

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PAULA FURINE STOLFI

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE
AGRESSÃO E VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS NO
INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO.**

Araraquara – S.P.
2009

PAULA FURINE STOLFI

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AGRESSÃO E VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo, fundamentos psicológicos e educação especial.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Campos Rodrigues

ARARAQUARA – S.P.
2009

Stolfi, Paula Furine

Concepções de professores sobre agressão e violência em crianças no início da escolarização / Paula Furine Stolfi – 2009

88 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Alice de Campos Rodrigues

1. Educação. 2. Agressividade nas crianças. 3. Escolas.
4. Educação de crianças. 5. Ensino fundamental. I. Título.

PAULA FURINE STOLFI

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AGRESSÃO E VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho educativo, fundamentos psicológicos e educação especial.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Campos Rodrigues.

Data da aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Campos Rodrigues
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ FCL - Araraquara.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Morales Horiguela
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ FFC - Marília.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ FCL - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Os que lutam

"Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis."

Bertold Brecht

Às pessoas imprescindíveis na minha vida, minha MÃE pelo amor, confiança e apoio incondicional e ao meu grande AMOR, pela força e apoio dado em todos os momentos, me ensinando a não desanimar frente aos desafios da vida. O amor, o carinho, o respeito, e principalmente a confiança que depositaram em mim foram fundamentais, porque nos momentos em que nem eu mesma acreditava que daria conta, vocês, somente com o brilho do olhar, me mostraram que eu daria conta sim. Aos meus avós, que da onde estiverem compartilham desta alegria comigo.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso do Mestrado, desde o momento da inscrição até a finalização do material, várias pessoas contribuíram de forma direta ou indireta para este resultado final, e a elas dedico meus sinceros agradecimentos. Em especial gostaria de agradecer:

À minha mãe querida, que enfrentou tantos obstáculos em sua vida em prol do seu AMOR por mim. Quantas vezes esqueceu de sua própria vida lutando para que eu alcançasse minha vitória, quantas vezes ao vibrar com a minha vitória esqueceu do seu próprio mérito. Mãe, você é sinônimo do MAIOR AMOR; de carinho, cuidado, proteção, compreensão e doação. À você minha mãe meu eterno agradecimento por eu ter chegado aqui e poder ir ainda mais longe.

Ao meu amor, Fábio, que com seu jeito carinhoso, companheiro, paciente me proporcionou o apoio fundamental para o resultado deste trabalho. O seu incentivo, a sua confiança em mim e principalmente o seu amor me motivaram e não me fizeram desistir.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Alice de Campos Rodrigues por acolher meu projeto, acreditar no meu potencial e permitir que eu o desenvolvesse. A sua sabedoria e disponibilidade em me orientar estarão sempre guardadas nas minhas lembranças. Este trabalho é fruto de uma jornada de aprendizado, sob sua orientação competente e atenciosa, obrigada pelas noites que deixou de dormir em prol do nosso trabalho, sem a sua dedicação este trabalho não seria possível.

Aos meus tão amados avôs maternos Maria e José, da onde vocês estiverem, eu sei que estão radiantes com essa conquista.

Aos meus antigos professores do Magistério, em especial a Prof^a. Nilce, hoje membro da minha família, que sempre incentivou a continuidade dos meus estudos. À Prof^a. Milka pelos ensinamentos sobre pesquisa e incentivo ao meu trabalho, tenho em você um grande exemplo de pesquisadora.

Às amigas constituídas durante a minha graduação e minha trajetória profissional, aos professores da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras/ Campus Araraquara, em especial a Prof^a. Dr^a. Silvia Sigolo, que contribuíram para a formação da profissional que sou hoje e da pesquisadora que nasce em mim.

As professoras, Maria de Lourdes M. Holiguela e Tânia S. de Rose, por suas contribuições no Exame de Qualificação.

Em especial, a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, que autorizou a realização desta pesquisa e colocou-se sempre a disposição às minhas solicitações. Aos diretores das Unidades em que esta pesquisa foi realizada e principalmente aos professores envolvidos neste trabalho. O entusiasmo, a disponibilidade para participarem deste, fez com que fossem superadas todas as adversidades.

RESUMO

Este trabalho teve como **objetivo** examinar as concepções de professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, sobre agressividade humana, com especial atenção para agressão e violência entre crianças na escola, e levantar alguns subsídios para reflexão sobre a formação de professores. Apresenta-se um levantamento das pesquisas no Brasil no período de 2000 a 2008, sobre violência na escola, seguido de uma breve referência às principais teorias que procuram explicar a violência em humanos, e depois a alguns pontos básicos da pesquisa sobre desenvolvimento humano, crianças, visando-se a chamar atenção para as explicações sobre os possíveis fatores de desenvolvimento de comportamento agressivo em crianças. **Método:** Dezesseis professoras, sendo onze da Educação Infantil (pré-escolas, crianças de 4 e 5 anos de idade) e cinco do Ensino Fundamental (1º e 2º anos, crianças de 7 e 8 anos), em escolas de um município no interior de São Paulo, foram entrevistadas com vistas a exporem suas idéias sobre agressão e violência mediante um roteiro de entrevista semi-estruturada. Foram geradas sete categorias de análise com base nas falas das professoras. As professoras também responderam a uma lista para assinalar, com 36 itens de comportamento, classificando cada item, como “agressão” e/ou, “indisciplina” e/ou como “outra”. **Resultados:** Agressão e violência entre crianças na escola, nas concepções das professoras, são atos de natureza física ou verbal infligidos aos colegas com a intenção de ferí-los ou atingí-los. Mesmo um mau comportamento como *insolência*, por exemplo, é visto antes como indisciplina do que como agressão. Na estrutura e no ambiente familiar, principalmente, estão os fatores da violência, assim como do mau e do bom comportamento da criança. Nenhuma menção foi feita a fatores de desenvolvimento. A noção de inatismo permeia as concepções das professoras. A influência nefasta do comportamento agressivo da criança sobre o seu desempenho escolar e sobre outras crianças é claramente reconhecida. Quanto às diferenças de gênero, as professoras não são unânimes e houveram as que afirmaram não haver diferença entre meninos e meninas no quesito agressão e violência. Os resultados da lista para assinalar mostram que, entre os itens listados, *ameaça* é o único tido como agressão por 100% das professoras, e que o critério para a classificação dos itens parece ter sido o de maior ou menor aproximação das características do tipo ou natureza dos comportamentos. Os de natureza física tiveram quase a totalidade das indicações de agressão, depois do item *ameaça*.

Palavras-chave: Agressão, criança, escola, concepções de professores.

ABSTRACT

This study aimed to examine the conceptions of elementary school's and early childhood education's teacher about human aggressive, focusing on children's behavior in an angry and violent way towards students in school and get some subsidies for reflection on teachers training. It presents researches in Brazil from 2000 up to 2008 about violence in schools, followed by a brief reference to major theories that try to explain violence in humans and then some basic researches on human development, focusing on the possible factors for the development of aggressive behavior in children. **Method:** Sixteen elementary school's and early childhood education's teachers, being eleven teachers who work with children aged 4 and 5 years old and five teachers working with children aged 7 and 8 years old in public schools of São Paulo's countryside, were interviewed aiming to show teacher's idea about aggression and violence through a report structured interview. The study generated seven categories of analysis based on teachers' speech. The teachers also answered a list to mark, with 36 items of behavior, rating each item as "aggression" and / or "indiscipline" and / or as "other". **Results:** Aggression and violence among students in teacher's conception are acts of physical or verbal inflicted schoolmates with the intention of hurting or reaching them. Even a bad behavior as insolence, for example, is seen as indiscipline not aggression. In the family circle are the factors of violence, as well as the bad and the good behavior of the child. No mention was made of developmental factors. The notion of innateness permeates the conceptions of the teachers. The adverse effect of children's aggressive behavior on their school performance and on other children is clearly recognized. The teachers don't agree completely with each others about genre, someone think that don't exist difference between men and women when the question is aggression and violence. Then results of the report showed that threat is perceived as aggression by 100% of the teachers, and that the criterion for the classification of items seems to have been greater or lesser approximation of characteristics of the type or nature of the conduct. The physical nature had almost all the indications of aggression, after the threat item.

Keywords: aggression, child, school, teachers'

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Alunos vítimas de violência na escola (França 2002)	15
Tabela II	Frequência simples com que as 16 professoras classificam os comportamentos de acordo com os conceitos de “agressão” e/ou, “indisciplina” e/ou “outros”, em uma lista para assinalar.	53
Tabela III	Frequência simples e porcentagens com que 16 professoras classificaram os comportamentos de acordo com os conceitos de “agressão”, “indisciplina” ou “outros”, em uma lista para assinalar.	54
Tabela IV	Frequências simples de classificações como “agressão” e/ou, “indisciplina” e/ou “outros” para os itens comportamentais em uma lista para assinalar, por 16 professoras em três diferentes escolas. Os itens comportamentais foram agrupados por critérios de maior ou menor afastamento das características de “agressão”, e tipo ou natureza dos comportamentos.	56
Tabela V	Resumo das frequências simples e porcentagens de indicações como “Indisciplina”, “Agressão” ou “Outros” para os itens comportamentais, nas 3 escolas, reagrupados conforme diferentes critérios, a partir da Tabela IV.	57
Tabela VI	Reagrupamento dos itens comportamentais incluídos na parte d) inferior da Tabela IV, conforme critérios descritos no texto.	72
Tabela VII	Resumo das frequências e percentuais referentes aos dados da Tabela VI.	72

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
INTRODUÇÃO.....	19
1.1 As pesquisas e produções bibliográficas sobre o tema agressão e violência escolar no Brasil, no período de 2000 a 2008.....	19
1.2 O conceito de agressão e violência.....	28
1.3 Os enfoques de diferentes perspectivas teóricas sobre o tema agressão.....	31
1.4 Agressão e violência no processo do desenvolvimento da criança.....	35
1.5 Agressão, violência escolar e formação de professores.....	44
OBJETIVOS.....	47
MÉTODO.....	48
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

PREFÁCIO

Minha história de escolarização foi sempre marcada por profunda admiração pela figura do professor, fato que pode ter sido fruto do bom relacionamento que tive com todos os meus professores, desde o antigo “prézinho” até o “colegial”, hoje Educação Infantil e Ensino Médio. Penso que foi por causa da admiração e pela familiaridade com a escola durante minha trajetória de escolarização que me interessei pela carreira do Magistério.

Minha formação docente teve início no curso de Magistério, quando tive um ensino diferenciado e abriu-se um leque de conhecimentos e experiências que talvez não tivesse tido oportunidade de vivenciar em outra escola; sem dúvida o que me fez escolher esse caminho foram às oportunidades posteriores, porém não imaginava que aprenderia tanta coisa para minha vida.

Ingressei no universo escolar, desta vez como profissional. Realizei estágios em escolas públicas e particulares, participei de projetos de reforço de matemática e um projeto do governo federal (PETI) que trabalhava com reforço escolar e atividades extracurriculares com alunos de baixa renda que residiam em bairros periféricos. Foi uma experiência fascinante trabalhar com essas crianças que eram muitas vezes excluídas da sala de aula. Tudo foi sem dúvida muito importante e fundamental para o que sou e pretendo ser como profissional, e principalmente para que eu desse conta da responsabilidade da figura do professor na vida de uma criança.

Quando eu ainda cursava o último ano do Magistério ingressei no Ensino Superior fazendo o curso de Matemática, porém percebi, após 3 meses de curso que não gostava dos conteúdos do curso e que meu interesse era mesmo os assuntos relacionados à educação como um todo e não exclusivamente algumas disciplinas. Abandonei o curso de Matemática e terminei o Magistério. Foi quando verifiquei que de um modo geral, no meu ambiente social, costumava-se fazer o curso de Pedagogia, logo após o Magistério, como se fosse um prolongamento deste. Minha expectativa do curso de Pedagogia, entretanto, era outra, este deveria representar para mim mais um diferencial para minha formação e para o meu trabalho. Assim, fiz o meu segundo vestibular, agora para o curso de Pedagogia – UNESP/ Araraquara, onde ingressei em 2003. Concomitante ao curso, iniciei minhas atividades profissionais como professora na Educação Infantil.

O interesse em estudar e entender um pouco sobre o fenômeno da agressão, surgiu ao longo do terceiro ano do curso de graduação, quando iniciei meus estágios no Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” (CENPE) – Unidade Auxiliar FCL/ Araraquara, que atende crianças que são encaminhadas por suas “dificuldades na aprendizagem”, “dificuldades na linguagem”, “problemas de comportamento” e por queixa de “atraso no desenvolvimento”.

No trabalho realizado junto ao CENPE, pude ampliar meu entendimento sobre avaliação psicopedagógica, a partir das discussões com a equipe interdisciplinar e observando a participação da família e da escola no desenvolvimento dos alunos. Durante esse tempo, pude observar que as questões referentes ao comportamento indisciplinado ou agressivo dos alunos, muitas vezes era que os levavam ao encaminhamento especializado, e não os problemas de aprendizagem ou linguagem.

Nas conversas com os professores desses alunos, pude observar as dificuldades daqueles e da escola, para lidar com o comportamento agressivo manifestado pelos alunos. Conclui, então, que parecia não haver uma séria reflexão sobre o assunto. Pois muitas vezes, o encaminhamento do aluno era um ato contínuo: assim que o aluno apresentava problemas, o professor encaminhava para atendimento especializado, portanto se isentava do problema na sua sala de aula. Ou seja, repassava a responsabilidade para outra instância, e o aluno passava a ser “problemático”.

Coloquei-me no lugar desse professor. Fiz uma reflexão da minha atuação profissional e pude perceber que também no meu ambiente profissional, o comportamento agressivo de alunos tão pequenos, 4 a 6 anos, já chamava atenção, e principalmente me inquietava a questão de o que fazer com esses alunos, qual procedimento deveria adotar, que metodologia utilizar para auxiliar na diminuição desses comportamentos. E mais, sempre ficava pensando em o que fazer quando eles surgissem.

Vivenciei várias situações em sala de aula que exemplificam situações de agressão dos alunos, por exemplo em uma ocasião, um aluno saiu da sua carteira, onde realiza suas atividades sem qualquer motivo aparente e, foi agredir com socos um colega que sentava do outro lado da sala, que também estava sentado realizando suas atividades; em outras situações de recreação, víamos quando uma

criança derrubava a outra do escorregador porque também queria escorregar no momento; assim como uma outra criança empurrou o colega que estava na sua frente, sem que este tivesse realizado qualquer ação que justificasse o fato.

Muito me inquietava o fato de que quando eu questionava o aluno agressor sobre a agressão que ele havia cometido, ele não sabia justificar, ele assumia que não era uma coisa boa, e logo pedia desculpas ao colega. Porém as situações sempre se repetiam *com os mesmo alunos*. Eu me perguntava, quais os reais motivos ou os fatores que levaram esta criança a realizar atos agressivos? O que fazer com ela? Será que a forma de “chamar atenção”, desta criança, não estaria reforçando este tipo de comportamento agressivo? Ou seja, ela estaria usando de agressão ao colega como recurso para chamar minha atenção sobre si?

Questões como essas encontradas na sala de aula, assim como as dificuldades do professor para lidar com o fenômeno da agressão, indisciplina e violência na escola, o pouco conhecimento do professor e muitas vezes a ausência de reflexão sobre o assunto em termos não simplistas, bem como a ausência de uma formação específica que pudesse contribuir para a prática docente, me motivaram a estudar essa questão.

Minhas leituras sobre o tema em diferentes abordagens teóricas como a etologia, a psicanálise, a psicologia e teoria bioecológica de desenvolvimento humano, ainda que eu possa considerá-las como apenas iniciais, muito contribuíram para minhas reflexões sobre o tema na prática docente. Compreendi que para ir além do senso comum, considerar o que já foi estudado sobre o assunto, particularmente sobre agressão e violência no desenvolvimento humano, pode auxiliar professores a se prepararem para lidar com essa questão, compreendendo melhor não só sobre o que se passa no ambiente imediato, mas também sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento e a apresentação de comportamentos violentos e de agressão desde o começo da vida das pessoas.

Uma visão de como a violência nas escolas vem ocorrendo e de como esse problema é visto num contexto mais amplo também nos levou a investir neste estudo.

O agravamento dos casos de violências nas escolas nos últimos anos trouxe o tema ao centro das preocupações e discussões. Pesquisadores e formuladores de políticas públicas têm analisado o fenômeno, buscando compreender suas causas e

seus efeitos sobre alunos, professores, diretores e outros participantes da comunidade educacional.

A UNESCO - Brasil participa ativamente deste debate, mantendo, desde 1997, uma linha de pesquisa sobre juventude, violência, cidadania e vulnerabilidade social. Sobre essa temática, um dos marcos da produção institucional foi o livro “Violências nas Escolas” (ABRAMOVAY e RUA, 2002), que apresenta um estudo analítico dos fenômenos de violência nas escolas, incluindo a descrição das maneiras como a violência se expressa e exemplos explícitos de como a experiência de violência é vivida e sentida de acordo com os indivíduos envolvidos, adolescentes, professores, diretores. Os resultados deste estudo indicam que soluções não podem ser encontradas em simples medidas; as estratégias para solucionar este problema devem certamente atingir bases mais profundas a serem consideradas em um processo a longo prazo, envolvendo cooperação entre pais, escolas e comunidades.

Evidenciada a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as violências no ambiente escolar, bem como desenvolver mecanismos de intervenção direta, a UNESCO – Brasil em parceria com a Universidade Católica de Brasília criou o Observatório de Violências nas Escolas - Brasil, com as funções de incentivar a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como propor recomendações às políticas públicas e desenvolver estratégias de prevenção e combate à violência escolar.

Conforme referem Debarbieux e Blaya (2002), o Observatório da Violência na Escola no Brasil ainda desenvolve pesquisas, em sua maioria do tipo estatísticas, e não dispõe de dados prontos sobre a situação no país. Debarbieux diz que a falta de estatísticas e o desconhecimento da violência nas escolas são comuns em muitos países.

No âmbito das pesquisas internacionais, uma publicação organizada por esses mesmos autores, sobre “*Violência nas escolas e políticas públicas*” (2002), apresentou dados sobre violência nas escolas em países europeus. De acordo com esses autores, foram comparadas as estatísticas oferecidas pelo Estado, baseadas nas denúncias de alunos, e as obtidas pelo Observatório Internacional da Violência na Escola, resultantes de entrevistas com estudantes e professores. A disparidade entre os resultados obtidos por essa pesquisa confirma-se na tabela seguinte:

TABELA I: Alunos vítimas de violência na escola - França 2002.

TIPO DE VIOLÊNCIA	DADOS DO OBSERVATÓRIO (% de alunos vitimados)	DADOS OFICIAIS DO ESTADO (% de alunos vitimados)
Extorsão	6,1	0,03
Insulto	72,4	0,25
Racismo	16,1	0,01
Pancadas	23,9	0,32
Roubo	45,1	0,12

Fonte: Debarbieux e Blaya (2002).

A referência que fizemos aqui, sobre essa questão da disparidade desses resultados, se por um lado nos parece um tanto distante do nosso objetivo central, neste estudo, por outro se justifica pelo fato de que almejamos trazer subsídios para se pensar a respeito da questão da violência escolar. Como pode ser visto por esta tabela, os dados oficiais parecem obscurecer a realidade, quando comparados com os dados obtidos pelo Observatório, que foram obtidos através de entrevistas com professores e alunos. Portanto não é só no Brasil que faltam pesquisas, embora não tenhamos dados oficiais e nossas pesquisas pareçam ainda raras e incipientes, em outros países a situação parece não ser melhor que a nossa quando se trata de buscar dados confiáveis para subsidiar adequadamente políticas para tratar da violência escolar.

Ainda no âmbito das pesquisas internacionais sobre violência nas escolas, destacamos os resultados de uma pesquisa divulgada pela Internacional Plan (VIOLÊNCIA...2008), organização não-governamental que atua em defesa dos direitos da infância, que apontam que cerca de 1 milhão de crianças em todo o mundo sofrem algum tipo de violência nas escolas. O objetivo desta pesquisa foi promover um esforço mundial para erradicar a violência escolar. Para a organização, as estratégias de combate à violência escolar mais eficientes se concentram na própria escola. Alguns exemplos de estratégias de combate à violência citados nesta pesquisa, são o estabelecimento de normas claras de comportamento, treinamento de professores para mudar técnicas usadas em classe e a promoção da conscientização dos direitos infantis.

Publicações divulgadas em vários veículos de comunicação, dão conta de que no Brasil, as pesquisas sobre violência na escola retratam dados alarmantes.

Uma pesquisa realizada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO (2008) revela que 86% de um total de 683 escolas estaduais paulistas entrevistadas relataram algum tipo de violência ocorrida em 2007. Essa pesquisa revela que na cidade de São Paulo apenas 12% das escolas não relataram nenhum tipo de violência. Na Grande São Paulo, o número cai para 3%; no interior, o número é 18%. A pesquisa constatou também que 88% dos professores e funcionários foram desacatados, 85% dos alunos se envolveram em brigas e 21% das escolas registraram ameaças de morte a alunos, professores, funcionários e direção.

