UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA QUE VIVERAM NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: ANALISANDO A VIOLÊNCIA DA ESCOLA

ADRIELE GONÇALVES DA SILVA

Outubro - 2015

ADRIELE GONÇALVES DA SILVA

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA QUE VIVERAM NA FAMÍLIA E NA ESCOLA: ANALISANDO A VIOLÊNCIA DA ESCOLA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente
Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva
Bolsa: CAPES

RIO CLARO - SP
2015

371.5 Silva, Adriele Gonçalves
S586p Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola : analisando a violência da escola / Adriele Gonçalves Silva. - Rio Claro, 2015
183 f. : il., tabs., quadros

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

1. Disciplina escolar. 2. Violência na família. 3. Professores. 4. Alunos. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Percepções de professoras e professores sobre a violência que viveram na família e na escola: analisando a violência da escola

AUTORA: ADRIELE GONÇALVES DA SILVA

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARILDA DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇAO , pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA
Departamento de Didática / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. FLAVIA INES SCHILLING
Departamento de Filosofia Da Educação e Ciência Da Educação / Faculdade de Educação - USP

Data da realização: 04 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, por sua misericórdia infinita.

À minha orientadora, Marilda da Silva, por ter me concedido o privilégio de sua orientação desde a Iniciação Científica e por ter acreditado em mim. Obrigada por todo o ensinamento e por não poupar esforços para me ajudar. Obrigada por ter incentivado cada pequeno avanço que alcancei ao longo desta jornada. E obrigada pela amizade e carinho, desde sempre recíprocos.

À minha mãe, Nair Gonçalves de Azevedo, por todo amor e dedicação com que me educou. Obrigada pelas renúncias que fez em sua vida para me proporcionar sempre o melhor, tudo que sou devo a você. Obrigada pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis, por compreender minhas escolhas e por acreditar em mim até mesmo nos momentos em que eu não acreditava.

À minha irmã, Josiane Gonçalves da Silva, que me fez acreditar que sonhos são possíveis de serem realizados, mesmo quando todas as adversidades da vida dizem que não. Obrigada, minha irmã, por ser a precursora deste sonho. Obrigada por me indicar o caminho da educação e do conhecimento. Minha gratidão eterna!

À minha irmã gêmea, Ariane Gonçalves da Silva, pela história de vida compartilhada, por tudo que aprendemos juntas, pelo companheirismo e pelas lembranças mais doces da minha infância e adolescência. Obrigada por estar ao meu lado, incentivando, apoiando e acolhendo.

Aos meus queridos cunhados, Rogério Rodrigues dos Reis e Eder Damasceno, verdadeiros irmãos que me incentivaram e apoiaram desde o início desta jornada. Obrigada por me estenderem a mão nos momentos que mais precisei.

À minha avó, Adélia de Souza, pela presença constante em minha vida, pela proteção, carinho e generosidade.

À minha madrinha, Adelci Gonçalves de Azevedo, pelas palavras de incentivo, orações e por ser sinal de Deus na minha vida. Obrigada por fazer parte desta história.

À minha tia, Lucineia Gonçalves de Azevedo, por sua generosidade e bondade de sempre.

À minha companheira de mestrado, Júlia Elaine Diniz, que se tornou uma grande amiga e parceira de pesquisa.

Às professoras, Flávia Schilling e Joyce Mary Adam de Paula e Silva, pelas contribuições feitas no Exame Geral de Qualificação e na Defesa.

À minha amiga Ana Paula Poli, pelos momentos de estudo compartilhados, pela disposição em ajudar, pelo incentivo e pelos conselhos valiosos.

Às professoras e aos professores participantes desta pesquisa – Joca, Vicentina, Júlio, Maria, Maya, Manuel e Leandro – que gentilmente concederam as entrevistas analisadas neste trabalho. Obrigada por confiarem a mim suas lembranças.

À Maria do Socorro Senne, pela correção gramatical.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Muito Obrigada!!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2001, p. 247).

