, baixa estima, depressão, ansiedade, desatenção, comportamentos alucinatórios, ferimentos físicos, traumas emocionais, silenciamento e até suicídio. Por este motivo, o Gráfico 8 foi constituído pelos sentimentos mencionados nas fontes deste estudo, refletidos pelas pessoas que estavam assumindo a posição de vítima. Vale lembrar que o item Sentimentos não possui relação

direta com as categorias deste estudo. Contudo, optou-se por esclarecer esses conteúdos, a fim de entender as consequências que a violência em espaço escolar traz às vítimas. Além do mais, todos os agentes em algum momento assumem tal posição, como vimos no gráfico 4 e, por isso, manifestam os mais diversos sentimentos. Assim, 49 sentimentos foram apontados pelas fontes, como foi esclarecido na seção 2, que compõem o conteúdo dos subitens presentes no gráfico abaixo.

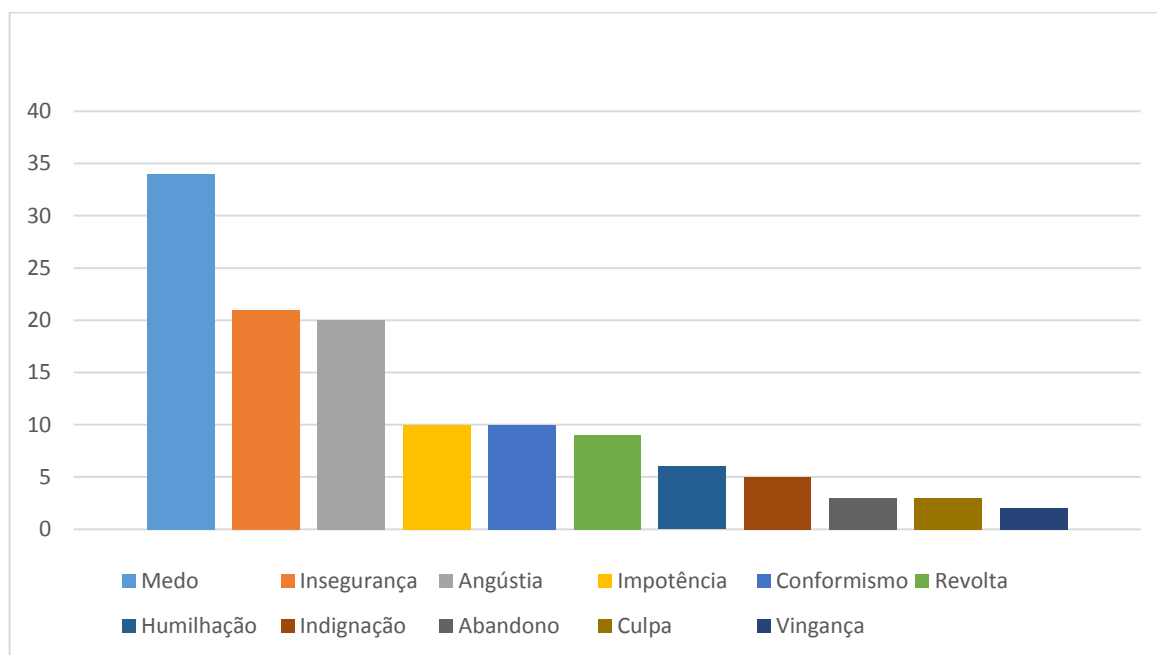


Gráfico 8 - Sentimentos sobre violência em espaço escolar de acordo com as fontes

Fonte: Elaboração própria.

Observe que o sentimento mais manifestado foi o medo, seguido da insegurança e da angústia. Além disso, esses sentimentos não são manifestados somente pelas vítimas diretas, mas também por aqueles que presenciam os atos de violência e se colocam na posição de futuras vítimas. Ou seja: todo o clima escolar é permeado pela violência mesmo que não de forma direta. Além disso, vale ressaltar os sentimentos impotência e conformismo que nos remetem à constatação de que há uma banalização da violência por suas vítimas e espectadores gerando, assim, o silenciamento dos agentes envolvidos. Essa forma de pensar torna-se uma linha tênue entre simplesmente perceber a violência como algo normal e a prática da violência no cotidiano. Isto é, esses sentimentos podem dar origem ao ciclo de violências (CARDIA, 2012) já mencionado anteriormente, quando o agredido assume o papel de agressor. Desse modo, as fontes deste estudo apontam que a escola deve repensar o seu papel. Esta proposta leva em conta os problemas que a violência em espaço escolar tem

proporcionado tanto à educação quanto à saúde das vítimas. Por isso, as ações da escola foram apresentadas, pelas fontes, como as principais soluções para o fenômeno a que se refere. O gráfico abaixo evidencia esse apontamento.

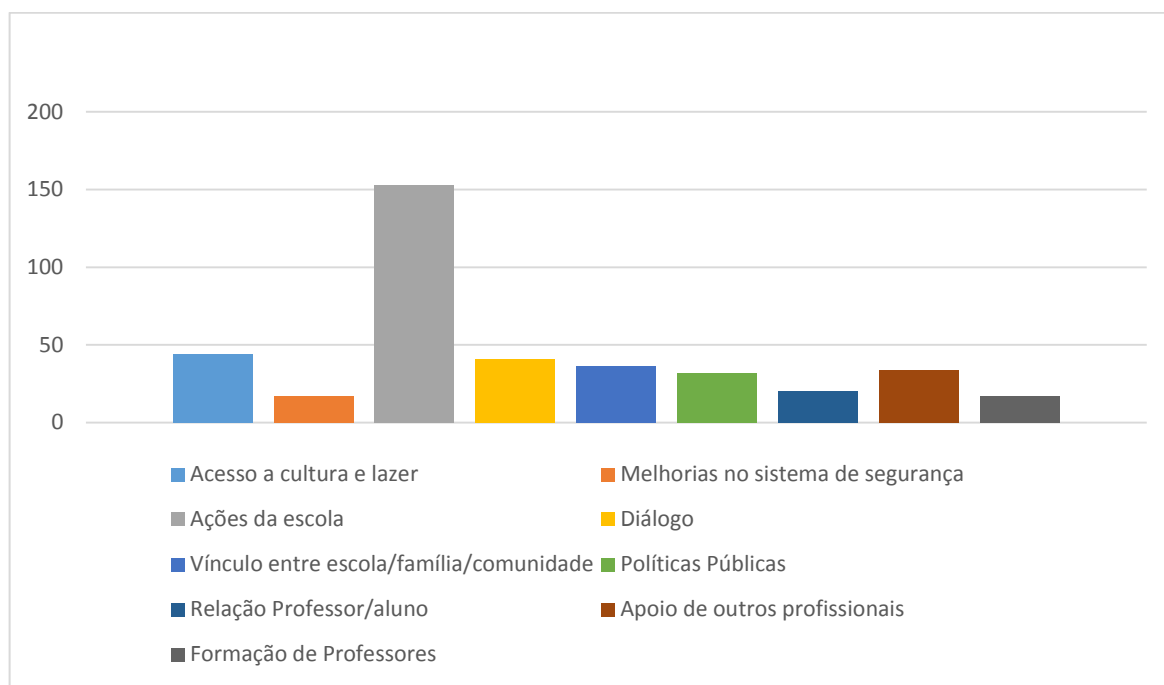


Gráfico 9 - Soluções apontadas pelas fontes

Fonte: Elaboração própria.

Como pode-se notar por meio do gráfico, várias são as medidas que devem ser tomadas para solucionar a violência em espaço escolar. O que já era de se esperar, levando em conta a enorme quantidade de motivos apontados como causa da problemática. Os conteúdos do item Soluções aparecem na seguinte ordem: ações da escola, acesso à cultura e lazer, diálogo, vínculo entre escola/família/comunidade, apoio de outros profissionais, políticas públicas, relação professor/aluno, e com a mesma frequência, formação de professores e melhorias no sistema de segurança.

Observe que as soluções mencionadas para a resolução da problemática violência em espaço escolar recaem, em sua maioria, nas ações da escola. Ademais o conteúdo do subitem ações da escola, que compõem o item Soluções, apresenta uma grande quantidade de propostas para os mais diversos segmentos que compõem a instituição, 55 no total. Essas propostas contemplam disciplinas escolares, metodologias de ensino, relação interpessoal, gestão escolar, currículo escolar, avaliação escolar, regras escolares, clima escolar, profissionais da educação e outras propostas mais pontuais, como por exemplo educação para a paz. O anexo E traz o detalhamento dessas propostas de acordo com cada fonte. Outrossim,

esse grande número de propostas nos faz pensar que a escola não só tem deixado de oferecer uma educação de qualidade, contribuído para a promoção da violência em espaço escolar, reproduzido a desigualdade socioeconômica e cultural como, também, está totalmente comprometida! Esse pensamento está sendo feito a luz do conteúdo presente nas fontes no que diz respeito ao item Soluções que compõe a categoria como e por que ocorre violência em espaço escolar.

As propostas que correspondem ao acesso à cultura e lazer aparecem após as ações da escola, em menor número. Assim, cabe a seguinte reflexão: se os motivos mais apontados da problemática se referem às questões sociais, por que as soluções propostas não são tão incisivas a respeito das políticas públicas e do acesso à cultura e lazer, levando em conta as ideias de Pierre Bourdieu que foram mencionadas? Esse questionamento se faz pertinente tendo em vista que é por meio da interiorização da cultura que se eleva os tipos de capital mencionados e se diminui a diferença entre classes. Por isso, pensa-se que as soluções apontadas para o fenômeno violência em espaço escolar seriam mais relacionadas com os subitem políticas públicas e acesso à cultura e lazer, o que não ocorre.

As soluções que compõe o conteúdo do subitem vínculo entre escola/família/comunidade bem como do subitem diálogo são apropriadas no que diz respeito aos motivos da violência em espaço escolar relacionados à família. Sendo assim, as fontes indicam que o fortalecimento do vínculo entre essas três instituições é a grande chave para solucionar os problemas que a família gera no que se refere à violência em espaço escolar. Além disso, o diálogo, juntamente com o apoio de outros profissionais, descortina os problemas ligados a fatores psicológicos que promovem violência no referido espaço. As soluções propostas no que se relaciona às melhorias no sistema de segurança, de acordo com as fontes, trata-se do uso de equipamentos de segurança e vigia com a presença da polícia ou de um inspetor. Por fim, as soluções que dizem respeito à relação professor/aluno e à formação de professores trazem contribuições mais abrangentes, pois por meio desses expedientes pode-se solucionar diversas causas da violência em espaço escolar. Logo, o professor tem diante de si – juntamente com os devidos suportes da gestão da escola – uma enorme influência na constituição do fenômeno violência em espaço escolar. A esse respeito, Charlot (2002) faz um alerta:

Deve-se, portanto, conceder uma grande atenção à questão da relação com o saber quando se trabalha (como pesquisador ou como professor) sobre a questão da violência na escola. Certamente esta é uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade,

uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc.). Mas é também uma questão que está ligada às práticas de ensino quotidianas que, em último caso, constituem o coração do reator escolar: é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola [...]. (CHARLOT, 2002, p. 442).

Portanto, não pertence apenas à escola a responsabilidade pela mobilização pelo combate às violências em espaço escolar, mas também a ela. Para maiores esclarecimentos, a seguir far-se-á uma análise dos seguintes documentos: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética, 2) Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão na escola e 3) Estatuto da Criança e do Adolescente, com o objetivo de entender como os profissionais da educação – principalmente no que diz respeito aos professores –, têm sido orientados a lidar com a violência em espaço escolar.

3.1 Orientação do Estado: uma análise relacional

3.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais e Ética (PCNs)

Neste momento, busca-se entender quais são as diretrizes estipuladas aos docentes a respeito dos temas transversais, os quais deveriam incluir a problemática violência em espaço escolar. O objetivo dos PCNs no que se refere aos Temas Transversais e Ética é auxiliar o professor no seu trabalho, tendo em vista que os alunos dominem os respectivos conceitos para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade (BRASIL, 1997). Como meio de atingir tal objetivo o documento propõe que o professor possa oferecer à criança recursos culturais que incluem os saberes escolares “[...] quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.” (BRASIL, 1997, p. 4).

O documento apresenta os objetivos gerais para o Ensino Fundamental referentes aos temas transversais, mais especificamente sobre a ética, os quais devem ser trabalhados em conjunto com as disciplinas, de maneira transversal e interdisciplinar. Destaque para:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de **solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito**; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o **diálogo como forma de mediar conflitos** e de tomar decisões coletivas; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-se contra qualquer discriminação** baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 6, grifo nosso).

De acordo com o documento, os objetivos fundamentais da república são:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º da Constituição Federal). (BRASIL, 1997, p. 15).

Fica evidente que a grande preocupação é com as desigualdades econômicas e sociais, porém esses objetivos são mencionados de maneira superficial, ou seja, sem que as soluções para que sejam alcançados fossem apontadas claramente. O meio para alcançar tais objetivos é definido como a construção de uma cidadania ativa, que deve ser buscada por parte do cidadão comum. Entretanto, os parâmetros não enfatizam as barreiras que impedem a realização da sugestão.

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas de cidadania, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública. (BRASIL, 1997, p. 16)

O documento menciona essas barreiras/dificuldades quando leva em conta a história da sociedade brasileira e sua marca autoritária:

[...] já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não-democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se

excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). É nesse sentido que se fala de ausência de cidadania, cidadania excludente ou regulada, caracterizando a discussão sobre a cidadania no Brasil. (BRASIL, 1997, p. 16).

Os princípios que os PCNs apontam como norteadores para que o trabalho pedagógico direcione o aluno a ter uma educação comprometida com a cidadania são: dignidade da pessoa humana (respeito e repúdio a discriminações), igualdade de direitos (que o exercício da cidadania seja garantido a todos), participação (cidadania ativa) e corresponsabilidade pela vida social (todos são responsáveis pela construção e a ampliação da democracia no Brasil).

Nesse sentido, a questão da violência considerada de maneira mais abrangente é tratada superficialmente, aparecendo uma única vez durante todo o documento:

É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como **a violência**, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância. (BRASIL, 1997, p.19, grifo nosso).

Com isso, a escola é apontada como um espaço que tem a função de ir além da reprodução de conhecimentos, isto é, ela deve ser um espaço de transformação social. Ademais, o documento sugere que a escola valorize e incentive seus alunos a questionar e propor mudanças. Contudo, diante de uma visão da escola como mera reprodutora das desigualdades sociais, fica difícil imaginar a escola assumindo essa tarefa, pois, de acordo com as ideias de Pierre Bourdieu e Passeron (1975), a escola reproduz aos seus alunos os conteúdos que dizem respeito ao capital cultural das classes mais favorecidas e que, com isso, excluem os incluídos, como já mencionado. O documento sugere que essa transformação deve ser feita por meio do compartilhamento de projetos que envolvam os temas transversais e que atinjam a sociedade levando a ela os princípios democráticos. Sua contribuição é no sentido de desenvolver um projeto de educação comprometido com a transformação da sociedade. Segundo o documento:

Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;

- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (BRASIL, 1997, p. 20).

Portanto, a proposta é que a escola possa ter um currículo aberto no qual possam ser incluídos projetos sobre os temas transversais que tenham a mesma importância que as áreas convencionais, como português ou matemática. Os temas propostos são: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Os critérios de escolha das temáticas foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Aqui cabe a seguinte pergunta: a temática violência em espaço escolar não é suficientemente relevante e não faz parte destes critérios?

Dando continuidade à última pergunta, vale dizer que os dois temas mais associados à violência, no documento em questão, são a ética e a pluralidade cultural, pois são fatores que são apontados como possíveis causadores de violência, ou seja, estão relacionados com o preconceito, a discriminação, a falta de solidariedade e etc. Note-se que os fatores apontados nos PCNs em 1997 como possíveis causadores da violência são semelhantes aos apontados nas fontes desta pesquisa que foram produzidas de 2001 a 2010, o que nos leva a pensar que a orientação dos PCNs não parece, a esse propósito, frutificar na escola objetivamente.

A temática ética é trabalhada em quatro blocos de conteúdo: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. E a pluralidade cultural é trabalhada no sentido de alcançar a superação da discriminação e conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural do nosso país. Ademais, a temática meio ambiente traz implicações relevantes, pois não considera somente a parte biológica, mas também as relações sociais, econômicas e culturais. Além disso, o documento tenta suprir a falta de alguns temas transversais reservando um espaço em que estes possam ser inseridos nos ‘temas locais’, ou seja, temas que sejam mais relevantes em determinadas regiões especificamente.

Além das lacunas que o documento apresenta quando pensamos na problemática violência em espaço escolar, outras ainda são notadas:

Conforme Almeida (2000) reporta aos novos parâmetros curriculares para o ensino fundamental, médio e para a educação infantil, há dificuldades para que os temas transversais sejam incorporados ao cotidiano escolar. Por um lado, pelo fato da frágil preparação dos(as) profissionais da Educação nesta direção, como decorrente de ausência de formação permanente e ainda, devido à cultura historicamente sedimentada em que tais ações são complementares ou paralelas e não constitutivas do processo educativo. (BEZERRA, 2009, p.44).

O próprio documento assume que a formação inicial de professores não tem levado em consideração a formação do docente como cidadão capaz de refletir sobre os valores e condutas, visto que os cursos de formação não tem incluído matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento das questões sociais. Sendo assim, nos questionamos: A escola sendo constituída por profissionais que não possuem formação específica para trabalhar as questões sociais com os alunos pode vir a ser um instrumento de transformação social? Se a grande perspectiva de mudança da sociedade recai sobre a escola e esta não está preparada para tal função, essa mudança será possível? Estas questões estão sendo feitas, também, a luz das soluções apontadas pelas fontes no que diz respeito à violência em espaço escolar, que como vimos sugerem, em sua maioria, as ações da escola como a principal solução. Essa análise dos PCNs evidencia que o documento não dá conta de direcionar professores a lidar com a violência em espaço escolar, uma vez que não trata da problemática objetivamente. Além disso, evidenciou a necessidade da melhoria da formação docente, que curiosamente foi a solução menos apontada pelas fontes como recurso para resolver o fenômeno em questão.

3.1.2 Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – inclusão e exclusão na escola

O documento *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* faz parte do período em que Luiz Inácio Lula da Silva era o presidente, Fernando Hadad o ministro da educação e Paulo de Tarso Vannuchi o secretário especial de direitos humanos, 2007. Foram produzidos 40.000 exemplares dedicados ao público alvo: profissionais da educação de todo o Brasil e pessoas envolvidas com as comunidades escolares.

O objetivo principal do documento

[...] é contribuir para a criação de ambientes éticos nos espaços educativos, que traduzam a educação no sentido de promover a democracia e a justiça social. Dessa empreitada, que não deve ser de responsabilidade apenas de professores e estudantes, mas de todos os segmentos sociais e profissionais presentes no entorno escolar, depende a luta por uma educação de qualidade. (BRASIL, 2007, p. 7).

Em seu texto preza-se a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, bem como sugere algumas ações para que as escolas possam tornar seu espaço mais democrático e ético. Uma das soluções propostas a qual se destaca pela relação a esta pesquisa é a tentativa de solucionar os conflitos recorrentes em espaço escolar por meio do acesso aos bens culturais.

Dessa maneira, tanto em seu projeto político-pedagógico como em seu planejamento institucional, a escola precisa considerar a realização de projetos e ações que, ao mesmo tempo, promovam o **acesso aos bens culturais** exigidos pela sociedade contemporânea e garantam uma formação política aos jovens de modo a lhes permitir participar da vida social de forma mais crítica, dinâmica e autônoma. (BRASIL, 2007, p.7, grifo nosso).

A educação proposta é a educação para a cidadania, que deve estimular o desenvolvimento de competências que permitam os agentes escolares a lidar com a diversidade, conflito de ideias, influências da cultura e sentimentos e emoções suas e do mundo à sua volta. (BRASIL, 2007). Uma importante questão é ressaltada: “[...] não existe na escola o objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações”. (BRASIL, 2007, p.12)

Por isso, o documento propõe quatro pilares para a educação para a cidadania: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Ainda destaca os conceitos ética e moral:

Na filosofia, o campo que se ocupa da reflexão sobre a moralidade humana recebe a denominação de ética. Esses dois termos, ética e moral, têm significados próximos e, em geral, referem-se ao conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem. (BRASIL, 2007, p. 13).

A temática violência é pouco abordada ao longo do documento. Nota-se a presença exaustiva da palavra ‘conflito’, porém o termo ‘violência’ aparece somente em 4 momentos. Assim, a sugestão é de incentivar a reflexão individual e coletiva e a busca por caminhos não autoritários. Veja:

Na escola, os distúrbios disciplinares, a violência e o autoritarismo nas relações interpessoais são alguns dos maiores problemas sociais da atualidade e vêm comprometendo a busca por uma educação de qualidade. São fenômenos complexos, cujo enfrentamento requer disposição e preparo para buscar caminhos não autoritários. Enfrentar esses fenômenos exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos e as alunas não mais como sujeitos passivos ou adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho está no reconhecimento dos estudantes como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almeja a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. (BRASIL, 2007, p.19).

Outra sugestão dada é a de trabalhar as diferenças como um fator enriquecedor para o espaço escolar e não como um obstáculo. Ou seja: o documento afirma que o trabalho cultural é essencial, que se deve deixar de lado a tentativa de padronização, de construção de um modelo ideal de aluno, que gera dualidades e desrespeito entre os pares.

A partir desses ideais da educação para a cidadania, em 2000, o *Projeto Direitos Humanos nas Escolas* passou a organizar cursos em parceria com o Poder Público Municipal. Era oferecida uma programação de palestras das quais poderiam participar escolas inscritas: palestras gerais, grupos de estudo, difusão da unidade e participação em reuniões pedagógicas. A duração correspondia a oito meses, numa frequência de uma a duas atividades por semana.

Outra aposta diz respeito ao *Programa Ética e Cidadania*, criado em 2007. Trata-se de um projeto pelo qual a comunidade escolar pode iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. Dessa forma, o trabalho com ética e cidadania nas escolas pressupõe intervenções organizadas em quatro grandes eixos, ou módulos, independentes, mas com nítida inter-relação entre eles, já mencionados: Ética; Convivência democrática; Direitos Humanos; e Inclusão Social. Para que a escola possa participar, tem que dar início às atividades como a criação do *Fórum Escolar de Ética e de Cidadania*. Esse fórum funciona como uma instância articuladora de diversos segmentos da comunidade escolar que se dispõe a atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno das temáticas de ética e de cidadania no convívio escolar. (BRASIL, 2007).

Dentre as possíveis atribuições do fórum, destacam-se:

- 1) Definição de sua política geral de funcionamento, organização e mobilização dos diversos segmentos da comunidade escolar.
- 2) Preparação dos recursos materiais para o desenvolvimento dos projetos.
- 3) Formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações
- 4) Avaliação permanente das ações em desenvolvimento. (BRASIL, 2007, p. 74).

Por fim, o documento ainda traz contribuições a respeito das pesquisas desenvolvidas sobre a temática ética e cidadania, as quais incluem vários outros fatores que permeiam o espaço escolar: conflitos, violência, relações entre pares, qualidade de ensino, etc. “Por um lado, as demandas imediatas de solução de problemas urgentes, por parte da rede de escolas públicas, têm incentivado pesquisas e ações cujos resultados, paradoxalmente, são de escassa relevância prática.” (BRASIL, 2007, p. 40).

A educação para a cidadania, ou seja, vinculada às questões de democracia e direitos humanos, pode ser colocada em prática para além do ensino/aprendizagem dos conceitos e teorias. “A formação cultural, em seu sentido mais amplo, deve ser igualmente objeto de preocupação. Daí a iniciativa, implementada desde 2004, de os debates conceituais serem sempre precedidos por uma atividade cultural a eles relacionados (filmes, peças teatrais e excertos literários).” (BRASIL, 2007, p. 41). Observe que no documento em questão também sugere-se aquisição de capital cultural como meio para evitar violência em espaço escolar, como viemos apontando. Sem se esquecer que “se vivemos momentos de intensa violência, em algum momento da história tal violência foi, por nós, construída, aprendida.” (BRASIL, 2007, p. 62).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mais especificamente no item 2 do artigo 26º, temos que

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (BRASIL, 2007, p. 83).

Portanto, é mais do que necessário, é um direito que o espaço escolar seja um lugar de paz. Apesar das contribuições a respeito de como trabalhar as diferenças culturais, a ética, a cidadania e os direitos humanos, assim como nos PCNs, o documento a que se refere não priorizou o suficiente a violência em espaço escolar como objeto de descrição/análise.