Outra pesquisa, realizada no Estado de São Paulo, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP (2008) vem corroborar com os dados citados acima. Nesta pesquisa, 87% dos professores entrevistados revelaram saber de casos de violência ocorridos na sua escola. Pelos dados dessa mesma pesquisa, a violência verbal ocorreu em 96% dos casos de violência; seguidas pelos atos de vandalismo, em 88,5%; agressão física, em 82%; furto, em 76%; assalto a mão armada, em 18%; violência sexual, em 9% e assassinato, em 7%.

Segundo a presidente estadual da APEOESP, Maria Izabel Azevedo de Noronha, em pronunciamento divulgado na pesquisa citada acima, uma das causas do aumento da violência é a diminuição da autoridade do professor; segundo ela “retiraram a autoridade do professor e a autonomia do conselho. O conselho de escola é deliberativo, porque lá participam pais, professores, alunos e funcionários. Esse é o melhor coletivo para tomar decisões”.

Nas afirmações obtidas em diferentes reportagens sobre violência nas escolas, sobre a orientação adotada pela Apeoesp aos professores que sofreram ou sofrem com a violência nas escolas encontramos uma discordância entre eles. De acordo com a presidente estadual da Apeoesp, a orientação dada às escolas é de que não sejam feitos boletins de ocorrência em casos de agressão. Entretanto, a afirmação do diretor da Apeoesp-Campinas, Paulo Alves Pereira, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo contradiz essa orientação. Conforme sua fala: “A orientação da Apeoesp aos professores é que registrem a ocorrência na polícia e entrem com pedido de indenização por danos morais nestes casos de violência (violência contra professores)”.

Assim, conforme as orientações acima citadas, não é claro nem aos órgãos competentes, nem as categorias profissionais, muito menos aos professores e diretores de escolas, qual a medida que dever efetivamente ser tomada em casos de agressão e violência nas escolas, especialmente em certas situações reais graves.

Esta falta de habilidade para lidar com as questões de agressão e violência nas escolas vem custando à instituição escolar a perda de seu caráter transformador e o enfraquecimento do seu poder de antídoto da violência em detrimento de atos de vandalismo e depredações, fazendo da escola um retrato desta mesma violência. Um estudo realizado em escolas de Belo Horizonte pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP (2008), órgão ligado a UFMG, refere que:

[...] a escola que sempre atuou como principal tutora da educação, tendo um papel social importante junto à comunidade, apareceu como vítima do ambiente no qual está inserida, absorvendo e reproduzindo a crescente violência da sociedade.

Este estudo revelou que a violência interfere na sensação de segurança do aluno, comprometendo a satisfação com seu aprendizado. Além disso os dados obtidos mostram evidências de que os alunos reconheciam que fatores como a desordem e a ausência de controle exercido pela escola sobre o seu público favoreciam eventos violentos. (CRISP, 2008)

Um exemplo que retrata a situação de violência na escola e mostra claramente a falta de manejo da instituição escolar em lidar com a questão, foi o episódio ocorrido na Escola Estadual Amadeu Amaral, na zona leste da cidade de São Paulo, no dia 12 de novembro de 2008, amplamente divulgado pela televisão e grandes jornais. O incidente nesta escola, segundo a polícia, foi motivado por uma discussão, sem motivo claro, entre duas alunas e que resultou em um tumulto generalizado envolvendo a maioria dos estudantes que começaram a quebrar carteiras e janelas. Os professores, com medo, se trancaram em uma sala de aula. A polícia militar foi acionada para conter os estudantes que depredavam a escola, e segundo o capitão da PM, “os alunos foram contidos no ‘berro’”, apesar de os policiais terem entrado na escola armados e com tronfas (espécie de cassetete). Alguns alunos disseram ter sido espancados pela polícia. A diretora da escola negou o acionamento da Polícia Militar, e durante a ocupação, há relatos de que ela havia desmaiado (PM... 2008). A

Secretaria Estadual da Educação, por meio de nota oficial, disse que iria identificar os alunos envolvidos na depredação da escola e indicaria ao Conselho de Escola a transferência e expulsão dos envolvidos. Considerou ainda, em nota à imprensa, que foi correta atitude da direção da escola de acionar a polícia para conter o tumulto.

Esse tipo de ocorrência em uma instituição escolar retrata o despreparo e a falta de políticas públicas para enfrentar esses conflitos, e , principalmente, retrata o quadro de violência escolar entre nós.

O professor, portanto, precisa ter conhecimento a respeito dos assuntos considerados “problemáticos” que permeiam o ambiente escolar, precisa ser treinado para lidar em sua prática pedagógica, com alunos agressivos. Mas só o treinamento não pode ser a única fonte necessária para esse conhecimento. O conhecimento fundamentado e as estratégias para lidar com situações problema em sala de aula têm que estar juntos, o primeiro fundamentando, dando suporte ao segundo. O treino de técnicas de controle de comportamentos nos programas de formação básica ou continuada, não pode prescindir da formação propriamente dita, que implica em fundamentos.

Assim, decidimos começar com este estudo, focalizando as concepções de professores sobre agressão e a violência em crianças pequenas, entre 4 e 8 anos, que cursavam a pré-escola e o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Isto é, este há de ser nosso primeiro estudo neste campo, começando por procurar saber o que pensam os nossos professores sobre o problema, como lidam com ele, qual o seu preparo, sua formação e sua experiência, inclusive sentimentos com relação ao problema. Desejamos, como isso chamar atenção para a questão da formação de professores.

O objetivo deste trabalho é, em resumo, verificar qual a concepção que os professores que trabalham com crianças no início da escolarização têm sobre agressividade humana, especialmente entre crianças no ambiente escolar. Desta forma, pretendemos avaliar como a sua concepção é formada e influencia sua prática docente.

Inicialmente procuramos fazer uma primeira incursão no campo das pesquisas e produções bibliográficas sobre o tema agressão e violência escolar no Brasil, entre os anos de 2000 e 2008, com o intuito de investigar como estes temas estão sendo caracterizados em seus diferentes aspectos.

Na sequência fizemos um exame das definições etimológicas sobre os termos agressão e violência e procuramos pela fundamentação teórica do tema em estudos nas diferentes disciplinas como a etologia, psicanálise e psicologia. Posteriormente a estes passos, consideramos importante também entender como o desenvolvimento dos comportamentos de agressão e violência ocorrem na primeira infância. Esta parte do nosso trabalho, nos pareceu extremamente pertinente na medida que contemplamos a complexidade deste fenômeno, bem como as consequências que podem ter esses comportamentos ao longo da vida de um indivíduo.

Apresentadas as questões conceituais, as perspectivas teóricas sobre o tema, bem como a compreensão do desenvolvimento de atos de agressão e violência ao longo da vida, destacamos neste trabalho a importância da formação de professores para lidar com esses comportamentos no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

As pesquisas e produções bibliográficas sobre o tema agressão e violência escolar no Brasil, no período de 2000 a 2008.

Delimitamos nossa revisão de literatura por teses, dissertações e artigos científicos que tinham como tema agressão ou violência escolar, a partir do ano 2000. Embora o presente estudo não se proponha a oferecer um quadro exaustivo da produção da pesquisa no Brasil, sobre o tema da agressão e violência na escola, e em crianças, o exame que realizamos na literatura resultou num quadro de aproximações diferentes sobre o fenômeno, quadro esse que oferece informações capazes de caracterizar a agressão e violência escolar entre nós.

Encontramos no período referente ao levantamento bibliográfico, em periódicos científicos (2000 a 2008) 17 artigos sobre as temáticas da agressão, violência escolar, comportamentos agressivos. Em levantamento entre os programas de Pós-graduação em Educação, credenciados junto a Capes, no período de 2000 a 2008, encontramos 17 trabalhos entre dissertações e teses.

Embora esta pesquisa tenha se limitado a selecionar produções acadêmicas a partir do ano 2000, verificamos na busca em diversos bancos de dados, que a grande parte das produções encontradas foram publicadas a partir do ano de 1998.

Sposito (2001) aponta que no fim da década de 1990, houve um aumento no número de publicação sobre violência na escola, e relaciona como um dos fatores que colaboraram para esse aumento a maior visibilidade da questão dada ampla divulgação através da mídia de ocorrências de episódios de violência na escola, assim como predomínio do tema da segurança no debate público.

As publicações encontradas desenvolvem os temas de agressão e violência escolar através de análises da etiologia desses comportamentos, dos possíveis fatores de risco que ocasionam esses fenômenos, dos fatores de proteção a esses comportamentos, e desenvolvem também revisões de literatura, reflexões que colocam a sociedade contemporânea como produtora de tais comportamentos.

Os autores têm utilizado na metodologia desses estudos, entrevistas (com alunos, com professores, com outros profissionais das escolas e com pais), observação (tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar), debates em grupo, conversas informais, depoimentos, dinâmicas em grupo, análise de documentos, dramatização e intervenção, mas predominam nas pesquisas empíricas o uso de entrevistas e a observação de caráter etnográfico. Têm sido utilizados também vários tipos de instrumentos, aplicados aos alunos e aos outros tipos de sujeitos, como questionários, lista para assinalar, vários tipos de testes e escalas.

Um conjunto dos estudos, que analisa a violência em meio escolar como manifestação da violência social principalmente no espaço doméstico, por exemplo, Maldonado e Williams (2005), Brancalhone, Fogo e Williams (2004) e Ferreira e Marturano (2002) pesquisaram a dinâmica de funcionamento de escolas situadas em regiões marcadas por um alto índice de violência e pelo tráfico de drogas, analisando a influência da violência exógena aos muros da escola sobre o cotidiano escolar e nas atitudes e comportamentos de seus sujeitos assim como sobre o rendimento e desempenho acadêmico.

O estudo de Lisboa (2001), de orientação teórica da ecologia do desenvolvimento, examina estratégias de *coping*¹ e agressividade num estudo que compara crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica, no que refere aos problemas que essas crianças enfrentam e que são relatados com professores e com colegas, às estratégias de *coping* que uma criança adota e às manifestações de

¹ Nota: *Coping*, termo em inglês, que significa enfrentar desafio ou dificuldade, problema, inconformidade.

agressividade na escola. O estudo foi feito com 87 crianças de 7 a 12 anos que foram entrevistadas, e aplicou-se a Escala de Percepção de Professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. Como resultado, esse estudo encontrou que as crianças vítimas de violência doméstica apontaram com maior frequência as agressões verbais por parte da professora como problema, e usam agressão física como estratégia de *coping*; as crianças não vítimas de violência citam com maior frequência a busca de apoio de outras pessoas. As crianças vítimas de violência são percebidas como mais agressivas que as outras e os meninos, mais que as meninas.

Um estudo comparativo das características de desempenho acadêmico de 30 crianças de uma mesma sala de aula, sendo que 15 delas eram expostas à violência conjugal e 15 delas não expostas a esse tipo de violência, foi realizado por Brancalhone (2003). Este estudo revela que, pela Escala de Avaliação de Performance Acadêmica, os resultados para o grupo exposto à violência conjugal foram significativamente menores do que para o grupo não exposto a esse tipo de violência. O estudo aponta também que os diferentes resultados alcançados pelas crianças indicam a importância e a existência de diferenças individuais no modo como a criança é afetada pela violência.

Medeiros (2006) investigando qual a visão dos alunos, professores e funcionários de uma escola de ensino fundamental têm sobre agressão na escola, encontrou que a percepção dos alunos de 10 a 15 anos de idade sobre esse tipo de comportamento pode estar relacionada com o nível ou fase de desenvolvimento em que se encontra a criança ou o adolescente; e que os professores responsabilizam as famílias pelo comportamento agressivo dos alunos.

É uma constante que a escola atribua à família da criança a responsabilidade pelas suas falhas. Um dos aspectos apontados é a contribuição familiar e o nível social e intelectual dos pais. Silva (2000), por exemplo, estudou os problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados no campo das habilidades sociais. Comparou características do relacionamento pais-filhos de duas amostras: pais cujos filhos têm indicação escolar de comportamentos problema e pais cujos filhos têm indicação de comportamentos socialmente adequados. Examinou ainda, a relação entre os indicadores comportamentais de problemas das crianças e as habilidades educativas de seus pais, e comparou as habilidades sociais educativas dos pais na prevenção e remediação de problemas

comportamentais dos seus filhos. Como resultado a que chegou esse estudo, Silva relata que as crianças do grupo que apresentavam mais indicadores de problemas comportamentais estavam no grupo de pais com menos habilidades sociais adequadas do que as crianças do outro grupo de pais; e que houve semelhança entre os grupos de crianças com indicadores de comportamentos socialmente adequados.

Se por um lado esses trabalhos acima referidos mostram a influência do ambiente social extra-escolar, com ênfase na família, afetando a ocorrência e o desenvolvimento do comportamento agressivo de crianças na escola, e a percepção dos participantes das escolas sobre esse tipo de comportamentos; por outro lado os autores chegam a resultados que apontam para a grande importância e necessidade de melhorar a formação dos professores de forma a capacitá-los para lidarem adequadamente com o problema. Assim apontam Medeiros (2006), Arroyo (2007), Pappa (2004) e Luizzi (2006).

Outros estudos caracterizam a violência e a agressão escolar como decorrência de práticas escolares inadequadas; investigam a dinâmica da instituição escolar e as práticas dos agentes educativos, analisando a questão da autoridade e do autoritarismo nas relações entre alunos e professores e as práticas do poder disciplinar presente nas escolas, por exemplo Medeiros (2006) e Pappa (2004).

Notamos que Silva (2000), refere-se à indicadores de “problemas comportamentais”, não especificamente de agressão e/ou violência. Também notamos o mesmo no trabalho de Suetake (2007), que estuda “comportamento-problema” entre alunos de educação infantil, analisando as concepções de professores e elaborando uma lista descritiva de comportamentos. Este estudo relata como resultado que duas das três escolas estudadas elaboraram formas individuais de avaliar os comportamentos dos alunos e que não existem estratégias montadas dentro do ambiente escolar para lidar com **comportamentos-problema** (grifo nosso).

Pappa (2004), em sua tese de doutorado, investigou sobre a indisciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental, de acordo com a perspectiva teórica enfatizada em Michael Foucault, e chegou a resultados que mostram que boa parte dos professores está sem saber o que fazer diante do atual quadro de indisciplina em sala de aula, sentem-se subjugados, enfraquecidos e acuados, tanto pelos alunos como por órgãos oficiais. Os

professores perguntavam, segundo o autor, que comportamentos ou atitudes deveriam tomar mediante o atual quadro.

Os artigos, teses e dissertações analisados mostram a necessidade de um maior preparo dos profissionais para lidar com conflitos gerados no cotidiano escolar, assim como a necessidade de mudanças nos currículos e práticas escolares. Medeiros (2006) e Arroyo (2007), por exemplo, analisando a questão da sociabilidade nas escolas, afirmam ser preciso incluir nos currículos a reflexão. Apontam que as mudanças de currículo devem se iniciar nos cursos de formação de professores que não propiciam aos profissionais o conhecimento de como lidar com essas problemáticas e que raramente discutem questões do dia-a-dia das escolas, como a agressividade, a violência, a indisciplina, o preconceito, as discriminações e as relações que vão construir com os alunos.

Pino (2007) teve a preocupação de apresentar propostas e iniciativas que possam tratar a questão da violência e agressão escolar. O autor propõe formas de superação desses comportamentos no ambiente escolar, como educar para a não-violência, e diz que “educar para a ‘não-violência’ é ajudar as novas gerações a encontrarem as razões suficientes para não optar pela violência que ameaça inviabilizar essas relações”.

Os estudos de Lisboa (2005) e Silva (2000) nos dizem que a problemática dos fenômenos de agressão e violência escolar pode ser trabalhada nas escolas tendo seu ponto de partida na construção de significados novos que permitem decifrar, interpretar, negociar e controlar a questão. Esses autores afirmam a necessidade de iniciativas voltadas para a prevenção da violência e agressão escolar. Observam que atitudes tomadas pela própria escola podem ser eficientes na prevenção da violência através de medidas como a promoção de espaços comunicativos e de negociação com sua clientela; a promoção da integração entre os alunos; destes com a equipe escolar e desta entre si; uma maior flexibilidade na aplicação de regras de conduta e o estabelecimento de uma relação entre escola e comunidade. A escola precisa criar relacionamentos construtivos entre alunos, professores, funcionários e pais, visando desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo. As medidas que visam a prevenção de atos violentos e agressivos na escola devem priorizar práticas baseadas no diálogo; a busca de entendimento para a resolução de conflitos deve privilegiar a argumentação fundamentada.

Dois estudos sobre *bullying* em jovens foram encontrados, com enfoques teóricos diferentes. Nogueira (2007), pretendeu analisar e refletir sobre a temática “violência nas escolas e juventude”, olhando para a representação que têm os jovens sobre o *bullying* entre os colegas, em duas escolas. O principal resultado foi de que para esses jovens as ações socializadoras das escolas incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, deixando de lado a proposta educativa, e que a escola não funciona como retradutora dos valores sociais, permitindo assim, que ideais de discriminação e preconceito predominem no espaço escolar. Antunes (2008), estuda sobre “razão e preconceito”, fazendo uma reflexão sobre *bullying*, e para seu estudo baseia-se na teoria crítica da sociedade. A principal contribuição que o trabalho se propôs, foi estabelecer a distinção entre o que se descreve por *bullying* e o que se considera preconceito. Desta forma, o autor procurou explicitar que embora se trate de fatos semelhantes, são conceitos opostos.

Há ainda estudos sobre fatores de risco e de proteção relativos ao comportamento agressivos entre escolares.

Em sua tese, Lisboa (2005) trata sobre comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade, identificando aspectos de risco e proteção destes três comportamentos. Em uma amostra de 258 crianças de nível socioeconômico baixo, foram utilizadas duas escalas para investigação do comportamento agressivo, que foram respondidas pelas próprias crianças e uma terceira escala respondida pelas professoras. De uma maneira geral, a autora verificou que a agressividade individual é um fator de risco para a vitimização entre pares, enquanto a amizade recíproca é um fator de proteção. Estes resultados oportunizaram a compreensão da reflexão sobre a qualidade da interação de comportamentos e características sociais na promoção da resiliência.

Picado (2006), trata de fatores de risco e proteção em pré-escolares com comportamentos agressivos e destaca como fatores de risco para o desempenho acadêmico e adaptação escolar, fatores socioeconômicos, bem como busca avaliar se a relação entre professores e alunos contém elementos protetivos. De uma forma geral, os resultados apontam que as crianças estão expostas a uma série de fatores de risco, e que, a maioria delas não apresenta rede protetiva suficiente para amenizar tais efeitos.

Trabalhos claramente orientados pela perspectiva comportamental são mais de natureza interventiva ou apontam nessa direção.

Ormeño (2004), por exemplo, avalia um programa de intervenção em crianças pré-escolares, dando suporte à família e à escola, com objetivo de reduzir os comportamentos agressivos das crianças e incrementar seus comportamentos socialmente adaptados. A autora relata ter obtido resultados bem sucedidos, conforme relatos dos professores e das famílias.

Luizzi (2006), elabora uma proposta de capacitação de docentes para promover o aprimoramento de habilidades dos professores visando prevenir e/ou amenizar comportamentos agressivos em alunos de pré-escola. Como resultado, a autora relata ter identificado as habilidades relevantes a serem desenvolvidas pelos alunos, as estratégias para o desenvolvimento de tais habilidades, propõe habilidades do professor requeridas para implementação de ensino com vistas à prevenção dos comportamentos agressivos em sala de aula; e ainda propõe condições de ensino de professores.

A proposta de Luizzi (2006) é derivada de programas de intervenção escolar bem sucedidos, mas a autora não diz, nem refere o fato de tais programas terem sido desenvolvidos nos Estados Unidos onde, como sabemos, a realidade é bem diferente da nossa; nem refere também que tipo de adaptação dos programas, em que o estudo se baseia, poderia ser feita para a nossa realidade brasileira.

Outro trabalho na perspectiva comportamental é realizado por Silva (2006), que procura observar se ocorrem ou não comportamentos agressivos num contexto pré-escolar, em atividades extra-classe, e procura também identificar os fatores relacionados quando tais comportamentos ocorrem. A autora verificou que tais comportamentos agressivos de fato ocorrem nesse contexto, com maior frequência em meninos do que em meninas, e os fatores têm a ver com os meios que as crianças usam para obter reforçadores, tais como cessar a ocorrência de agressão. A autora ainda refere que a maioria dos docentes não aproveitam as oportunidades em que poderiam ensinar as habilidades sociais às crianças.