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar se professoras e professores sofreram violência, durante a infância e a adolescência na família e na escola, tendo em vista abrir uma reflexão sobre a produção da violência da escola, sobretudo, aquela cometida por professores contra seus alunos. Esta investigação é uma etapa da pesquisa intitulada "Exposição de professores à violência na infância e juventude: analisando reflexos dessa exposição na produção da cultura da violência em espaço escolar", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2013/25836 - 4. Trata-se de uma pesquisa exploratória, cuja natureza do resultado é híbrida: fundamental e ampliação de base empírica sobre a problemática violência em espaço escolar. A abordagem é quanti-qualitativa. As fontes são sete entrevistas, semiestruturadas, realizadas com três professoras e quatro professores, que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I e II, em uma escola pública estadual localizada na cidade de Araraquara - São Paulo. As entrevistas foram realizadas com o apoio do método da história oral (THOMPSON, 1992), que tem como principal aliado à memória. A análise dos dados foi feita por meio de uma inflexão à técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A fundamentação foi organizada a partir de dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012, em Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros sobre a temática violência em espaço escolar. Desse grupo de fontes, destacam-se 10 pesquisas que utilizam como categoria de análise os tipos de violência em espaço escolar descritas por Charlot (2002, 2005): violência na escola, violência à escola e violência da escola. Além disso, autores que se dedicam ao estudo da violência também serviram como fundamentação para nossa pesquisa, entre eles: Abramovay (2005), Bourdieu (2010a, 2010b), Buoro et al (1999), Cardia (2012), Debarbieux (2001, 2002a, 2002b), Michaud (1989), Santos (2009), Sposito (2001), Santos (2009), dentre outros. Dos resultados obtidos pelas entrevistas concluímos que: a) todos os professores-sujeitos sofreram violência na família, sobretudo, na infância cometida por seus pais, b) seis professores - quatro homens e duas mulheres - sofreram violência na escola, apenas uma professora não a sofreu, c) os tipos de violência sofrida na família e na escola são: verbal, física e verbal/física, d) na família a violência física supera a verbal e a simbólica é discreta, e) na escola, a violência verbal, física e verbal/física está mais presente na infância, na adolescência prevalece a verbal, f) a escola, por sua vez, é pródiga em violência simbólica. O fato de esses sujeitos terem sofrido violência na família e na escola não implica necessariamente na produção e reprodução da violência da escola. Com a análise dos dados notamos que há diferentes arranjos de percepção pelos sujeitos no que se refere à questão da reprodução do ciclo da violência e da não reprodução do mesmo. Por fim, a diferença, a especificidade e o sentimento derivados da violência sofrida em cada um de tais espaços corroboram para a dificuldade da definição do que é violência e isso dificulta, no espaço escolar, encontrar saídas que possam ser úteis objetivamente para a produção da civilidade que a escola deve ajudar a construir na sociedade.

Palavras-chave: Violência da família. Violência em espaço escolar. Violência da escola. Professores. Alunos. Ciclo da violência.

ABSTRACT

The objective of this research is to verify if teachers suffered violence during their childhood and adolescence, either in the family environment or at school, aiming to open a reflection about the production of school violence, overall, the one committed by teachers against their students. This investigation is one stage of a research called *Exposição de professores à violência na infância e juventude: analisando reflexos dessa exposição na produção da cultura da violência em espaço escolar*, sponsored by *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), process number 2013/25836 – 4. It consists in an exploratory search whose result has hybrid nature: fundamental and enlargement of the empirical basis about the problematic "violence in the school space". The approach is quantitative and qualitative. The sources are seven interviews, semi-structured, executed with three female teachers and four male teachers, who work in the Elementary School – Cycle I and II, in a public state school, located in Araraquara – São Paulo. Interviews were conducted with the support of the method of oral history (THOMPSON, 1992), whose main ally memory. The analysis of the data was done through an inflection of the technique Content Analysis (BARDIN, 1977). The grounding was organized from dissertations and thesis made from 2008 to 2012, in Education post-graduation programs in Brazil, about violence in the school space. In this group of sources, stand out 10 studies that use as a category of analysis types of violence in the school space described by Charlot (2002, 2005): violence at school, violence to the school and violence of the school. In addition, authors who are dedicated to the study of violence also served as a foundation for our research, including: Abramovay (2005), Bourdieu (2010a, 2010b), Buoro et al (1999), Cardia (2012), Debarbieux (2001, 2002a, 2002b), Michaud (1989), Santos (2009), Sposito (2001), Santos (2009), among others. Concerning the results: a) all the teachers-subjects suffered violence in the family, especially in the childhood, committed by their parents, b) 6 teachers – 4 men and 2 women – suffered violence at school, just one teacher did not suffer, c) the types of violence suffered in the family and at school are: verbal, physical and verbal/physical, d) in the family, the physical violence exceeds the verbal one and the symbolic is discreet, e) at school, the verbal, physical and verbal/physical violence happens more in the childhood and in the adolescence, the verbal violence prevails, f) the school is prodigal in symbolic violence. The fact of these subjects suffered family violence and school violence does not imply, necessarily, in the production and reproduction of violence at school. There are different arrangements of perception by the subjects about the reproduction of the cycle of violence and of the non-reproduction of it. With the analysis of the data we noted that there are different arrangements perceived by the subjects with regard to the matter of the reproduction cycle of violence and not reproduction of the same. Finally, the difference, the specificity and the derived sense of the violence suffered in each such space corroborate the definition of difficulty than is violence and this makes it difficult, at school, find ways that might be useful objectively to the production of civility that the school should help build society.