3.1.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído a partir da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, garante sua proteção integral e dá outras providências. O ECA reflete a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança realizada em 1989. Protege crianças (até doze anos de idade incompletos) e adolescentes (entre doze e dezoito anos de idade). Estabelece em seu artigo 4º:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 1).

E enfatiza:

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, p. 1).

Nas fontes desta pesquisa a questão da dignidade é bastante ressaltada, aliás, a falta dela quando o fenômeno estudado se faz presente. De acordo com o Estatuto: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (BRASIL, 1990, p. 3). De acordo com elas, o agente exposto à situação de violência pode sofrer graves consequências, entre elas: violação da integridade física, psíquica e moral, que de acordo com a lei é totalmente condenável:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990, p. 4).

O ECA ainda estipula o dever do cidadão: “Art. 18 - É dever de **todos** velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 1990, p. 4, grifo nosso). Ou seja: não é somente dever da escola, mas é também dever dela, reitera-se.

O estatuto ressalta ainda a questão da escola em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (BRASIL, 1990, p. 17, grifo nosso).

O fato de a lei assegurar o respeito à criança e ao adolescente por seus professores chama-nos a atenção quando nos remetemos a um dos mais importantes resultados desta pesquisa: professores cometem mais violência contra seus alunos do que eles contra os

mesmos. E isso ganha maior importância quando se pensa nas penas sobre violação dos direitos e deveres da criança e do adolescente estabelecidos no estatuto: “Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena - detenção de seis meses a dois anos” (BRASIL, 1990, p. 65). E mais:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990, p. 69).

Conforme visto, a legislação acerta em suas disposições. Observa-se, então, que os documentos expostos acima nesta seção se preocupam com a convivência saudável na instituição escolar, priorizando a segurança, em sentido largo, da criança e do adolescente, ainda que não tratem com exaustividade o tema violência em espaço escolar. Nesse sentido, indicam penalidades criminais para quando os deveres e direitos da criança e do adolescente não são adequadamente assegurados, por exemplo, por professores. Contudo, e olhando os resultados desta pesquisa como um todo, a pergunta que fica é a seguinte: como a escola, ou seja, gestores, professores e funcionários interpretam, utilizam e aplicam objetivamente as orientações que constam nos documentos em questão? Esta pergunta está sendo feita, sobretudo, porque os dados mostram que as maiores vítimas da violência em espaço escolar são os alunos quando estes são crianças e adolescentes. Portanto, os resultados desta investigação ressaltam a eficácia do procedimento metodológico adotado aqui, pois quando olhamos as fontes deste estudo individualmente nem sempre chega-se a esse resultado mencionado. Mas, quando se toma o conjunto das fontes é que o resultado de que os alunos são as maiores vítimas da violência em espaço escolar do que outros agentes escolares aparece. Ademais, por meio de tal procedimento é que foi possível alcançar um resultado diferente sobre o fenômeno em pauta que diz respeito ao fato de professores cometerem violência contra alunos de tal modo que os alunos são mais vítimas do que eles. Isso do ponto de vista quanti-qualitativo. Assim, a violência que os alunos cometem contra professores é significativa, mas no cômputo geral é inferior àquela que os professores cometem contra alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações registradas nas fontes, o fenômeno violência, bem como a violência em espaço escolar, não só está presente cotidianamente nos espaços sociais como tem aumentado a cada dia. Além disso, os jovens envolvidos nos atos de violência são cada vez mais jovens.

Os jovens brasileiros, principalmente os de idades entre 15 e 24 anos, são a faixa populacional mais exposta à violência, quer como vítimas ou como agentes. Em termos de mortes causadas pelos fatores chamados de externos (homicídios, acidentes de trânsito e suicídios), os dados quantitativos correspondentes a essa faixa etária são elevados a ponto de colocar os índices brasileiros na terceira posição entre os mais altos do mundo. (UNESCO, 2003, p. 2).

Além disso, de acordo com Santos (2010), está se instalando uma ‘crise dos jovens’, os quais se encontram frágeis e vulneráveis em diversas situações. O autor nos lembra que esta parcela da população em 2002 representava 19,5% dos cidadãos brasileiros e que eram responsáveis, à época, por 47,7% dos desempregados e 19,6% dos pobres do país.

Em 2000, do total de óbitos por homicídios, 40% ocorreram entre a população de 15 a 24 anos. Isso levou a que, aproximadamente, 4% dos jovens do sexo masculino não completassem o seu 25º aniversário devido a esse tipo de causa de morte, segundo o Ministério da Saúde. (CAMARANO, et al., 2004 apud DUDEQUE, 2006, p. 45).

Nesse sentido, o fenômeno violência não só está presente como tem crescido assustadoramente no país e os adolescentes são suas principais vítimas, reitera-se. Veja:

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em pesquisa realizada no período de 1990-2001, os índices de violência no Brasil cresceram de forma preocupante. Em 1991, mais de 30 mil pessoas foram vítimas de homicídio no país. Esse número chegou a mais de 45 mil em 2000 configurando um aumento de 50,2%. Esta pesquisa revela que os jovens são as principais vítimas dessa realidade: dos 45.919 óbitos por homicídio registrados no ano 2000, 17.762 (38,7%) eram pessoas na faixa etária de 14 a 25 anos. (ABRAMOVAY, 2002 apud ABREU, 2006, p. 14).

Deste modo, desvantagens são acarretadas ao país pelo referido fenômeno, como por exemplo, problemas que afetam a economia:

No Brasil, os custos da violência são imensos. Segundo cálculos do Banco Internacional de Desenvolvimento – BID, os custos institucionais públicos e privados, em agosto de 2001, totalizaram 30 bilhões de dólares. Essa cifra representa cerca de 10,5% do Produto Interno Bruto brasileiro. Países como o Peru, os Estados Unidos e a França gastam 5,1%, 3% e 2% de seu PIB, respectivamente (Helena e Werneck, 2001). Comparativamente, a despesa brasileira corresponde a mais que o total da produção econômica de um país como o Chile, por exemplo. (UNESCO, 2003, p. 7).

Cifra a qual poderia ser investida diretamente em recursos para a área da educação, saúde, saneamento básico, entre outros serviços que proporcionam à população melhoria da qualidade de vida, e consequentemente, redução dos índices de violência, tendo em vista que as questões sociais são as mais apontadas como motivos da violência em espaço escolar em pelas fontes desta pesquisa.

Como já se sabe, a violência não está presente somente fora dos muros da escola. De acordo com Waiselfisz (2002 apud ABREU, 2006, p. 19-20), “[...] 60% dos jovens na faixa de 14 e 19 anos foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares nos últimos anos”. Essa porcentagem não se restringe a somente a violência de alunos, conforme afirmam nossos dados. Além disso, segundo Mendes (2010, p. 39), “[...] pesquisadores do mundo todo calculam que de 5 a 35% das crianças em idade escolar estejam envolvidas em comportamentos agressivos na escola, como vítimas ou como agressores”. Nossas fontes confirmam o envolvimento de alunos (crianças e adolescentes) como agressores e vítimas no âmbito da violência em espaço escolar. Contudo, mostram que essas crianças e adolescentes são muito mais vítimas do que agressores.

Ademais, a violência em espaço escolar está mais presente na escola pública do que na escola privada. Quando se pergunta a alunos dos dois setores sobre a questão da violência em suas escolas “[...] 10% a mais de alunos de escolas públicas identificam episódios de violência grave em suas escolas. Este fato é importante, pois além dessa porcentagem ser elevada é preciso considerar que 71% dos alunos estão matriculados na rede pública de ensino” (ABRAMOVAY, 2002, p. 101). Outra particularidade da violência em pauta diz respeito aos sentimento que ela provoca na vítima e na testemunha. Sobre isso, tem-se que:

No Brasil, segundo o relatório dessa pesquisa [Aprender sem Medo] de 2008, 84% de 12 mil estudantes de seis estados descreveram suas escolas como violentas; cerca de 70% desses 12 mil estudantes afirmaram terem sido vítimas de violência escolar; um terço dos estudantes diz estar envolvido em *bullying*, sejam eles como agressores ou vítimas. Quando questionadas a respeito de castigo corporal, crianças brasileiras de 7 a 9 anos relataram que a dor nem sempre é só física. Declararam sentir “**dor no coração**” e “**dor de dentro**”. (SANTOS, 2010, p. 23, grifo nosso).

Portanto, não são poucos os danos causados, são eles: físicos, psicológicos, sociais, morais, etc. Veja:

Relatórios como o da Campanha “Aprender Sem Medo” (2008) destacam que, a cada dia, aproximadamente um (1) milhão de crianças sofre algum tipo de violência nas escolas em todo o mundo. Além da quantidade alarmante de vítimas, a pesquisa indica que a violência não afeta apenas a personalidade, a saúde física e mental e o futuro potencial da criança, mas traz também danos irreparáveis para a família, a comunidade e a economia nacional. Ainda conforme o relatório, o castigo corporal nas escolas assume diversas formas, variando desde professores batendo nas crianças com a mão até o ato de queimar, esquentar ou forçar as crianças a sentarem em posições desconfortáveis por períodos prolongados. Estes tipos de tratamento, no geral, são defendidos em nome da tradição e, às vezes, da religião. O suposto impacto benéfico no comportamento infantil também é frequentemente usado como argumento para defender a punição física como um método disciplinar. (SANTOS, 2010, p. 21-22, grifo do autor).

Consequentemente, todas essas marcas deixadas contribuem significativamente para que o aluno desista da escola, levando ao crescimento da taxa de evasão e de adolescentes violentados, que ficam cada vez mais sujeitos a participar do ciclo da violência em busca da sobrevivência. De acordo com Santos (2010, p. 46), “[...] ao se considerar os jovens como um grupo só, 15 a 24 anos, constata-se que cerca de 50% dos jovens do gênero feminino e masculino não mais frequentam a escola. Após cinquenta anos de políticas educacionais, trata-se de um índice deplorável!”. Ainda assim, quando o aluno permanece na escola e dá continuidade ao seu percurso escolar, sente-se desmotivado e isso reflete em seu desempenho acadêmico. Ademais, além da violência sofrida por colegas, a violência por professores contra alunos atinge de forma ainda mais profunda, mesmo quando parece discreta e silenciosa: trata-se da violência simbólica que foi abordada neste estudo. Então,

O mais importante, contudo, é que existe uma relação direta entre a violência e o baixo desempenho escolar. A literatura especializada (Scheerens e Bosker, 1997) confirma amplamente o fato de as escolas produzirem resultados menos satisfatórios quando os professores e outros membros da equipe técnica fazem uso de violência simbólica e de violência física contra alunos e colegas, gerando assim um círculo vicioso e uma cultura de fracasso e abandono da escola. As diversas “violências” (no plural para denotar as várias tipologias do fenômeno), ao mesmo tempo em que afetam a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas dos atores em suas relações mútuas, têm efeitos altamente plausíveis sobre as escolas, estando relacionadas ao fracasso de seus propósitos e objetivos mais amplos de educação, ensino e aprendizado. (UNESCO, 2003, p. 24).

A preocupação com a violência tem sido grande e tem gerado nos agentes que constituem o espaço escolar sentimentos como medo, insegurança e angústia, visto que todos os agentes em determinado momento são agressores, vítimas ou espectadores. Os resultados desta pesquisa a respeito de agressores e vítimas em espaço escolar deixaram esse fato evidente. De acordo com Eyng (2011, p. 33),

Em situações de conflito e insubordinação no contexto escolar, entre professor e aluno, por exemplo, pode ocorrer que o limite entre uma relação de poder e uma relação de violência se torne tênue, e que se troque um tipo de relação por outro de acordo com a situação enfrentada. Isso tanto da parte do aluno quanto da parte do professor, uma vez que quando se fala em violências nas escolas não se deve pensar apenas na violência que parte do aluno. Deve-se ter em vista que todos os envolvidos no contexto escolar (alunos, professores, gestores, funcionários ou comunidade) podem sofrer ou praticar a violência na escola, seja verbal ou física, contra indivíduos ou contra a instituição escolar.

Portanto, como mostraram os dados e também o excerto acima, os alunos não são os únicos agentes que permeiam a problemática da violência em espaço escolar. Ademais, os alunos são apontados pelas fontes desta pesquisa como principais agressores, porém quando somadas as informações a respeito dos profissionais da escola que cometem violência evidenciou-se que na realidade é a escola que assume tal papel com maior frequência. Ou seja: a escola comete mais violência contra o aluno do que o aluno contra a escola. Do mesmo modo, notou-se que os alunos são as principais vítimas em espaço escolar. Diversas relações entre agressores e vítimas foram apontadas neste estudo, mais especificamente 23, sendo que a mais problemática ocorre entre alunos, seguido da relação entre professor/aluno e aluno/professor, na posição de agressor e vítima, respectivamente. Ou seja: no que se refere a relação professor/aluno, o professor aparece em maior número como agressor. Ainda assim, poucas pesquisas se dedicaram a violência da escola.

Os motivos da violência em espaço escolar permeiam diversos âmbitos, conforme pode-se notar por meio do gráfico 1. Assim, as questões sociais compuseram em maior número o item Motivos da violência nessa instituição. Nesse sentido, as desigualdades socioeconômicas e culturais tiveram destaque no que se refere a categoria como e por que ocorre violência em espaço escolar. Assumindo a segunda posição no que diz respeito aos motivos da problemática em questão, os problemas com a educação escolar propriamente dita estão, sobretudo, diretamente relacionados com as desigualdades de modo geral, levando em conta que a escola reproduz essas desigualdades ao invés de superá-las, conforme foi abordado na Seção 3 por meio das ideias de Bourdieu (2000, 2007, 2008, 2011a, 2011b).

Ainda, evidenciou-se que os alunos não são os principais responsáveis pelos motivos da constituição do fenômeno violência em espaço escolar, uma vez que seus comportamentos foram os menos apontados como causa dessa violência.

Já no apontamento das soluções, as ações por parte da escola foram mais citadas. Isto é: nesse sentido, talvez a solução da violência em questão esteja dentro da escola. Pois, conforme as fontes desta pesquisa, considera-se que a escola é a chave para alcançar a solução da referida problemática. Isso porque uma grande quantidade de propostas foram direcionadas à instituição no que diz respeito às ações que podem ser colocadas em prática por ela visando o combate à violência no referido espaço. No que se refere aos documentos institucionais que destinam a assegurar os direitos e deveres da criança e do adolescente, com os quais se trabalhou nesta investigação – que indiretamente arbitram sobre a boa convivência na escola –, pode-se dizer que há orientações substantivas na direção apontada. Pode-se dizer ainda que os próprios documentos indicam o professor como o principal agente escolar na solução de problemas de violência no referido espaço, uma vez que apresentam diferentes possibilidades metodológicas e modos dos professores se relacionarem com os alunos. Outrossim, as propostas positivas que os documentos fazem para serem utilizadas por professores tem como locus a sala de aula, visivelmente. Este apontamento na direção do professor como principal agente na solução da problemática ainda pode ser entendido por meio dos elementos implícitos e explícitos presentes nos documentos no que diz respeito aos expedientes legais direcionados aos professores para quando os mesmos não assegurem o direito e deveres de crianças e adolescentes em seus diversos níveis. Nesse sentido, sabe-se, portanto, que professores fazem parte da constituição da violência em espaço escolar.

Em síntese, conforme apresentado, o fenômeno violência em espaço escolar tem passado por diversas transformações ao longo do tempo e da história. Ariès (2006) nos permitiu visualizar as mudanças no sentimento de infância e de família, bem como as modificações no que diz respeito à instituição escolar. Nos períodos abordados na Seção 1 de acordo com as ideias de Ariès (2006) evidenciou-se que crianças e adolescentes eram cotidianamente expostos à violência tanto pela família quanto pela escola. Portanto, de acordo com as categorias deste estudo quem cometia violência era a escola e quem sofria¹⁶ eram os alunos. Os motivos de tal violência eram explicados em nome da disciplina e as soluções para

¹⁶ O termo ‘sofrer’ está sendo utilizado para que o leitor compreenda a relação que aqui está sendo feita entre as informações apresentadas na Seção 1 com o conteúdo das categorias deste estudo. Contudo, conforme já explicado, reitera-se que o que é considerado violência hoje, não era assim percebido em outros espaços de tempo, portanto, o sofrimento que hoje ressaltamos, muitas vezes não era sentido em outros tempos.

a ‘problemática’, que na época não era considerada um problema, só foram surgindo com a mudança de pensamento e interpretação de tal expediente.

Sposito (2002) nos permitiu enxergar o fenômeno violência em espaço escolar em outro período da história, já mais recente e mais próxima da realidade atual por se tratar de um balanço realizado acerca de pesquisas brasileiras produzidas a partir de 1980. Apresentou-se que, de acordo com a autora, em 1980 a violência à escola tinha seu destaque levando em conta que a violência contra o patrimônio era a mais discutida. Nesse sentido, o aluno era considerado o maior agressor e consequentemente a escola assumia o papel de maior vítima. As soluções propostas diziam respeito à medidas de segurança necessariamente ao patrimônio. Em 1990 a violência na escola ficou em evidência levando em conta naquele momento a violência interpessoal, assim os alunos permaneceram na posição de agressores e então não só o patrimônio escolar era atingido, mas também professores e outros alunos. As soluções vinham das administrações municipais e estaduais que colocaram em prática um grande número de iniciativas para reduzir a violência em espaço escolar. As questões sociais foram apontadas como motivos da violência em espaço escolar pelas pesquisas estudadas pela autora. Vale lembrar que entre as pesquisas analisadas por Sposito (2001) foi somente no final da década de 1990, mais especificamente no ano de 1999 que a violência do professor contra alunos aparece no debate, e, ainda assim, somente em uma única pesquisa. Deste modo, deu-se continuidade à análise do fenômeno por meio das 22 fontes desta pesquisa.

As ideias de Charlot e Bourdieu foram essenciais para a compreensão das transformações do fenômeno no que diz respeito ao recorte temporal estudado nesta pesquisa: 2001 a 2010. Sendo assim, a análise do conteúdo do conjunto das fontes desta dissertação permite dizer que todos os agentes que permeiam o espaço escolar bem como pessoas externas à escola configuram agressores e vítimas da violência no referido espaço. Destaca-se que a escola comete mais violência contra o aluno do que o aluno contra a mesma e, por isso, agora a escola está assumindo o papel de maior agressora. As fontes indicaram que as questões sociais relacionadas diretamente aos problemas com a educação escolar constituem os principais motivos da presença de tal violência. Ainda assim, a escola foi considerada como a chave fundamental para solucionar a problemática. Todavia, levando em conta os problemas que permeiam a escola, a contribuição da mesma no fortalecimento da violência em seu espaço – visto que é a escola que comete mais violência – e a reprodução das desigualdades perante aos alunos, pergunta-se: a escola possui meios sólidos para solucionar realmente a violência em seu espaço? A esse respeito, aponta-se aqui a necessidade de se investigar, em âmbito nacional, como a escola tem se apropriado das disposições do Estatuto

da Criança e do Adolescente a fim de entender como ela interpreta, utiliza e aplica objetivamente as orientações que constam no documento em questão. A resposta desta questão auxiliaria muito a se pensar em programas de formação de professores e agentes escolares diretos, no que concerne à violência em espaço escolar. E que venham outras pesquisas para elucidar outros problemas!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.
- _____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violences in the schools**. Brasília: UNESCO: 2002.
- _____. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABREU, C.A. P. de. **Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável**. 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde)-Universidade de Fortaleza, Ceará, 2006.
- ALENCAR, J. **Iracema**. 13. ed. São Paulo: 1982. (Série bom livro).
- ALÉSSIO, F. C. **A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007.
- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSIS, J. T. de. **Educação, autoridade e violência na escola: entendendo relações no diálogo com educadores**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BARBIERI, G. F. [Guercino]. **Voando Putto**. Disponível em: <http://pt.wahooart.com/Art.nsf/Art_PT?Open&Query=putto>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BARRILARI, A. A. M. M. **A violência da escola: uma produção social legitimada**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.
- BEZERRA, M. J. C. **Violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BILAC, O.; BONFIM, M. **Através do Brasil**. 36.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1948.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- _____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- _____. **Escritos da educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Lei n.4024, de 20 de novembro de 1961**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília, 1997. (Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª série – v. 8).

_____. **Programa ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

CARDIA, N. (Coord.). **Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência**: um estudo em 11 capitais de estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CARLINDO, E. P. Trajetória de vida e formação acadêmico-profissional: elementos constituintes acerca do habitus professoral e do capital cultural inerentes à docência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat e Fundação Araucária, 2008a. v.1. p. 10854-10866.

_____. Trajetória de vida, formação profissional e atuação docente: referências significativas para se compreender a estrutura do *habitus* profissional de professoras atuantes em uma escola municipal do interior paulista. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat e Fundação Araucária, 2008b. v. 1. p. 10867-10880.

CARLINDO, E. P.; SILVA, M. da. Atos agressivos físicos e verbais cometidos por professores contra seus alunos: um estudo a partir de histórias de escolarização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011. v. 1. p. 1830-1844.

_____. Violência por professores em sala de aula: informações indispensáveis à processos formativos para a educação básica. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. v. 1, p. 9578-9591.

CHARLOT, B. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.77-95.

DANIF, E. R. **Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

DEBARBIEUX, É. **La violence en milieu scolaire: état des lieux**. Paris: ESF, 1996. v. 1.

DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2013.

_____. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

DINIZ, J. E.; KÜLL, E. A. A utilização de jogos em sala de aula: contribuição para a superação da herança familiar desigual. Anais. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014. p. 10129-10139.

DUDEQUE, M. L. **Educação de jovens e adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica**. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2006.

EYNG, A. M (Org.). **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: UNESCO, 2008.

FERRAZ, A (Coord.). **Violência nas escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp**. Pesquisa Dieese/Apeoesp. São Paulo: Apeoesp, 2007.

FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HIME, F.; HOLANDA, C. B. de. Pivete. In: BUARQUE, Chico. **Álbun de Chico Buarque**. [S.l.]: Polygram/Philips, 1978. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 3.

HOUAISS, A.; VILAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KLEIN, D. H. **Violência na escola segundo alunos**. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LACERDA, M. I. C. **Violência na escola**: das ofensas ao delito penal: uma análise na cidade de São Luís. 2007. 90 folhas. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-246.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-79.

LONDOÑO, F. T. A origem do conceito menor. In: PRIORE, M. del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

MARQUES, N. A. **Retrato falado da violência na escola pública**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas)-Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2006.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 51-76.

MENDES, G. M. **Fenômeno bullying**: um estudo de caso sobre a violência simbólica no colégio de aplicação de Sergipe. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores e educação, v. 4).

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

PAULA, I. C. S. de. **Violência na escola**: opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre os alunos do ensino médio. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.141-161.

SANTOS, J. C. dos. **Violência na escola**: um estudo sobre conflitos. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCARLATTO, E. C.; CARLINDO, E. P.; SILVA, M. da. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as: primeiras reflexões. In: SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS DO SÉCULO XXI, 6.; ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP, 4., 2010, Marília. **Anais...** Marília: Oficina Universitária, 2010a. v.1. p. 1-12.

_____. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as. **Revista LEVS**, Marília, v.6, p. 90-101, 2010b.

SCARLATTO, E. C.; SILVA, M. A violência cometida por professores/as em escolas brasileiras: uma face do lado sombrio da cartografia brasileira. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DIVERSIDADES DESIGUALDADES, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: CONLAB, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307141352_ARQUIVO_SALVADOR_2011.pdf. Acesso em: 12 dez. 2012.

SILVA, M. da ; CARLINDO, E. P. Violência por professores em sala de aula: informações indispensáveis a processos formativos para a educação básica. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2009. v.1, p. 9578-9591.

_____. A história de escolarização como fonte de conteúdos para formação docente: a evidência de violência em meio escolar por professores brasileiros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA UNIVERSIDAD POR EL DESAROLLO SOSTENIBLE, 8., 2012, Havana. **Anais...** Havana: Distribuidora Nacional Icaic, 2012. p. 2340-2348.

SILVA, M. da; SCARLATTO, E. C. Violência em meio escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.4, p. 7-17, 2009.

SILVA, C. R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola**: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

SILVA, M. da. Alternativas para se pensar o pensar na educação infantil: criança, adulto e literatura oral. In: CASTRO, E. A.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. (Org). **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002. p. 43-53.

_____. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 339-353, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a19n49.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SILVA, R. R. Os pequenos enfeitados. **Revista Leituras da História**, n. 46, 2011. Disponível em: <<http://leiturasdahistoria.uol.com.br/ESLH/Edicoes/46/artigo242768-3.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2014. Não paginado.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun.2011.

UNESCO. **Lidando com a violência nas escolas**: o papel da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2003. 28 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132251por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. C. (Coord.). **Violences à l'École**: état des savoirs. Paris: Masson & Armand Colin, 1997.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 1, 1994a.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol 2, 1994b.