Sob o enfoque teórico da sociologia e antropologia, Lara (2001) desenvolve sua tese de doutorado sobre violência escolar, sob um olhar diferenciado do problema no contexto escolar, apresentando aspectos históricos e sociológicos e elegendo um indicador antropológico com vistas a uma nova visão de gestão e controle da violência. Seu referencial teórico indicado foi Gilbert Durant (teoria antropológica do imaginário) e Yves Durant. O trabalho conclui que a violência tida

como nefasta, pode assumir uma dinâmica criadora desde que aliada ao rito do cotidiano e aos acordos sociais realizados entre as redes de relações grupais.

Outros trabalhos tratam sobre políticas públicas adotadas no enfrentamento e nas ações dos atores dentro da escola. Há uma publicação internacional, já referida neste trabalho, produzida por Debarbieux e Blaya (2002), que indicam as iniciativas do Poder Público que visam reduzir a violência em meio escolar e apresentam o estado da produção do conhecimento sobre a temática, realizados no Brasil e na França.

Como pode ser visto pelos estudos acima referidos, não encontramos nenhum sobre a agressão em si mesma, como fenômeno humano a se manifestar no ambiente escolar. Zechi (2008) em seu estudo tipo “estado da arte” sobre pesquisas no Brasil no período de 2000 a 2005, aponta que embora possamos encontrar as diferentes orientações teóricas, em que essas pesquisas se baseiam, não se encontram explicações exclusivas sobre o fenômeno da agressão.

Arroyo (2007) aponta que as pesquisas vêm mostrando as conexões entre violência infanto-juvenil e as violências de que crianças, adolescentes e jovens padecem, e que entretanto as indagações e as reações concentram-se mais na condição de réus e agentes infanto-juvenis de atos violentos do que na sua condição de pacientes e vítimas.

Como referimos inicialmente, no presente trabalho, o próprio Arroyo (2007) aponta que, a cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos, a categoria alunos violentos introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de enturmação, avaliação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos no processo de desenvolvimento humano.

Arroyo (2007, p. 47) indaga:

[...] Como uma criança/ adolescente ou um coletivo de crianças, adolescentes ou jovens elabora o fato de ser catalogado como violentos, infratores, bárbaros em seus processos de formação de identidade? Como profissionais desses delicados processos serão capazes de acompanhá-los? E, por fim, indaga ainda: Que papel vem cumprindo a escola? Referindo-se a redefinição e radicalização nos tradicionais parâmetros de classificação, segregação e marginalização de indivíduos e, sobretudo, coletivos.

Prossegue o autor: Sendo a violência, especificamente a violência infanto-juvenil, considerada um grave problema contemporâneo; e mais, vendo o horror diante das violências e das tantas formas de destruição de seres humanos, um dos sentimentos mais contemporâneos, e, que a violência praticada pela infância provoca ainda mais espanto, o debate passou para a esfera pública. Logo, não seria contemporâneo a escola omitir-se de tratar do problema. Então está posta mais uma indagação para a Pedagogia: entrar nesse debate público será um desafio da contemporaneidade para a educação? (ARROYO 2007).

A partir daí o autor faz várias indagações muito importantes, sobre a participação da escola nesse debate. A leitura desse referido trabalho reforça em nós a convicção da importância, da necessidade e da urgência do poder público e a educação debaterem sobre a formação de professores visando a prepará-los melhor também para o enfrentamento da questão da violência na escola.

Ainda, conforme esse mesmo autor, a análise das produções revela que, embora não seja uma questão recente e peculiar à sociedade brasileira e a países pobres, a problemática da violência e indisciplina tendeu a se agravar nos últimos anos e gerou uma descrença quanto às possíveis soluções.

Os estudos analisados por nós evidenciam que os episódios ocorridos nas escolas, na maioria das vezes, também são práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula, tais como o racismo ou a intolerância, pequenos delitos e transgressões que não se caracterizam como atos de criminalidade ou delinquência, mas sim como incivildades e/ou indisciplina. Ocorrem, também, mecanismos relativos à violência simbólica presente na relação pedagógica. A ambigüidade do conceito de violência e sua multiplicidade de compreensão permite que, muitas vezes, o fenômeno da violência na esfera escolar se confunda com o de indisciplina e/ou com a agressão de modo geral. Os diversos usos de significados da palavra violência ao lado de termos como a indisciplina permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto de ações escolares. Assim a identificação de ações como violentas ou como atitudes indisciplinadas depende dos atores envolvidos.

Otta e Bussab (1998, p.37), apontam para a importância de se analisar o fenômeno da agressão, ressaltando que:

[...] é preciso analisar o que impulsiona o indivíduo a agir agressivamente e os fatores que atuam para suprimir alguns padrões de comportamento agressivo, em outras palavras, é preciso analisar os estímulos que incentivam ou impedem um comportamento agressivo.

Podem haver vários determinantes para ocorrência do comportamento agressivo, fato este que permite uma profunda reflexão sobre o assunto, e que permite “sair” do senso comum, pois geralmente o agressor é julgado como alguém mal intencionado ou sem limites.

A ciência tem avançado no estudo dos fenômenos de agressão e violência, as teorias e pesquisas têm nos fornecido dados sobre o comportamento agressivo e a violência escolar, que nos obrigam ir além do senso comum e a encarar esta reflexão de uma maneira mais elaborada e fundamentada. É preciso compreender a natureza, a evolução e o desenvolvimento dos fatores relacionados à agressão humana.

O conceito de agressão e violência.

A agressão é um comportamento que provoca discussões extensas e divergências profundas a respeito de sua natureza e expressão, daí a dificuldade em se constituir um conceito unitário para a agressão, visto que há uma grande diversidade de comportamentos reunidos sob o rótulo de agressão.

Os conceitos de agressão e violência são comumente confundidos quando usados para designar um mesmo tipo de comportamento presente nos seres humanos. Isso torna-se uma dificuldade no tratamento do assunto. Por isso é importante referir aqui, os conceitos de agressão e violência que, apesar de uma aparente semelhança, não designam exatamente o mesmo fenômeno.

Enfatizemos a agressão. Um primeiro e simples exame nos dicionários de Ferreira (1999) e Houaiss (2001), agressão, do latim *agressione*, significa, respectivamente, disposição para agredir, disposição para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas e, ainda, ataque à integridade física ou moral de alguém ou ato de hostilidade e provocação.

Segundo Moser (1991, p. 24):

[...]pode-se de um modo geral, entender por agressão o comportamento que causa dano a outrem, ou seja, ele é um comportamento interativo, específico entre um agressor e uma ou mais vítimas, ocorrendo em um determinado contexto social.

A complexidade que permeia o conceito de agressão pode ser associada as diferentes abordagens que este conceito integra, tanto nas ciências biológicas, como nas sociais, assim como na psicologia. Cada área do conhecimento vê o tema da agressão sob uma diferente perspectiva e desenvolve hipóteses distintas para explicar as origens do comportamento agressivo. Por exemplo, só na literatura psicológica, segundo Harré e Lamb (1986), há mais de 250 definições diferentes de agressão. De acordo com a perspectiva utilizada, pode-se incluir sob o tema da agressão, ações tão díspares quanto homicídios, violência intra-familiar ou mesmo guerras.

Quanto à *violência*, a palavra portuguesa vem do latim *violentia*, que significa “a força que se usa contra o direito e a lei”. O emprego da palavra violência objetiva a qualidade de violento, qualidade daquele que atua com força ou grande ímpeto, empregando ação violenta, opressão ou tirania, ou mesmo qualquer força contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa. Pode significar, ainda, constrangimento físico ou moral exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem (FERREIRA, 1999). O termo “violento” (*violentus*) também se aplica para quem age com força impetuosa, excessiva, exagerada; é um adjetivo que indica aquilo que ocorre com uma força extrema ou uma enorme intensidade (HOUAISS et al., 2001).

Segundo Arroyo (2007), o termo “violência” passou a unificar condutas diversificadas. Assim como outros termos, “terrorismo”, “terroristas”, por exemplo, os termos violência, violentos tornaram-se um referente de classificação e segregação de condutas, de pessoas e de coletivos.

Verifica-se ainda o emprego retórico da palavra conferindo-lhe significados mais amplos, por exemplo: a violência dos ventos, a violência das paixões, a violência da expressão.

Algumas constatações merecem atenção quando se trata das diversas formas de violência praticadas na sociedade, especialmente na escola. No âmbito escolar, destacam-se a violência do tipo física e psicológica.

A violência do tipo física, mais facilmente identificada no âmbito escolar, engloba o uso de força física de forma intencional por um agente agressor, podendo

deixar ou não marcas evidentes e nos casos extremos causar a morte (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA [ABRAPIA], 1997). A violência do tipo psicológica é comumente identificada, porém com menos facilidade, por se tratar de um tipo de violência mais “velado”, porém pode ocasionar danos ao desenvolvimento emocional, físico e social da criança e é comum que culmine com a violência física. A violência psicológica é caracterizada por um conjunto de atitudes, palavras e ações para envergonhar, censurar e pressionar a criança de modo permanente. Ela ocorre nas formas de xingamento, rejeição, isolamento, aterrorizar, entre as crianças, ou mesmo quando as utilizamos para atender as necessidades dos adultos (ABRAPIA, 1997). Bullying é o termo encontrado mais recentemente na literatura sobre esse aspecto.

Conforme Niehoff (1999, apud KRISTENSEN, 2003, p.176)

[...] agressão é um comportamento adaptativo entendido como a utilização da força física ou verbal em reação a uma percepção de ameaça. Por sua vez, violência é um comportamento mal-adaptativo, que consiste em uma agressão direcionada ao alvo errado e com intensidade errada. Operacionalmente, o comportamento agressivo é uma categoria que engloba atos que variam de acordo com manifestações típicas para cada idade, severidade e escolha do oponente ou vítima. Distintamente, violência é uma característica de algumas formas de agressão com o objetivo de causar dano extremo entre co-específicos de uma espécie bem particular: os seres humanos.

Neste trabalho, consideramos que a violência envolve comportamentos de agressão entre duas ou mais pessoas, seja comportamentos de natureza física, verbal, moral ou psicológica.

Questionar quando a agressão deixa de ser considerado como uma manifestação natural da espécie humana e passa a ser um “problema” para a sociedade, nos pareceu fundamental. Trataremos isso mais adiante quando examinarmos a agressão nos estudos do desenvolvimento humano.

As consequências que as manifestações dos fenômenos de agressão e violência produzem na sociedade exigem a busca pela compreensão das origens e do desenvolvimento de tais fenômenos. É de se esperar que o conhecimento dos possíveis fatores associados ao surgimento e à manutenção da agressão, venha contribuir para as tentativas de controle e redução destes comportamentos, especialmente na escola.

Vejamos como os grandes pensadores olharam para as manifestações de agressão e violência.

Os enfoques de diferentes perspectivas teóricas sobre o tema agressão.

Diferentes perspectivas teóricas estão disponíveis na literatura para a compreensão do fenômeno da agressão, por exemplo, a etologia, a psicanálise, a teoria de frustração- agressão e a teoria da aprendizagem social. Sem a pretensão de esgotar cada um dos enfoques teóricos acima mencionados, resgataremos brevemente, a seguir, suas principais contribuições. Como será visto mais adiante, tais perspectivas teóricas serão retomadas quando tratarmos de ver como tais comportamentos surgem e se desenvolvem no item sobre desenvolvimento humano.

Os etologistas estudam o problema da agressão humana como o faria um biólogo: para compreender certas questões estudam as semelhanças e diferenças no comportamento agressivo de muitas espécies de animais e geralmente não destacam as diferenças individuais e grupais dentro de qualquer espécie. Para os etologistas, como Konrad Lorenz (1973), a agressividade é resultante de um instinto vinculado à hereditariedade e a serviço da sobrevivência do indivíduo e da espécie. A origem da agressividade, nessa perspectiva está associada à concepção de um comportamento inato ao indivíduo e instintivo, considerando que este apresenta uma energia própria, e que independe da estimulação externa. Este caráter instintivo inerente, na concepção dos etologistas, está vinculado ao pressuposto de que o comportamento agressivo não é modificável pelo ambiente e pela aprendizagem.

A principal pergunta que os teóricos desta abordagem procuram responder é: Porque é que o homem tem uma tendência tão singular para agressão intra-específica – isto é, agressão voltada para outros homens?

Lorenz (1973) sugere que a resposta está no fato de que o rápido desenvolvimento tecnológico do homem superou a evolução mais lenta das inibições inatas contra a depressão de sua instigação agressiva. Prossegue dizendo que a melhor solução seria dar ao homem oportunidades para descarregar sua instigação agressiva através da participação em esportes e em outras atividades competitivas inofensivas, e que algumas formas fracassam no combate à agressão porque ignoram a espontaneidade das pulsões instintivas e tendem a controlar a agressão com um veto moral.

Este mesmo autor, conclui dizendo que a primeira condição prévia ao controle racional de um tipo de comportamento é conhecer a situação estimulante que o desencadeia, e utilizar o conhecimento adquirido de forma benéfica.

O ponto de vista etológico tem sido severamente criticado. Muitos estudiosos do tema agressão, entre os quais o conhecido Niko Tinbergen – primeiro etólogo que estudou o comportamento humano em crianças - questionam a explicação não-crítica de padrões de comportamento humano baseada nos padrões de comportamentos dos animais inferiores, sem o reconhecimento de diferenças características da espécie humana.

Uma segunda abordagem aqui considerada, a psicanálise, explica que os impulsos agressivos têm base biológica e que as inibições para a agressão se desenvolvem durante a infância em consequência da solução do complexo de Édipo e da formação posterior do superego ou consciência moral. Assim, a psicanálise considera que as práticas de educação de crianças pequenas podem desenvolver inibições contra a agressão. Segundo a teoria dos instintos, de Freud, este caracteriza os instintos humanos em dois tipos: os que procuram preservar e unir – denominados “erótico” ou “sexual” – e aqueles que procuram destruir e matar – denominados “instinto agressivo” ou “destrutivo”. A combinação desses dois origina o fenômeno da vida. O instinto destrutivo no qual está inserida a agressão, pode ser denominado como instinto de morte, pois este atua em todo ser vivo, com o intuito de destruí-lo, ou seja, reduzir a vida à sua condição original de matéria inanimada. A criatura viva preserva sua vida ao destruir uma vida exterior, o que seria uma justificativa biológica para os impulsos perigosos contra os quais estamos lutando.

Segundo Megargee e Hokanson (1976, p.14):

[...] A teoria de Freud tem importantes consequências práticas. Tal como ocorre com a teoria de Lorenz, a noção de que a instigação agressiva é um atributo humano inato sugere que pouco se pode ganhar com esforços para impedir o desenvolvimento de motivação para agressividade. [...] De outro lado, a teoria de Freud, segundo a qual as inibições se desenvolvem durante as interações da criança pequena com sua família, sugere que as práticas de educação de crianças que procuram desenvolver as inibições contra a agressão podem dar a esperança de redução de violência.

Freud (1932, apud MEGARGEE e HOKANSON, 1976) em carta enviada a Albert Einstein, indagado por este sobre o que poderia ser feito para proteger a

humanidade da maldição da guerra, escreveu que o instinto agressivo natural do homem é um atraso para a evolução da civilização e seria inútil tentar eliminar as inclinações agressivas dos homens, pois estas são características psicológicas da civilização.

Em contrapartida, a hipótese de frustração-agressão formulada por Dollard, Doob, Miller e Sears (1939, apud MEGARGEY e HOKANSON, 1976), aceita como ponto de partida que a agressão é sempre uma consequência da frustração. Por essa hipótese, a ocorrência de comportamento agressivo sempre pressupõe a existência de frustração e, inversamente, a existência da frustração sempre leva a alguma forma de agressão. Dollard et al. definiram frustração como um ato ou evento que impede alguém de atingir um objetivo, seja isto uma barreira física, social, ou uma simples interrupção. Ressaltam também que a agressão nem sempre se manifesta em movimentos explícitos podendo existir como o conteúdo de uma fantasia, de um sonho ou mesmo como plano de vingança. O ato agressivo pode ser dirigido para o objeto percebido como causador da frustração, pode ser deslocado para uma fonte inocente ou até contra o próprio eu. Porém o redirecionamento, sendo uma forma de substituição do alvo a ser atacado em resposta a um estímulo, pressupõe que quanto maior a semelhança com a fonte de frustrações maiores são as chances de alguém ou algo ser atacado. Megargge e Hokanson (1976), destacam que esta posição teórica estimulou mais do que qualquer outra teoria a pesquisa empírica devido as suas definições operacionais e seus conceitos fundamentais.

Sob um enfoque diferente, no qual a agressividade não depende de impulsos internos nem é provocada pela frustração, Albert Bandura desenvolveu a teoria da aprendizagem social pela qual também explica o comportamento agressivo. Segundo, a teoria da aprendizagem social, a maior causa da agressão é o incentivo e as recompensas oferecidas pelo ato. A pessoa, frente a uma inibição identificada, pesa os benefícios e os custos potenciais em expressar um comportamento agressivo. De acordo com essa teoria, podemos facilmente criar uma criança muito agressiva apenas por expô-la a modelos agressivos triunfantes e ao recompensar essa criança por comportamento agressivo executado, ao mesmo tempo em que se conserva a frustração em um nível bem baixo. Portanto, atos extremamente violentos são aprendidos e treinados.

Bandura (1973, apud KRISTENSEN et al., 2003, p. 178), afirma que

[...] os atos extremamente violentos não podem ser espontâneos, mas precisam ser aprendidos e treinados para que sejam executados. [...] eles são apreendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem (família, sociedade), que demonstrem tipos de atos que são recompensadoras ou passíveis de punição.

Os autores apontam que alguns fios são subjacentes a quase todos os estudos teóricos do problema da agressão. Esta afinal de contas, seria apenas uma forma de comportamento humano e todas as atividades humanas têm alguns fatores comuns que devem ser considerados para que as atividades possam ser explicadas. Por exemplo, citando Megargee & Hokanson (1976, p.01):

[...] Os estudos sobre as teorias da agressão são semelhantes à dos três cegos que procuravam descrever um elefante, mas que podiam tocar apenas uma parte do animal. Infelizmente, no entanto, quando estamos lidando com teorias de agressão, não podemos sequer ter certeza de que todos estejam descrevendo o mesmo animal. Podemos ter andado às cegas pelo jardim zoológico, parando diante de jaulas diferentes.

Esses autores apontam a importância de se atentar para o papel de diversos fatores na presença de ações agressivas; pois a causa da agressão e os fatores que mantêm esses comportamentos agressivos são sempre complexos, e envolvem tanto fatores externos como biológicos. As diferenças entre os vários pontos de vista não tem um interesse apenas teórico, têm conseqüências importantes para o controle social da violência, pois o que um teórico sugere para reduzir a violência, o outro considera que pode acentuá-la.

Consideramos importante também entender como o desenvolvimento dos comportamentos em forma de agressão e violência ocorre desde os primeiros anos de vida da criança, dada a complexidade destes comportamentos e dadas as conseqüências que podem ter esses comportamentos ao longo da vida de um indivíduo.

Agressão e violência no processo do desenvolvimento da criança.

O interesse sobre as origens e a natureza do desenvolvimento humano gera uma das questões teóricas mais antigas e centrais, tanto no campo filosófico como

na psicologia. A discussão sobre elementos herdados (hereditariedade) *versus* meio ambiente para o desenvolvimento humano, quando formulada por psicólogos que estudam desenvolvimento, tem como intuito responder basicamente a questão – o desenvolvimento de uma criança é governado por um padrão inato no nascimento, ou ele é moldado pelas experiências posteriores ao nascimento?

Logo se vê que as principais teorias acima referidas trazem implicações para essa questão.

Gauy e Costa Junior (2005), nos dizem que o debate filosófico dessas questões contempla idéias dos grupos considerados nativistas e de grupos considerados empiristas. As idéias do primeiro grupo que abrangem o lado nativista do desenvolvimento tiveram como expressivos representantes, os filósofos Platão e René Descartes que acreditavam que certas idéias eram inatas. Do outro lado da discussão, posicionaram-se o segundo grupo de filósofos, denominados empiristas, constituído de pensadores britânicos, entre eles John Locke, que defendiam que no nascimento do ser humano a sua mente era uma folha em branco e que todo conhecimento era criado pela experiência.

No contexto atual deste debate, dizem os autores, já não se argumenta mais se um ou outro desses fatores é mais importante na determinação dos padrões de desenvolvimento, ao invés disso, concorda-se que os fatores ambientais e hereditários interagem e influenciam o desenvolvimento. Portanto o debate entre hereditariedade e meio ambiente foi transformado de uma discussão sobre quanto cada fator influencia o desenvolvimento para uma discussão sobre como a interação entre a hereditariedade e as experiências ambientais favorecem o processo de desenvolvimento.