Key-Words: Family Violence. Violence in the school space. School Violence. Teacher. Students. Violence Cicle.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dissertações e Teses (2008 – 2012) 45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização das pesquisas de mestrado selecionadas para revisão bibliográfica 47

Quadro 2: Sistematização das pesquisas de doutorado selecionadas para a revisão bibliográfica 50

Quadro 3: Caracterização das professoras participantes da pesquisa 124

Quadro 4: Caracterização dos professores participantes da pesquisa 124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – Estados Unidos da América

EF I – Ensino Fundamental Ciclo I

EF II – Ensino Fundamental Ciclo II

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

FURB – Universidade Regional de Blumenau

HTPC – Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico

NEV – Núcleo de Estudos sobre Violência da Universidade de São Paulo

ONGs – Organizações não governamentais sem fins lucrativos

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFS – Universidade Federal de Sergipe

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: ORGANIZANDO UM SUPORTE TEÓRICO 18

1.1 A violência em espaço escolar: primeiros apontamentos 18

1.2 A localização das dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012 em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil 41

2 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS (2008 - 2012) 54

3 AS CATEGORIAS VIOLÊNCIA NA ESCOLA, VIOLÊNCIA À ESCOLA E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: NAS DISSERTAÇÕES E TESES (2008 -2012) 84

4 A VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA DE PROFESSORAS E PROFESSORES BRASILEIROS: MEMÓRIAS 114

4.1 Preparando a realização das entrevistas 114

4.2 Um perfil dos sujeitos 123

4.2.1 Os sujeitos em seus contextos: família e escola 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS 167

REFERÊNCIAS 172

APÊNDICES 178

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada 179

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 180

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é verificar se professoras e professores sofreram violência, durante a infância e adolescência na família e na escola, tendo em vista abrir uma reflexão sobre a produção da violência da escola, sobretudo, aquela cometida por professores contra seus alunos. Esta investigação é uma etapa da pesquisa intitulada "Exposição de professores à violência na infância e juventude: analisando reflexos dessa exposição na produção da cultura da violência em espaço escolar", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2013/25836 – 4. Além disso, esta investigação acompanha estudos anteriores (SILVA, A. G., 2011; SILVA, M. da., 2013a; SILVA, M. da. et al., 2013b, 2012, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e, 2010a, 2010b, 2009a, 2009b, 2009c)[1] que dizem respeito ao conteúdo do objetivo deste estudo. Sua origem está ligada, sobretudo, ao projeto de pesquisa intitulado "Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do *habitus* profissional em professores brasileiros", também financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processos nº 2010-11054 – 6 e nº 2011/06521 – 7. Nesse sentido, vale dizer que nosso envolvimento acadêmico com a problemática da violência em espaço escolar, especificamente, com a violência da escola vem sendo feito desde a Iniciação Científica.