SILVA, M. da. História da educação comparada luso-brasileira: o relato de uma pesquisa que mostra os intervenientes da metodologia real na metodologia formal ao se construir um objeto. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE: POLÍTICA, CONHECIMENTO E CIDADANIA, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2004a.

_____. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

_____. O combate à violência silenciosa: o trabalho do cedro mulher. **O Imparcial**, Araraquara, 04 ago. 1996.

SILVA, M. da; BROENS, M. C. A violência para uns e para outros. **O Imparcial**, Araraquara, 19 jun. 1994.

APÊNDICE A - GRÁFICOS

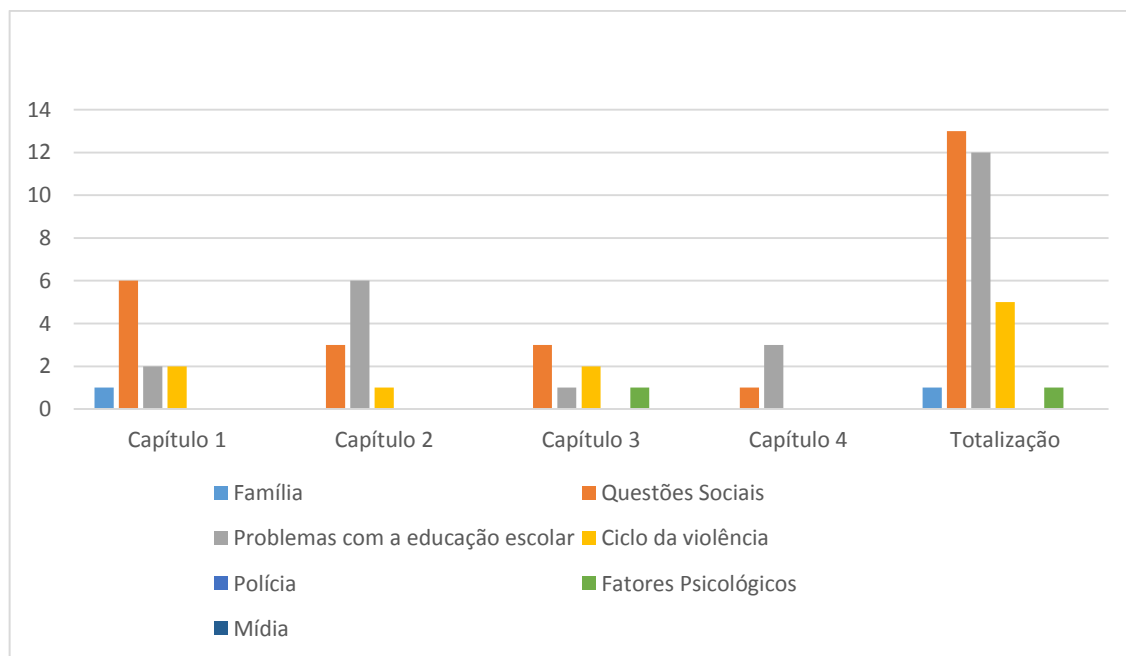


Gráfico 10 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 1

Fonte: Elaboração própria.

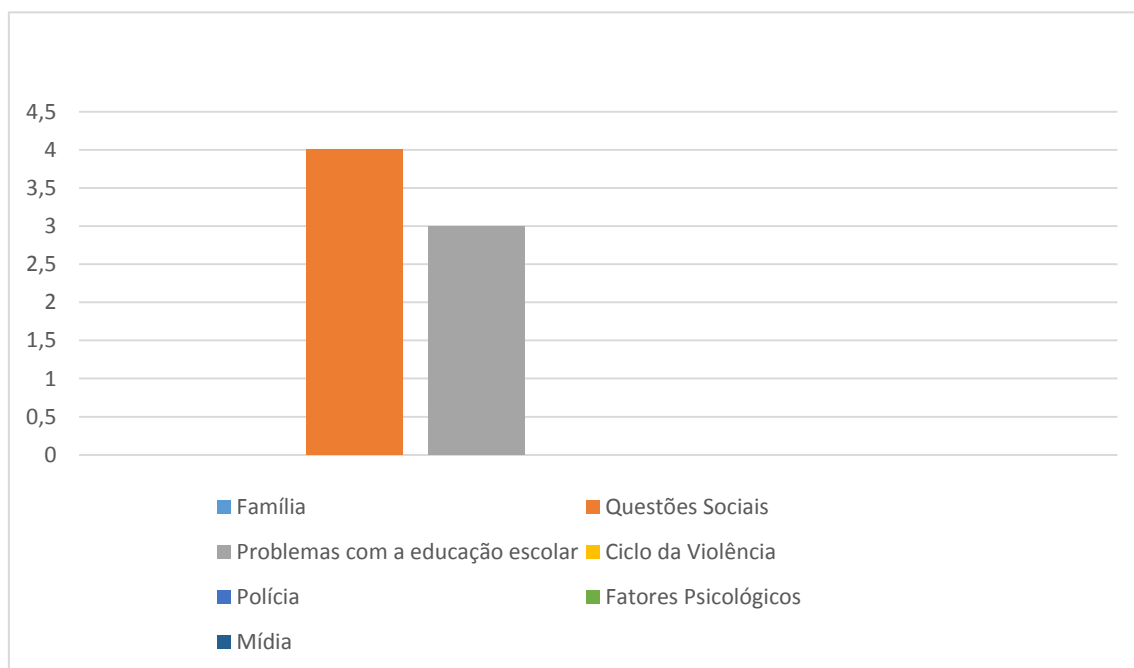


Gráfico 11 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 2

Fonte: Elaboração própria.

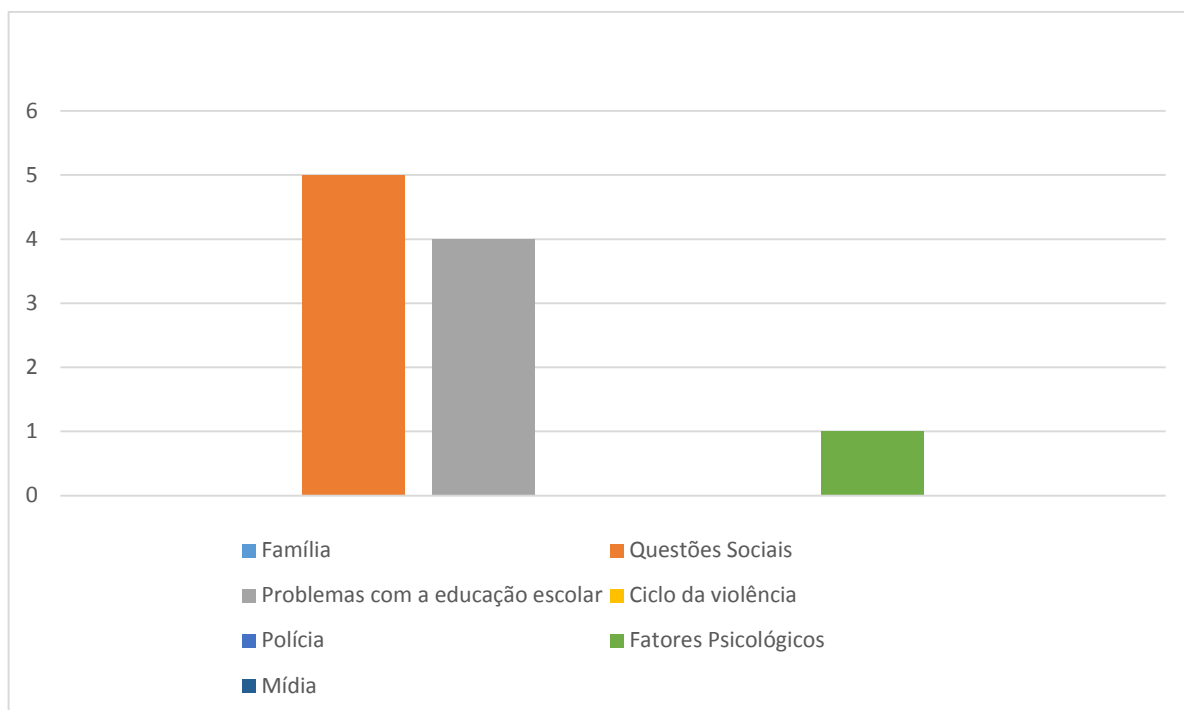


Gráfico 12 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 3
 Fonte: Elaboração própria.

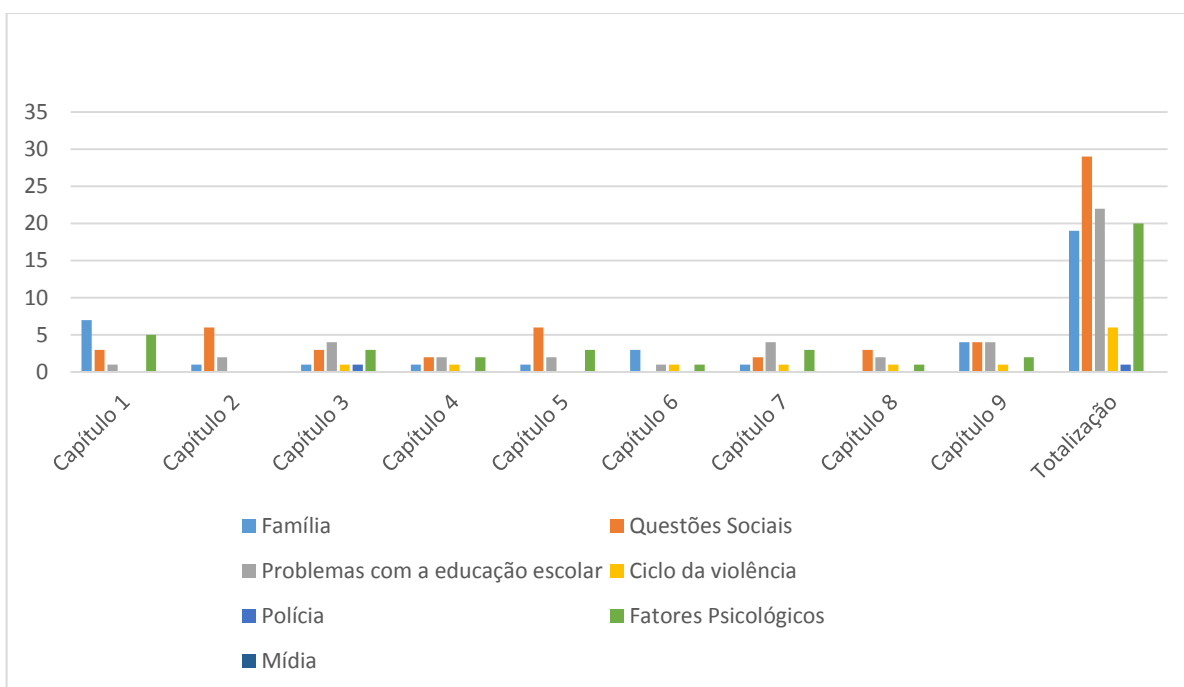


Gráfico 13 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 4
 Fonte: Elaboração própria.

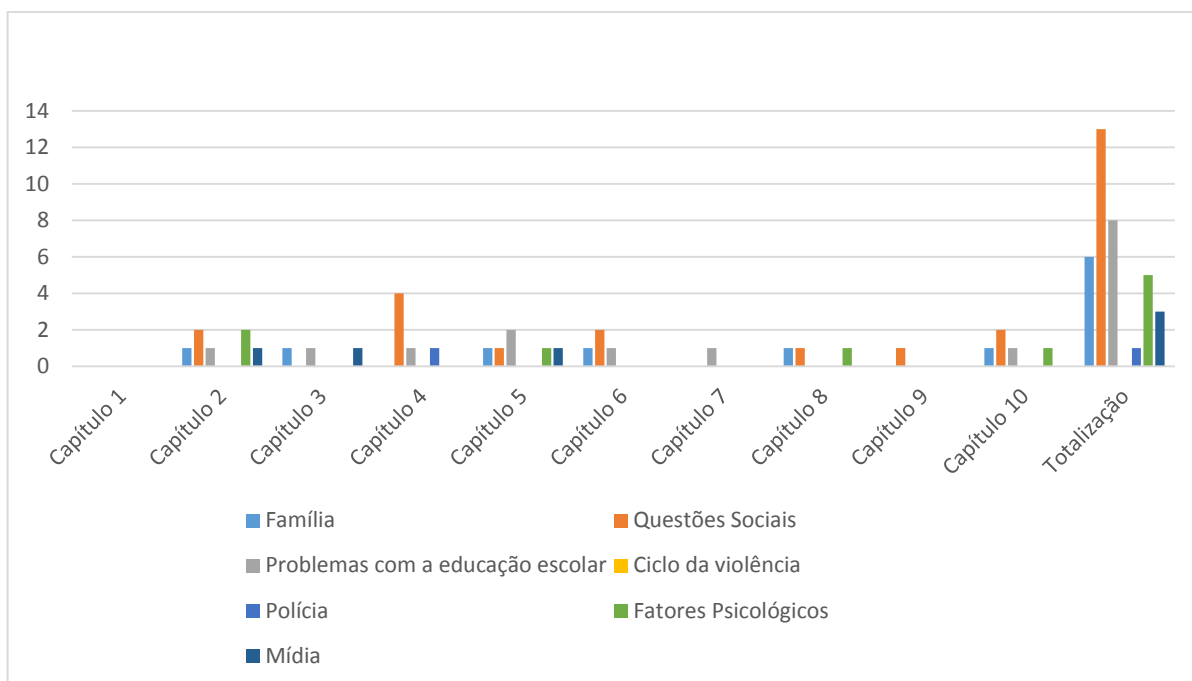


Gráfico 14 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 5
 Fonte: Elaboração própria.

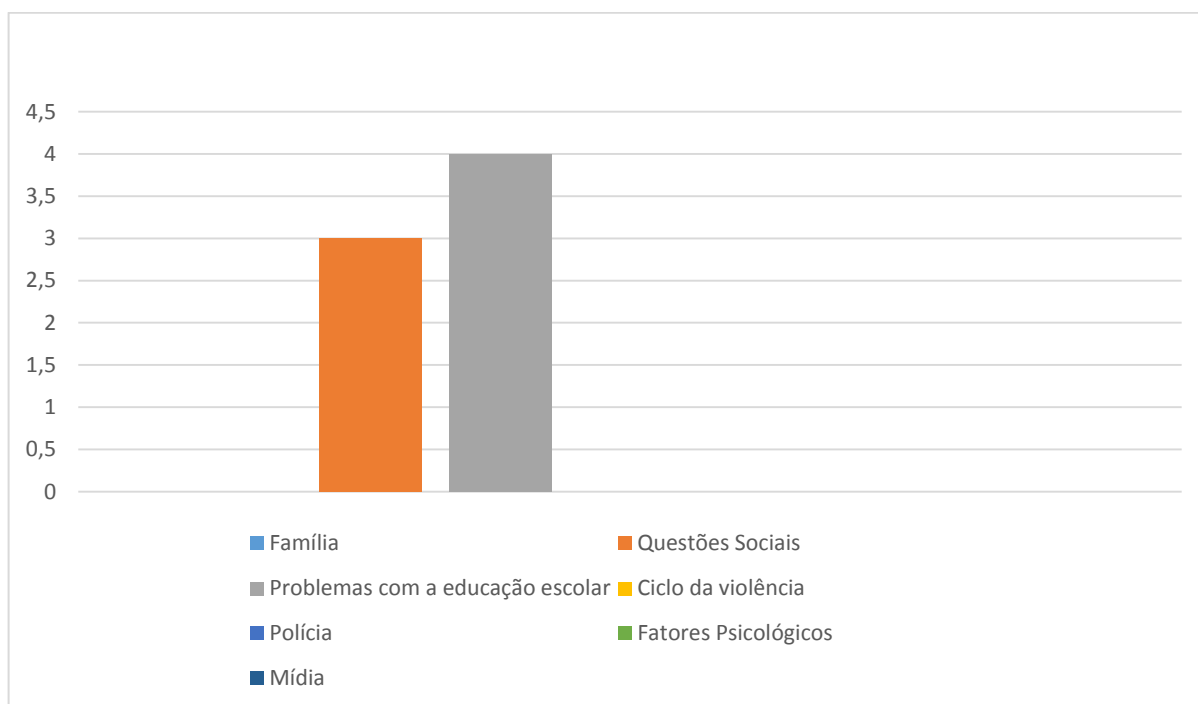


Gráfico 15 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 6
 Fonte: Elaboração própria.

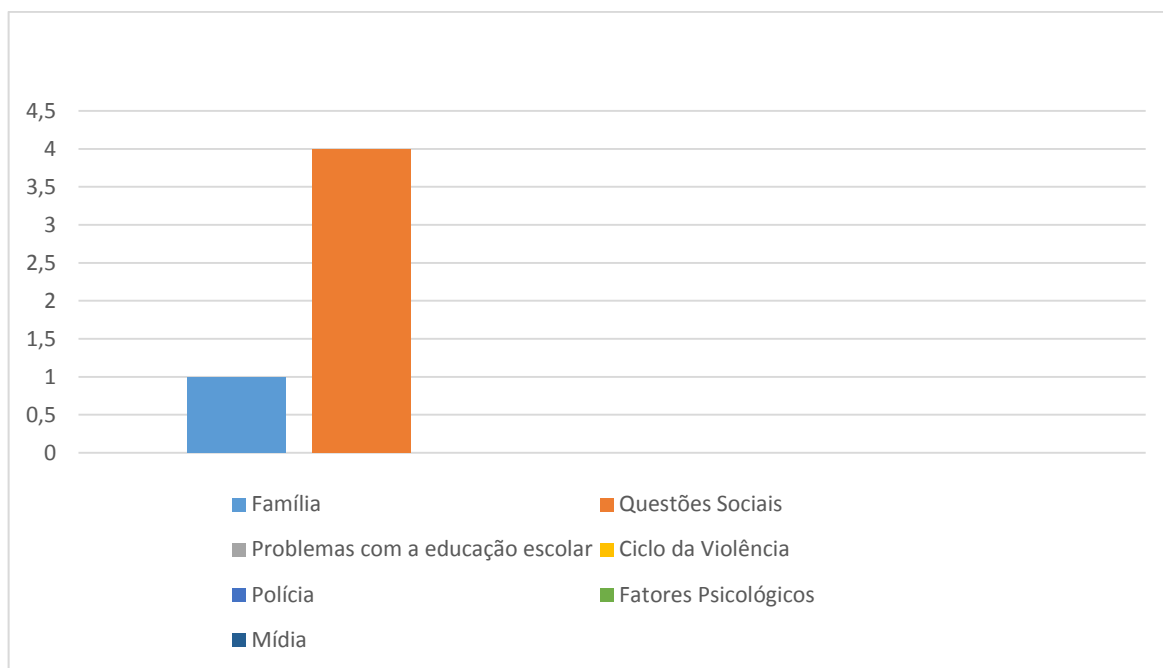


Gráfico 16 - Motivos da violência de modo geral de acordo com a Fonte 7

Fonte: Elaboração própria.

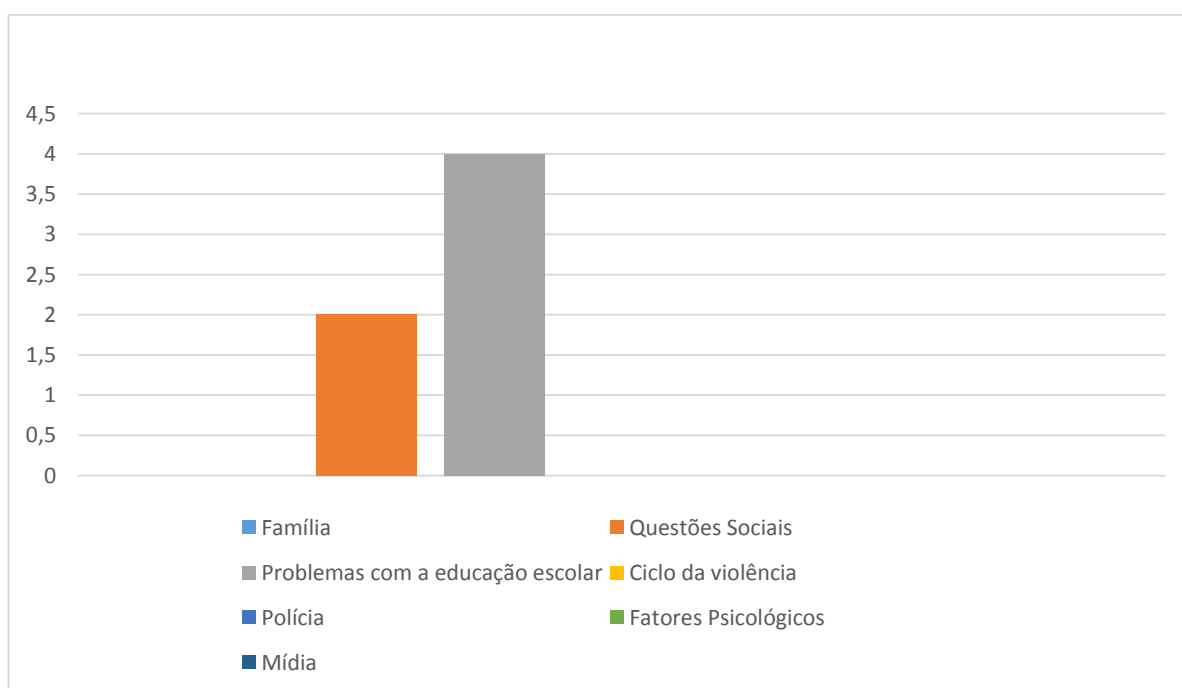


Gráfico 17 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 8

Fonte: Elaboração própria.

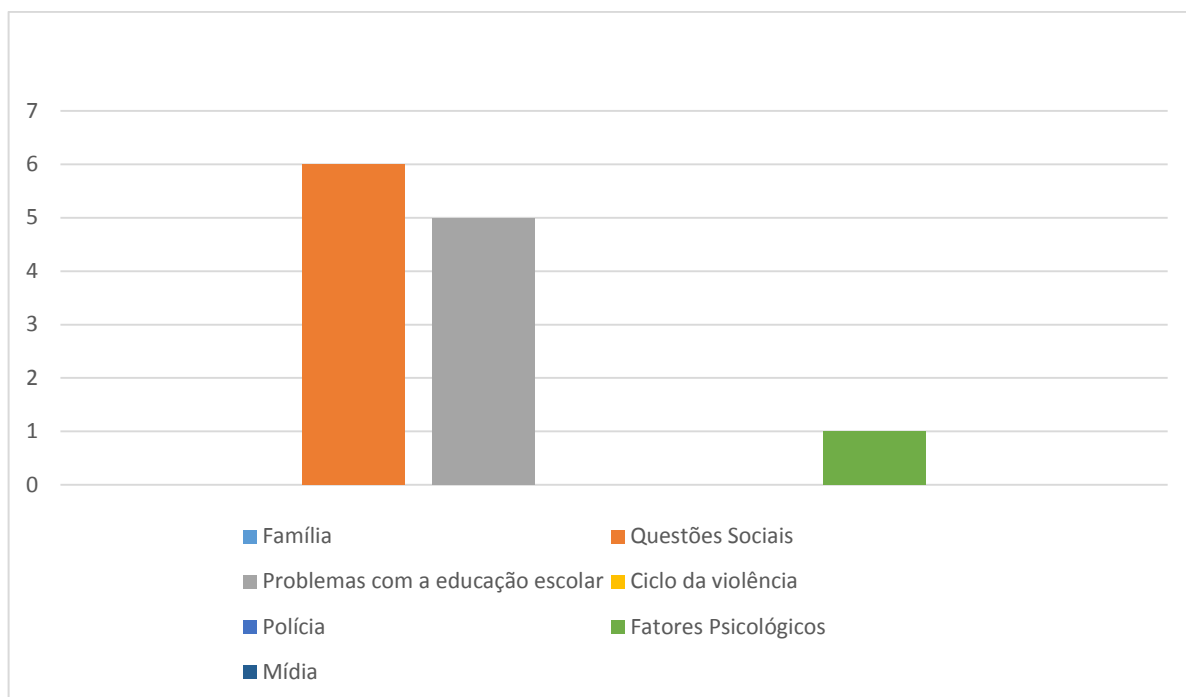


Gráfico 18 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 9

Fonte: Elaboração própria.