Assim como no item anterior, neste item sobre agressão e violência no processo de desenvolvimento da criança também temos que ter cautela e dizer que aqui faremos apenas nossa primeira incursão a respeito do que diz a literatura sobre o assunto; não só porque o espaço não permitiria que nos estendêssemos, mas também porque aprendemos que embora muito já tenham compreendido sobre o desenvolvimento humano, o debate, entre os estudiosos e pesquisadores ainda continua.

São muitos os estudiosos e teóricos do desenvolvimento humano, entre os quais os mais ilustres psicólogos como Piaget, Vygotsky, parece que não podem faltar como referência na maior parte da literatura especializada.

Mas também outros estudiosos e teóricos de áreas de conhecimento afins da psicologia, como antropologia, biologia, etologia, sociologia, lingüística, por exemplo, tem suas contribuições, como será visto adiante.

Neste trabalho sabemos que nosso limite para referenciar é bem estreito, mas desejamos ter captado o essencial para o nosso propósito: mostrar a contribuição dessa área de estudo para a compreensão do comportamento de agressão e violência em crianças pequenas e salientar o quanto é importante que professores tenham uma formação que lhes permita essa compreensão. Assim, vejamos.

É comum que muitos autores admitam que seus trabalhos, seus livros, não oferecem respostas absolutas, ou definitivas, para as perguntas que sugerem durante o curso do desenvolvimento de uma criança. O que eles oferecem, dizem eles, é o resultado atual das pesquisas, as atuais controvérsias e os vários meios pelos quais os achados das pesquisas vêm melhorando nosso entendimento sobre o desenvolvimento humano.

Os autores frequentemente também lembram que seus leitores (estudantes, professores, por exemplo) já têm uma ampla experiência com o próprio processo de crescimento, e já puderam testemunhar e pensar sobre o desenvolvimento de outras pessoas mais velhas, de mesma idade e mais jovens, embora tal “especialização” seja subjetiva, intuitiva e, por isso, limitada em seu espaço. É assim que se referem, por exemplo, Michael Cole e Sheila R. Cole em seu manual intitulado “*O desenvolvimento da criança e do adolescente*” (2004), para quem o desenvolvimento é mais bem entendido como uma fusão de processos biológicos, sociais e psicológicos interagindo na cultura; e, por consistir em transformações que ocorrem no decorrer de tempo, é melhor ser examinado e descrito cronologicamente.

Peter K. Smith e Helen Cowie, em seu livro *Understanding Children's Development* (Compreendendo desenvolvimento de crianças) (1991) também mostram como são bombardeados com opiniões sobre desenvolvimento, e que todas as pessoas têm um ponto de vista a respeito de como as crianças devem ser criadas e de porque as pessoas se tornaram como são. Inclusive estudantes de psicologia e professores também têm suas próprias opiniões e podem concordar ou discordar com várias outras opiniões. Mas os variados tipos de investigação psicológica, sendo elas limitadas ou não, oferecem um conhecimento mais vantajoso do que as nossas opiniões intuitivas, pois o estudo de como o comportamento se desenvolve forma parte da ciência psicológica.

Outro aspecto que consideramos importante notar é que os autores imprimem em sua obra a marca de sua orientação teórica, dando ênfase a determinados tipos de estudos e métodos, mesmo quando a obra é abrangente sem ser um manual. Assim, Smith e Cowie (1991), incluem em seu livro uma significativa parte sobre o background biológico e evolucionista do desenvolvimento do comportamento, e uma unidade sobre comportamento animal, marcando a orientação biológica desses pesquisadores.

Dessa forma, procuramos justificar a dificuldade que encontramos para recortar o que poderia ser mais significativo neste ponto do trabalho, considerando nossos objetivos.

Como se dá o desenvolvimento da agressão?

É preciso logo salientar que a agressão, tal como a consideramos isto é, um fenômeno que implica em ato de uma pessoa destinado a ferir outra pessoa, só pode ter início depois que as crianças entendem que podem ser a causa do resultado da agressão. Quando observamos uma criança de creche, com idade por volta de 2 anos, que agarra o braço da outra criança e dá-lhe uma mordida fazendo a outra chorar muito, como devemos compreender tal comportamento?

Parece que isso deve ser entendido começando-se a examinar o que os autores explicam como desenvolvimento do autocontrole.

As crianças além de serem ensinadas sobre o que devem e o que não devem fazer, devem adquirir a capacidade de agir de acordo com o que esperam as pessoas que as criam, mesmo quando não querem e/ ou quando não estão sendo monitoradas. Esse é um tipo de obediência que é chamado de autocontrole.

No centro do desenvolvimento do autocontrole está a capacidade para inibir os próprios impulsos iniciais, ou seja, parar e pensar antes de agir.

Os tipos de inibição que as crianças precisam dominar para obter autocontrole são quatro: “inibição de movimento”, (Luria (1981, apud Cole e Cole, 2004, p. 413) , por exemplo mostra que é muito mais fácil para uma criança pequena começar uma ação do que parar a que já foi iniciada). “Inibição das conclusões” – diante de um problema difícil crianças de mais ou menos seis anos de idade tendem a responder depressa, sem se dar conta da dificuldade do problema. “Inibição de escolha” – é a capacidade para rejeitar uma gratificação a curto prazo em favor de um objetivo

melhor e de mais longo prazo. “Inibição das emoções”, que as crianças começam a adquirir já na primeira infância.

Maccoby (1980, apud Cole, M. e Cole, S. R, 2004, p. 413) conta o seguinte incidente:

“Uma mãe encontra seu filho de quatro anos com um corte na mão, o que normalmente, o teria levado às lágrimas. Quando ela lhe disse:
 - Você se machucou, querido? Eu não ouvi você chorar!
 O menino respondeu:
 - Eu não sabia que você estava em casa.”

A internalização é um processo pelo qual a experiência externa, culturalmente organizada, é transformada em processos psicológicos internos que, por sua vez, determinam a maneira como as pessoas se comportam.

Segundo Freud (apud Cole, M. e Cole, S. R, 2004, p. 414), por volta dos cinco anos de idade, a internalização da criança dos padrões, regras e admoestações dos adultos, resulta na formação de um novo padrão mental, o qual

[...] continua a realizar as funções que até então foram realizadas pelo pai: ele observa o ego, dá-lhe ordem, o julga e o ameaça com punições, exatamente como os pais, cujo lugar foi parcialmente tomado. Chamamos a esse padrão de superego e estamos conscientes dele em suas funções judiciais como nossa consciência.

As pesquisas sobre autocontrole indicam que muitas mudanças importantes acontecem entre os dois anos e meio e seis anos de idade. À medida que a criança vai adquirindo maior sofisticação cognitiva, como capacidade para planejar e raciocinar sistematicamente, elas também possam apreciar mais as regras sociais e o desejo de agir conforme tais regras. (Cole e Cole, 2004, p. 415)

Logo, o desenvolvimento da consciência e do autocontrole é mais que uma questão individual. Elas tomam forma em contextos sociais culturalmente organizados.

Outro aspecto que esses autores passam a considerar e que interessa de perto para o presente trabalho é a capacidade emergente das crianças pequenas para se comportar e de interagir com outras crianças da mesma faixa etária. Aprender a controlar a agressão e a ajudar os outros são duas tarefas mais básicas do desenvolvimento social.

Os rudimentos da agressão e do comportamento pró-social já são exibidos pelas crianças logo após o nascimento. Exemplos disso, conforme pesquisadores,

são o choro de raiva e a inconformidade dos recém-nascidos, cujo sugar rítmico foi interrompido. Sinais de comportamento pró-sociais aparecem quando os recém-nascidos reagem ao choro de outros bebês, começando eles próprios a chorar.

À medida que as crianças amadurecem as diversas formas de agressão, como a de natureza física e verbal, aparecem em seu repertório comportamental, como por exemplo, o aparecimento da “agressão instrumental”, dirigida para obtenção de algo – agredir outra criança para obter um brinquedo; e a “agressão hostil”, também chamada “valentia”, ou “bullying”, que é destinada a ferir outra pessoa como uma forma de dominação.

Judy Dunn (1988, apud COLE e COLE, 2004, p.417) encontrou em suas observações que, até mais ou menos os dezoito meses de idade, a provocação e a agressão física ocorrem com igual frequência, mas, quando as crianças se aproximam dos seus dois anos de idade têm muito mais probabilidade de provocar seus irmãos do que ferí-los fisicamente. E lembremos que a provocação é uma forma sutil de agressão, que requer capacidade de entender as características específicas de outra criança, a agredida/ provocada. Cole e Cole (2004, p. 217) referem que Dunn relata, por exemplo, que

[...] as crianças de dezesseis a dezoito meses de idade já sabem tão bem o que vai perturbar seus irmãos que podem iniciar uma briga com eles fazendo algo para ‘irritar’ a criança indiretamente, como destruir o seu brinquedo favorito”.

Mas o que causa a agressão?

Cole e Cole (2004) referem que as explicações para o desenvolvimento do comportamento agressivo concentram-se em três fatores, os mesmos já foram mencionados de alguma forma no item deste trabalho sobre as principais teorias sobre agressão: a presença da agressão nos precursores evolucionários de nossa espécie, as maneiras como as sociedades recompensam os comportamentos agressivos, e a tendência das crianças para imitar o comportamento de modelos mais velhos.

As diferenças individuais também têm um papel no comportamento agressivo de crianças. Algumas crianças parecem ser mais agressivas que outras e ter mais problemas de comportamentos anti-sociais. Coie e Dodge (1998, apud Cole e Cole,

2004, p. 422) apontam evidências substanciais de que as crianças de três anos de idade que são desafiadoras e desobedientes com adultos, são agressivas com seus pares, são hiperativas e impulsivas, provavelmente exibirão esses comportamentos ainda na segunda infância e na adolescência. Estudos longitudinais revelam também que, particularmente entre meninos, quanto mais cedo exibirem tais comportamentos, maior a probabilidade de que continuarão a se comportar dessa maneira mais tarde na vida. (Patterson et al. 1998 apud Cole e Cole, 2004, p. 422).

Algumas características de base fisiológica também são citadas como explicação para a diferença nos níveis de agressão, por exemplo, quando referimos às diferenças nos níveis de agressão, entre meninos e meninas, o que se possivelmente evidencia essa diferença é a presença do hormônio testosterona. Há uma correlação entre os níveis de testosterona circulante e a agressão, tanto em meninos quanto em meninas, na primeira infância (Dobbs, 1922 apud Cole e Cole, 2004, p. 422). Essa correlação quer dizer que níveis de testosterona aumentados podem ser o resultado do domínio sobre os outros ou de sucesso no conflito, o que vale tanto para humanos como para animais, segundo Mazur e Booth (1998, apud Cole e Cole, 2004, p. 422) que concluem que a testosterona tanto influencia quanto é influenciada pelo domínio.

Acredita-se hoje que a testosterona afeta indiretamente o comportamento por afetar o nível de atividade da criança. E outros processos fisiológicos que parecem indiretamente tornar uma criança mais agressiva que outra incluem diferenças nos níveis dos neurotransmissores e diferenças na atividade do sistema nervoso. Temperamentos difíceis e processos de atenção organicamente prejudicados também tem sido referidos em relação a agressão (Cole e Cole, 2004, p. 422).

As habilidades mentais de uma criança também têm papel na probabilidade de uma criança agir agressivamente, pois de tais habilidades depende o grau de precisão com que se pode captar a perspectiva de outra pessoa, como por exemplo, como uma pessoa entende as interações sociais. As crianças agressivas quase sempre interpretam as interações sociais de forma negativa (Coie e Dodge, 1998, apud Cole e Cole, 2004, p. 423).

Deixamos para o final deste item as considerações referentes aos fatores ecológicos e os estímulos sociais que causam estresse e que contribuem para as diferenças individuais no comportamento agressivo. (Autores, citados por Cole e Cole, 2004, p. 422)

Uma perspectiva teórica que contempla as variáveis genéticas e ambientais não como pólos opostos, mas como complementares à produção de modificações no desenvolvimento humano foi proposta em meados da década de 50 pelo teórico Urie Bronfenbrenner através do modelo bioecológico. Essa perspectiva trouxe inovações na época, em sua concepção especialmente para as pesquisa a respeito da pessoa em desenvolvimento. Nessa concepção, a pessoa e o ambiente, e especialmente a interação que ambos desenvolvem, precisam ser considerados pelos estudiosos do desenvolvimento.

Para Bronfenbrenner (1996, p.23),

[...] O desenvolvimento humano é o processo por meio do qual a pessoa que se desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Conforme Polônia et al. (2005, p.73) na concepção de Bronfenbrenner, o desenvolvimento representa uma transformação que atinge a pessoa, que não é de caráter passageiro ou pertinente apenas à situação ou a um dado contexto. Trata-se de uma reorganização que procede de maneira continuamente dentro da unidade tempo-espaço. O desenvolvimento, sinteticamente é definido nesta perspectiva como uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Tratando do contexto, sua diversidade e o desenvolvimento humano, essa mesma autora, explica que o ambiente ou contexto ecológico, na concepção de Bronfenbrenner, é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes, vistos “topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, em que uma está contida na seguinte” (grifo do autor).

A autora prossegue referindo que Polônia et al. (2005, p.78):

[...] Os diferentes níveis que compõem o contexto incorporam desde o ambiente imediato (micro) até o mais distante (macro), predominando a inter-relação e influência bidirecional entre e intra-ambientes. O ambiente, com suas inter-relações, não se restringe apenas ao seu aspecto físico ou às interações face a face entre os indivíduos, mas envolve também outros ambientes e contatos indiretos entre as pessoas [...] por exemplo, uma criança pode apresentar problemas de relacionamento e/ ou aprendizagem na escola em decorrência do trabalho estressante do pai ou mesmo das políticas educacionais que são planejadas em nível nacional e que

influenciam o relacionamento professor-aluno no dia-a-dia. Além disso, diferentes ambientes geram atividades, papéis, padrões relacionais e expectativas específicas a cada um deles e a cada pessoa. Assim, em casa, a criança assume o papel do filho caçula; na escola, divide as atividades e os brinquedos com os colegas, e assim por diante.

Compreender a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano requer a valorização de investigações interdisciplinares dos fenômenos de agressividade e violência, principalmente compreendê-lo na perspectiva do ciclo de vida de um indivíduo.

Considerar como premissa que a criança é um ser em pleno desenvolvimento e que sua aprendizagem ocorre mais intensamente na primeira infância faz com que seja de fundamental importância iniciar a abordagem do comportamento agressivo e violento neste período.

Como já vimos, cada criança manifesta pelo menos um pouco de agressão, mas a forma e frequência da agressão mudam com o passar dos anos da infância. Conforme Bee (1996, p. 334), quando as crianças de 2 ou 3 anos de idade estão zangadas ou frustradas, é mais provável que atirem coisas ou batam umas nas outras. Mas na medida em que suas habilidades verbais melhoram, existe uma diminuição dessa agressão física e um aumento da agressão verbal, tal como os insultos ou palavrões.

O comportamento agressivo tem início, portanto desde cedo, bem antes dos 5 anos de idade, período que a maioria das crianças já frequenta ou passará a frequentar a escola. Podendo este comportamento ser proveniente das famílias ou essa aprendizagem pode ocorrer na escola e no convívio com pares agressivos em geral. (SZELBRACIKOWISCKI & DESSEN, 2005).

Durante o período subsequente à educação infantil (quando a criança tem por volta de 6 anos e inicia sua escolarização no nosso ensino fundamental), ocorrem mudanças na função e na forma da agressão, que evolui da agressão física, para a agressão verbal, caracterizada por uma hostilidade dirigida aos companheiros por meio de ataques diretos ao ego e à estima do outro (Idem, 2005). Nos anos que marcam o período da adolescência, a agressão física se torna ainda menos comum, à medida que as crianças aprendem regras culturais relacionadas a um maior controle da raiva e da agressão (BEE, 1996).

Apesar do declínio no comportamento agressivo durante o início da adolescência, é nesse período que ocorrem maior e mais expressivos números de atos delinqüentes, que em geral são cometidos por indivíduos que apresentam uma história de agressividade no período escolar. Porém, este tipo de comportamento tende a se estabilizar ao longo da vida. (SZELBRACIKOWISCKI & DESSEN, 2005).

Estudos americanos de autores como Tremblay (2000), Coie e Dodge (1998), Cavell (2000) e Hinshaw (1992), citados por Szelbracikowiski e Dessen (2005), têm demonstrado que o comportamento agressivo é estável ao longo do tempo, porém tal estabilidade pode ser encoberta por mudanças no desenvolvimento; desta forma compreender as ações, pensamentos e emoções envolvidas neste tipo de comportamento permitiriam conhecer as formas como estes se inter-relacionam. Em casos extremos, ou quando o comportamento agressivo não for trabalhado precocemente com a criança, esta poderá apresentar, futuramente, um desempenho acadêmico pobre, evasão escolar, possibilidade de delitos ou infrações, uso de drogas e criminalidade afetando a adolescência e podendo gerar conseqüências até a vida adulta.

O fenômeno da agressão e violência é um assunto muito recorrente entre os profissionais da educação, especialmente por professores em conversas informais nas escolas e centros de educação infantil nas quais já trabalhamos. Os relatos são de que a agressão direcionada aos colegas da mesma idade e a professores, pois as crianças agressivas expressam suas dificuldades de interação e adaptação através de seus comportamentos frente às pessoas com as quais convivem.

Segundo Lisboa e Koller (2001), as formas de comportamentos agressivos são diferenciadas de acordo com a percepção de autoridade do outro e com a posição hierárquica que este ocupa, podendo variar desde agressões físicas e verbais à perturbações no ambiente, agitação motora e dispersão.

Concluimos assim, ser importante a observação do contexto escolar, visto que é um ambiente rico em interações entre crianças e adultos, estímulos e aprendizagens significativas para o desenvolvimento da criança. E questionarmos até que ponto os professores de educação de crianças pequenas estão formalmente preparados para lidar com esse aspecto presente no próprio desenvolvimento das crianças.

Observadas as questões conceituais e teóricas, as produções acadêmicas e os aspectos do desenvolvimento humano que podem ter importante papel na

compreensão dos fenômenos de agressão e violência, e diante da complexidade do estudo desses fenômenos, bem como as conseqüências desses comportamentos ao longo da vida de um indivíduo, faz-se necessário buscar formas de superação das dificuldades no trato com o comportamento agressivo e violento dos escolares, desenvolvendo estratégias adequadas para lidar com esses, especificamente no contexto escolar.

Agressão, violência escolar e formação de professores.

A cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria alunos violentos introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões um tanto quanto segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de socialização, desempenho de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético e cultural.

As classificações e rotulações, principalmente de padrões de comportamento, são comuns na sociedade contemporânea de uma forma geral, e esses rótulos, como por exemplo, o rótulo de “aluno problema”, conferido aos alunos com problemas de disciplina, tem se apresentado como um fator de limitação das oportunidades de aprendizagem dos indivíduos e de investimento dos professores.

De acordo com Arroyo (2007), as categorias de normal-anormal, de aluno sem problemas ou com problemas que a escola aplicava ao rendimento escolar agora têm como referente sobretudo qualidades morais dos alunos, de suas famílias e de sua origem. Quando se classifica por parâmetros de rendimento intelectual se usa a expressão “alunos com problemas de aprendizagem”, “repetentes”, mas permanecendo na escola, ainda confiáveis. Quando as classificações são por critérios morais se usa a expressão “alunos problema”, porque, quando violentos, logo são estigmatizados, expulsos, segregados do convívio escolar. “Desconfiáveis.”

Desta forma, fica evidente, mais uma vez, o compromisso que a educação e o espaço escolar têm na prevenção e no manejo da violência e dos comportamentos agressivos demonstrados pelos alunos.

A mudança da postura da escola frente à violência e agressividade demanda políticas públicas de formação de professores para desenvolver a capacidade de intervir e evitar comportamentos agressivos na escola. Uma política para formação de professores deve ser formulada sob medida, de modo.

Os cursos de formação inicial ou de formação continuada contribuem pouco para a formação dos professores para lidarem com situações de conflitos. Assim, estudar a concepção dos professores sobre a agressão e violência escolar nos parece fundamental, tendo em vista produzir subsídios que contribuam para a formação desses profissionais.

Royer (2002, p.253), trata de forma bem clara da importância da formação do professor para que ele atue de forma eficiente na intervenção dos comportamentos agressivos na escola. Este autor cita observações que realizou nos muitos seminários sobre formação de professores, que ministrou na América e na Europa; pelas suas observações verificou que:

[...] professores, diretores e outros profissionais que trabalham nas escolas, receberam pouquíssima formação sobre como propiciar uma boa educação aos jovens que demonstram comportamento agressivo e, menos ainda, sobre como evitar a violência nas escolas.

O mesmo autor também destaca que uma política de formação de professores deve ser formulada sob medida, de modo a adequar-se ao contexto e a dar conta de auxiliar na respostas a questionamentos como por exemplo: como devemos formar esses educadores? Qual deve ser nossa política de formação na área? Até que ponto os formuladores de políticas podem considerar que um programa de formação voltado para a violência nas escolas atingiu seus objetivos?