Em continuidade a estes estudos, discorreremos nesta dissertação sobre o fenômeno da violência em espaço escolar com olhar voltado para o modo como professoras e professores percebem a violência que viveram na família e na escola, durante a infância e adolescência. Isso porque, estudos sobre o impacto da exposição à violência revelam que a experiência com a mesma, nestas faixas etárias, pode afetar diversos aspectos na vida das pessoas, como comportamentos, atitudes e percepções em relação à violência e seu uso (CARDIA, 2012). Tendo em vista esta possibilidade e o objetivo de abrir uma reflexão sobre a produção da violência da escola quando cometida por professores contra seus alunos, duas questões fundamentais orientam o presente trabalho. A primeira delas questiona se a experiência dos sujeitos investigados com a violência na família e na escola durante a infância e adolescência influência na percepção que possuem, atualmente, sobre a violência que sofreram. E, consequentemente, sobre a violência praticada contra crianças e adolescentes nestes espaços.

[1]Estudos desenvolvidos pelo "Grupo de estudo e pesquisa sobre Educação escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu" credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq do qual fazemos parte.

A segunda, por sua vez, questiona a possibilidade de desdobramentos da violência sofrida para a docência que exercem.

Para respondermos a essas questões e alcançarmos nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa de caráter exploratório cuja natureza do resultado é híbrida: fundamental e com ampliação de base empírica sobre a problemática violência em espaço escolar. A abordagem adotada é quanti-qualitativa, e as fontes são sete entrevistas, semiestruturadas, realizadas com três professoras e quatro professores que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I e II, em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Araraquara - São Paulo. O grupo de sujeitos participantes desta pesquisa é composto por dois professores alfabetizadores, uma professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, um professor de Geografia, um de Educação Física, um de Matemática e Ciências e uma professora de História, Filosofia e Sociologia. As três professoras e os quatro professores são identificados por nomes fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos no momento da entrevista: Maria, Maya, Vicentina, Leandro, Manuel, Júlio e Joca. Os sujeitos encontram-se nas seguintes faixas etárias: dos 20 anos, Leandro com 23 e Manuel com 27; dos 30 anos, Maria com 31 e Maya com 35; e dos 40-50 anos, Júlio com 49, Joca com 54 e Vicentina com 55 anos. Pode-se notar por meio das idades apresentadas que os sujeitos participantes se formaram em momentos históricos diferentes. Isso permite dizer que os sujeitos podem ter tido experiências distintas, quando levamos em conta a historicidade produzida em cada faixa etária, tanto do ponto de vista da história da sociedade brasileira como um todo e em particular a história da educação em nosso país.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas por meio do método da História Oral segundo Paul Thompson (1992). Elegemos o referido procedimento em consideração a natureza oral de nossas fontes e por ser um método baseado na memória e na percepção que os sujeitos possuem sobre o passado individual e coletivo. Já a análise dos dados foi feita por meio de uma inflexão à técnica Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) e foi do tipo categorial/temática. Com base na referida técnica as entrevistas foram analisadas segundo o contexto familiar e escolar de cada sujeito em específico, a fim de apreciar as particularidades de cada história relatada e, portanto, das percepções que possuem em relação ao vivido.

A fundamentação teórica foi organizada a partir de dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012, em Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação sobre a temática violência em espaço escolar, com o objetivo de consubstanciar um suporte teórico para a análise dos dados obtidos pelas entrevistas no que diz respeito o fenômeno em questão. O

referido recorte temporal acompanhou os critérios de órgãos de fomento[2] que adotam cinco anos como sendo o "tempo" razoável para se verificar tendências sobre uma dada problemática. Das dissertações e teses localizadas no Banco de teses da Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior – CAPES, analisamos somente as pesquisas que utilizam como categoria de análise os tipos de violência em espaço escolar descritas por Bernard Charlot (2002 2005): violência na escola, violência à escola e violência da escola. A partir deste critério analisamos ao todo dez pesquisas, sendo sete dissertações de Mestrado e três teses de Doutorado, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação de Instituições públicas e privadas. Um fato curioso das pesquisas analisadas e que, além de revelarem o conteúdo das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola", também explicitam as percepções e/ou representações de professores em relação à violência que vivenciam no espaço escolar. Sobre essa questão as pesquisas concluem que as percepções e/ou representações dos professores investigados são constituídas a partir de suas experiências com a violência. Esse fato reforça a necessidade de investigar a vida pregressa de professores em relação à violência que podem ter sofrido, na infância e adolescência, para pensar a violência da escola e não só. Sendo assim, pesquisas como a nossa mostram-se importantíssimas para o campo de pesquisas sobre o fenômeno da violência nas escolas.