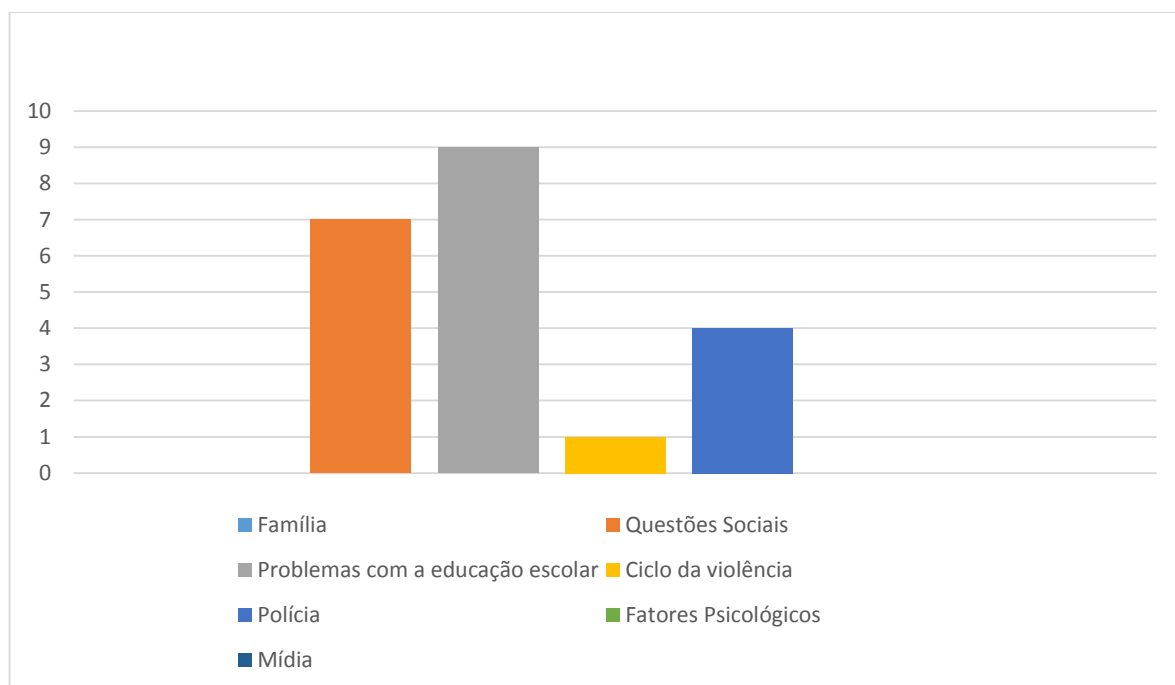


Gráfico 19 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 10

Fonte: Elaboração própria.

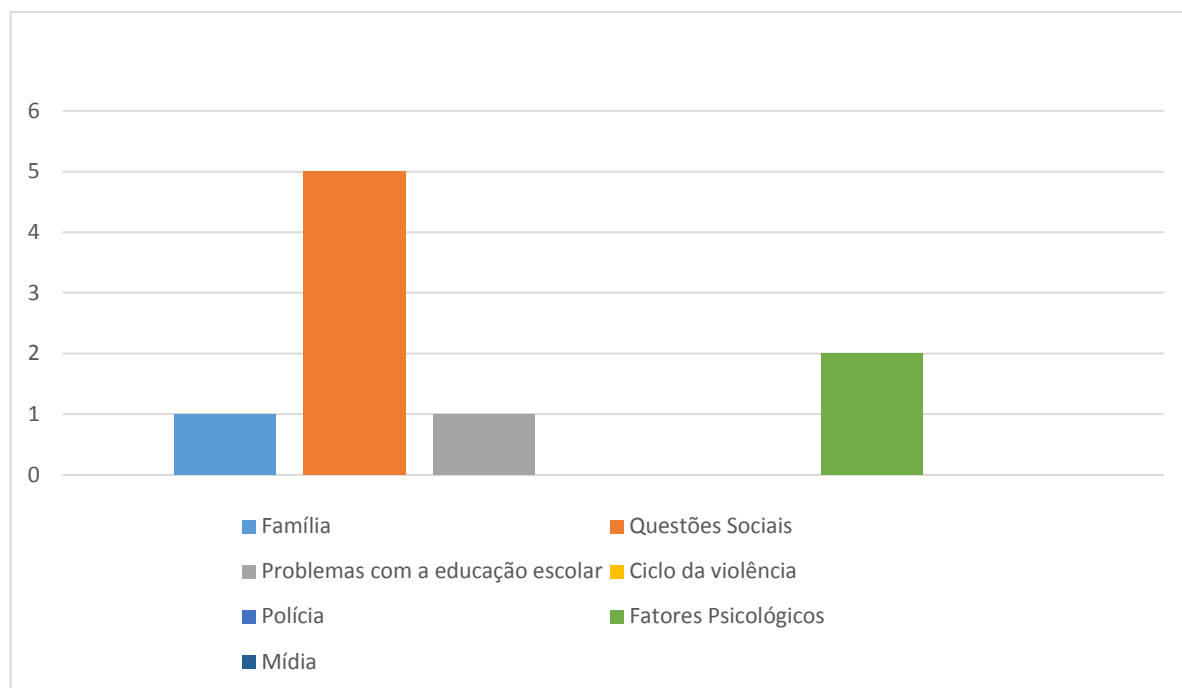


Gráfico 20 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 11

Fonte: Elaboração própria.

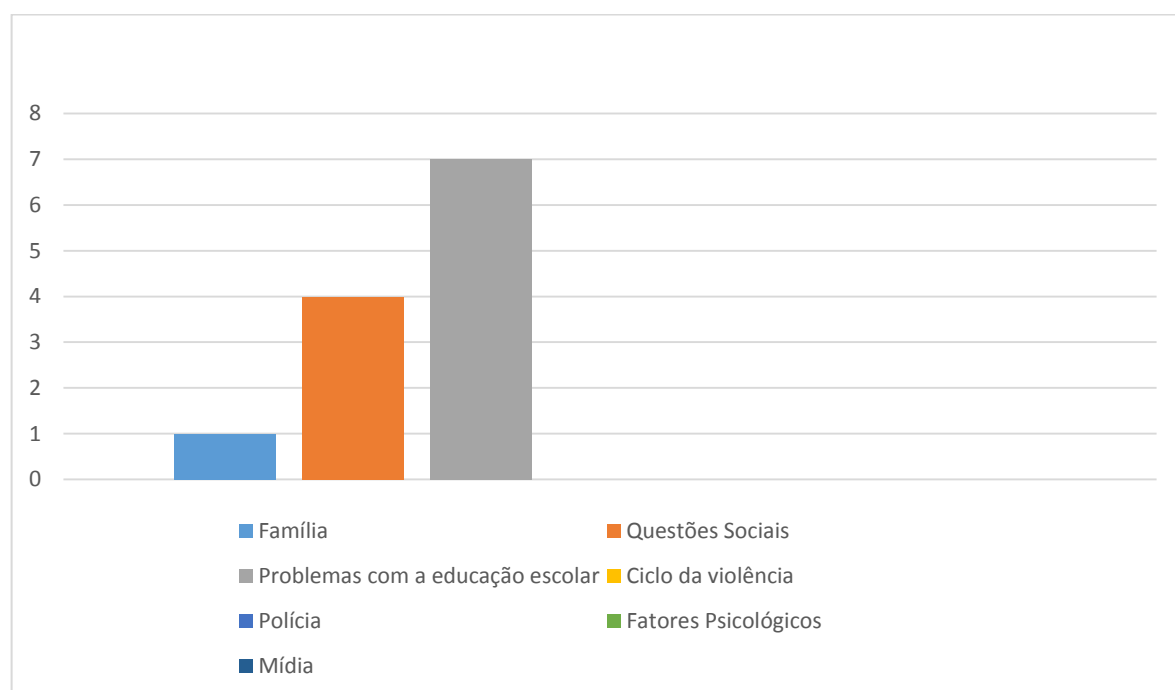


Gráfico 21 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 12

Fonte: Elaboração própria.

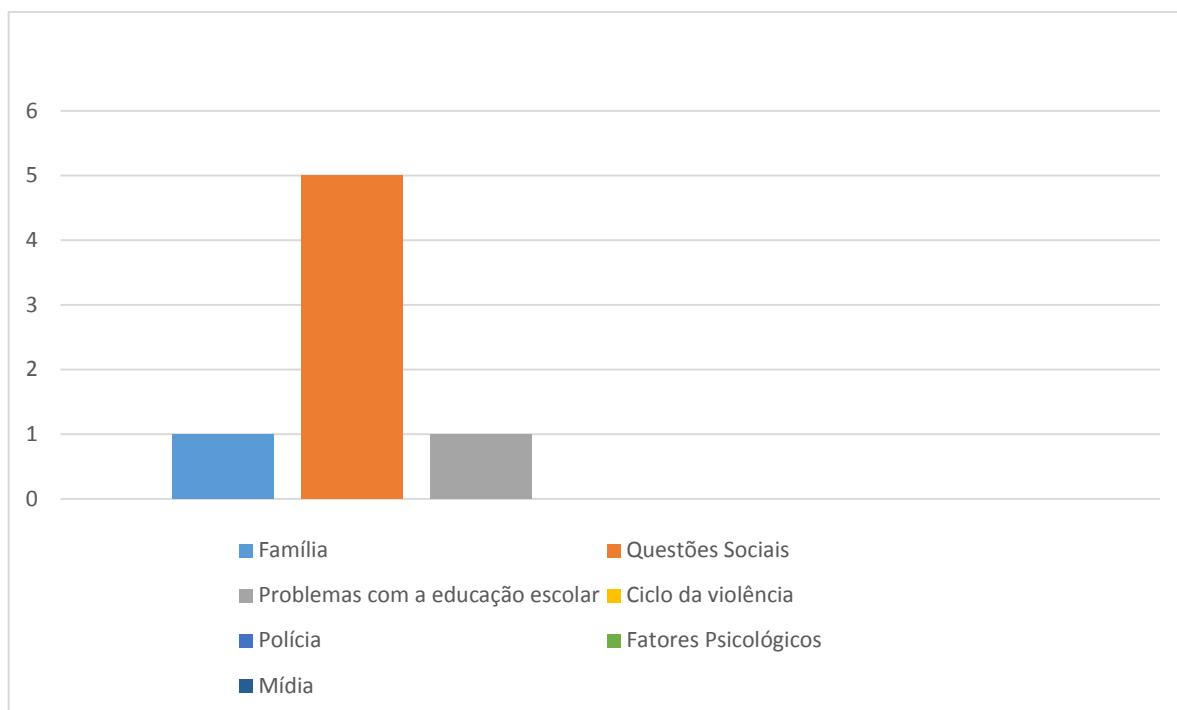


Gráfico 22 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 13
Fonte: Elaboração própria.

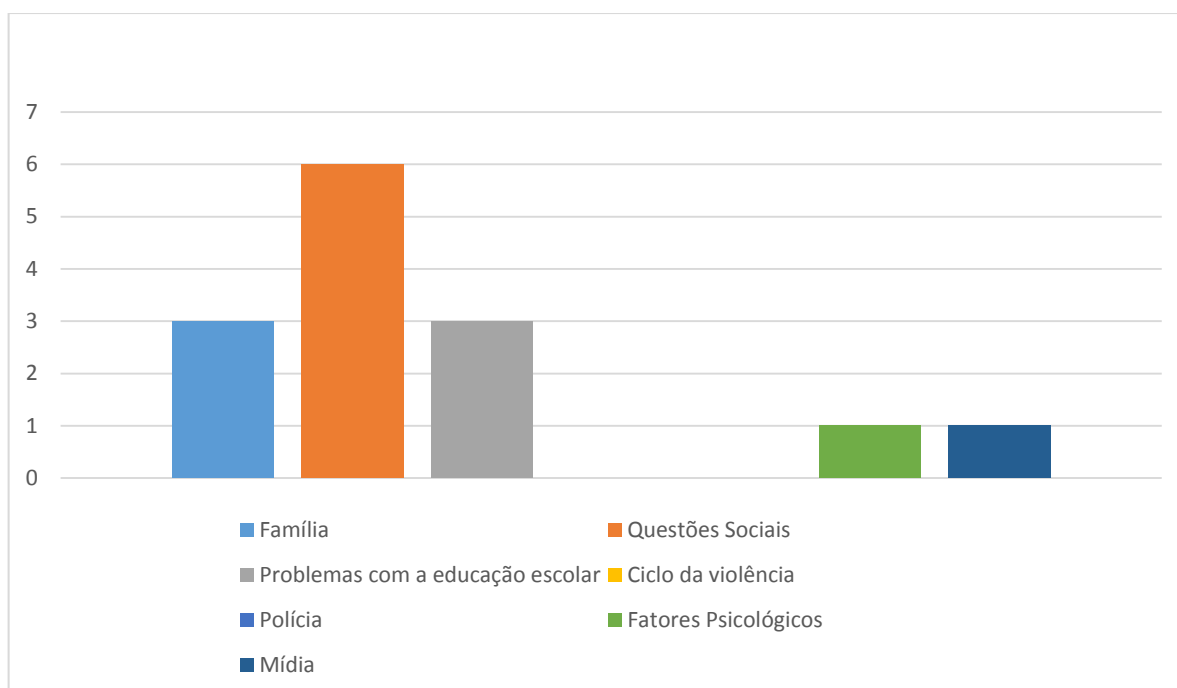


Gráfico 23 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 14
Fonte: Elaboração própria.

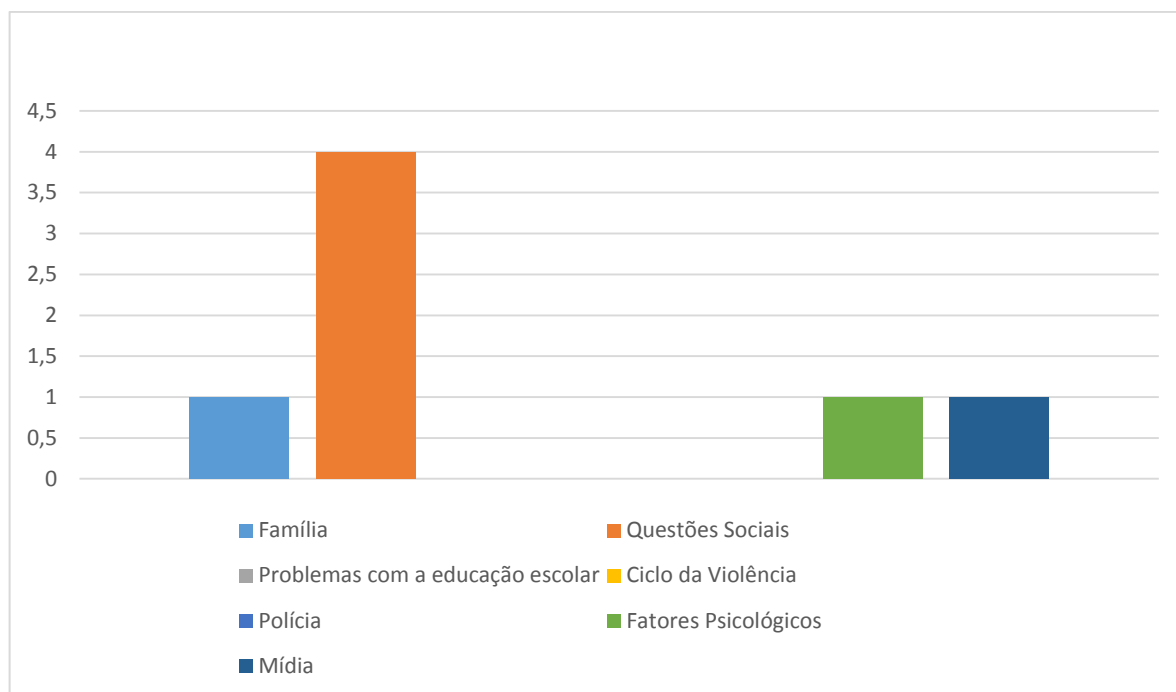


Gráfico 24 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 15
 Fonte: Elaboração própria.

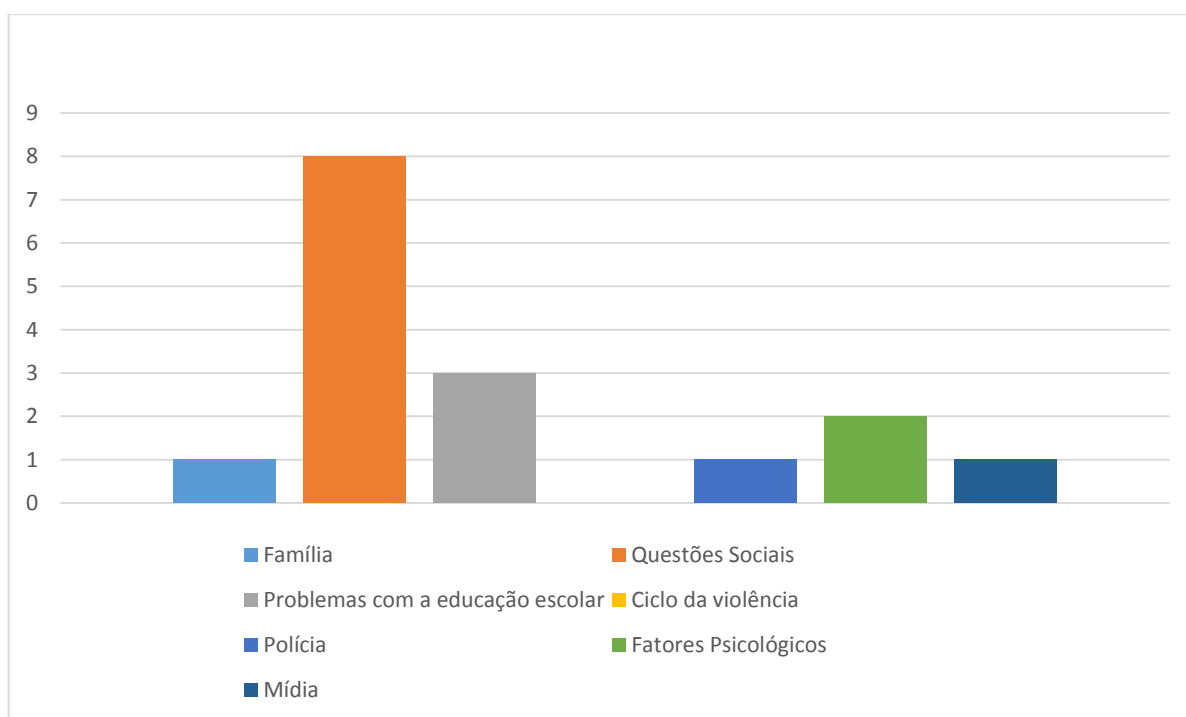


Gráfico 25 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 16
 Fonte: Elaboração própria.

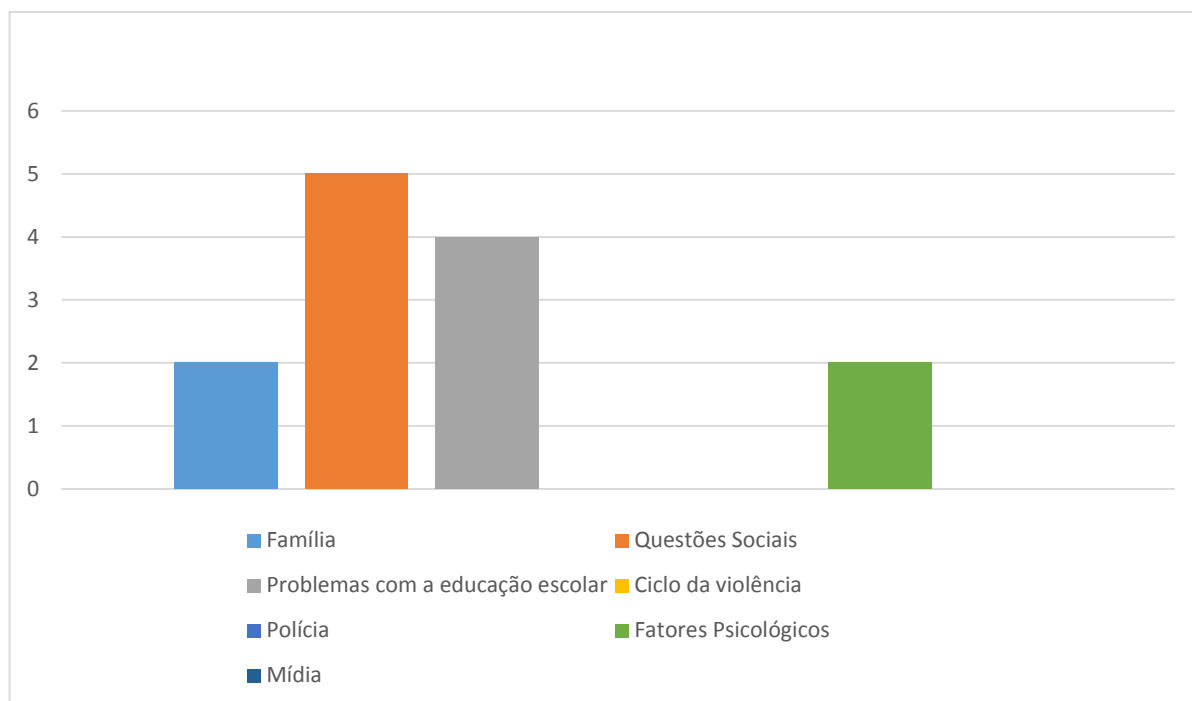


Gráfico 26 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 17
 Fonte: Elaboração própria.

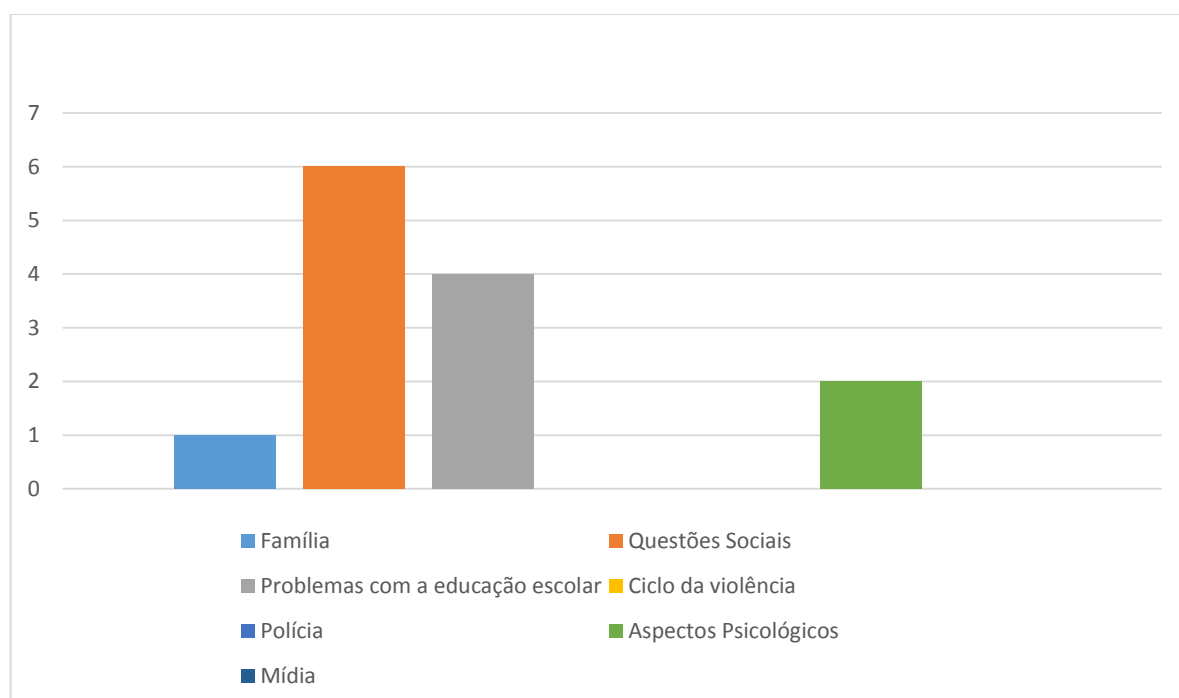


Gráfico 27- Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 18
 Fonte: Elaboração própria.