De acordo com seus estudos, para que uma política de formação de professores tenha resultados eficientes, os professores devem:

1. Saber e entender como os comportamentos agressivos se desenvolvem;
2. Compartilhar da crença de que a educação e, mais especificamente, a escola são capazes de contribuir para evitar que a violência se desenvolva e tenha continuidade;
3. Intervir de forma ativa, e não apenas reativa com relação a violência e aos comportamentos agressivos que ocorrem na escola;
4. Estar convencidos de que, devido à diversidade dos problemas relacionados à violência, as intervenções devem ser individualizadas e formuladas sob medida para cada caso;

5. Valorizar a formação continuada ao longo de toda a sua vida profissional, sabendo que a simples experiência não é o bastante;
6. Ser capazes de integrar em sua prática os novos conhecimentos surgidos das pesquisas;
7. Desenvolver capacidades sólidas de formar parcerias com os pais, sabendo que a participação dos pais exerce influência considerável sobre a eficácia de sua intervenção;
8. Reconhecer a importância essencial do trabalho de equipe, sabendo que suas intervenções em sala de aula não serão suficientes.

Acreditamos ser de total relevância examinar os conceitos que os professores construíram ao longo da sua formação e experiência docente sobre comportamento agressivo, os fatores que o provoca, e outros aspectos relevantes ligados ao tema. Importa também abordar as formas como os profissionais utilizam esses conhecimentos a fim de superarem e/ ou amenizarem as situações de agressividade que podem ocorrer entre os seus alunos. A prática dos professores para lidar com situações de agressividade reflete suas concepções sobre este problema.

Em resumo, vimos a importância para os profissionais da educação, de uma consciência que esteja além do senso comum, se quiserem tratar com as questões relativas aos problemas de violência e/ ou agressividade entre as crianças desde os primeiros anos de escolarização.

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo central *verificar a concepção dos professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre agressividade humana*. Procuramos descrever como os professores identificam comportamentos agressivos ou violentos nos seus alunos, como lidam com a situação quando confrontados com ela, e como seus conhecimentos são utilizados (quando o são) em sala de aula, nessas situações.

Compreendemos a concepção de uma pessoa a respeito de um objeto, como um saber construído a partir de suas próprias vivências, de sua formação e de sua experiência profissional. A escola, como instituição, e a sala de aula como um ambiente mais restrito no qual o professor experiencia, no dia a dia, as dificuldades

que as crianças apresentam, concorrem para a construção da concepção que o professor traz sobre o tema. Portanto, estamos focando não a prática da professora, ou sua técnica ou seu procedimento adotado com uma criança ou uma classe em particular e em episódios de comportamento agressivo e violência. Estamos querendo compreender a concepção do professor revelada como resultado de toda a sua experiência de vida.

Não poderíamos deixar de contemplar em nossos objetivos, o exame de como a formação do professor tem colaborado para o seu conhecimento sobre o assunto; e também investigar quais são as políticas implementadas pela escola, nas quais desenvolvemos nossa pesquisa, para educar crianças para a vida social. Será que há um preparo para ações que contemplem e orientem o professor a enfrentar esses comportamentos de agressão e violência em sala de aula?

Justificativa

A escolha recaiu na faixa etária referida, pois consideramos extremamente importante considerar a complexidade dos comportamentos agressivos, visto que são ações que aparecem desde muito cedo no indivíduo e permanece ao longo de sua vida, tornam-se cada vez mais difícil a superação destes comportamentos. Procuramos estudar esses comportamentos na perspectiva de encará-los como fenômenos que precisam de ações de prevenção e remediação, ao invés de ações de reação e controle. Outro aspecto que favoreceu a escolha desta faixa etária, em menor intensidade, foi o fato de haverem poucos estudos com crianças menores, há maior prevalência de estudos com crianças maiores e adolescentes.

MÉTODO

A metodologia utilizada consistiu na utilização de dois instrumentos: entrevista semi-estruturada e lista para assinalar, sendo uma amostra de 16 professoras que trabalham na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, diferentemente localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Participantes:

Participaram da pesquisa dezesseis professoras, sendo onze que trabalhavam na Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, e cinco professoras que trabalhavam no Ensino Fundamental, com crianças de 7 e 8 anos.

Abaixo segue a caracterização dos professores participantes.

QUADRO I: Caracterização dos dezesseis professores participantes da pesquisa.

	Professora (nomes fictícios)	Idade	Experiência docente	Graduação	Pós-graduação	Outros
ESCOLA A – 6 professoras	Lílian	37	16 anos	Pedagogia		Magistério
	Sara	44	14 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Magistério
	Sonia	28	5 anos	Pedagogia/ Letras		Magistério
	Dalila	43	19 anos	Pedagogia		Curso de Ed. Especial – 180 h
	Neiva	31	9 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Magistério
	Glória	41	8 anos	Pedagogia	Especialização em Ed. Infantil	Magistério
ESCOLA B – 5 professoras	Bianca	53	23 anos	Pedagogia		Magistério
	Rosa	40	19 anos	Pedagogia		Magistério
	Rosália	52	20 anos	Pedagogia		Magistério
	Helena	32	9 anos	Pedagogia		Magistério
	Leila	41	8 anos	Pedagogia	Especialização em Ed. Infantil	
ESCOLA C – 5 professoras	Joice	37	16 anos	Educação física/ Pedagogia		
	Vanda	32	9 anos	Letras	Especialização em Literatura	Magistério
	Andréa	28	10 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	
	Nilce	42	13 anos	História		Magistério
	Cleusa	35	8 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Magistério

Fonte: Própria.

A Tabela mostra que as professoras tinham entre 28 e 53 anos de idade e entre 5 e 23 anos de experiência docente. Todas as professoras possuem formação acadêmica em nível superior, sendo que a maioria delas (87,5%) são pedagogas, 75% também cursaram o Magistério em nível médio, uma professora cursou História e uma cursou Letras. Sete das professoras cursaram pós-graduação *lato sensu*, sendo quatro em Psicopedagogia, e três em Educação Infantil.

Ambiente/ Local:

Trabalhamos em duas escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental, todas pertencentes à rede municipal de ensino, entre os meses de setembro a dezembro de 2007.

Uma das escolas, aqui identificada como Escola A, localiza-se na região central da cidade, atendendo cerca de 160 alunos com idades entre 3 e 6 anos, divididos em oito classes de Educação Infantil (Maternal I, Maternal II, Etapa I e Etapa II) em quatro salas funcionando por período (matutino, vespertino e integral). Essa escola atendia crianças provenientes do próprio bairro e de bairros próximos. A segunda escola estudada, aqui identificada como Escola B, localiza-se em um bairro periférico da cidade conhecido por práticas de consumo e tráfico de drogas. Essa escola atendia dez classes de Educação Infantil (Maternal I, Maternal II, Etapa I e Etapa II), sendo cinco classes funcionando nos períodos: matutino, vespertino e integral; totalizando uma média de atendimento a 220 crianças com idades entre 3 e 6 anos. A terceira escola participante, aqui identificada como Escola C, é uma escola bem maior que as outras, localiza-se também em um bairro periférico da cidade. No período vespertino atendia cerca de 530 alunos com idades entre 6 e 11 anos de idade, em dezessete salas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Essa mesma escola atendia também no período da manhã, alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e, no período noturno, atendia uma classe de Educação de Jovens e Adultos. No total essa unidade tinha 1030 alunos.

A escolha das escolas participantes da pesquisa foi feita com base em dois critérios: o primeiro critério foi a apresentação do maior número de queixas de comportamentos agressivos de alunos, feitas pelas escolas ao setor competente da Secretaria de Educação do Município; como segundo critério determinamos que a coleta de dados deveria ocorrer em escolas diversas, isto é, que atendessem populações de bairros com características socioeconômicas diferentes. Daí, selecionamos duas escolas pequenas, sendo uma próxima ao centro, outra em um bairro periférico e caracterizado por práticas de consumo e tráfico de drogas; e uma terceira escola, bem maior, mas também em um bairro periférico. Com base no segundo critério poderíamos, talvez, examinar se haveria alguns indícios de relações entre o ambiente em que está situada a escola e as concepções dos professores. Todos os professores que lecionavam para a faixa etária pesquisada participaram da pesquisa.

Os dois critérios de escolha das escolas estiveram, na verdade, combinados: as escolas estudadas são aquelas que mais apresentam queixas de mau comportamento dos alunos e que estão diferentemente localizadas (centro e periferia).

Procedimentos para coleta de dados.

Entrevistamos, separadamente, cada uma das dezesseis professoras, utilizando um roteiro de entrevista semi-estruturada, cujo modelo segue como Apêndice A.

O roteiro para entrevista semi-estruturada, está dividido em duas partes: a primeira se aplica para o levantamento dos dados sobre a escola, dados pessoais do professor, sua formação acadêmica, seu tempo de experiência docente e dados que contribuíram para a sua formação global. Na segunda parte, constavam perguntas sobre aspectos que caracterizavam a concepção das professoras sobre agressão e violência, tais como: conceito de agressão, formas que a agressão se manifesta, causas geradoras de agressão, entre outros. Este roteiro foi previamente testado com duas professoras para verificarmos a compreensão das professoras em relação às perguntas e selecionarmos questões que nos dariam maior suporte aos nossos objetivos.

As entrevistas transcorreram durante o mês e novembro do ano de 2007, em salas cedidas pela direção da unidade escolar e foram sempre gravadas em áudio; tiveram duração média de 40 minutos, variando o tempo entre 30 minutos e 1 hora e 20 minutos. Após cada entrevista, na mesma ocasião, entregamos para a professora a “lista para assinalar” (Apêndice B).

Essa lista foi construída tendo como base um questionário semi-estruturado utilizado por Pappa (2004), em sua tese de Doutorado, sobre indisciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental. No instrumento usado por Pappa, são listados itens que, segundo o autor, são tidos como “comportamentos de indisciplina pela literatura especializada” (p.108). Na elaboração da “lista para assinalar” utilizada neste trabalho, criamos mais duas colunas além da que constava no original. Nosso objetivo, nesse caso, foi que os professores pudessem classificar cada um dos comportamentos como indisciplina e/ou agressão e/ ou outros, ou seja, cada item poderia receber uma ou mais classificações.

O objetivo do emprego deste instrumento, neste trabalho, foi poder contar como um recurso a mais para compreendermos como o professor via os comportamentos caracteristicamente agressivos no aluno, já que prevíamos que

alguns professores poderiam discorrer com mais dificuldade do que outros na entrevista. Somente a entrevista poderia não nos dar todos os elementos que um professor teria a expor naquela situação e que nos ajudassem a compreender a sua concepção sobre agressão. Conforme vimos pela literatura, a caracterização dos comportamentos de agressão, violência e indisciplina tem sido dificultada pela ambigüidade de conceitos e significados desses termos, o que faz com que esses comportamentos sejam, muitas vezes, tratados como semelhantes e indissociáveis, principalmente no âmbito escolar. Por isso, e focando no nosso objetivo, procuramos levar os professores a responder a lista para assinalar, em que ele podia classificar cada um dos itens como “agressão” e/ ou “indisciplina” e/ou “outros”, nos dando mais indícios de sua concepção de agressão.

Procedimento de tratamento e análise dos dados.

Entrevistas.

A análise das entrevistas transcorreu da seguinte forma: cada sessão foi ouvida por inteiro e posteriormente era repassada novamente de modo que pudéssemos anotar os dados conforme algumas categorias de análise pré-estabelecidas.

Estas categorias de análise foram organizadas a partir do roteiro de entrevistas e das falas das professoras, não sendo seguida a ordem das questões do roteiro porque tínhamos em mente o agrupamento a partir de aspectos que caracterizavam a concepção da professora, como a sua formação, a sua prática para lidar com o problemática da agressão e violência na instituição escola e nas salas de aula.

As categorias de análise são as seguintes:

- Categoria I: Conceito, definição e formas de agressão e violência. (Questões 1 e 2);
- Categoria II: Identificação e ocorrências de comportamentos agressivos na classe (questão 3), e na escola (questão 4).
- Categoria III: Fatores geradores de agressão e violência escolar. (Questões 4, 5 e 14).

- Categoria IV: Formas ou procedimentos de enfrentar o problema da agressividade em sala de aula, os sentimentos e dificuldades do professor. (Questões 8 e 13).
- Categoria V: Políticas e orientações adotadas formalmente pela escola. (Questões 9 e 10).
- Categoria VI: Relação entre o comportamento agressivo na escola e o rendimento escolar e o desenvolvimento de comportamentos agressivos em outras crianças. (Questões 11 e 12).
- Categoria VII: Diferenças entre gênero e entre idade. (Questões 6 e 7).

Lista para assinalar.

Inicialmente calculamos os totais de frequência simples para cada um dos itens de comportamento classificados pelas professoras conforme a conceituação indicada na lista (A- agressão e/ou I- indisciplina e/ou O- Outros), o que é mostrado na Tabela II, a seguir:

TABELA II – *Frequência simples com que as 16 professoras classificam os comportamentos dos seus alunos como sendo “agressão” e/ou, “indisciplina” e/ou “outros”, em uma lista para assinalar.*

	Escola A (centro) – 6 professoras.			Escola B (periferia+tráfico de drogas)- 5 professoras.			Escola C (periferia) -5 professoras.			Total geral (questões)		
Comportamentos	I	A	O	I	A	O	I	A	O	I	A	O
Brigas	2	4	0	2	3	0	0	5	1	4	12	1
Empurrões	3	4	0	0	5	1	2	4	0	5	13	1
Agressão física	1	4	0	0	6	1	0	5	0	1	15	1
Agressão verbal	1	6	0	1	4	1	0	5	0	2	15	1
Xingamentos	3	4	0	3	4	1	1	4	0	7	12	1
Falta de respeito	5	2	1	3	1	0	4	2	0	12	5	1
Desobediência	5	0	1	5	0	0	5	1	0	15	1	1
Ruído permanente durante as aulas	5	0	1	4	1	0	3	1	1	12	2	2
Tagarelice	5	0	1	4	0	1	4	0	1	13	0	3
Desinteresse/ passividade pela atividade.	3	1	3	2	1	2	2	0	3	7	2	8
Recusa a trabalhar	3	2	3	5	0	0	4	1	2	12	3	5
Rudeza	0	5	1	1	4	1	4	3	0	5	12	2
Insultos	1	5	0	1	5	0	0	5	0	2	15	0
Zombaria	3	3	0	3	4	0	2	4	0	8	11	0
Hostilidade	1	5	0	1	5	0	1	4	0	3	14	0
Extorsão	3	3	0	1	5	0	0	5	0	4	13	0
Intimidação	0	6	0	0	5	0	1	4	0	1	15	0
Incivilidade (grosseria)	2	4	1	1	3	1	2	4	0	5	11	2
Vandalismo	2	6	0	4	3	0	1	5	0	7	14	0
Ameaças	0	6	0	0	5	0	0	5	0	0	16	0
Passividade	0	3	2	3	0	2	0	0	4	3	3	8
Apatia	0	3	2	2	0	3	1	1	3	3	4	8
Insolência	2	4	1	4	2	0	4	1	0	10	7	1
Agressão grupal	1	5	0	1	5	0	0	5	0	2	15	0
Roubo	3	4	1	2	3	0	0	4	1	5	11	2
Abordagem sexual	1	4	2	0	5	0	0	5	0	1	14	2
Gestos ofensivos	0	6	0	2	4	0	1	5	0	3	15	0
Discussões de alunos com professores	2	3	1	4	3	0	4	4	0	10	10	1
Mentiras	2	2	1	2	1	2	4	2	1	8	5	4
Uso de arma branca	1	6	0	0	5	0	0	4	1	1	15	1
Uso de arma de fogo	1	6	0	0	5	0	0	4	1	1	15	1
Exclusão de crianças de um grupo de amizades	0	6	0	0	5	0	3	4	1	3	15	1
Implicância	1	4	0	2	2	0	3	1	1	6	7	1
Espalhar boatos maldosos	1	5	0	2	3	1	3	3	2	6	11	3
Arremessar coisas ou objetos	0	6	0	0	5	0	4	3	0	4	14	0
Acusar colegas indevidamente	0	5	0	0	4	1	2	3	2	2	12	3
TOTAL GERAL	63	142	22	65	116	18	65	116	25	193	374	65

Legenda: Indisciplina – I Agressão – A Outros – O.

Fonte: Própria.

Num primeiro exame dessa tabela, logo vimos que se destacava uma frequência bem mais alta para a classificação de “agressão” (coluna do meio à direita da tabela), em relação às outras duas; assim como vimos também que esses dados podiam ser ordenados pelos valores das frequências e que podíamos apresentá-los emparelhados com os correspondentes itens de comportamento, conforme mostra a Tabela III, a seguir. Nesta mesma Tabela também apresentamos

os percentuais calculados para as frequências das classificações como “agressão”, como “indisciplina” ou como “outros”.

Portanto, na Tabela III deve-se ler quantas vezes um item de comportamento da lista para assinalar foi classificado como “agressão” e/ou “indisciplina” e/ou “outros”, quando 16 professoras foram solicitadas a fazê-lo, podendo assinalar até mesmo as três alternativas; e pode-se comparar os valores das colunas.

Tabela III – Frequência simples e porcentagens com que as 16 professoras classificaram os comportamentos de seus alunos como “agressão”, “indisciplina” ou “outros”, em uma lista para assinalar.

	Frequência - Porcentagem		Frequência - Porcentagem		Frequência - Porcentagem	
Comportamentos	Agressão		Indisciplina		Outros	
Ameaça	16	100%	0		0	
Exclusão	15	93,75%	3	18,75%	1	6,25%
Intimidação			3	18,75%	0	
Gestos ofensivos			3	18,75%	0	
Agressão grupal			2	12,5%	1	6,25%
Agressão verbal			2	12,5%	1	6,25%
Insulto			2	12,5%	0	
Agressão física			1	6,25%	1	6,25%
Uso de arma branca ou de fogo			1	6,25%	1	6,25%
Vandalismo	14	87,5%	7	43,75%	0	
Arremessar coisas ou objetos			4	25%	0	
Abordagem sexual			1	6,25%	2	12,5%
Hostilidade			3	18,75%	0	
Empurrões	13	81,25%	5	31,25%	1	6,25%
Extorsão			4	25%	0	
Zombaria	12	75%	8	50%	0	
Xingamentos			7	43,75%	1	6,25%
Espalhar boatos maldosos			6	37,5%	3	18,75%
Roubo			5	31,25%	2	12,5%
Rudeza			5	31,25%	1	6,25%
Incivilidade			5	31,25%	0	
Acusar colegas indevidamente			2	12,5%	3	18,75%
Brigas			2	12,5%	1	6,25%
Discussão de alunos com professores	10	62,5%	10	62,5%	1	6,25%
Insolência	7	43,75%	10	62,5%	0	
Implicância			6	37,5%	1	6,25%
Falta de respeito	5	31,25%	12	75%	1	6,25%
Mentiras			8	50%	3	18,75%
Apatia	4	25%	3	18,75%	8	50%
Passividade	3	18,75%	3	18,75%	8	50%
Recusa a trabalhar			12	75%	5	31,25%
Ruído permanente	2	12,5%	12	75%	2	12,5%
Desinteresse/ passividade pela atividade			7	43,75%	8	50%
Desobediência	1	6,25%	15	93,75%	1	6,25%
Tagarelice	0	0%	13	81,25%	3	18,75%

Fonte: Própria

Outra forma pela qual procuramos arranjar esses dados da lista para assinalar foi dispor os itens de comportamento em quatro conjuntos, conforme critérios mais ou menos excludentes, que criamos para isso, tais como: considerar a natureza física ou verbal dos comportamentos, que possam ser claramente agressivos ou violentos e dirigíveis a outrem, diretamente observáveis e descritíveis objetivamente como agressão – estes compõem os grupos (a) e (b), vistos na Tabela IV, a seguir. Essas características quando aplicáveis não tão clara ou explicitamente ao comportamento, e, além disso, sendo este de outra natureza ou de outro tipo que não física ou verbal, mas que possa implicar em agressão, ainda que veladamente, compõem o grupo (c), visto também na Tabela IV. A mesma Tabela ainda apresenta o grupo (d), composto por itens de comportamentos com as mesmas características do grupo anterior, porém num grau menor de explicitação de agressão e principalmente com menor frequência de classificação pelos professores como “agressão”.

Lembramos que quando descrevemos os critérios para arranjar os itens comportamentais, conforme acima nos referimos, mais precisamente como *comportamentos de natureza física ou verbal, que possam ser claramente agressivos ou violentos e dirigíveis a outrem, diretamente observáveis* sabemos que tal descrição também se aplicaria em se tratando de comportamentos de natureza lúdica, como é o caso do ‘bater de brincadeira’, ou “engalfinhar-se ou cair em cima” ou outros, mas supomos que as professoras sabem que isso acontece e provavelmente isso foi considerado nos seus julgamentos.