Além das dissertações e teses outros autores que se dedicam ao estudo da violência e da violência em espaço escolar também serviram como fundamentação para nossa pesquisa, entre eles: Abramovay (2005), Bourdieu (2010a, 2010b), Buoro et al (1999), Cardia (2012), Debarbieux (2001, 2002a, 2002b), Michaud (1989), Santos (2009), Sposito (2001), Santos (2009), dentre outros. Para a análise das percepções das professoras e professores sobre a violência que sofreram, bem como de suas influências e desdobramentos para a profissão, buscamos interpretar os dados a partir de duas perspectivas analíticas. A primeira se refere à aprendizagem social da violência, segundo a qual pessoas expostas à violência desde a infância podem vir a reproduzi-la na vida adulta. Com vistas a essa perspectiva temos por base os resultados da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP), intitulada "Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência 2010 – um estudo em 11 capitais do estado" coordenado por Nancy Cardia (2012).

[2] A opção foi pelos órgãos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O período de 2008 a 2012 foi definido na elaboração do projeto desta pesquisa.

Em contrapartida, na segunda perspectiva utilizamos autores que compreendem a violência a partir de uma visão sócio-histórica, segundo a qual a violência é uma construção histórica cuja ideia varia de acordo com o tempo e de sociedade para sociedade (BUORO et al., 1999; MICHAUD, 1989). Com base nesta perspectiva compreende-se que nossas percepções, sensibilidades e comportamentos em relação à violência são modificados e/ou ressignificados com o passar do tempo. Neste sentido, práticas consideradas violentas por uma dada geração pode não ser ou ter sido para outra. Ou seja, muitas práticas que atualmente consideramos violentas no passado não eram percebidas como tais. Veja que esse modo de pensar a violência nos indica, ao contrário da primeira perspectiva citada, a possibilidade da não reprodução da violência sofrida. Considerando o exposto, vale dizer que os dados das entrevistas foram tratados numa perspectiva relacional.

Em suma, o presente estudo está organizado em quatro seções. Apresentaremos a seguir a súmula das partes que o compõem.

A seção 1, intitulada "Uma revisão bibliográfica: organizando um suporte teórico", objetiva aproximar o leitor do debate acerca da violência em espaço escolar, destacando algumas das questões que mais têm sido discutidas nos estudos sobre a temática e que são de extrema relevância para a compreensão dos dados que a pesquisa despontará. Após esses apontamentos iniciais sobre o fenômeno da violência em espaço escolar, explicitamos o trabalho realizado na localização das dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012 em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, bem como a seleção das pesquisas que irão compor o *corpus* teórico do presente estudo segundo critérios previamente definidos.

Na seção 2, "O que dizem as dissertações e teses selecionadas: 2008-2012", apresentamos diversas informações que as dissertações e teses selecionadas trazem sobre o fenômeno da violência em espaço escolar a partir de seus principais resultados. Finalizamos a seção assinalando as principais aproximações dos resultados dessas pesquisas com a nossa.

Já, na seção 3, denominada "As categorias violência na escola, violência à escola e violência da escola: nas dissertações e teses (2008 - 2012)", mostramos ao leitor a análise apreendida acerca do conteúdo das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola" extraído das dissertações e teses que selecionamos para compor nosso *corpus* teórico. A seção tem por finalidade compreender a trama em que a violência em espaço escolar se constitui para pensar a violência da escola cometida por professores contra alunos.

Por fim, a seção 4, intitulada "A violência na infância e adolescência de professoras e professores brasileiros: memórias", apresentamos ao leitor a voz de nossos sujeitos,

professoras e professores, acerca da violência que sofreram na infância e adolescência, no âmbito familiar e escolar, bem como a percepção dos mesmos sobre esses fatos. Esta seção será dedicada à análise dos dados derivados das entrevistas semiestruturadas que serão agrupados segundo os contextos familiares e escolares de cada sujeito investigado, tendo em vista a fundamentação organizada nas seções anteriores e a possibilidade ou não da reprodução da violência vivenciada. Esta seção constitui-se, assim, na última etapa do desenvolvimento do objetivo norteador deste estudo.