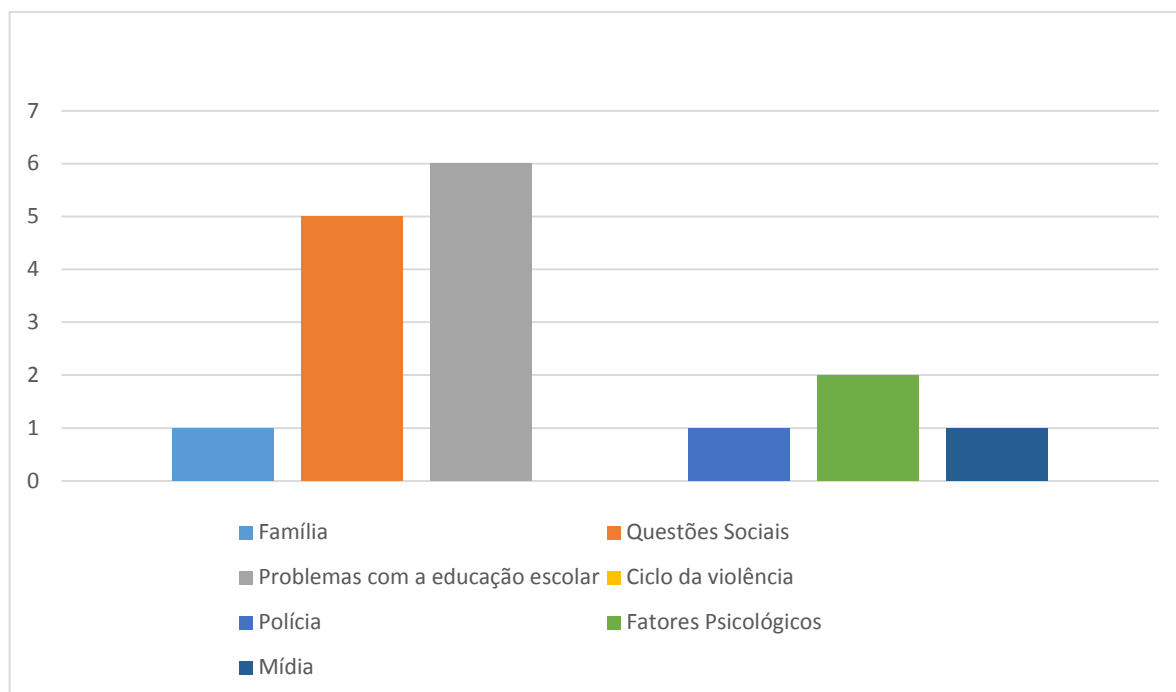


Gráfico 28 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 19
 Fonte: Elaboração própria.

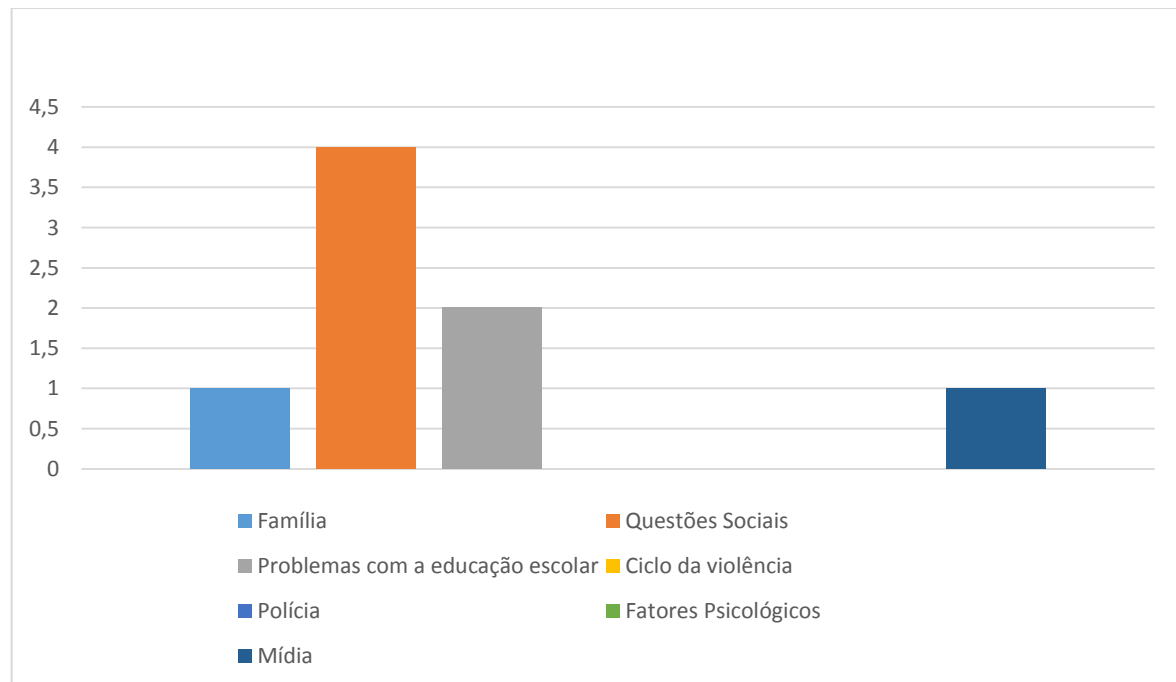


Gráfico 29 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 20
 Fonte: Elaboração própria.

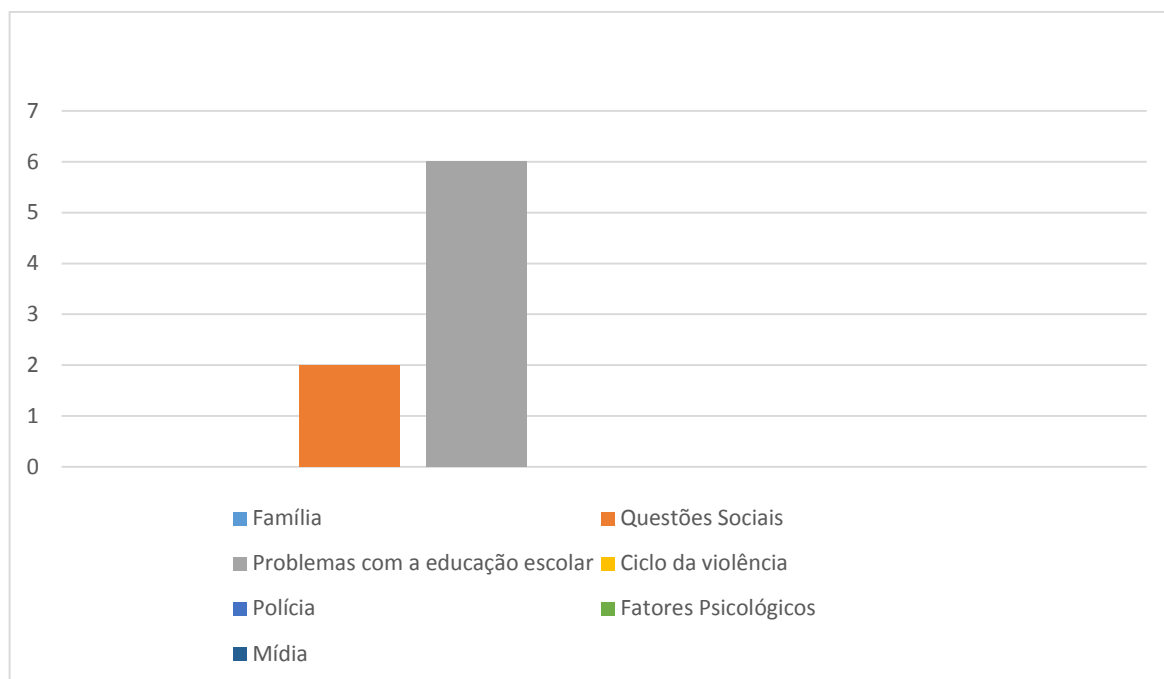


Gráfico 30 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 21
 Fonte: Elaboração própria.

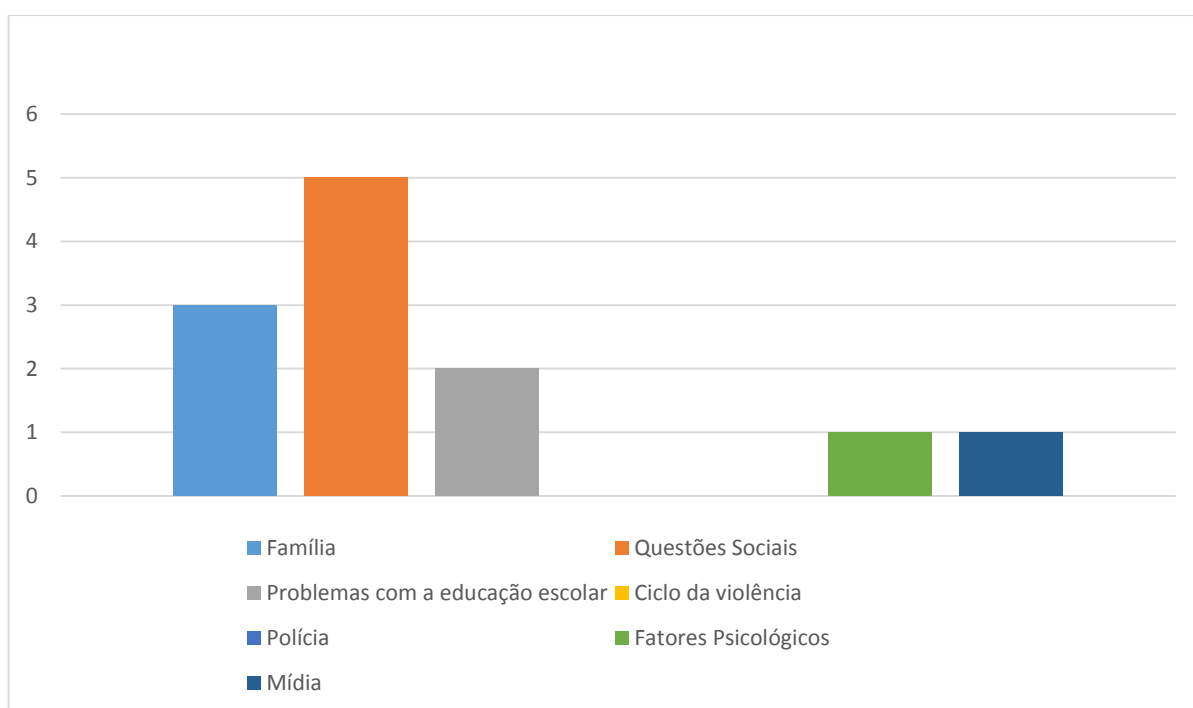


Gráfico 31 - Motivos da violência em espaço escolar de acordo com a Fonte 22
 Fonte: Elaboração própria.

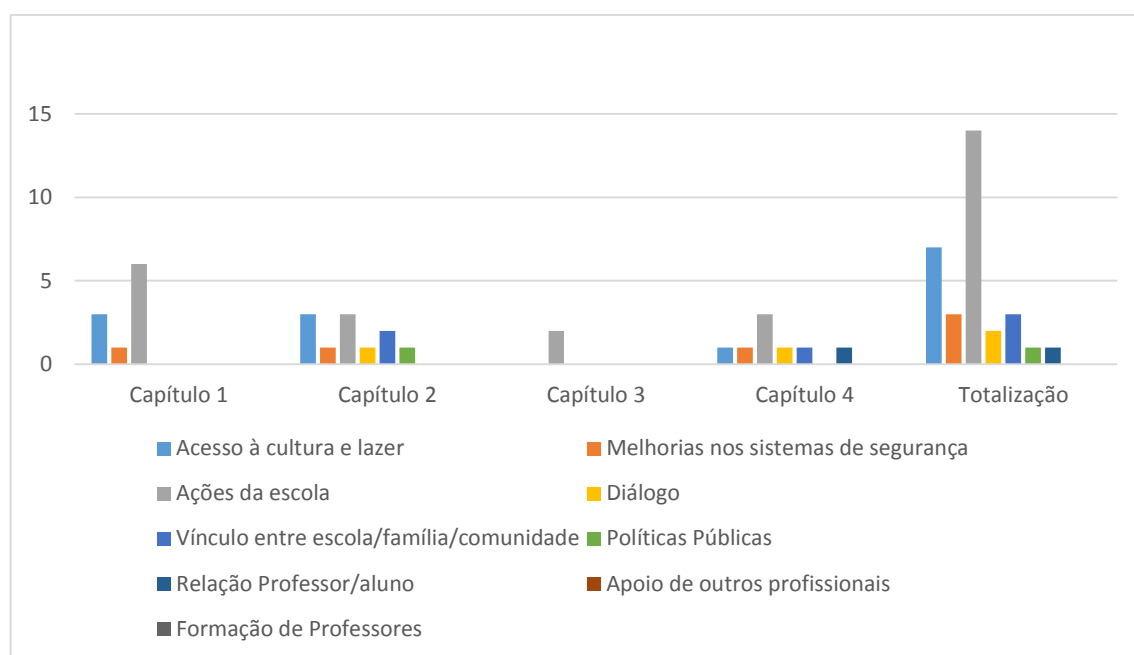


Gráfico 32 - Soluções apontadas pela Fonte 1

Fonte: Elaboração própria.

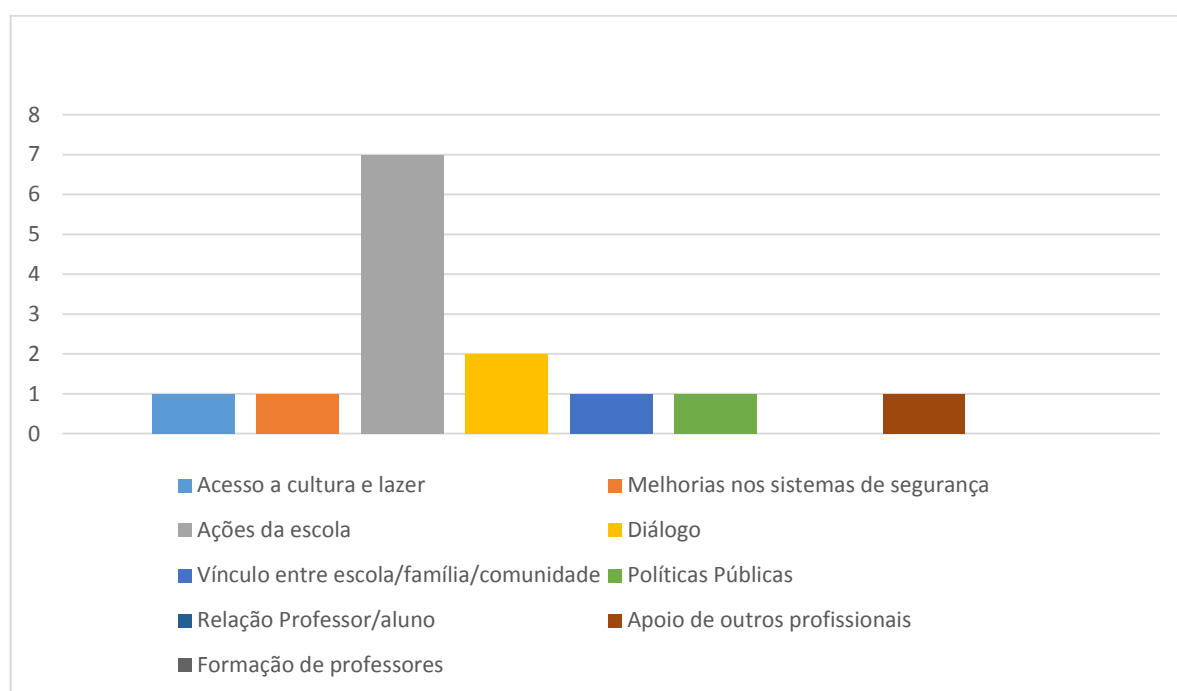


Gráfico 33 - Soluções apontadas pela Fonte 2

Fonte: Elaboração própria.

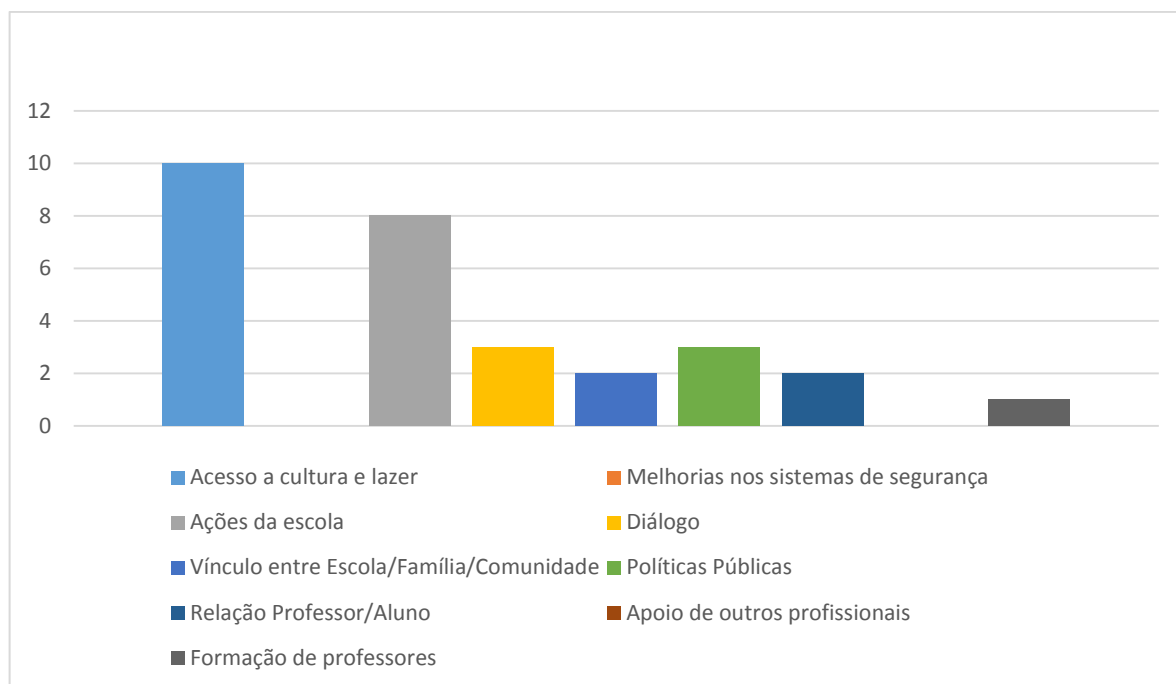


Gráfico 34 - Soluções apontadas pela Fonte 3

Fonte: Elaboração própria.

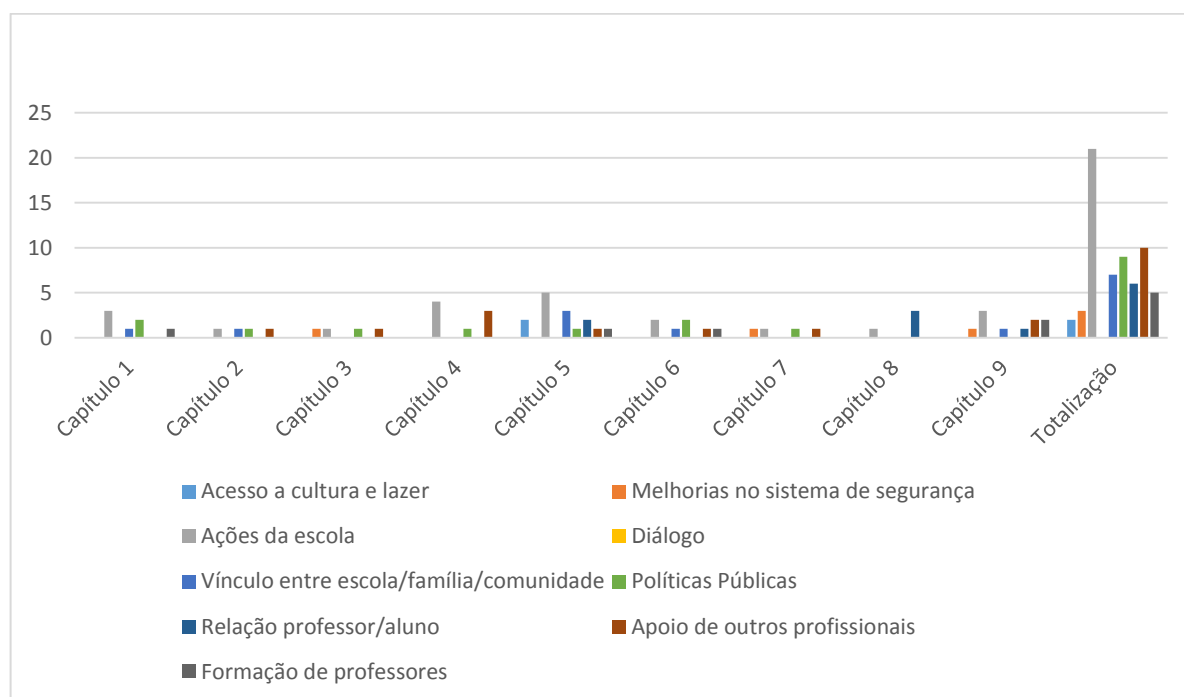


Gráfico 35 - Soluções apontadas pela Fonte 4

Fonte: Elaboração própria.

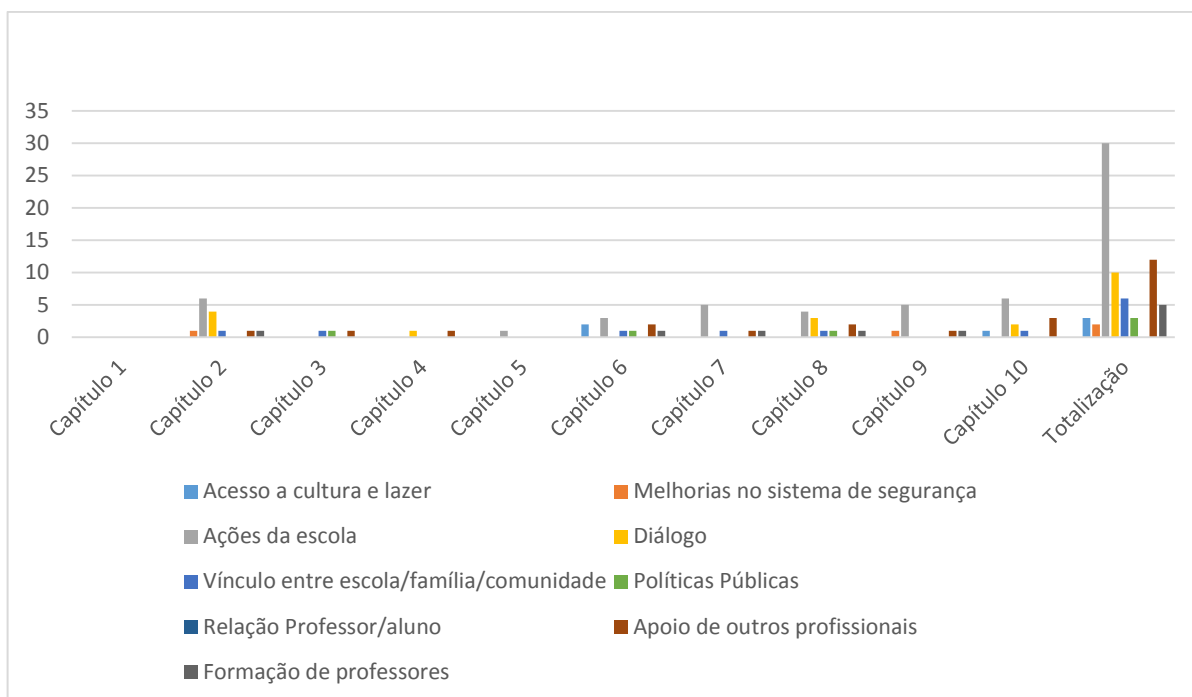


Gráfico 36 - Soluções apontadas pela Fonte 5

Fonte: Elaboração própria.

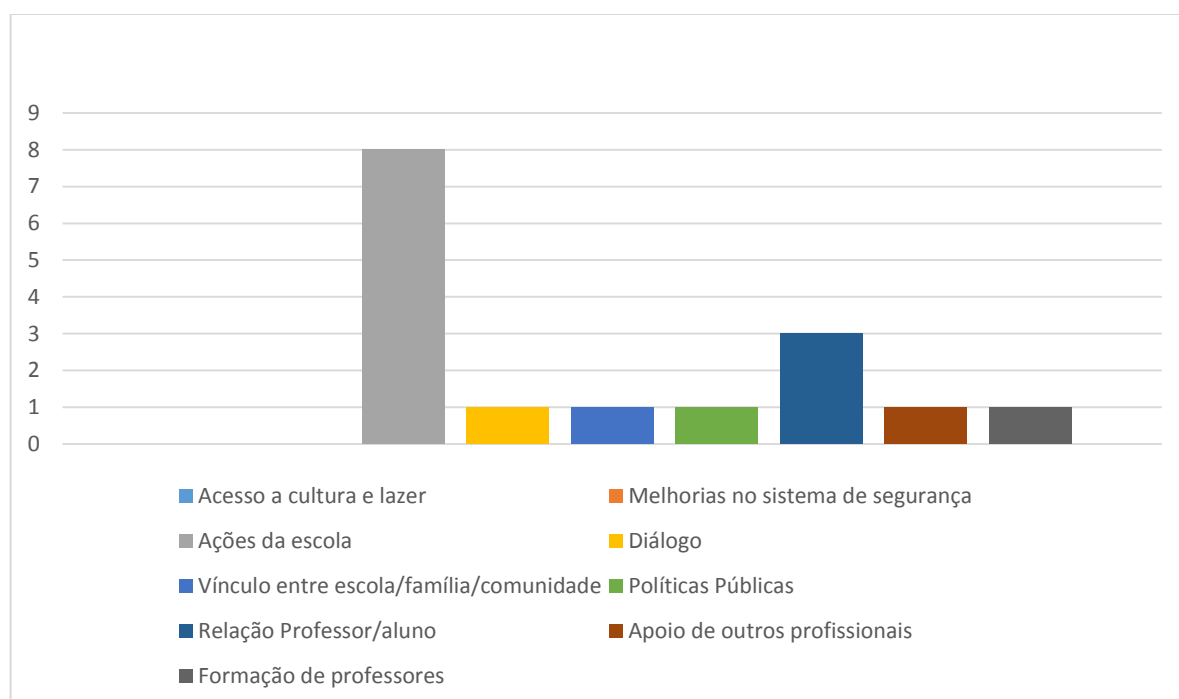


Gráfico 37 - Soluções apontadas pela Fonte 6

Fonte: Elaboração própria.