O resumo deste quadro é apresentado na Tabela V, mais abaixo.

TABELA IV – *Frequências simples de classificações como “agressão” e/ou, “indisciplina” e/ou “outros” para os itens comportamentais em uma lista para assinalar, por 16 professoras em três diferentes escolas. Os itens comportamentais foram agrupados por critérios de maior ou menor afastamento das características de “agressão”, e tipo ou natureza dos comportamentos.*

Grupos	Comportamentos	Escola A (centro) – 6 professoras.			Escola B (periferia+tráfico de drogas)- 5 professoras.			Escola C (periferia) -5 professoras.			Total geral (questões)		
		I	A	O	I	A	O	I	A	O	I	A	O
(a)	Brigas	2	4	0	2	3	0	0	5	1	4	12	1
	Empurrões	3	4	0	0	5	1	2	4	0	5	13	1
	Agressão física	1	4	0	0	6	1	0	5	0	1	15	1
	Agressão grupal	1	5	0	1	5	0	0	5	0	2	15	0
	Uso de arma branca ou arma de fogo	2	12	0	0	10	0	0	8	2	2	30	2
	Arremessar coisas ou objetos	0	6	0	0	5	0	4	3	0	4	14	0
	TOTAIS	8	29	0	3	29	2	6	26	2	17	84	4
(b)	Agressão verbal	1	6	0	1	4	1	0	5	0	2	15	1
	Xingamentos	3	4	0	3	4	1	1	4	0	7	12	1
	Insultos	1	5	0	1	5	0	0	5	0	2	15	0
	Zombaria	3	3	0	3	4	0	2	4	0	8	11	0
	Gestos ofensivos	0	6	0	2	4	0	1	5	0	3	15	0
	TOTAIS	8	24	0	10	21	2	4	23	0	22	68	2
(c)	Rudeza	0	5	1	1	4	1	4	3	0	5	12	2
	Hostilidade	1	5	0	1	5	0	1	4	0	3	14	0
	Intimidação	0	6	0	0	5	0	1	4	0	1	15	0
	Incivilidade (grosseira)	2	4	1	1	3	1	2	4	0	5	11	2
	Ameaças	0	6	0	0	5	0	0	5	0	0	16	0
	Insolência	2	4	1	4	2	0	4	1	0	10	7	1
	Exclusão de crianças de um grupo de amizades	0	6	0	0	5	0	3	4	1	3	15	1
	Implicância	1	4	0	2	2	0	3	1	1	6	7	1
	TOTAIS	6	40	3	9	31	2	18	26	2	33	97	7
(d)	Falta de respeito	5	2	1	3	1	0	4	2	0	12	5	1
	Desobediência	5	0	1	5	0	0	5	1	0	15	1	1
	Discussões de alunos com professores	2	3	1	4	3	0	4	4	0	10	10	1
	Ruído permanente durante as aulas	5	0	1	4	1	0	3	1	1	12	2	2
	Tagarelice	5	0	1	4	0	1	4	0	1	13	0	3
	Desinteresse/ passividade pela atividade.	3	1	3	2	1	2	2	0	3	7	2	8
	Recusa a trabalhar	3	2	3	5	0	0	4	1	2	12	3	5
	Passividade	0	3	2	3	0	2	0	0	4	3	3	8
	Apatia	0	3	2	2	0	3	1	1	3	3	4	8
	Abordagem sexual	1	4	2	0	5	0	0	5	0	1	14	2
	Extorsão	3	3	0	1	5	0	0	5	0	4	13	0
	Vandalismo	2	6	0	4	3	0	1	5	0	7	14	0
	Roubo	3	4	1	2	3	0	0	4	1	5	11	2
	Mentiras	2	2	1	2	1	2	4	2	1	8	5	4
	Espalhar boatos maldosos	1	5	0	2	3	1	3	3	2	6	11	3
	Acusar colegas indevidamente	0	5	0	0	4	1	2	3	2	2	12	3
	TOTAIS	40	43	19	43	30	12	37	37	20	120	110	64
TOTAL GERAL		62	136	22	65	111	18	65	112	24	193	374	65

Fonte: Própria

TABELA V – Resumo das frequências simples e porcentagens de indicações como “Indisciplina”, “Agressão” ou “Outros” para os itens comportamentais, nas 3 escolas, reagrupados conforme diferentes critérios, a partir da Tabela IV.

	Escola A (centro) - Ed. Infantil			Escola B (periferia+tráfico de drogas) - Ed. Infantil			Escola C (periferia) - Ensino Fundamental			Totais p/ grupos de indicações			Totais gerais p/ grupo de indicações
	I	A	O	I	A	O	I	A	O	I	A	O	
Grupo (a)	8	29	0	3	29	2	6	26	2	17	84	4	105
	7,61%	27,61%	0%	2,85%	27,61%	1,90%	5,75%	24,75%	1,90%	16,10%	80,50%	3,80%	
Grupo (b)	8	24	0	10	21	2	4	23	0	22	68	2	92
	8,69%	26,08%	0%	10,86%	22,82%	2,17%	4,34%	25,50%	0%	23,91%	73,91%	2,17%	
Grupo (c)	6	40	3	9	31	2	18	26	2	33	97	7	137
	4,37%	29,19%	2,18%	6,56%	22,62%	1,45%	13,13%	18,97%	1,45%	24,08%	70,80%	5,10%	
Grupo (d)	40	43	19	43	30	12	37	37	20	120	110	51	281
	14,23%	15,30%	6,76%	15,30%	10,67%	4,27%	13,16%	13,16%	7,11%	42,70%	39,14%	18,14%	
TOTAIS	62	136	22	65	111	18	65	112	24	192	359	64	615
	10,08%	22,11%	3,57%	10,56%	18,04%	2,92%	10,56%	18,21%	3,90%	31,21%	58,37%	10,40%	
	28,18%	61,81%	10%	33,5%	57,21%	9,27%	23,33%	55,72%	11,94%				

Fonte: Própria

Esse arranjo dos itens da lista para assinalar, foi baseado num critério de maior ou menor afastamento daquilo que poderia ser explicitamente indicativo de agressão e daquelas características descritivas encontradas nos conceitos de agressão conforme vistos na literatura.

Com essa forma de arranjo procuramos utilizar os dados para comparar com as concepções das professoras a serem estudados conforme objetivo deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ENTREVISTAS.

Os resultados provenientes da análise das entrevistas trazem informações importantes e enriquecedoras que nos auxiliam na compreensão da concepção dos professores sobre agressão e violência.

Nosso procedimento para análise das entrevistas consistiu leitura das transcrições do material coletado em sequência, de todas as professoras, por escola, sendo analisada cada questão que fosse componente de uma dada categoria. A separação por escola entre escola do centro², escola de periferia com ambiente social mais problemático³ e escola de periferia⁴, poderia nos permitir o exame de possíveis diferenças por escolas, isto é, por diferentes ambientes sociais.

CATEGORIA I – Conceito, definição e formas de agressão e violência.
(Questões: 1 – *O que é agressão?* 2 – *Qual a forma que a agressão se manifesta*).

Em 100% das entrevistas prevaleceram as definições de agressão e violência física, com variados exemplos. A forma psicológica só aparece nas duas escolas de periferia, não sendo mencionada pelos professores da escola localizada na região central. São dados como exemplos de agressão comportamentos como dar tapas, beliscar, bater e outros, na forma física; falta de respeito, agressões verbais, ofensa moral, omissão, abandono, e outros na forma verbal e psicológica. Duas professoras, ainda deram como exemplos comportamentos que envolvem agressão ou violência de forma mais sutil, tais como quando uma criança danifica as atividades para acusar outro colega de ter praticado o ato, ou faz algo para contrariar a professora.

Na concepção das professoras agressão são formas de causar mal a outrem, que implicam em atos de ferir (principalmente fisicamente, mas também verbal, moral ou psicologicamente), magoar, ofender.

CATEGORIA II – Identificação e ocorrências de comportamentos agressivos na classe e na escola. (Questões: 3 – *Como a agressão se manifesta no ambiente de sala de aula?* 4 – *De que forma a agressão se manifesta na escola?*

As agressões que ocorrem nas classes são dos tipos citados na Categoria I, nas formas também já citadas. Nas formas verbais, as crianças pequenas (pré-

² *Escola do centro*: referida neste trabalho como Escola A, localizada na região central da cidade, atende crianças de 3 a 6 anos.

³ *Escola de periferia com ambiente social mais problemático*: referida neste trabalho como Escola B, localizada em região periférica caracterizada por práticas de consumo e tráfico de drogas, atende crianças de 3 a 6 anos.

escolares) muitas vezes reproduzem palavrões ouvidos em outros ambientes, sem ter consciência dos significados das palavras pronunciadas. Atos de discriminação dos colegas como por exemplo, de raça, ou por ser gordo, ou por ser muito alto ou muito baixo, também ocorrem entre crianças pequenas, mas só foram citadas na escola do centro.

Nas três escolas, as professoras explicam que na maioria das vezes, a criança agride por não ter habilidade para resolver seus conflitos, ou por estar acostumada a falta de limites ou a fazer valer sua vontade perante os outros alunos. Na percepção de todas as professoras, as manifestações de agressão nas escolas estudadas são pouco expressivas considerando-se a pouca gravidade das ocorrências. São citadas como exemplos as brincadeiras violentas (mas que não são atos agressivos, ou que não são intencionais), empurrões na fila, retirada e apropriar-se de um brinquedo do colega, uma verbalização não tão educada ou delicada, xingamentos e gritar com o colega. Há maior incidência de manifestações agressivas nos alunos mais velhos (6 a 8 anos).

CATEGORIA III – Fatores geradores de agressão e violência na escola e entre os sujeitos humanos. (Questões: 4 – *o que gera* agressão na escola; 5 – *causas* mais freqüentes da agressão na escola; 14 – [...] Por que o *sujeito humano* pode ser tão agressivo e destrutivo?

As três escolas apontaram que da própria brincadeira entre as crianças podem surgir comportamentos agressivos e violentos. A escola do centro aponta que esses comportamentos não ocorrem com muita freqüência. Como causas mais freqüentes da agressão na escola, hoje em dia, foram apontados a *falta de limites* (mas não pelas professoras da escola de periferia onde o ambiente é mais problemático). As três escolas apontam também a *estrutura familiar* que não favorece a atenção dos pais aos filhos ou a boa qualidade nas relações pais e filhos, ou ainda, os bons exemplos e as boas relações afetivas; e o *ambiente familiar*, em que às vezes os pais nem dispõem de tempo para os filhos. As escolas de periferia (a de ensino fundamental e a de educação infantil em que o ambiente do bairro é mais problemático), mas não a escola de educação infantil do centro, ainda apontam

⁴ *Escola de periferia*: referida neste trabalho como Escola C, localizada em região periférica, atende crianças entre 6 e 11 anos.

como causas mais freqüentes da agressão na escola, hoje, as de *natureza social*, como o reflexo da própria agressão observada na sociedade, as diferenças socioeconômicas marcantes; neste aspecto em particular, é dito que “a agressão na maioria das vezes parte das crianças menos favorecidas economicamente”; ainda, a *influência da televisão* com muitos programas que oferecem modelos de comportamentos agressivos que são reforçados; a *impunidade* favorecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e também a formação de *grupos de amizade*, assim como as *experiências de vida* não favoráveis à imitação e/ou ao desestímulo de comportamentos e atitudes agressivas e violentas.

Quando se passa para a questão da violência e agressão no homem da sociedade humana, não do aluno, ou da escola, a atitude *inatista* logo aparece, mas só na escola de educação infantil do centro da cidade, como cita uma professora “a pessoa nasce assim”. A *hereditariedade e ambiente* também explicam o comportamento agressivo das pessoas, além de as *causas sociais*, como *posição financeira, família, falta de religião, falta de princípios e de valores*, assim como a *pobreza* e o estímulo ao *consumismo*.

Então, nas concepções dos professores, no que diz respeito à Categoria III, são muitos e diversos os fatores que geram o comportamento agressivo, tanto na escola (entre crianças) como na sociedade em geral.

Na verdade, os professores não fazem distinção clara quando se trata de ser humano em geral e dos alunos, quando falam das causas da agressão, embora para agressão entre os seres humanos na sociedade em geral, eles atribuem causas como falta de religião, falta de valores e princípios, pobreza e estímulo ao consumismo; essas não aparecem para os alunos ou para a escola.

A estrutura familiar responde como principal causa dos comportamentos agressivos na escola, seguida pelo próprio ambiente familiar, conforme afirmações das professoras das três escolas. Nesta, também os professores afirmam que as próprias brincadeiras entre crianças podem gerar agressão.

Outras causas são de natureza social, ou estão relacionadas à dualidade de natureza inato-adquirido. Uma das escolas, a maior, atribui à impunidade gerada pelo ECA, o fator gerador de comportamentos agressivos.

CATEGORIA IV – Formas ou procedimentos da professora para enfrentar o problema da agressão em sala de aula, participação em cursos de capacitação e

como aprendeu a lidar com comportamentos agressivos. (Questões: 8 – Qual *procedimento* a professora costuma seguir mediante manifestações agressivas em sala de aula? 13 – *Participação* em cursos para mediação de conflitos e *formas que desenvolveu* para lidar com a agressão em sala de aula.

Os procedimentos que parecem ser mais freqüentes, e que são referidos pelas três escolas, são: conversas com as crianças que infligem a agressão, para, fazê-la pensar sobre seu ato (o que pode ser feito deixando a criança meio isolada com a recomendação de que ela está ali “para pensar”), para fazê-la pensar também como seria se ela estivesse no lugar de outros e para a professora entender o que gerou o conflito e procurar resolvê-lo; as professoras, também, podem retirar a criança da situação ou local do conflito (parquinho, brinquedos, quadra de educação física, por exemplo).

Além desses procedimentos relatados pelas três escolas, outros foram citados só por duas delas: a observação do conflito visando a sua solução com ou sem a interferência da professora; e levar a criança para a direção da escola e chamar os pais. Esses procedimentos não foram mencionados pela escola da periferia com um ambiente social mais problemático. Somente nesta escola, outros procedimentos foram citados, como por exemplo, utilização de metodologia lúdica, através de musicalização e brincadeiras de faz de conta; além destes, há indicação, de procedimentos adotados em parceria com a Secretaria de Educação, através de sua assessoria psicológica, para conversa com os pais.

As professoras, em sua maioria, relatam que não tiveram preparação (cursos, por exemplo) para lidar com esses problemas, e algumas delas dizem que aprenderam o que sabem através da sua própria prática do cotidiano, ou compartilhando trocas de informação com outras colegas e profissionais, ou através de leituras por iniciativa própria.

Supondo-se que as concepções das professoras vão determinar, ao menos em parte, a sua própria prática, ou inversamente, que suas práticas revelam suas próprias concepções, quanto à agressão entre crianças; e por outro lado, tendo visto que, quando analisamos o conceito, definição e forma de agressão na Categoria I, entre crianças, vimos que nas concepções das professoras a agressão está diretamente relacionada a atos de ferir ou causar mal a outrem (outras crianças) sempre na sua forma física; logo, compreendemos que seus procedimentos,

conforme aparecem nesta Categoria IV, confirmam aquela concepção descrita na Categoria I.

Ou seja, seus procedimentos de retirada da criança da situação de conflito e/ou colocá-la “para pensar”, são condizentes com suas concepções. A questão a ser levantadas é até que ponto as situações são aproveitadas para ensinar as habilidades sociais para as crianças.

CATEGORIA V – Políticas e orientações da escola. (Questões: 9 – Quais as *alternativas* que a escola propõe para lidar com agressão? 10 – Qual é a *recomendação* da escola?)

As orientações propostas para lidar com o comportamento agressivo incluem ações citadas pelas três escolas, em ordem decrescente de indicações como: encaminhamento à atendimento especializado, encaminhamento ao diretor na unidade e conversa com os pais. Houve indicações de que não há uma orientação formal de estratégias para serem aplicadas quando ocorrem comportamentos agressivos, e que as ações são pautadas da experiência das professoras. Somente na escola com crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, houve a indicação de suspensão do aluno como estratégia adotada, porém nesta mesma escola foi citado que há omissão de atitudes por parte da direção.

Na escola de periferia com ambiente social mais problemático, os professores são orientados a conversar com os alunos e ainda, não deixar que o problema que ocorreu em sua sala de aula interfira nas outras aulas, como na educação física, por exemplo. Porém a fala de uma professora retrata o despreparo dos gestores da unidade para lidar com o problema, ela cita: “a escola não tem estratégias para lidar com essas crianças (agressivas), geralmente vai para a direção e fica sentado, não resolve”.

Fica evidente nas citações das professoras da escola de periferia, que as recomendações mais explícitas são, na maioria das vezes, quanto ao comportamento que deve ser adotado pelo professor, como não “encostar” no aluno, não mexer nos seus pertences, não humilhar a criança, não exagerar no castigo. Será que este tipo de orientação deveria ser dada ao professor? Ele não deveria saber que tais atitudes prejudicam ainda mais o desenvolvimento das crianças? Atitudes como essa retratam o despreparo para lidar com a agressão e violência na

escola, e principalmente que precisa ser articuladas políticas públicas para o enfrentamento deste “problema” e não somente, continuar abordando o assunto desta forma.

CATEGORIA VI – Relação entre agressão na escola e rendimento escolar e o desenvolvimento de comportamento agressivo em outras crianças. (Questões: 11 – *Efeitos* do comportamento agressivo de alguns alunos sobre outros. 12 – Qual a *relação* entre o comportamento agressivo e o rendimento escolar?

A grande maioria das professoras refere os efeitos negativos do comportamento agressivo de uma criança sobre a outra. Por exemplo, a criança inicialmente apresenta-se bem comportada socialmente e depois passa a ser agressiva por influência para poder integrar o grupo. Esse é o resultado mais consistente nessa categoria, se considerarmos que esse relato foi o mais numeroso. Também corroboram essa consistência outros relatos de que a influência de uma criança agressiva sobre o comportamento de outra criança, ou outras, pode ser de um grande impacto, principalmente nos momentos de brincadeiras, quando as crianças agressivas instigam a participação de outras para brincadeiras violentas; ou ainda, afirmações de que crianças agressivas são sempre exemplos negativos, especialmente se ela for líder; ou ainda, de que as crianças também se igualam através da agressão, diz uma professora da escola no bairro com ambiente social mais problemático. Uma das professoras afirma que “causa mais impacto o comportamento do professor em relação aquela criança”. Encontramos mais uma afirmação que os exemplos de não violência são menos freqüentes do que os de violência. Há afirmações de que também se vê que as crianças se afastam da que apresenta comportamentos violentos.

Assim, as professoras, em geral, vêem a violência como algo que é capaz de afetar a dinâmica da sala de aula.

Todas as professoras consideram que o comportamento violento interfere no rendimento acadêmico do aluno, pois desvia a atenção, causa agitação no grupo e prejudica a interação professor-aluno. Porém, ainda que em menor número, houve indicações de que a agressão não interfere no rendimento escolar do aluno.

Uma só professora cita que um desempenho acadêmico ruim pode também levar a criança a se tornar agressiva.

Em suma, a relação que pode ocorrer entre comportamento agressivo e rendimento escolar é nefasta, na concepção da maioria das professoras.

CATEGORIA VII – Diferença entre gênero e idade na ocorrência de comportamentos agressivos. (Questões: 6 – Ocorrem agressão mais freqüentemente entre *meninos ou meninas*? As *formas* são diferentes? 7 – As *formas* de agressão são diferentes nas *faixas etárias*?

É nos meninos que a evidência de agressão é mais nítida, do que nas meninas, tanto do tipo física quanto verbal, e essas formas de comportamento agressivo não parecem ser diferentes entre os gêneros; assim como também não diferem entre idades (4 a 8 anos). Isso é o que encontramos na maioria das afirmações e nas três escolas.

Houve, entretanto, afirmações esparsas e contraditórias entre as professoras. Assim, por exemplo, na questão 6), pelo menos uma afirmação por escola diz que há menos ocorrência de agressão entre meninas e entre estas a agressão é na forma sutil, mais leve e verbal. Na escola de periferia, que é a maior das três, houve uma afirmação de que é entre as meninas que se observa mais ocorrências de agressão. E na escola da periferia com maior problema social uma das professoras afirma que o gênero não faz diferença nesse quesito de comportamento agressivo. Na questão 7), pelo menos uma afirmação em cada escola é de que há tendência de diminuir a ocorrência de agressão com o passar do tempo (quanto mais a criança cresce). Com exceção da escola do centro, as outras têm professoras que afirmaram que há tendência de agressão aumentar com o tempo; há maior agressividade nas crianças menores; as formas de agressão são diferentes dependendo das faixas etárias das crianças. Somente na escola do centro houve indicações de que nas crianças menores a agressão não é “pensada”, ou seja, não é premeditada e que a intensidade da agressão é maior nas crianças mais velhas que freqüentam o ensino médio, por exemplo.

Pelo que vemos acima, não encontramos unanimidade, entre as professoras aqui entrevistadas, de que o gênero e faixa etária fazem diferença quando se trata de comportamento agressivo na escola, entre crianças, nem mesmo quando se trata de saber se as formas desses comportamentos dependem do gênero ou da idade.

A maioria das afirmações são na direção de que entre os gêneros não há mesmo muita diferença quanto a maior ou menor ocorrência de agressão; as professoras referem-se mais freqüentemente à “maior evidência”, como se os comportamentos agressivos entre os gêneros nem sempre fossem facilmente decifrados ou entendidos como tal pelas entrevistadas.

Temos que lembrar que o número de entrevistas, assim como observações que ainda deveriam ser feitas quanto ao nosso método para examinar as concepções das professoras, não nos permitem fazer generalizações. Mas somos levadas a perguntar o que significa tal heterogeneidade entre as professoras, nos itens acima examinados, quando parece tão mais provável que meninos e meninas diferem na forma, na freqüência, na intensidade, na idade, quando se trata de comportamento agressivo, até mesmo pelo que diz a literatura? Poderíamos pensar que esse tipo de comportamento está tão generalizado que já nem é tão fácil apontar tais diferenças, ao menos na percepção dessas professoras? Tratar-se-ia de uma característica do comportamento das crianças na atualidade?

Portanto, nesta categoria encontramos que as concepções das professoras mais freqüentemente são de que meninos e meninas entre 4 a 8 anos de idade não diferem sempre, e nem claramente, quanto a freqüência e forma de agressão, e nem mesmo quando a idade da criança é considerada, nessa faixa. Menos freqüentemente as concepções dessas professoras diferem no sentido de apontar diferenças entre meninos e meninas e idade entre eles.

Alguna diferença foi observada entre as professoras da escola que está localizada no bairro com maior problema social e na escola do centro.

Assim, para a compreensão dos fenômenos de agressão e violência a literatura oferece conteúdos teóricos diversos que apontam para a nossa herança evolutiva, ou para a nossa capacidade de aprendizagem por imitação de modelos em contingências que favorecem a obtenção de reforçadores do comportamento agressivo e violento.

Especialmente no que se refere à violência que se manifesta já na criança, especial atenção deve-se ter para o processo de desenvolvimento que, desde o início da vida quando o amálgama entre os ambientes sociais e culturais desde mesmo o mais próximo ao bebê e mais tarde da criança em suas fases de desenvolvimento com suas características cognitivas e afetivas cada vez mais

complexas, e suas próprias estruturas orgânicas, vai engendrar a formação de suas estruturas psicológicas e de sua personalidade.

Dentre os diferentes ambientes com os quais a criança interage e onde vive, a família com suas estruturas, sejam quais forem ou de que tipo for, tem papel determinante no desenvolvimento das e na direção a ser seguida pelas manifestações de violência e agressão na pessoa. Daí para a escola há uma ponte feita das inter-relações da criança e seus hábitos, costumes, cultura, características individuais e mais aquilo que na escola ela encontrará.

O papel do professor, sua formação e preparo para lidar com a complexidade da escola e da educação, não poderia ser considerado sem exigência também quando o problema da agressão e violência está em pauta.

Qual a sua concepção sobre esse problema, já posto tão às claras ao debate público em todos os níveis?

A agressão e violência na concepção das professoras que entrevistamos para este estudo são vistas sempre em relação a outro colega e mesmo o mau comportamento da criança em relação à professora, com pouco caso com a atividade em classe, ou discussão com ela, não são vistos como agressão. Os fatores que são maiores responsáveis pelo comportamento agressivo da criança, na concepção das professoras, são a estrutura e o ambiente familiar, muito mais que a influência de outros ambientes; e elas não mencionam aspectos referentes ao desenvolvimento da criança, nem mesmo parecem ver maus comportamentos na escola como sinal de problemas futuros para a criança. A prática de retirar a criança da situação atual em que o comportamento agressivo se manifesta parece ser também reflexo da idéia de que pôr fim aquele comportamento resolve o problema.

A noção de que a herança genética, o inatismo, explica a manifestação no repertório comportamental da criança, ainda que não tão claramente declarada por todas, parece permear suas concepções aqui examinadas.

O papel nefasto do comportamento agressivo do aluno sobre seu rendimento escolar e, por vezes, sobre o de outras crianças, assim como sobre o próprio comportamento da classe ou parte desta, é reconhecido pelas professoras. As concepções das professoras sobre o papel do gênero parecem diferir bastante, sendo que poucas apontam que tais diferenças são claras e outras nem citam qualquer diferença.

LISTA PARA ASSINALAR

Pela Tabela III vemos que o dado mais saliente, à primeira vista é que 100% dos professores classificaram o comportamento de *ameaça* como agressão; foi o único a ser classificado por todas as professoras como tal e que deixou de ser classificado de outra forma (nem como indisciplina ou outro). Nem mesmo comportamentos como *gestos ofensivos, agressão verbal ou física, uso de arma, brigas*, que parecem tão obviamente implicar agressividade, foram classificados unanimemente como agressão, como o foi o comportamento de *ameaça*. É verdade que dos 16 (dezesesseis) professores apenas 1 (um) foi responsável por esse resultado, o que pode-se até atribuí-lo a um lapso no momento de assinalar na linha de um dos itens classificados por 15 (quinze) professores como agressão (97,75%).

Mas como explicar que, nesse mesmo conjunto de itens, na parte superior da Tabela, comportamentos de *intimidação, gestos ofensivos, agressão verbal, agressão grupal, insulto* e mesmo *agressão física* possam ter sido classificados como indisciplina por até 3 (três) professores? Que outros adjetivos, além de agressão ou indisciplina, podem ser atribuídos aos comportamentos de *agressão grupal, agressão verbal, agressão física ou uso de arma*?

Quase metade das professoras (43,75%) classificaram o comportamento *vandalismo* como indisciplina, sendo ainda que só duas delas o classificaram somente como indisciplina.

Três professoras (18,75%) deixaram de classificar *empurrões* como agressão e cinco (31,25%) o classificaram como indisciplina, o que parece compreensível, visto que esse comportamento é comum entre crianças, especialmente em espaço aberto, como num pátio de recreio. No entanto a maioria (81,25%) o classificam como agressão, assim como o comportamento de *extorsão*, que é também vista como indisciplina por 25% das professoras.

Quando a frequência diminui para 75% com que as professoras classificam alguns comportamentos como agressão, por exemplo, *zombaria e brigas*, entre outros, aumentam as frequências com que elas classificam tais comportamentos como indisciplina ou como outro. Por essa parte da Tabela *zombaria* é vista como indisciplina por metade dos professores, *xingamento* por quase metade delas (43,75%), *espalhar boatos maldosos* por 37,5% delas, e os outros comportamentos, por cinco (31,25%) ou duas (12,5%) das professoras. Nessa mesma parte da Tabela

III, vemos crescerem algumas frequências na coluna de “outros”, por exemplo, para os comportamentos de *espalhar boatos maldosos*, *acusar colegas indevidamente*, assim classificados por três das professoras.

O item *discussão de alunos com professores* foi considerado igualmente como agressão e indisciplina, entre as 16 (dezesesseis) professoras, sendo 10 (dez) indicações para cada coluna e uma professora considera tal comportamento como “outro” tipo de comportamento.

Nos chama atenção os resultados obtidos para o comportamento de *insolência*, que é mais vezes considerado como indisciplina do que como agressão, e o comportamento de *falta de respeito*, considerado por 12 professores (75%) como indisciplina e por apenas 5 (31,25%) como agressão, sendo ainda considerado como “outro” por uma professora. A criança que falta com respeito (supõe-se com a professora, no caso) foi considerada mais indisciplinada do que agressiva. Talvez isso pode ser explicado pelo fato de as professoras considerarem, em sua maioria, comportamentos de agressão, somente ou principalmente como um ato de ferir diretamente outra pessoa, principalmente em sua forma física, como foi salientado nos dados obtidos através das entrevistas.

O item comportamento de *mentiras* foi julgado como indisciplina por metade (50%) das professoras, como agressão por cinco professoras (31,25%) e ainda como “outro” tipo de comportamento por três professoras (18,75%).

Na parte inferior da mesma Tabela em análise, vemos diminuir claramente as frequências na coluna de “agressão” e aumentar bastante nas duas outras. Assim vejamos: o comportamento de *desobediência*, entre crianças, é considerado indisciplina conforme 93,75% das indicações de professoras participantes deste trabalho. Treze professoras (81,25%) classificaram o item *tagarelice* como indisciplina e três delas (18,75%) como “outro”, mas nenhuma professora considera este item como agressão. Vemos aqui certa coerência com a literatura nos estudos de Cole e Cole (2004) quando é citado que as crianças têm dificuldades em desenvolver o autocontrole e inibir certos tipos de comportamento. Isto pode ser considerado nas indicações acima por serem as participantes professoras de crianças em idade de terem tipicamente esse comportamento. Mas, e quando se trata de crianças em idade um pouco mais avançada, como é o caso das que frequentam as classes de ensino fundamental?

Já o item *ruído permanente*, ao contrário da *tagarelice* foi classificado como agressão pelo menos por duas professoras, mas a maioria delas 75% o classifica como indisciplina, e duas também o classificam como “outro”. O item *recusa a trabalhar* também foi visto mais como indisciplina (75% das professoras) e depois como “outra” forma, conforme cinco professoras (31,25%), ou como agressão, por três delas (18,75%).

Os itens *desinteresse pela atividade*, *apatia* e *passividade* são comportamentos definitivamente que podem ser considerados muito menos como agressão ou indisciplina e são apontados como sendo “outro” tipo de comportamento, pela metade das professoras. Um pouco menos delas classificaram *desinteresse pela atividade*, mais de natureza fisiológica do que social, sob controle de fatores sociais, como indisciplina e só duas, como agressão.

Essa forma de agrupar os itens da “lista para assinalar” procurou seguir um critério geral de maior ou menor afastamento daquilo que nos parecia explicitamente indicativo de agressão, e daquelas características mais descritivas conforme se encontra na literatura sobre a conceituação de agressão e violência. Dessa maneira, procuramos usar esse arranjo dos dados até para compararmos com as classificações feitas pelas professoras, como forma de buscar compreender suas concepções sobre o tema. Assim, o exame da Tabela IV no permite comparar os resultados das três escolas (A, B e C) entre si e entre os grupos de itens comportamentais (a), (b), (c) e (d), no que refere às classificações dos comportamentos como indisciplina, agressão e outros.

Em termos do conjunto de dados, fica claro que a maioria expressiva das classificações de agressão recaiu para os comportamentos agrupados no primeiro grupo (a), com 80,50% dos 615 dados; esse valor foi seguido por 73,91%, para o segundo grupo (b) e este por 70,80% para o grupo (c).

Mas deve ser notado que, conforme os professores indicaram, o grupo (b), que é caracterizado por sua forma “verbal” está mais próximo do grupo (c) do que do grupo (a), o que parece significar que é mais provável que as professores considerem como agressão os comportamentos inclusos no grupo (c) comparativamente em relação às formas verbais de comportamentos que formam o grupo (b), do que este grupo em relação ao (a). Ou seja, o destaque dos comportamentos classificados como agressão fica para o primeiro grupo em relação aos dois seguintes, e talvez estes dois poderiam formar um só bloco, dado que a

diferença dos percentuais entre si é só de 3,11%, enquanto que a diferença entre o (a) e (b) já é de 6,59%. Fica clara a diferença entre o grupo (d) e os anteriores.

Desde já sabemos que um tipo de análise que empregasse cálculos mais sofisticados ou refinados provavelmente nos permitiria conclusões mais seguras; assim como um número bem maior de observações, ou seja, de professores e de escolas, permitisse essas análises. Por enquanto só nos permitimos uma análise mais simples, com a qual prosseguiremos.

Nossa surpresa, nesse momento, ficou para o aparecimento no grupo (d), parte inferior da Tabela V, de comportamentos tais como *falta de respeito, extorsão, vandalismo, abordagem sexual, discussão de alunos com professores*, ficarem tão longe de serem considerados agressão, comparativamente com o grupo (a) principalmente. O que marca fortemente a concepção das professoras sobre o tema. Merece atenção também, aqui, o fato de, em se tratando de professores de crianças em desenvolvimento, muitas delas em idade bem precoce, não considerarem, ao que parece, não só esses comportamentos, mas também outros incluídos na parte inferior da Tabela V, como sérios indicativos de um futuro nada promissor para essas crianças em termos de comportamento socialmente adaptados ou adequados, pelo menos é o que indica a literatura especializada sobre o assunto de desenvolvimento.

Note-se que o grupo (d) está bem mais para indisciplina (42,70% do total de indicações) do que para agressão (39,14%). A comparação do valor de 42,70% do grupo (d), vale a pena ser feita com os valores dos outros grupos (a), (b) e (c) no que refere às classificações destes como indisciplina.

Na comparação entre escolas, no que refere aos resultados para “agressão”, as diferenças em geral não parecem expressivas, variando em torno de três pontos percentuais, exceção feita para o grupo (c) para o qual encontramos os valores de 29,19%, 22,62% e 18,97% para as escolas A, B e C respectivamente. Portanto, na escola A, a classificação dos comportamentos do grupo (c), da Tabela V, foi em porcentagem mais notável do que na escola B e mais ainda do que na escola C. Ou seja, na escola A os comportamentos do grupo (c) estariam mais para agressão do que estariam nas outras duas escolas.

Observamos também uma diferença entre a escola A e a B, de 4,63%, para o grupo (d) dos itens comportamentais; ou seja, considerando o total geral das indicações de agressão, 15,30% do total dessa classificação par ao grupo (d) foram

feitas pela escola A, e 10,67% pela escola B; a escola C, neste caso, ficou com percentual de 13,16%. Essa diferença entre as escolas A e B no grupo (d) é bem menor do que a apontada para o grupo (c), mas é um pouco maior do que a que referimos para os outros dados da tabela em geral.

O destaque fica de novo para o grupo (d) em relação aos outros ((a), (b) e (c)) no que se refere às classificações dos comportamentos como indisciplina. A maior diferença fica com o grupo (d) nas escolas A e B; já na escola C os valores percentuais para o grupo (c) e (d) são quase idênticos.

Uma análise mais detalhada de agrupamento (d), na parte inferior da Tabela IV, nos pareceu importante para melhor compararmos as três diferentes escolas (A, B e C), uma vez que um de nossos objetivos era verificar se poderíamos encontrar alguma diferença na concepção das professoras, que fosse influenciada pelo ambiente socioeconômico em que se situavam as escolas em que elas trabalhavam; além disso, nos parecia razoável podermos reagrupar esses itens comportamentais da parte inferior desta Tabela IV, com base nas seguintes características que marcam certos subgrupos desses comportamentos: 1) comportamentos como *falta de respeito, desobediência, discussão com os professores*, que são dirigidos à professora; 2) comportamentos como *tagarelice, mentira e acusar colegas indevidamente e roubo*, que são dirigidos ao colega ou a outra criança e que seriam mais ou menos próprios da idade, por isso podem estar sob influência do alcance ou não do autocontrole da criança; 3) comportamentos que mais prevalecem são menos sociais sob controle de fatores fisiológicos, são *passividade, apatia, desinteresse/ passividade pela atividade*; 4) comportamentos que revelam mais que os outros, a falta de autocontrole desenvolvido e de adequação social, como *ruído permanente, recusa a trabalhar, extorsão, vandalismo, abordagem sexual, espalhar boatos maldosos*.

A Tabela VI mostra o reagrupamento desses comportamentos em quatro blocos conforme divisão feita acima, 1), 2), 3) e 4), como veremos a seguir.

TABELA VI- Reagrupamento dos itens comportamentais incluídos na parte d) inferior da Tabela IV, conforme critérios descritos no texto.

Sub-grupos	Comportamentos	Escola A (centro) – 6 professoras.			Escola B (periferia+tráfico de drogas)- 5 professoras.			Escola C (periferia) -5 professoras.			Total geral (questões)		
		I	A	O	I	A	O	I	A	O	I	A	O
(d) 1	Falta de respeito	5	2	1	3	1	0	4	2	0	12	5	1
	Desobediência	5	0	1	5	0	0	5	1	0	15	1	1
	Discussões de alunos com professores	2	3	1	4	3	0	4	4	0	10	10	1
(d) 2	Tagarelice	5	0	1	4	0	1	4	0	1	13	0	3
	Mentiras	2	2	1	2	1	2	4	2	1	8	5	4
	Acusar colegas indevidamente	0	5	0	0	4	1	2	3	2	2	12	3
(d) 3	Roubo	3	4	1	2	3	0	0	4	1	5	11	2
	Desinteresse/ passividade pela atividade.	3	1	3	2	1	2	2	0	3	7	2	8
	Passividade	0	3	2	3	0	2	0	0	4	3	3	8
(d) 4	Apatia	0	3	2	2	0	3	1	1	3	3	4	8
	Abordagem sexual	1	4	2	0	5	0	0	5	0	1	14	2
	Extorsão	3	3	0	1	5	0	0	5	0	4	13	0
(d) 4	Vandalismo	2	6	0	4	3	0	1	5	0	7	14	0
	Recusa a trabalhar	3	2	3	5	0	0	4	1	2	12	3	5
	Ruído permanente durante as aulas	5	0	1	4	1	0	3	1	1	12	2	2
(d) 4	Espalhar boatos maldosos	1	5	0	2	3	1	3	3	2	6	11	3
	TOTAIS	40	43	19	43	30	12	37	37	20	120	110	64

Fonte: Própria

O resumo dos dados dessa Tabela VI, apresentados também em termos percentuais, encontra-se na Tabela VII, a seguir.

TABELA VII – Resumo das frequências e percentuais referentes aos dados da Tabela VI.

	Escola A (centro) - Ed. Infantil			Escola B (periferia+tráfico de drogas) - Ed. Infantil			Escola C (periferia) - Ensino Fundamental			Totais p/ grupos de indicações			Totais gerais p/ grupo de indicações
	I	A	O	I	A	O	I	A	O	I	A	O	
Grupo (d) 1	12 20,7%	5 8,6%	3 5,2%	12 20,7%	4* 6,9%	0 0%	13 22,41%	9 15,51%	0 0%	37 63,8%	18 31%	3 5,17%	58
Grupo (d) 2	10 14,7%	11 16,17%	3 4,4%	8 11,76%	8 11,76%	4 5,9%	10 14,7%	9 13,23%	5 7,35%	28 41,2%	28 41,2%	12 17,64%	68
Grupo (d) 3	3 6,52%	7 15,2%	7 15,2%	7 15,2%	1 2,2%	7 15,2%	3 6,5%	1 2,2%	10 21,7%	13 28,26%	9 19,5%	24 52,1%	46
Grupo (d) 4	15 13,5%	20 18,0%	6 5,4%	16 14,4%	17 15,3%	1 0,9%	11 9,9%	20 18,0%	5 4,5%	42 37,8%	57 51,3%	12 10,8%	111
TOTAIS	40 14,13%	43 15,2%	19 6,7%	43 15,2%	30 10,6%	12 4,2%	37 13,1%	39 13,8%	20 7,0%	120 42,4%	112 39,5%	51 18,0%	283

Fonte: Própria

Numa análise mais refinada da parte inferior da Tabela IV, vimos que de acordo com o nosso critério de alocar esses comportamentos nesse grupo (d), ou seja, um critério de maior afastamento das características mais descritivas de agressão, esse grupo (d) como um todo recebeu das professoras mais indicações como **indisciplina** (42,4%), do que como agressão (39,5%), e recebeu 18,0% como “outro” (observar a parte direita da Tabela VII). Mas quando o subdividimos conforme os critérios de maior direcionamento para as professoras ou para os colegas ou outras crianças, e de maior ênfase à características infantis e de nível de desenvolvimento de habilidades sociais alcançadas ou não, o quadro se apresenta diferenciado. Assim, vejamos: ainda tomando o conjunto desse grupo (d), o subgrupo (d) 1 recebeu mais indicação de indisciplina (63,8%), do que os outros subgrupos, superando mesmo tanto aquele valor do grupo como um todo, como os valores encontrados para outros subgrupos em I (indisciplina), A (agressão) e O (outros).

Abaixo desse, os maiores percentuais, em ordem decrescente, são para os comportamentos em (d) 3 indicados como “outro” (52,1%) antes que como indisciplina ou agressão. São aqueles que podem estar mais sob controle de fatores de natureza fisiológica, talvez; para os comportamentos em (d) 4, indicados como agressão (51,3%) antes que como indisciplina ou “outro”. São aqueles comportamentos que parecem estar mais sob controle de baixo nível de desenvolvimento de autocontrole ou de comportamentos socialmente aceitáveis. Note-se que esses comportamentos (em (d) 4) ainda receberam 37,8% e 10,8% das indicações como indisciplina e “outro”, respectivamente.