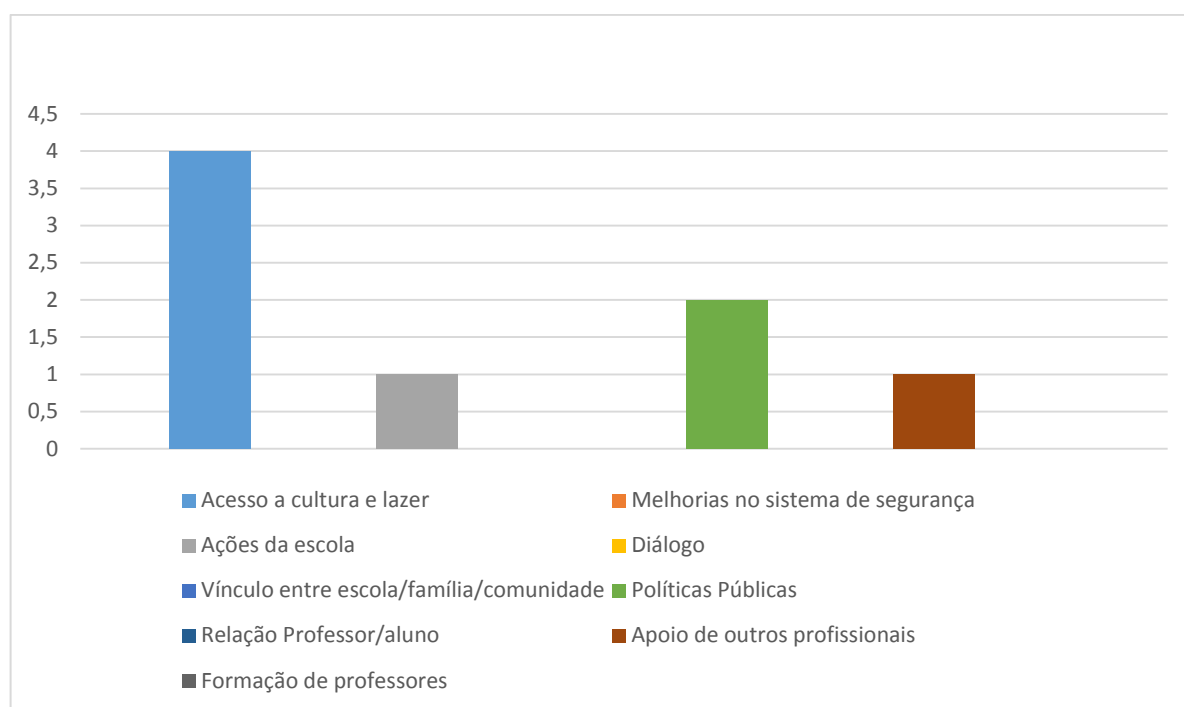


Gráfico 38 - Soluções apontadas pela Fonte 7

Fonte: Elaboração própria.

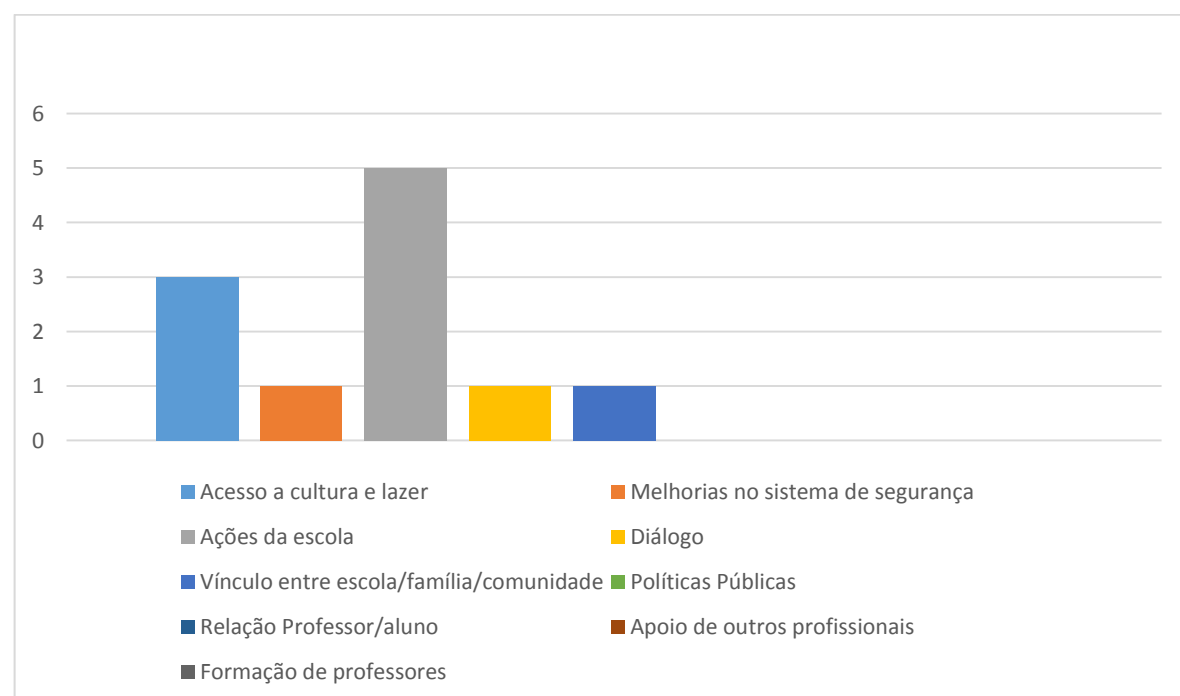


Gráfico 39 - Soluções apontadas pela Fonte 8

Fonte: Elaboração própria.

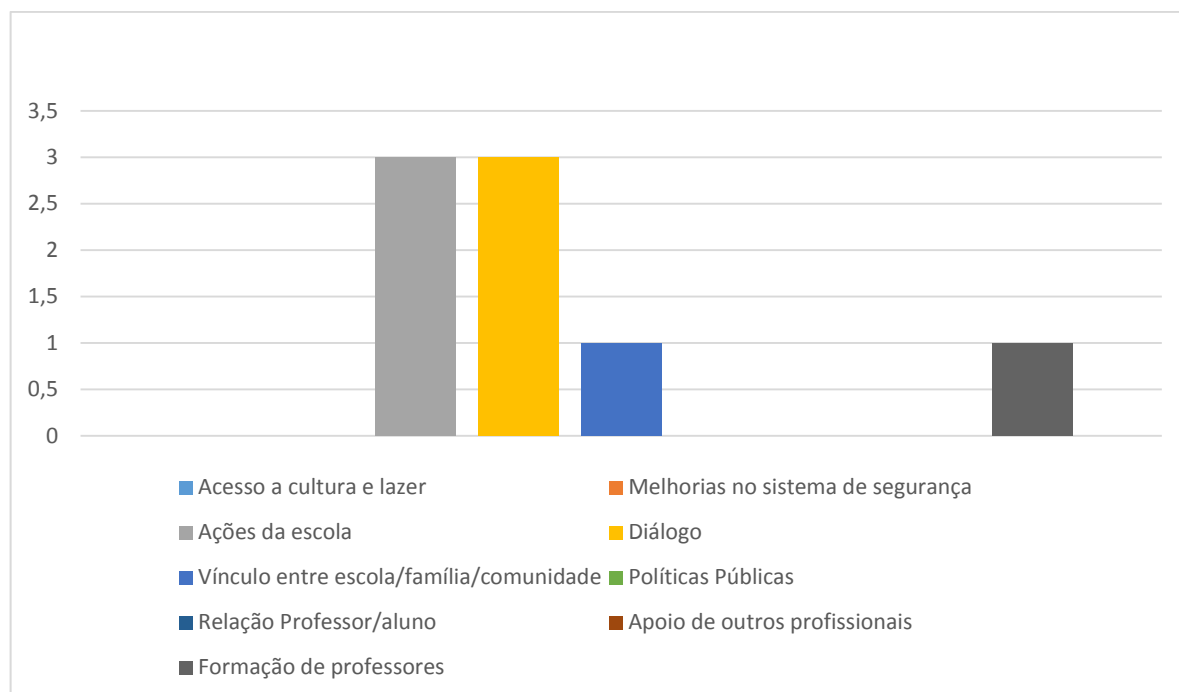


Gráfico 40 - Soluções apontadas pela Fonte 9

Fonte: Elaboração própria.

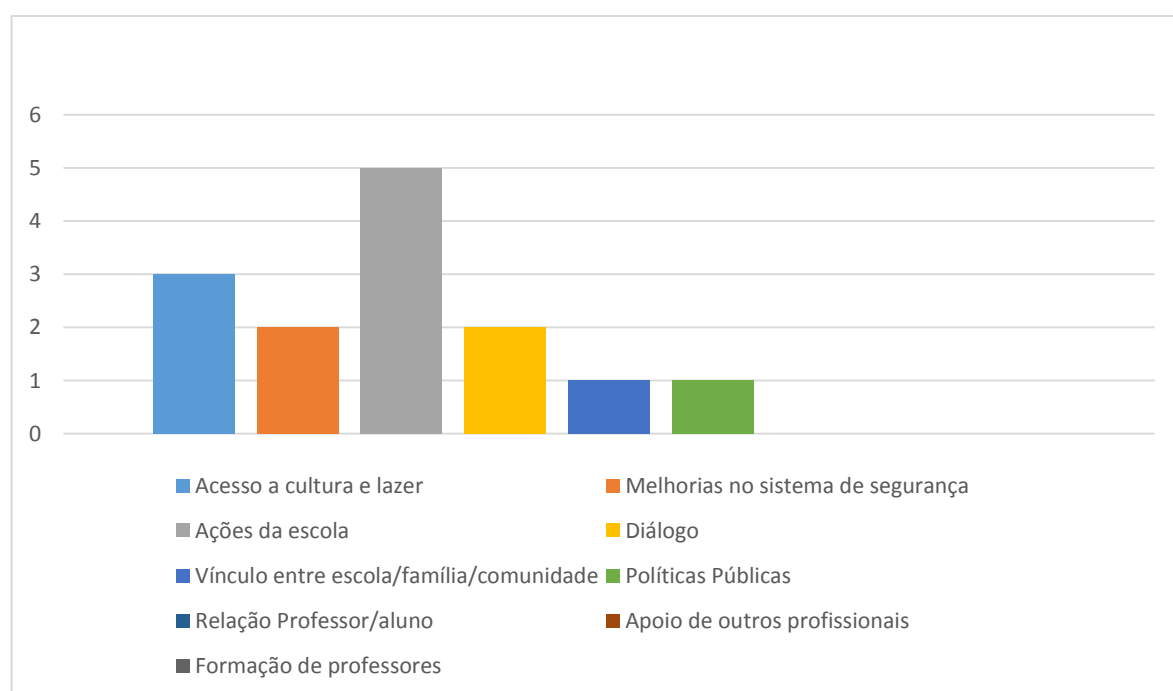


Gráfico 41 - Soluções apontadas pela Fonte 10

Fonte: Elaboração própria.

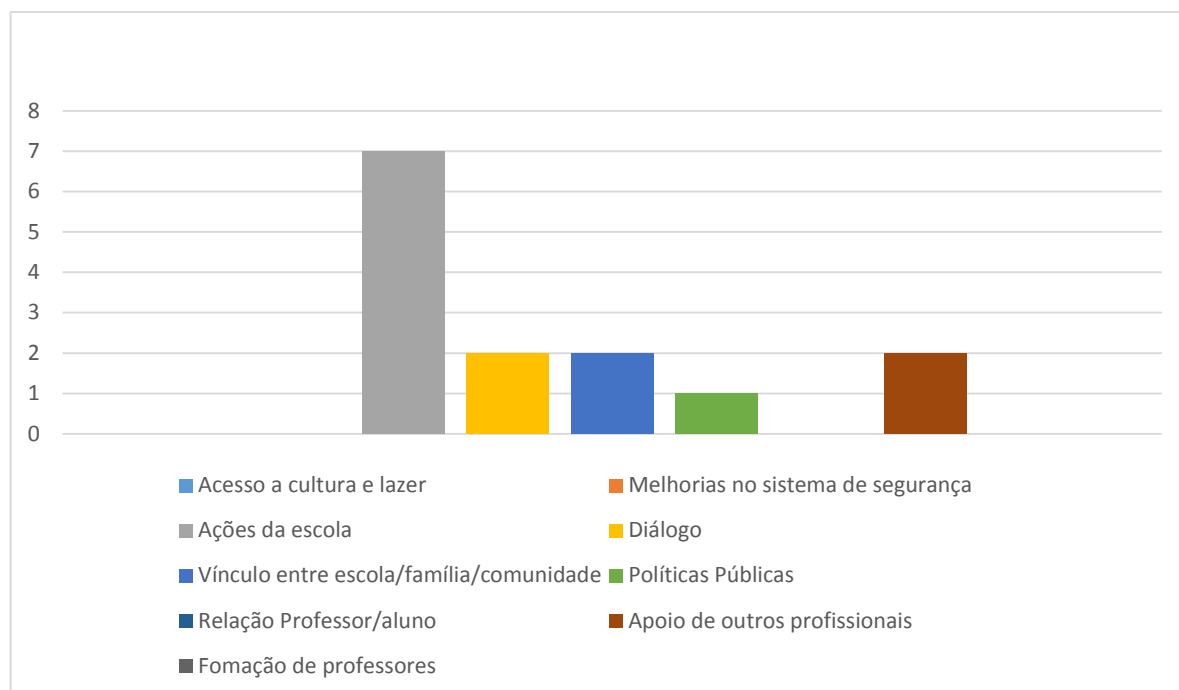


Gráfico 42 - Soluções apontadas pela Fonte 11

Fonte: Elaboração própria.

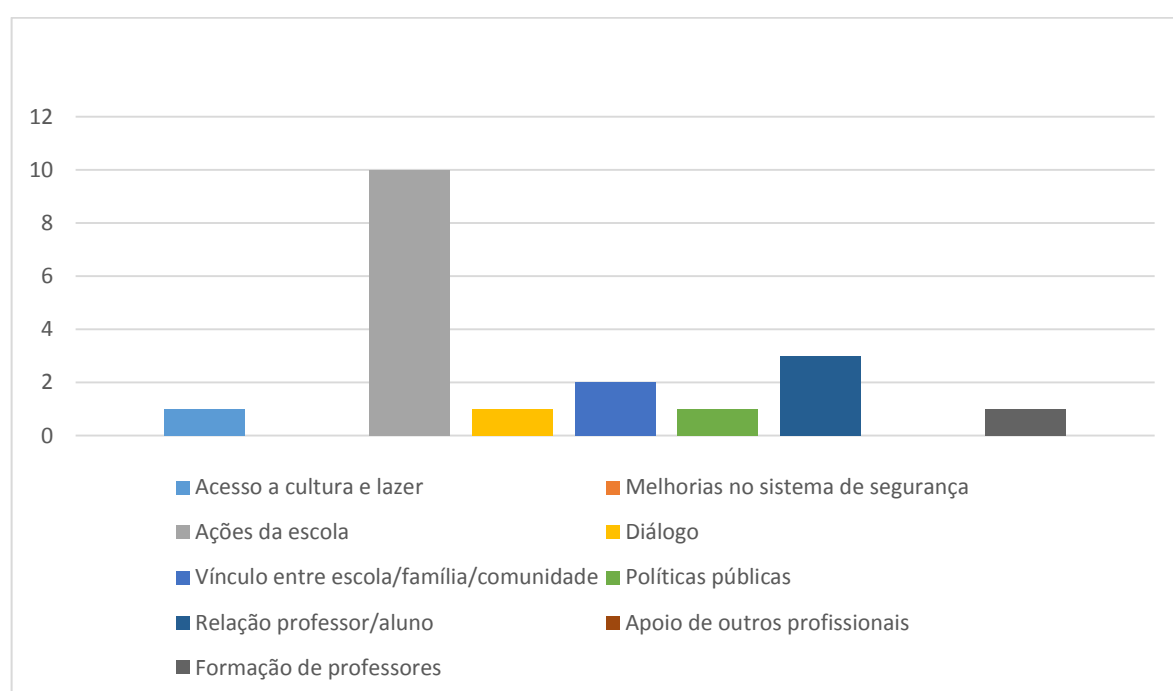


Gráfico 43 - Soluções apontadas pela Fonte 12

Fonte: Elaboração própria

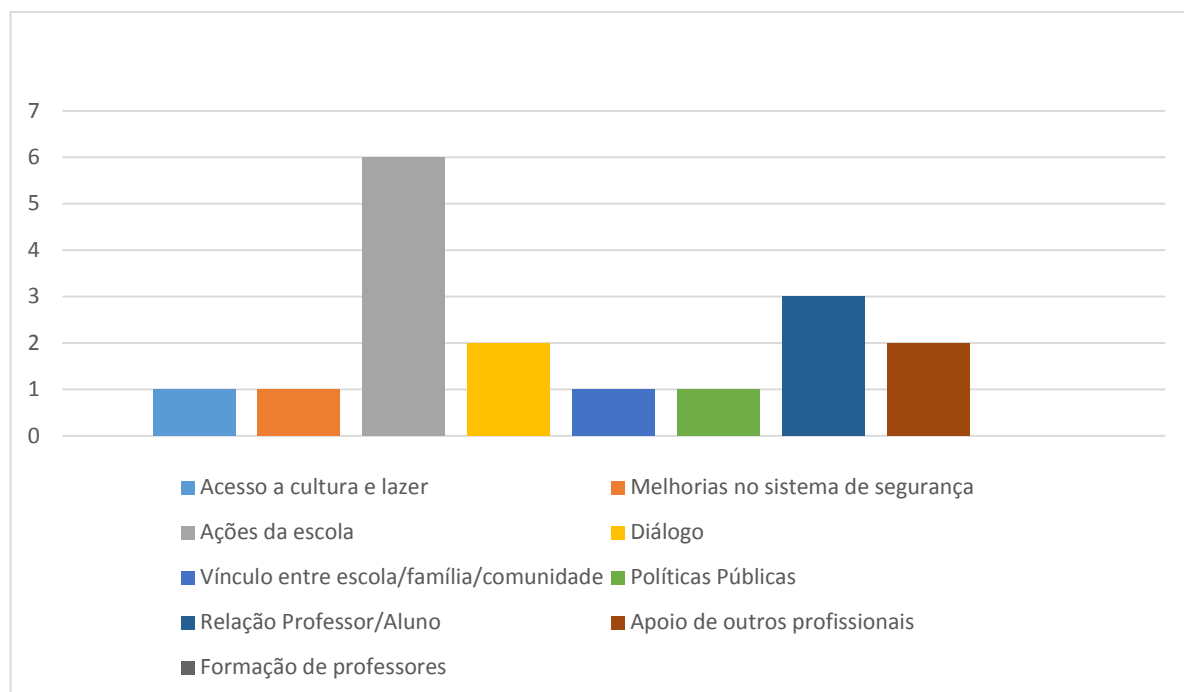


Gráfico 44 - Soluções apontadas pela Fonte 13

Fonte: Elaboração própria.

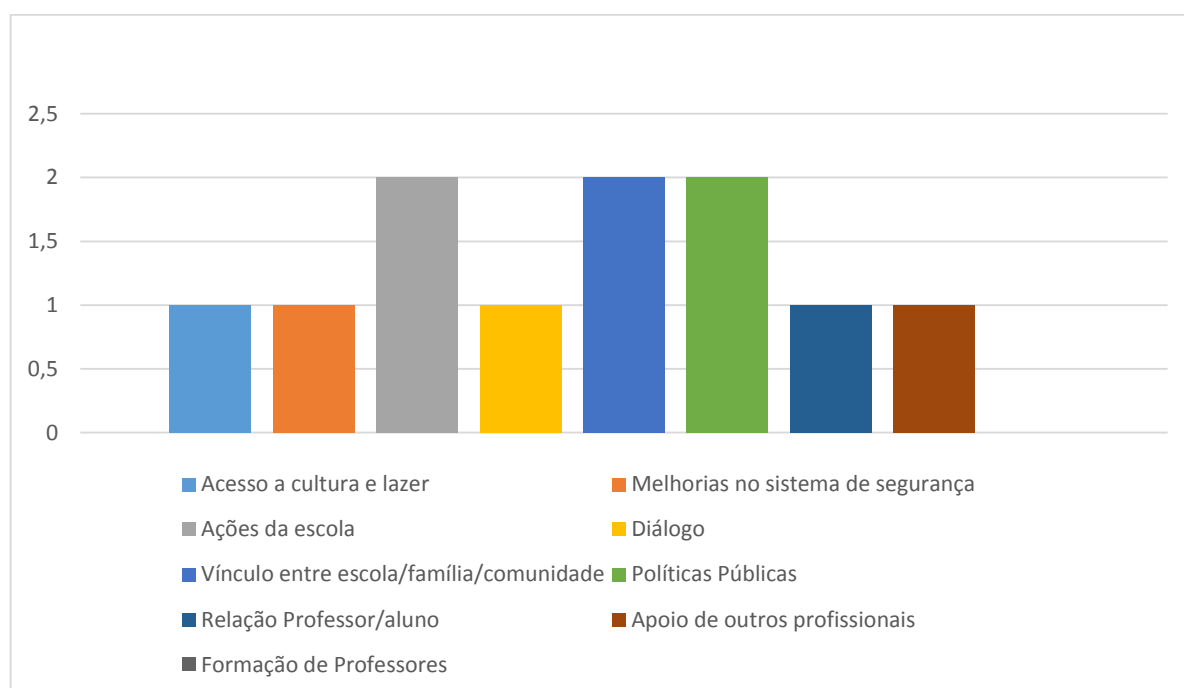


Gráfico 45 - Soluções apontadas pela Fonte 14

Fonte: Elaboração própria.

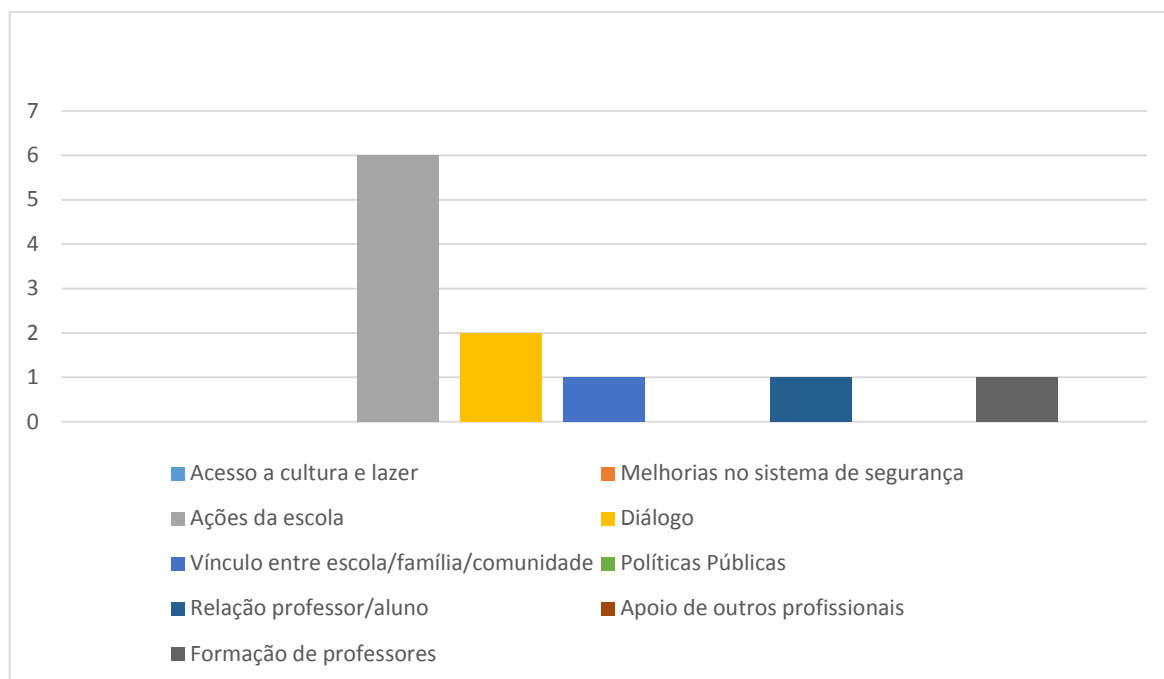


Gráfico 46 - Soluções apontadas pela Fonte 15

Fonte: Elaboração própria.