Os comportamentos em (d) 2 obtiveram igual resultado para indisciplina e violência (41,2%) e 17,64% para “outro”, no total das classificações. São comportamentos dirigidos aos colegas ou outras crianças, mais ou menos próprios da idade que podem estar sob o alcance ou não do autocontrole.

Comparando os quatro subgrupos entre si, pelas classificações que receberam, podemos dizer que foram alocados no grupo (d) da Tabela III (portanto, porque tiveram menores percentuais de indicação de agressão e por suas características como agressão serem menor facilmente descritiva).

Os comportamentos em (d) 4 foram os mais assinalados como agressão (51,3%) comparativamente em relação aos comportamentos em (d) 2 (41,12%), em (d) 1 (31%) e em (d) 3 (19,5%). Ou seja, os comportamentos em (d) 4 estariam mais

para agressão do que os outros, e os comportamentos em (d) 3, menos ainda. Vale notar que o percentual para (d) 2 não é baixo (41,2%) e está acima do percentual para o total de indicação de agressão (39,5%). Como **indisciplina** os comportamentos em (d) 1 forma os mais “eleitos” (63,8%) comparativamente em relação aos outros do grupo todo. Vale notar que o percentual para (d) 2 também não é baixo (41,2%) e fica próximo do percentual para o total de indicações de indisciplina (42,4%). Como “outro” o destaque vai para os comportamentos em (d) 3, com 52,1% das indicações como tal, bem superior do que os valores percentuais encontrados para os outros subgrupos e para o total do grupo (d) que foi de 18%.

Analisando comparativamente as três escolas entre si (A, B – de educação infantil e crianças de 3 a 6 anos de idade, e C – ensino fundamental e crianças de 6 a 8 anos de idade), vemos que, no conjunto do grupo (d), representado pelas porcentagens vistas na última linha inferior da Tabela VI, as diferenças entre as três escolas chega no máximo a 2% (entre 14,13%, 15,2% e 13,1%), para as indicações de **indisciplina**. Nas indicações de **agressão** a diferença entre as três escolas pode chegar a 4,6% (entre 15,2%, 10,6% e 13,8%).

Já na comparação entre as três escolas por subgrupos ((d) 1, (d) 2, (d) 3 e (d) 4), a maior diferença encontrada está no subgrupo (d) a, entre a escola C, e as outras duas, com percentuais de 15,51%, 8,6% e 6,9%, respectivamente. Ou seja, as professoras do ensino fundamental (escola C) fizeram mais indicações de **agressão** para esses comportamentos do que as outras. Podemos suspeitar que segundo as professoras, as crianças mais velhas, da amostra estudada, cometem esses comportamentos em (d) 1 mais por agressão, do que as crianças mais novas da amostra.

Outras diferenças entre as escolas, maiores do que as descritas, estão no subgrupo (d) 3, também na classificação de **agressão** entre as escolas A (educação infantil no centro da cidade) e as outras duas, com percentuais de 15,2%, 2,2% e 2,2%, respectivamente. Ou seja, nesta escola os comportamentos do subgrupo (d) 3, estão bem mais para agressão do que para indisciplina ou “outro”, do que nas outras duas escolas. Seria esta escola e/ou suas professoras mais rigorosas ou exigentes do que as das outras duas escolas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central verificar qual a concepção dos professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental possuem sobre agressão humana. Mediante nosso estudo sobre o tema de agressão e violência no ambiente escolar, gostaríamos de expor algumas considerações, que acreditamos ser importantes.

Primeiramente, todo trabalho de pesquisa deve gerar resultados suficientemente consistentes para permitir generalização. No presente trabalho não consideramos que nossos resultados permitem que façamos generalizações, porém acreditamos que tais resultados apresentados tragam algum subsídio para se pensar a questão da agressão e violência entre as crianças, bem como qual a formação do professor para enfrentar o problema.

Observamos através da análise dos resultados, que tal dificuldade para que façamos generalizações podem ter sido ocasionadas pelo fato da nossa amostra de 16 professoras e três escolas ser muito pequena para que possamos falar em concepções de professores num sentido amplo. E também porque o próprio método empregado ainda merece algumas avaliações, como segue.

Quanto à lista para assinalar que usamos: se por um lado esse recurso de fato permitiu que obtivéssemos mais elementos do que a entrevista nos forneceria, por parte das professoras participantes, por outro lado nos pareceu que a lista tal como apresentada permitiu uma gama muito ampla de respostas alternativas pelas professoras, de forma que isso levou a uma certa ambigüidade de respostas não só entre as professoras, mas também por cada uma individualmente. É claro que se restringíssemos as alternativas de respostas isso geraria, talvez, menos ambigüidade. Não se trata de opção entre uma ou outra forma de coleta, mas de como formular a questão a ser examinada.

Quanto às entrevistas: estender mais a aplicação piloto das entrevistas talvez sugerisse alterações. Uma combinação melhor entre os dois instrumentos usados também possivelmente teria permitido menos ambigüidade nas escolhas de respostas das professoras.

E finalmente, ainda com respeito ao método, o uso de observações que permitissem arrazoar dados observacionais com dados das entrevistas talvez permitisse resultados diferentes e, principalmente, tais dados observacionais

permitissem revisões nas questões das entrevistas. Ainda gostaríamos de destacar que os dados obtidos com este trabalho, podem ser trabalhados na perspectiva de comparação entre os ambientes pesquisados, bem como explorar como os saberes apresentados pelo docente interferem ou influenciam a sua concepção sobre o tema.

Em todo caso nossos resultados representam subsídios positivos para a consideração sobre a importância, a urgência e a necessidade de se enfrentar a questão da formação de professores, especialmente no que diz respeito ao favorecimento do melhor entendimento por parte dos professores sobre a questão da violência e agressão por crianças que iniciam a vida escolar e da violência para com essas crianças por parte da sociedade, e até da própria escola. Só o preparo do professor, assim como de outros profissionais do campo da educação, e uma visão de educação que não se confunda com a visão particularmente de ensino, permitirão que a escola entre no debate público preparada e que esta última saiba enfrentar a referida questão.

Pensar na questão da agressão e violência entre crianças no início da escolarização, como sendo um problema multideterminado, pode favorecer o entendimento e superação destas ações. Este tipo de comportamento é fruto de diferentes variáveis determinantes, como por exemplo a família, escola, comunidade e o contexto social. O preparo e formação dos professores se mostram somente como uma vertente de trabalho neste âmbito de atuação, porém acreditamos que estes tenham muita influência no desenvolvimento e manutenção destes comportamentos.

O presente trabalho também permite que, a partir dos dados obtidos, outras questões sejam formuladas e as que o próprio trabalho traz, sejam retomadas. Esperamos que, embora modesto, nosso trabalho tenha agregado algum valor científico aos estudos que vem sendo realizados em torno do tema agressão e violência no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA [ABRAPIA]. **Maus-tratos contra crianças e adolescentes – proteção e prevenção**: guia de orientação para educadores. Petrópolis: Autores e agentes associados, 1997.

ANTUNES, D. C. **Razão instrumental e preconceito**: reflexões sobre bullying. 2008, 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ARROYO, M. G., Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas. v.28, n.100, out. 2007.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRANCALHONE, P. G. **Características de desempenho acadêmico de crianças expostas à violência conjugal**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BRANCALHONE, P. G.; FOGO, J. C. e WILLIAMS, L. C. A. Crianças exposta à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 113-117, mai./ago. 2004.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLE, M. e COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

FERREIRA, A.B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FERREIRA, M. C. T. e MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho acadêmico. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44. 2002.

GAUY, F. V. e COSTA JUNIOR, A. L. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, M.A. e COSTA JUNIOR. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. p. 53-70.

HARRÉ, R. e LAMB, R. **The dictionary of ethology and animal learning**. Oxford: Basli Blackwell, 1986. p. 02-05.

HOUAISS, A., VILLAR, M. de S. & FRANCO, F. M. de M. (Org.). **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3008 p.

KRISTENSEN, C. H. et al. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 175-184. 2003.

LARA, C. R. **Violência escolar**: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. 2001, 194f. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) Universidade de São Paulo, São Paulo: 2001.

LISBOA, C.S.M e KOLLER, S.H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p. 59-69, jan./jun. 2001.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. 2005, 145f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LISBOA, C. S. M. **Estratégia de coping e agressividade**: um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. 2001, 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LORENZ, K. **A agressão**: uma história natural do mal. Tradução de Maria Isabel Tamen. Santos: Martins Fontes, 1973.

LUIZZI, L. **Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares**: uma proposta de capacitação para professores. 2006, 185f. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MALDONADO, D. P. A. e WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.

MEDEIROS, C. M. B. **Agressões em uma escola de ensino fundamental**: uma visão dos alunos, professores e funcionários. 2006, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MEGARGEE, E.; HOKANSON, J. (Org.) **A dinâmica da agressão**: análise de indivíduos, grupos e nações. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: EdUSP, 1976.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo: Editora Ática Novaes, 1991.

NOGUEIRA, R. M. C del P. A. **Violência nas escolas e juventude**: um estudo sobre o bullying escolar. 2007, 258f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

ORMEÑO, G. I. R. **Intervenção com crianças pré-escolares agressivas**: suporte à escola e à família em ambiente natural. 2004, 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OTTA, E.; BUSSAB, V. S. R. **Vai encarar?** Lidando com a agressividade. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

PAPPA, J. S. A. **A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do Ensino Fundamental**. 2004, 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília: 2004.

PICADO, J. R. **Fatores de risco e de proteção**: um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamentos agressivos. 2006, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, out. 2007.

POLONIA, A. C., DESSEN, M. A. e SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A. e COSTA JUNIOR. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. p. 71-89.

ROYER, É. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (org) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, A.T.B. **Problemas de comportamento e comportamento socialmente adequado**: sua relação com habilidades sociais. 2000, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

SILVA, D. R. **Agressividade em crianças**: um estudo em contexto educacional pré-escolar. 2006, 79f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SMITH, P. K. e COWIE, H. **Understanding Children's Development**. 1991. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, Second Edition, 1991.

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, jan./jun. 2001.

SUETAKE, N. S. **Comportamentos-problema de alunos da Educação Infantil**: análise das concepções de professores e elaboração de lista descritiva. 2007, 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SZELBRACIKOWISCKI, A. & DESSEN, M. A. Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. In: DESSEN, M.A. e COSTA JUNIOR. **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. p. 231-248.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

Publicação periódica – Online:

CARRO de professor da rede estadual é apedrejado por alunos em Campinas (SP). **Folha Online**, São Paulo, 24 out. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u460044.shtml>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

86% das escolas de SP relatam violência. **Folha Online**, São Paulo, 13 nov. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u467241.shtml>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

PM contém tumulto em escola de SP; pais e funcionários reclamam de violência. **Folha Online**, São Paulo, 13 nov. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult3051466999.shtml>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

VIOLÊNCIA escolar atinge 1 milhão de crianças a cada dia, aponta pesquisa. **Folha Online**, São Paulo, 07 out. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u453613.shtml>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

Documentos de acesso exclusivo em meio eletrônico – Homepage

Sindicato de especialistas de educação do magistério oficial do estado de São Paulo [UDEMO]. **Violência nas escolas 2008**. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/violencianasescolas2008.htm>>. Acesso em 18 nov. 2008.

Centro de estudos de criminalidades e segurança pública [CRISP]. **Violência nas escolas: pesquisadores do CRISP/UFMG traçam perfil da violência e suas consequências no cotidiano das escolas de Belo Horizonte**, 2008. Disponível em: <<http://www.fundep.ufmg.br/homepage/casess514asp>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

Centro de estudos de criminalidades e segurança pública [CRISP]. **Violência nas escolas: pesquisa sobre violência em escolas e busca identificar como ela é percebida pelos alunos e pela comunidade e como interfere nos serviços das instituições**, 2008. Disponível em: <<http://www.crisp.ufmg.br>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Entrevista semi-estuturada.

ESTE INSTRUMENTO ESTÁ DIVIDIDO EM DUAS PARTES:

A) A primeira se aplica para levantar dados sobre a escola, a formação do professor e sua identificação.

B) A segunda é um roteiro de entrevista semi-estruturada e se aplica para obter dados sobre as CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AGRESSÃO.

Parte A)

UNIDADE ESCOLAR:
BAIRRO:
TELEFONE:

Nome:	Turma ou classe:		
Idade:			
Docência:	Há quanto tempo:	Função:	
	Tempo na Rede Municipal:	Função:	
	Outras Experiências:	Função:	
Formação:	Graduação:	Curso:	
		Instituição:	Conclusão:
	Pós-Graduação:	Curso:	
		Instituição:	Conclusão:
	Outros:	Curso:	
		Instituição:	Conclusão:

Parte B)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

1. O que é a agressão? Como a senhora entende o que seja agressão?
2. Como a agressão, conforme a senhora a entende, se manifesta? Como ela pode ser vista, qual sua forma?
3. Ocorrem manifestações agressivas em sua sala de aula? Como ela se manifesta nesse ambiente?
4. Através de que formas a agressão se apresenta na escola? E o que gera a agressão?
5. De acordo com o seu entendimento, quais as causas mais freqüentes da questão da violência escolar, hoje?
6. Em suas turmas as ocorrências de agressão se dão mais entre meninos ou meninas? As formas de agressão são diferentes, em cada caso?
7. Há uma faixa etária em que comportamentos agressivos são mais freqüentes? Em caso afirmativo, em qual é mais freqüente? As formas de agressão são diferentes nas diferentes faixas etárias?

8. Qual costuma ser o seu procedimento (atitudes, reações) quando ocorre agressão em sua sala de aula ou em outro ambiente da escola em que você esteja presente? Como você se sente emocionalmente, quando/se isso ocorre? Você encontra algum tipo de dificuldades para “enfrentar” a situação? Em caso afirmativo, quais são suas dificuldades?
9. Que alternativas a escola propõe para lidar com o comportamento agressivo no âmbito escolar? Adota-se alguma orientação para isso?
10. O professor sabe que pode aplicar algum tipo de punição em caso de ocorrência de comportamento agressivo do aluno? Qual é a recomendação da escola? Em caso afirmativo, especifique.
11. Quando existem alguns alunos que sistematicamente mostram-se agressivos, que efeitos isso tem sobre os demais alunos? É fácil notar esse efeito?
12. Alunos que se comportam agressivamente também apresentam prejuízo no resultado acadêmico?
13. Você já participou de algum treinamento em mediação de conflitos? Como você aprendeu a lidar com o comportamento agressivo de aluno (se é que aprendeu)?
14. Saindo da escola “O sujeito humano pode ser visto como altamente destrutivo: ele faz a guerra, agride o ambiente, os poderosos dominam os mais fracos, mata-se ou rouba-se nem sempre em legítima defesa, e assim por diante. A História humana está cheia de relatos que caracterizam o homem como um ser agressivo “. Na sua opinião, por que o sujeito humano pode ser tão destrutivo e agressivo?

APÊNDICE B: Lista para assinalar.

No âmbito escolar, dos comportamentos abaixo relacionados, quais você considera como sendo comportamentos de indisciplina, e quais considera como agressão ou outro tipo de definição?. (Marque com X , nos parênteses as alternativas dadas).

	INDISCIPLINA	AGRESSÃO	OUTRO
Brigas	()	()	()
Empurrões	()	()	()
Agressão física (bater, chutar, socar)	()	()	
Agressão verbal	()	()	
Xingamentos	()	()	
Falta de respeito	()	()	
Desobediência	()	()	
Ruído permanente durante as aulas	()	()	
Tagarelice	()	()	
Desinteresse/ passividade pela atividade	()	()	
Recusa a trabalhar	()	()	
Rudeza	()	()	
Insultos	()	()	
Zombaria	()	()	
Hostilidade	()	()	
Extorsão	()	()	
Intimidação	()	()	
Incivilidade (grosseria)	()	()	
Vandalismo	()	()	
Ameaças	()	()	
Passividade	()	()	
Apatia	()	()	
Insolência	()	()	
Agressão grupal (de qualquer tipo) a uma vítima escolhida	()	()	
Roubo	()	()	
Abordagem sexual	()	()	
Gestos ofensivos	()	()	
Discussões de alunos com professores	()	()	
Mentiras	()	()	
Uso de arma branca (canivete, estilete...)	()	()	
Uso de arma de fogo (revólver, garrucha...)	()	()	
Exclusão de crianças de um grupo de amizades	()	()	
Implicância	()	()	
Espalhar boatos maldosos	()	()	
Arremessar coisas ou objetos	()	()	
Acusar colegas indevidamente	()	()	

Há outros comportamentos, não listados acima, que são considerados como indisciplina ou agressão na escola ? Indique-os.

APÊNDICE C: Exemplo do procedimento utilizado para análise dos dados da entrevista (Análise de conteúdo).

Para analisarmos cada categoria, distinguimos as questões que compunham cada categoria e extraímos somente o conteúdo essencial de cada resposta. Quando houve indicação da resposta mais de uma vez, esta foi assinalada embaixo ou ao lado, conforme a quantidade de indicações. Utilizamos sinalizações diferentes para indicar quantas vezes cada escola utilizou a resposta.

Exemplo: Categoria I – Conceito, definição e formas de agressão e violência.

1ª Questão: O que é agressão?	2ª Questão: Manifestações e formas de agressão
Escola do centro (Sublinhado) <u>Ferir</u> outrem, <u>magoar</u> , <u>ofender</u> XX * <u>Fisicamente</u> (tapas e xingamentos) X *** <u>Emocionalmente</u> (humilhação, falta de respeito, verbal) ** XX	Escola do centro (Sublinhado) <u>Física</u> (bater, empurrar, morder, beliscar) **** XXXXXX <u>Emocional</u> * <u>Verbal</u> **** XXXXXX <u>Moral</u> X
Escola de periferia caracterizado por tráfico de drogas (X) Qualquer coisa que cause mal a outra pessoa; Comportamento fora da normalidade, forma de chamar atenção; Exteriorizar o sentimento; Agressão que não percebemos, mais sutil.	Escola de periferia caracterizado por tráfico de drogas.
Escola de periferia (*) Qualquer violência verbal, gestual, física ou omissão; Psicológica (abandono).	Escola de periferia <u>Psicológica</u> (pressão) * XX <u>Comportamento social</u>

Legenda:

Escola A: (____)

Escola B: (X)

Escola C: (*)

APÊNDICE D: Levantamento bibliográfico dos periódicos científicos (2000 a 2008).

- ALVARENGA, P. E PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2001, 14(3), p.p 449-460.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educação e sociedade*, Capinas. V. 28 n.100. Outubro, 2007.
- BOLSONI – SILVA, A.T. e MARTURANO, E.M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. (online). *Estudos em Psicologia*, v.7, 2002, p.p. 227-235.
- BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. e MANFRINATO, J.W.S. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.2, p. 245-252, mai/ ago. 2005
- BRANCALHONE, P.G.; FOGO, J.C. e WILLIAMS, L.C.A. crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, Mai-Ago 2004, vol. 20 n.2, p.p 113-117.
- FERRARIL, I. F. Agressividade e violência. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, vol. 18, nº2, p.49 – 62, 2006.
- FERREIRA, M.C.T. E MARTURANO, E.M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia : Reflexão e crítica*, 2002, 15(1), p.p 35-44.
- FIAMENGUI JR, G.A.; BRESSAN, C.G e PORTO, J.C. O desenvolvimento da agressão entre crianças de pré-escola: subsídios para uma análise das relações sociais. *Revista Temas sobre desenvolvimento*. N. 12. p.p. 26-32, 2003.
- KRISTENSEN, C.H. et al. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, Porto Alegre. 2003, 8 (1), p.p. 175-184.
- LISBOA, C.S.M. e KOLLER, S.H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n.1, p. 59-69, jan/ jun. 2001.
- MALDONADO, D.P.A. e WILLIAMS, L.C.A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.3, p. 353-362, set/ dez. 2005.

- MARINHO, M.L. Comportamento infantil anti-social: programas de intervenção junto à família. In: KERBAUY, R. e WIELESKA, R. (org.) Sobre comportamento e cognição. Psicologia comportamental e cognitiva da reflexão teórica a diversidade na aplicação. São Paulo: ESETC, 1999, p.p. 207-215.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação e sociedade, Campinas. V.28, n.100, Outubro, 2007.
- SISTO, F.F. Aceitação – rejeição para estudar e agressividade na escola. Psicologia em Estudo, Maringá, v.10, n.1, p. 117-125, jan/ abr. 2005.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.p. 87-103, jan/jun. 2001.
- SZELBRACIKOWSKI, A.C.; DESSEN, M.A. Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. Psicologia em Estudo, Maringá, v.12, n.1, jan/abr. 2007.
- ZECHI, J. A. M. Escola e violência: análise da produção acadêmica sobre o tema na área de educação no período de 1990 a 2005. Revista Ibero-americana de estudos em educação., vol.2, nº1, 2007.