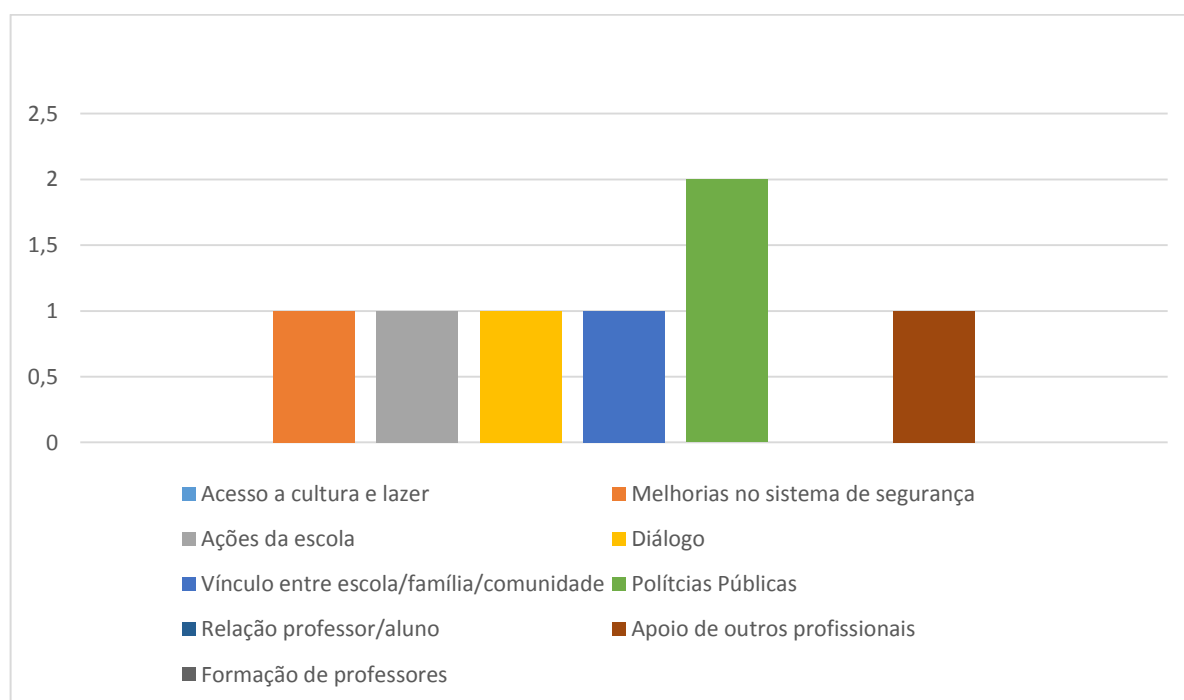


Gráfico 47 - Soluções apontadas pela Fonte 16

Fonte: Elaboração própria.

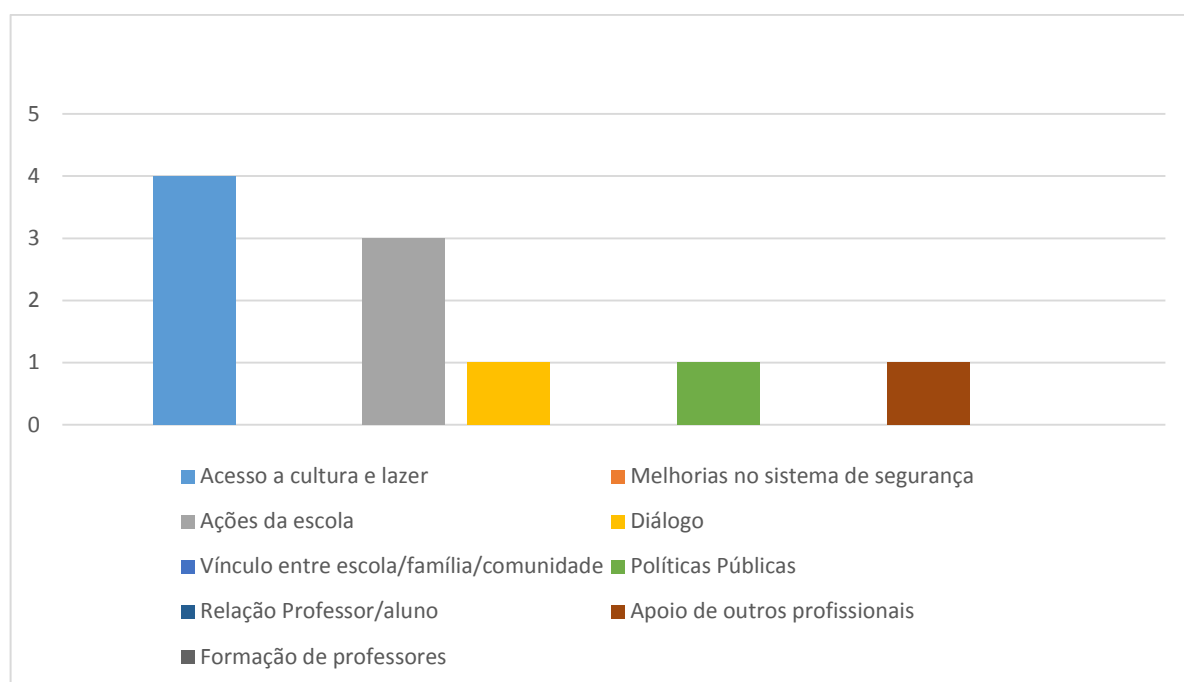


Gráfico 48 - Soluções apontadas pela Fonte 17

Fonte: Elaboração própria.

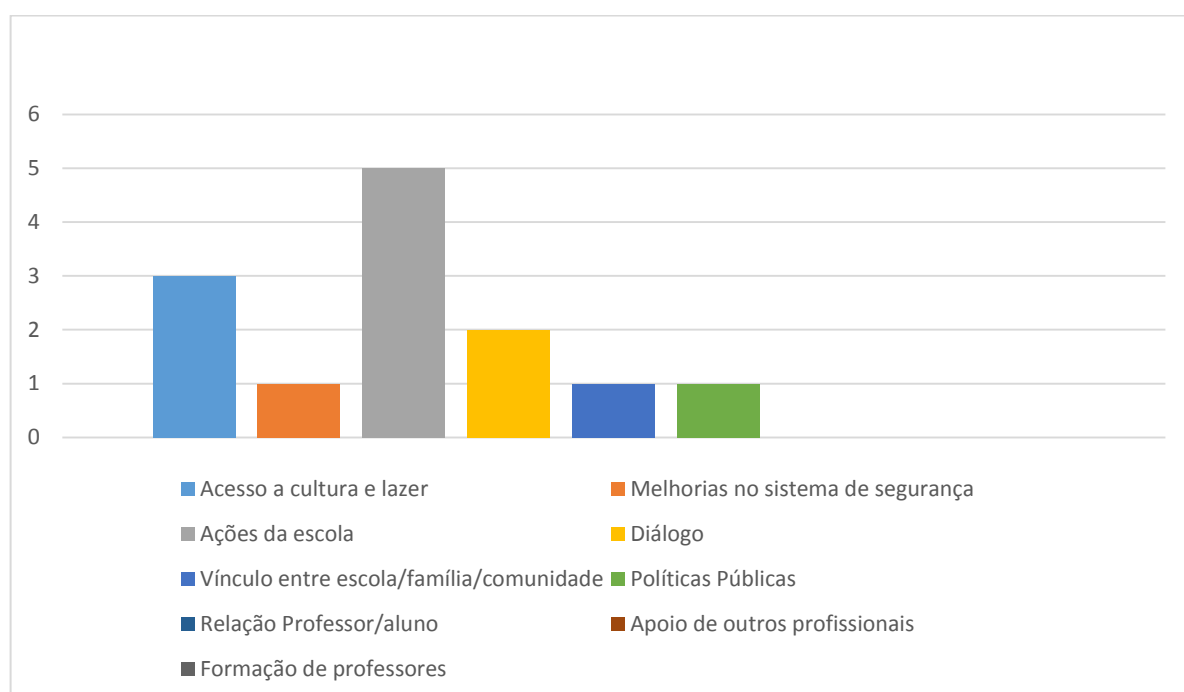


Gráfico 49 - Soluções apontadas pela Fonte 18

Fonte: Elaboração própria.

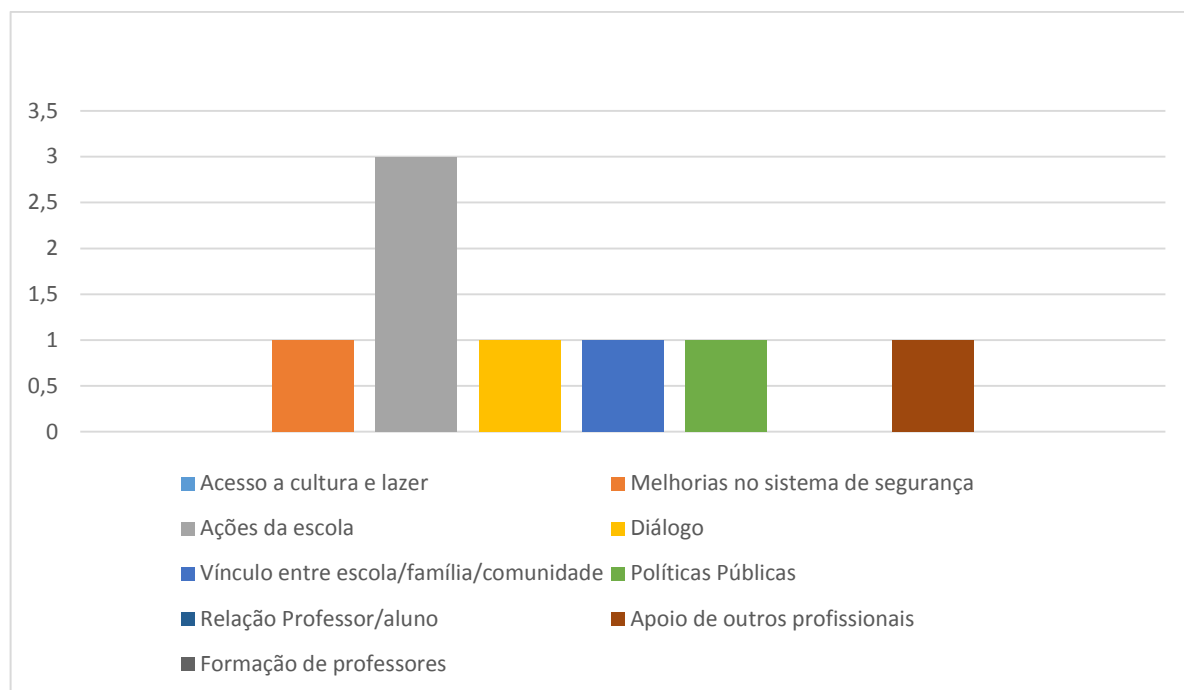


Gráfico 50 - Soluções apontadas pela Fonte 19

Fonte: Elaboração própria.

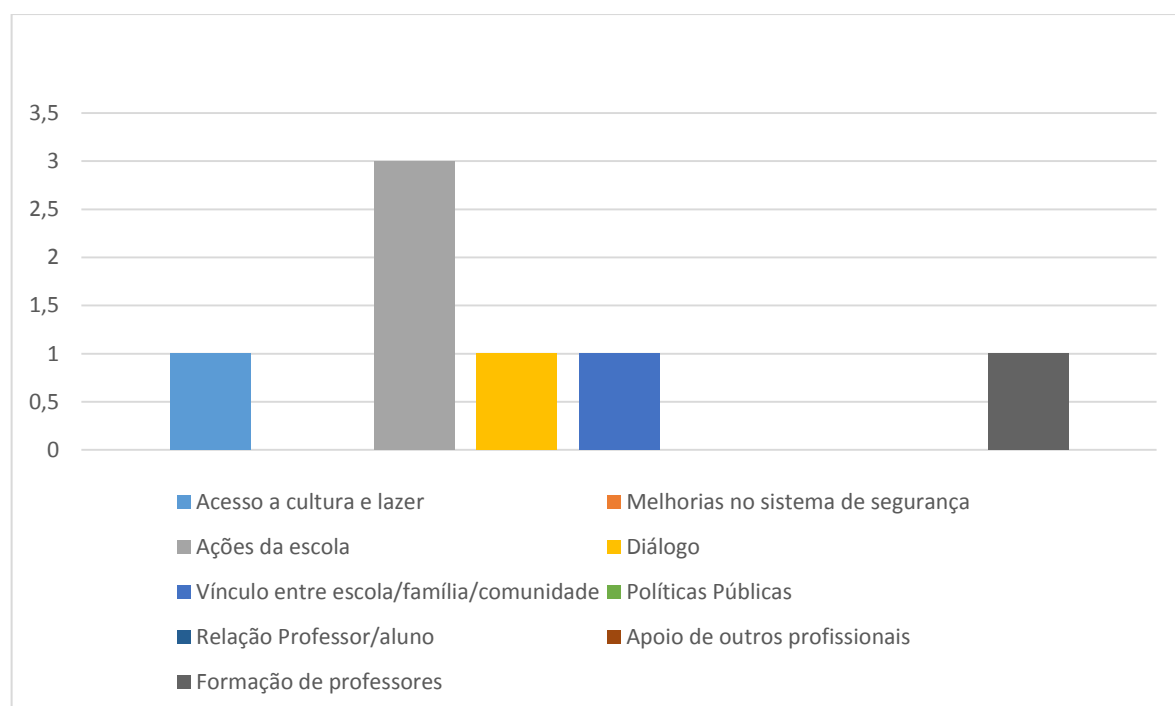


Gráfico 51 - Soluções apontadas pela Fonte 20

Fonte: Elaboração própria.

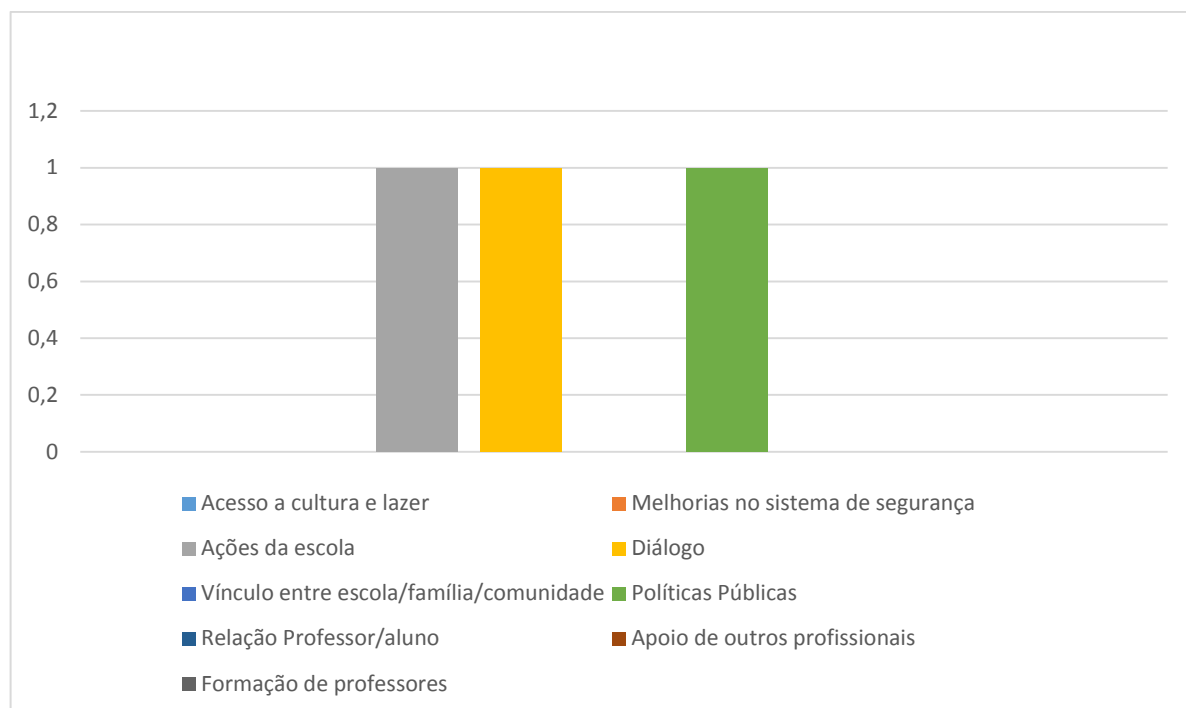


Gráfico 52 - Soluções apontadas pela Fonte 21

Fonte: Elaboração própria.

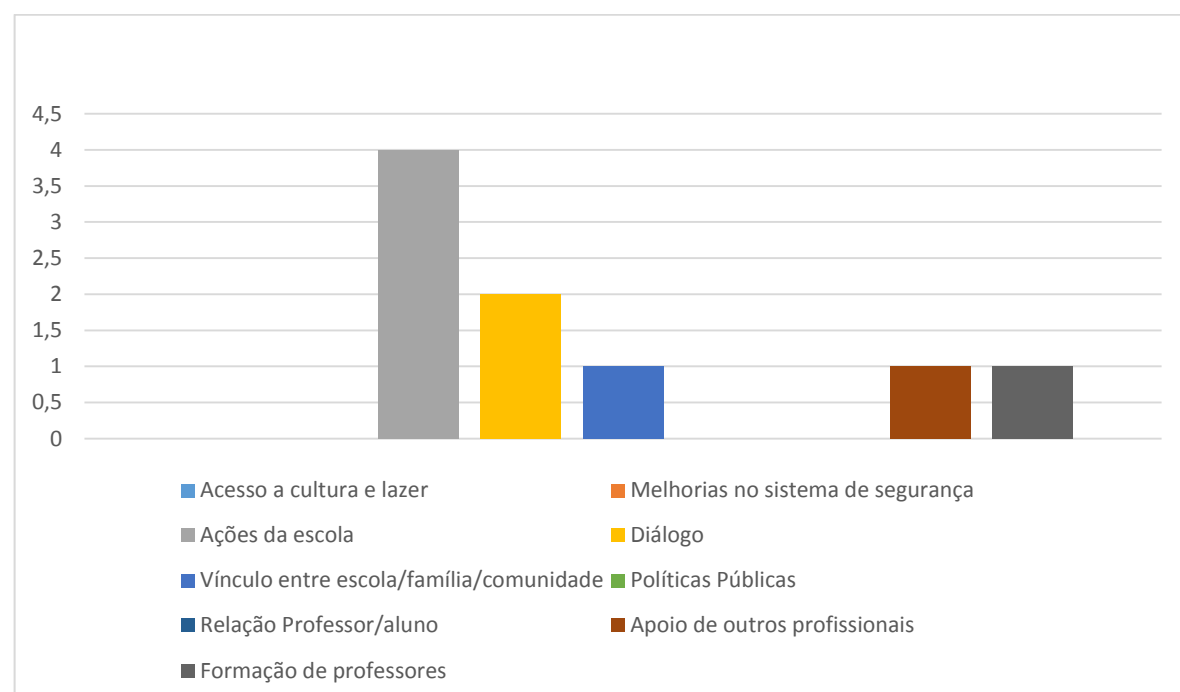


Gráfico 53 - Soluções apontadas pela Fonte 22

Fonte: Elaboração própria.

ANEXO A - IDENTIFICAÇÃO NUMÉRICA DAS FONTES

NÚMERO DA FONTE	REFERÊNCIA
1	ABRAMOVAY, 2002
2	ABRAMOVAY; RUA 2003
3	ABRAMOVAY, 2006
4	DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a
5	DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b
6	ORTEGA; DEL REY, 2002
7	FALEIROS; FALEIROS, 2008
8	UNESCO, 2003
9	BARRILARI, 2007
10	SILVA, 2007
11	ABREU, 2006
12	ASSIS, 2009
13	BEZERRA, 2009
14	DANIF, 2009
15	KLEIN, 2007
16	LACERDA, 2007
17	MARQUES, 2006
18	SANTOS, 2010
19	SANTOS DE PAULA, 2006
20	ALÉSSIO, 2007
21	DUDEQUE, 2006
22	MENDES, 2010

ANEXO B - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM MOTIVOS DA VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR

Fonte	Capítulo	Motivos
1	1	• Violência doméstica • Vulnerabilidades sociais • Incertezas em relação ao futuro • Falta de formação/trabalho • Tráfico de drogas • Preconceito/Discriminação • Afastamento da escola • Ser vítima de violência • Descontentamento por ser excluído socialmente • Naturalização/banalização da violência
1	2	• Ser vítima de violência • Professores cometem violência contra os alunos em momentos em que eles tem dúvidas sobre o conteúdo • Problemas de gestão escolar • Conflito de valores • Desemprego • Regras não claras na escola • Professores afastados da cultura juvenil • Diferenças culturais • Não há relação de confiança • Escola silencia os jovens
1	3	• Não integração entre escola e comunidade • Criminalidade • Miséria • Desamparo político • Ser vítima de violência • Violência como defesa • Descontrole emocional
1	4	• Consumo de drogas • Discurso escolar repressivo • Expulsão de jovens em situação de exclusão • Regras não se aplicam a professores.
2	-	• Uso de drogas • Narcotráfico • Violência no espaço urbano • Armas na escola • Não integração entre escola e comunidade • Formação de gangues na escola
3	-	• Desigualdades sociais • Alunos sem voz

		• Desinteresse dos adultos pelo mundo dos jovens • Narcotráfico • <i>Apartheid</i> sociais • Não acesso aos direitos humanos • Exclusão social • Discrepâncias internas ao sistema educacional • Descompasso entre cultura escolar e juvenil.
4	1	• Hiperatividade • Impulsividade • Controle comportamental deficiente • Falta de atenção • Baixa inteligência • Desempenho escolar deficiente • Pais agressivos/autoritários • Conflito entre os pais • Ausência dos pais • Supervisão parental deficiente • Vizinhança violenta • Colegas delinquentes • Baixa condição socioeconômica • Desemprego • Pais jovens • Famílias numerosas • Vício • Frustração
4	2	• Falhas familiares • Crianças/adolescentes em situação de risco • Organização das escolas • Conflitos internos da equipe escolar • Desigualdade social • Bairro violento • Sistema econômico • Falhas das políticas públicas • Exclusão social
4	3	• Conflito social e de fricção cultural • Baixa condição econômica • Desemprego • Baixa qualidade da educação • Analfabetismo • Falta de aprendizagem da ética e moral • Falta de policiamento • Stress • Frustrações • Função das famílias enfraquecidas • Escolas não assumem seu papel

		• Ter sido vítima de violência • Problemas psicológicos
4	4	• Personalidade • Problemas familiares • Baixo desempenho escolar • Situação de risco • Incompatibilidade do currículo escolar • Circunstâncias socioeconômicas • Vítimas de violência • Dificuldades emocionais e comportamentais
4	5	• Diferenças raciais • Falhas por parte da escola • Sistema de avaliação falho • Desemprego • Discriminação • Frustração • Depressão • Vício • Falhas por parte da família • Baixa condição socioeconômica • Distúrbios psicológicos • Bairro violento
4	6	• Falta de atenção da escola ao relacionamento dos seus atores • Falta de afeto na família • Famílias violentas • Falta de disciplina na família • Fatores psicológicos
4	7	• Personalidade • Ciclo da violência • Uso de drogas • Fragilidade de vínculos sociais • Ruptura na família • Desigualdade social • Escola excludente • Depressão • Transtornos psicológicos • Distância emocional entre professor e aluno • Professores afastados da cultura do aluno
4	8	• Problemas comportamentais • Exclusão Social • Inserção num contexto de violência urbana • Desigualdade social • Falta de disponibilidade dos professores para com os alunos • Alunos sem voz
4	9	• Pais agressivos • Inconsistência familiar • Falta de supervisão • Bairro violento

		• Escola repressora • Escola não atinge as expectativas dos alunos • Repetência • Falta de formação docente • Pobreza • Vício • Negligência parental • Ser vítima de violência • Depressão • Frustração • Contexto social problemático
5	1	Não trata deste aspecto da problemática
5	2	• Situação social • Insegurança na família • Problemas especiais • Dificuldades emocionais • Escola com problemas • Fatores ambientais • Televisão
5	3	• Famílias violentas • Mídia • Currículo escolar não é adequado para todos
5	4	• Questões sociais • Segurança pública • Condições sociodemográficas • Sistema não igualitário • Distância cultural e de classe entre professores e alunos • Desrespeito
5	5	• Problemas sociais • Personalidade • Ambiente familiar desestruturado • Mídia • Relação professor-aluno deficiente • Exclusão entre pares
5	6	• Conflito multicultural • Fracasso escolar • Pobreza • Ambiente familiar negativo
5	7	• Escolas despreparadas
5	8	• Déficit de empatia • Famílias • Exclusão social
5	9	• Desrespeito
5	10	• Genéticos • Falta de afetividade dos pais • Amigos indisciplinados • Pobreza • Bairro violento
6	-	• Escola não atinge as expectativas que os jovens tem

		para o futuro • Falta de diálogo entre professor e aluno • Baixo auto estima acadêmica • Sistema de avaliações deficiente • Desigualdade econômica • Cenários conflituosos • Desequilíbrio do poder social • Banalização da violência
7	-	• História • Desigualdades econômica e social • Tráfico de drogas • Discriminação • Estrutura familiar
8	-	• Desigualdade socioeconômica • Exclusão Social • Baixa qualidade do ensino • Baixo salários de professores e funcionários • Falta de diálogo • Falta de interação entre escola e comunidade
9	-	• Reivindicação • Fome • Desemprego • Sociedade dividida em classes • Convivência num mesmo espaço (escola) de duas realidades diferentes (incluídos e excluídos) • Herança do regime autoritário • Decepção com a escola • Incapacidade da escola de lidar com a diversidade e heterogeneidade • Intolerância • Degradação das relações interpessoais • Currículo escolar
10	-	• Fragmentação social • Exclusão econômica e social • Políticas públicas insuficientes • Adolescentes pobres são tratados como seres inferiores • Desemprego • Desigualdade social • Tráfico de drogas • Escola antidemocrática • Incapacidade pedagógica de formular currículos e métodos que incorporem o trabalho produtivo sem renunciar a cultura clássica • Educação diferente: Ensino primário e profissional para os pobres e Ensino secundário e Superior para os ricos.

		• Crime organizado • Crise do sistema de justiça criminal • Impunidade Penal • Descrença dos cidadãos nas instituições promotoras de justiça • Crise da relação entre escola e família • Falhas na formação inicial • Problemas com a qualidade do ensino • Progressão continuada • Falta de vagas nas universidades públicas • Violência externa
11	-	• Família • Escassez de oportunidades e perspectivas em relação ao jovem • Meio social • Vulnerabilidades/desigualdades sociais • Bairro violento
12	-	• Família • Pobreza • Exclusão social • Drogas • Crise nos valores da sociedade • Falta de vínculo positivo entre professores, funcionários e alunos • Postura dos alunos • Dificuldade de aprendizagens • Currículo desconectado com a realidade dos alunos • Escola sobrecarregada de funções • Crise da autoridade da escola
13	-	• Carência social • Cultura machista • Ensino para elites (história) • Desemprego • Família • Mal estar docente • Entorno violento
14	-	• Mito da família • Transferência da função da família para a escola • Falta de afeto • Globalização • Sociedade do consumo • Falta de liberdade • Exclusão social • Tráfico de drogas • Desemprego

		• Não pertencimento dos alunos à escola • Confusão da função da escola • Falta de estudo • Falta de igualdade e solidariedade
15	-	• Família desestruturada • Falta de políticas públicas a longo prazo • Sociedade de consumo • Drogas • Globalização • Não reconhecimento do outro • Mídia
16	-	• Família afastada da escola • Tráfico de drogas • Ausência de políticas públicas • Desemprego • Pobreza • Exclusão social • Sociedade de classes • Discriminação • Esvaziamento de conteúdos culturais (ética) • Espaço físico da escola • Gestão escolar • Grande número de alunos por sala • Descrença na justiça • Vingança • Inveja • Mídia
17	-	• Família desestruturada • Mito da família • Desigualdade social • Pobreza • Sociedade de consumo • Crise de valores • Violência no bairro • Escola desestruturada • Currículo (cultura dominante) • Despreparação da escola para receber a massificação do ensino • Carência de formação ética e cultural • Personalidade anti social • Violência é inata
18	-	• Família • Desigualdades sociais • Crise de valores • Exclusão social • Drogas • Pobreza • Crime: sedução de jovens • Formação de professores deficiente

		• Currículo ultrapassado • Instalações precárias • Escola quer homogeneizar os alunos • Inveja, ciúmes • Adolescentes querem visibilidade
19	-	• Família • Pobreza • Desigualdades sociais • Narcotráfico • Desemprego • Bairro Violento • Esvaziamento de conteúdos culturais e éticos • Práticas escolares inadequadas • Alunos: Falta de perspectiva de um futuro promissor • Dificuldade de aprendizagens • Relação deficiente entre professor e aluno • Fracasso escolar • Personalidade • Autoestima baixa • Mídia • Impunidade
20	-	• Família • Desigualdade Social • Preconceito • Sociedade de Consumo • Drogas • Escola excludente • Currículo escolar: perpetuação da cultura dominante • Mídia
21	-	• Baixas condições socioeconômicas • Dívida social • Exclusão escolar • Formação de professores precária • Repetência • Evasão • Currículo inadequado • Instalações precárias
22	-	• Falta de tempo da família • Exemplo errado (família) • Mimo da família • Falta de reconhecimento do indivíduo • Protesto • Exclusão social • Sociedade machista e preconceituosa • Falta de respeito

		• Escola reprodutora de violência • Motivos bobos (entre alunos) • Intolerância • Mídia: formadora de opinião
--	--	---

ANEXO C - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM AGRESSORES E DO ITEM VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR

Fonte	Capítulo	Agressor	Vítima
1	1	Aluno	Aluno
		Pais	Aluno
		Polícia	Aluno
		Externos	Aluno
1	2	Escola	Aluno
		Aluno	Professor e Patrimônio
		Externos	Aluno
		Professor	Aluno
		Diretor	Aluno
1	3	Aluno	Aluno
		Professor	Aluno
1	4	Externos	Patrimônio
		Professor	Aluno
		Escola	Aluno
2	-	Professor	Aluno
		Aluno	Aluno, Patrimônio, Professor, Pais, Funcionários
		Diretor	Aluno
3	-	Aluno	Aluno, Professor, Escola, Funcionário, Patrimônio dos professores
		Professor	Aluno
		Diretor	Aluno
		Pais	Professor e Funcionários
		Escola	Aluno
		Externos	Professor
		Funcionário	Aluno

4	1	Aluno	-
4	2	Aluno	Aluno
		Pais	-
		Funcionário	-
		-	Professor
4	3	Aluno	Aluno, Professor, Patrimônio
		Professor	-
4	4	Aluno	Aluno, Professor, Funcionário
4	5	Aluno	-
4	6	Professor	Professor, Aluno
		Aluno	Aluno, Professor
4	7	Aluno	Aluno, Professor
4	8	Aluno	Aluno
		Funcionários	-
		Professor	Aluno
4	9	Aluno	-
5	1	Aluno	-
5	2	-	-
5	3	Externos	Aluno, Professor
		Pais	Membros da escola
		Aluno	Aluno e Membros da escola
5	4	-	-
5	5	Aluno	Aluno
5	6	Aluno	Aluno
5	7	-	-
5	8	Professor	Aluno
		Aluno	Aluno e Professor
5	9	Aluno	Aluno e Professor
		Professor	Aluno
		Pais	Diretor
5	10	Externos	Aluno

		Aluno	Aluno
6	-	Aluno	Aluno
7	-	Escola	Aluno
		Pais	Aluno
		Externos	Aluno
8	-	Professor	Aluno
		Aluno	Professor
9	-	Professor	Aluno
		Escola	Aluno
		Aluno (Informação do caderno de professores, alunos não registram)	Professor, Diretor, Patrimônio, Funcionário, Aluno
		Diretor	Aluno
		Coordenador	Aluno
10	-	Escola	Aluno
		Aluno	Aluno, Patrimônio, Professor, Funcionário, Diretor
		Externos	Aluno, Professor, Coordenador
		Professor	Aluno
		Funcionário	Aluno
11	-	Aluno	Aluno e Professor
12	-	Escola	Aluno
		Aluno	Professor
		Professor	Aluno
		Funcionário	Aluno
13	-	Aluno	Professor, Aluno, Patrimônio
		Pais	Pais
		Professor	Aluno
14	-	Externos	Diretor, Professor, Aluno
		Aluno	Aluno e Professor
		Professor	Aluno

15	-	Professor	Aluno e Funcionário
		Aluno	Professor
		Funcionário	Aluno
16	-	Aluno	Patrimônio, Aluno, Professor, Diretor, Funcionário
		Professor	Aluno
		Funcionário	Aluno
		Diretor	Aluno
17	-	Professor	Aluno
		Aluno	Aluno, Funcionário, Professor e Patrimônio
		Funcionário	-
18	-	Aluno	Professor, aluno, Patrimônio, Diretor
		Professor	Professor e Aluno
		Externos	Aluno e Patrimônio
19	-	Aluno	Professor
		Escola	-
		-	Diretor
		-	Funcionário
20	-	Aluno	Aluno, Funcionário, Diretor, Professor e Patrimônio
		Professor	Aluno
		Escola	Aluno
21	-	Escola	Aluno
		Professor	Aluno
22	-	Aluno	Aluno e Patrimônio
		Escola	Aluno
		Professor	Professor

ANEXO D - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM SENTIMENTOS DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR

Fonte	Capítulo	Sentimentos
1	1	• Revolta • Medo • Vingança
1	2	• Insegurança • Vítima em potencial • Tensão • Revolta • Medo
1	3	• Conformismo • Vingança • Preocupação
1	4	• Revolta • Insegurança • Medo
2	-	• Insegurança • Desconfiança • Desunião • Medo • Revolta
3	-	• Insegurança • Medo • Assombro • Terror • Tristeza • Abandono • Conformismo • Susto • Desproteção • Impunidade • Pânico
4	1	-
4	2	• Insegurança • Impunidade
4	3	• Sem sentimento de culpa (agressor) • Crueldade
4	4	-
4	5	• Insegurança • Pânico
4	6	• Medo
4	7	• Medo • Preocupação • Medo de admitir o medo
4	8	• Insegurança
4	9	• Impotência

5	1	• Sensação de abandono • Impunidade • Insegurança
5	2	• Desgaste (professores)
5	3	• Medo • Insegurança
5	4	• Insegurança • Injustiça • Vítima em potencial
5	5	-
5	6	-
5	7	-
5	8	-
5	9	• Insegurança • Medo
5	10	• Culpa • Impunidade • Medo
6	-	• Impunidade • Medo • Ansiedade • Frustração • Ressentimento • Angústia
7	-	• Medo • Terror • Espanto • Submissão • Sofrimento
8	-	• Nervosismo
9	-	• Medo
10	-	• Insegurança • Vítima em potencial • Inferioridade • Vergonha • Solidão • Humilhação • Culpa • Dó • Tristeza • Vontade de denunciar
11	-	• Angústia • Insegurança • Incômodo • Medo
12	-	• Medo • Terror • Insucesso • Impotência
13	-	• Susto • Insegurança

		• Medo
14	-	• Medo • Culpa • Insegurança • Angústia • Pânico
15	-	• Terror • Ódio • Rancor • Medo • Temor • Nervosismo • Ansiedade
16	-	• Medo • Insegurança
17	-	• Constrangimento • Insegurança • Raiva • Medo • Indignação
18	-	• Medo • Angústia • Raiva • Ansiedade • Insegurança • Desânimo
19	-	• Medo • Impunidade • Apreensão • Terror • Frustração
20	-	• Medo • Insegurança
21	-	• Conformismo
22	-	• Vergonha • Humilhação • Inferioridade • Insegurança • Medo

ANEXO E - DETALHAMENTO A RESPEITO DO CONTEÚDO DO ITEM SOLUÇÕES PARA A VIOLÊNCIA EM ESPAÇO ESCOLAR

Fonte	Capítulo	Soluções Apontadas
1	1	• Acesso aos bens culturais e lazer • Esporte • Arte • Reformas no sistema de segurança • Educação para a paz • Ética (escola) • Tolerância (escola) • Reconhecimento de alteridade e diversidade (escola) • Formação de massa crítica e responsável • Educação para a cidadania • Controle sobre abuso de poder e desrespeito aos Direitos Humanos
1	2	• Estímulo para atividades sociais, culturais e esportivas • Reforçar a segurança nas escolas • Escola organizada • Regras claras • Abrir escolas nos finais de semana • Diálogo • Cultivar vínculos com a comunidade e família • Valorizar alunos e professores
1	3	• Ação educativa • Orientação por parte da escola
1	4	• Acesso à cultura • Polícia nas escolas em zonas de risco • Educar para a autonomia • Tornar o sujeitos capaz de reflexão e ação • Lidar com discriminações, intolerância e exclusão na escola • Diálogo • Participação das famílias • Professores se apropriarem da curiosidade juvenil
2	-	• Acesso à cultura • Vigilância policial • Educação para a paz • Educação de qualidade

		• Desenvolvimento da criatividade dos alunos • Desenvolvimento da autoestima dos alunos • Abrir a escola aos finais de semana • Abordagem transdisciplinar • Atuação positiva do diretor • Diálogo • Mediação para superação de conflitos • Vínculo entre escola e comunidade • Políticas públicas • Apoio psicológico
3	-	• Lazer • Esporte • Cultura • Atividades extracurriculares • Computação • Arte • Excursões • Brincadeiras • Cinema • Palestras • Educação para a paz • Desenvolvimento de criatividade • Desenvolvimento de autoestima • Atividades socioeducativas e lúdicas • Romper com a lei do silêncio • Elaborar regras em conjunto • Estimular a participação dos alunos • Incluir a temática violência nos currículos • Diálogo • Conversas entre alunos, corpo pedagógico sobre conflitos • Mediação • Escola e família • Pais e comunidade • Política Pública global • Realizar diagnósticos sobre situação da violência nas escolas • Democratizar a escola • Afetividade e interação entre professor e aluno • Cursos de relações humanas para professores e funcionários
4	1	• Programas escolares • Orientação de jovens de

		- risco • Atividades pós-horário escolar • Educação dos pais • Programas individuais • Prevenção centrada nos riscos • Treinamento de professores
4	2	• Conscientização através da educação • Parceria entre família, escola e comunidade • Prevenção desde cedo aos riscos • Parceria com profissionais necessários
4	3	• OBSERVAÇÃO: traz a situação do Japão e reforça que algumas das soluções que funcionaram lá não são possíveis de aplicar no ocidente. No gráfico constam só as possíveis. • Intervenção policial somente quando necessário • Aconselhamento escolar • Cartilha de conscientização preparada pelo ministério da educação • Assistência as vítimas (psicólogo)
4	4	• Conselheiro escolar • Professores tutores (sistema pastoral) • Ensino de valores e ética • Equilíbrio entre disciplina e assistência • Abertura de oportunidades positivas (educação, carreira) • Apoio social à criança e à família • Promoção de autoestima • Auxílio de outros profissionais
4	5	• Arte • Esporte • Valorização do sucesso acadêmico do aluno • Tutoria • Atividades extracurriculares • Escola multiserviço • Diretor ativo • Diálogo entre professor/aluno • Vínculo entre escola e família • Escola aberta ao bairro

		• Trabalhar com os pais • Investimentos do governo • Professores preocupados com o futuro dos alunos • Intervenção precoce • Treinamento de professores
4	6	• Trabalho curricular sobre violência • Apoio entre colegas • Aconselhamento dos pais • Campanhas na mídia • Proibição por lei aos castigos corporais • Trabalho com os intimidadores • Formação de professores
4	7	• Tecnologia de segurança para as escolas • Melhorias no espaço físico • Programas de prevenção à violência • Assistência social
4	8	• Regras escolares mais justas • Mais atenção dos professores com os alunos • Incentivar o aluno • Elogias as conquistas do aluno
4	9	• Polícia nas escolas quando necessário • Intervenção individual • Mais educação e menos punição • Regras escolares claras • Parceria com os pais • Relação boa entre professor e aluno • Prevenção precoce • Serviço Social • Formação de professores • Professor a par das pesquisas
5	1	• -
5	2	• Treinamento dos profissionais da escola • Currículo que atenda às necessidades da comunidade • Modificação da organização da escola • Treinamento em mediação entre pares • Representante de classe • Educação para a cidadania • Conscientização sobre as regras da escola • Interdisciplinaridade • Parceria com os pais • Centro psico-médico social

		• Polícia quando necessário • Mediadores externos • Incentivar a expressão verbal das emoções • Aut mediação
5	3	• Trabalho conjunto com diversas agências • Participação da comunidade • Reconhecimento do governo (destinar verbas)
5	4	• Mediação • Parceria com serviços públicos e assistentes sociais
5	5	• Escola em tempo integral
5	6	• Programa de ocupação criativa (recreação) • Cultura na escola • Abordagem interdisciplinar • Escola “Segunda chance” para alunos com mais de 18 anos terminarem os estudos • Educação para a saúde • Cooperação da comunidade • Cooperação estatal • Prevenção e tratamento de jovens delinquentes • Assistência social • Treinamento de professores
5	7	• Envolver as famílias • Integrar questões como língua e cultura nos currículos • Administrar a diversidade de níveis de instrução • Construir atmosfera saudável, democrática e inovadora • Prevenção • Parceria entre o sistema educacional e assistencialista • Apoio das universidades • Escola multiserviços
5	8	• Pesquisa e prevenção • Intervenção curricular • Atividades de ensino cooperativas • Incluir ensino de valores • Treinamento de professores • Comunicação entre família e escola • Convivência democrática • Mediação • Programas de autoajuda entre pares • Ajuda de psicólogos e psicopedagogos • Tratar vítimas e agressores

		• Telefone-amigo
5	9	• Desenvolvimento de relações harmônicas • Parceria com o departamento médico-pedagógico • Parceria com a polícia • Treinamento de professores • Conselho de alunos • Desenvolvimento de autoestima • Preparação para a vida profissional • Promoção de valores
5	10	• Enfoque multidisciplinar • Apoio ao jovem delinquente e a família • Intervenção precoce • Estipular regras claras e em conjunto • Inclusão das aulas de cidadania no currículo • Cultura • Intervenção no pátio e recreio • Mediação de conflitos • Trabalho em grupo • Aumento da autoconfiança • Auxílio dos pais • Dar voz aos alunos • Disque-ajuda
6	-	• Construção de um senso de pertencimento à comunidade escolar • Cultura de paz • Regras claras e formuladas com a participação dos alunos • Estrutura democrática na escola • Renovar as relações pessoais • Trabalho em grupo • Formação da personalidade individual e social dos agentes • Parceria entre serviços (educação, saúde, assistência social) • Abordagem interdisciplinar • Entusiasmo dos professores • Estado prover os recursos necessários • Treinamento para resolução de conflitos • Alfabetização emocional • Desenvolver um projeto de convivência (profs) • Participação das famílias • Mediação

7	-	• Respeito aos direitos humanos • Trabalhar dimensões culturais, educativas e afetivas com crianças e adolescentes • Atribuir prioridade à educação • Parceria de programas socioeducativos • Esporte • Lazer • Arte • Cultura
8	-	• Desenvolvimento de uma cultura da paz • Escola: veículo de mudança e mobilidade social • Oportunidades esportivas, culturais e sociais • Interação entre escola, família e comunidade • Negociação sobre as normas da escola • Valorização do jovem • Medidas de segurança pública • Oferecimento de espaços alternativos • Abrir a escola aos finais de semana • Diálogo
9	-	• Interdisciplinaridade • Diálogo • Cooperação • Respeito mútuo • Formação dos atores escolares • Trabalhar com as histórias de vida dos alunos • Educação das emoções, sentimentos e valores • Auxílio da família
10	-	• Práticas escolares mais democráticas com garantia de direitos e cidadania • Uso do tempo livre com esporte, lazer e voluntariado • Políticas públicas para diminuir a desigualdade educacional e social • Diálogo • Cooperação • Abrir a escola aos finais de semana • Atividades esportivas, culturais e pedagógicas • Contratação de inspetor

		• Polícia • Dar voz aos alunos • Promover crescimento cultural • Universalização da educação de qualidade • Criar um currículo democrático • Interação entre escola e comunidade
11	-	• Programas de governo • Escola: ser um espaço acolhedor e inclusivo • Repensar o papel da escola como mera reprodutora de conhecimentos • Integração entre escola e comunidade • Parceria com profissionais da saúde • Despertar uma consciência crítica em prol da paz • Resgate da autoestima • Integração entre escola e família • Auxílio as vítimas e agressores • Diálogo • Aluno como protagonista • Mediação • Discussão sobre o tema com os diversos atores da escola
12	-	• Valorização profissional • Ensino integrado • Diálogo • Utilizar tecnologias • Ações pedagógicas em favor da paz • Conscientização das famílias • Motivação de alunos • Melhorar relação professor/aluno • Apoio afetivo do professor • Formação de professores • Vínculo com a família • Autoridade do professor pautada no respeito mútuo • Promover sentimento de pertencimento • Trabalho de conscientização com adolescentes • Projetos culturais • Incentivar alunos a praticarem atos solidários • Criação e imposição de limites • Flexibilizar o conteúdo • Construção de regras com os

		alunos
13	-	• Políticas públicas • Apoio do serviço social, psicólogos, saúde e outros • Presença ativa de assistentes sociais na escola • Envolvimento da comunidade • Gestão democrática • Diálogo • Cultura da paz • Trabalho em equipe para os alunos • Integração entre professor/aluno • Prevenção da violência através da conscientização dos jovens • Atenção individualizada • Aprender sobre a realidade do aluno • Esporte • Afetividade • Tomada de decisões conjuntas (regras da escola) • Mediação de conflitos • Apoio da guarda municipal
14	-	• Programas sociais • Estado assumir sua função de garantidor das necessidades básicas • Escola auxiliar as famílias a recuperar sua autoridade • Diálogo • Aumentar a fiscalização ao redor das escolas • Regras escolares mais rigorosas • Orientar os alunos sobre as drogas • Vínculo entre escola e família • Atividades culturais extraclasse • Inclusão de Psicólogos • Amor
15	-	• Inovar pedagogicamente • Vínculo entre escola e família • Abrir a escola aos finais de semana • Professor conhecer melhor o aluno e a família • Administração dos conflitos • Agir em equipe para alcançar mudanças

		• Professores também devem respeitar as regras • Direção deve ouvir os alunos • Formação de professores • Escola: despir-se dos preconceitos • Diálogo
16	-	• Diálogo • Estado assumir sua responsabilidade social • Melhorar a segurança • Programas de Prevenção centrados nos fatores de risco à criminalidade • Acompanhamento de psicopedagogo • Educação voltada aos Direitos Humanos • Vínculo entre escola e família
17	-	• Programas culturais de incentivo à arte • Fortalecimento de autoestima e sentimento de pertencimento • Educação com proteção social • Projeto sociais • Escola em tempo integral • Esporte • Cultura • Arte • Educação para a paz • Valorização do ser humano • Diálogo
18	-	• Diálogo • Escola como espaço democrático • Favorecer espaços de aprendizagem comunicativa • Vínculo entre escola/família/comunidade • Mediação de conflitos • Arte • Esporte • Polícia • Estado atender as necessidades básicas das pessoas • Regras escolares claras e constituídas através da participação dos alunos • Atividades lúdicas • Dar voz aos alunos
19	-	• Convívio democrático: respeito às diferenças • Polícia • Diálogo

		• Cultura da paz • Vínculo entre escola e família • Conscientização • Ação multiprofissional • Prevenção
20	-	• Escola da família • Jogos, música, dança, teatro • Conhecer o contexto dos alunos (local, cultura, experiências, valores) • Conscientização • Ouvir os alunos • Projeto Político Pedagógico: desenvolvimento da habilidade para resolver conflitos (participação coletiva) • Diálogo • Investimentos na formação continuada
21	-	• Ação do governo para mobilizar a população em favor da escola • Abandono dos métodos viciados e repetitivos • Diálogo
22	-	• Escola: Compreender o sujeito e as diferenças • “<i>Childline</i>”: telefone para vítimas de <i>bullying</i> • Trabalhar sobre os preconceitos na escola • Diálogo • Criar regras claras com ajuda dos alunos • Trabalho coletivo de conscientização • Orientar professores sobre como lidar com a violência • Psicólogos • Vínculo com a família