Para finalizar este trabalho escrevemos nas Considerações finais uma síntese dos resultados das entrevistas semiestruturadas com nossos sujeitos, professoras e professores, e explicitamos algumas observações possíveis, neste momento, sobre a percepção dos professores sobre a violência que sofreram e seus desdobramentos para a docência que exercem e, consequentemente, para a produção da violência da escola.

1 UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: ORGANIZANDO UM SUPORTE TEÓRICO

1.1 A violência em espaço escolar: primeiros apontamentos

> O reconhecimento da violência no espaço escolar como uma das novas questões sociais mundiais parece ser um caminho interpretativo fecundo desse fenômeno social caracterizado como um enclausuramento do gesto e da palavra. Esta nova questão social mundial, configurada por manifestações de violência contra a pessoa, roubos, furtos e depredações, até mesmo por assassinatos, que se repetem em um conjunto de sociedades nos últimos dez anos, vem evidenciando que estamos em face de uma conflitualidade que coloca em risco a função da escola na socialização das novas gerações: o que se percebe é a instituição escolar enquanto um *locus* de explosão de conflitos sociais […] (SANTOS, 2009, p. 45).

A seção que se segue tem por objetivo aproximar o leitor do debate acerca da violência em espaço escolar, destacando algumas das questões que mais têm sido discutidas nos estudos sobre a temática e que são de extrema relevância para a compreensão dos resultados que a pesquisa despontará. Após essas considerações apresentaremos também nesta seção a localização das dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012 em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que serão analisadas a propósito de um suporte teórico que consubstancie uma base de dados para a análise das entrevistas semiestruturadas com professoras e professores, que serão apresentadas mais adiante.

Dessa forma, inicialmente, apresentaremos neste item uma breve consideração a respeito do reconhecimento da violência em espaço escolar na sociedade contemporânea como uma questão social mundial e, em seguida, discorreremos sobre a violência nas escolas como um objeto de estudo de pesquisas nacionais e internacionais, com destaque para o balanço realizado por Sposito (2001), sobre as primeiras pesquisas referentes à temática em âmbito nacional. Finalizaremos com uma reflexão sobre as principais dificuldades que envolvem o estudo e a compreensão do objeto: a definição do que pode ser considerada uma violência e as fontes da violência que se manifestam no espaço escolar. Para tanto, os autores com os quais trabalharemos nesta seção são autores/pesquisadores legitimamente reconhecidos como referências no campo científico, dentre eles: Bernard Charlot (2002, 2005), Eric Debarbieux (2001, 2002a, 2002b), Marília Sposito (2001), Miriam Abramovay (2002, 2005), Yves Michaud (1989), entre outros. As obras destes autores têm nos permitido desde o início de nossos estudos uma aproximação com a produção científica nacional e internacional sobre o fenômeno da violência em espaço escolar e em muito têm contribuído com nossas reflexões a respeito da natureza de nosso objeto.

Traremos à baila nesta pesquisa uma questão social que, há até pouco tempo, estava à margem do debate público e científico: a violência em espaço escolar. Trata-se de um fenômeno que ganha ares de problema social nas sociedades modernas, acompanhado pelo crescimento da violência na sociedade em geral, especificamente, da violência social e urbana. Em relação a este fenômeno social Neves (2010, p. 113) observa que:

> A violência é um fenômeno onipresente nas sociedades contemporânea, insinuando-se em espaços sociais que tradicionalmente eram considerados relativamente imunes aos fenômenos violentos. Isso certamente é o que está ocorrendo com o meio escolar, o qual passou a povoar nosso imaginário social como um ambiente marcado pela violência.

Em um contexto de transformações econômicas, sociais e culturais, a opinião pública tende a pensar a violência nas escolas como um fenômeno novo. Contudo, segundo Charlot (2002), a violência no espaço escolar não é, essencial e historicamente, um fenômeno novo. O que tem de novo são as formas assumidas pelo mesmo, caracterizadas, sobretudo, pela gravidade e frequência com que ocorrem. São, portanto, manifestações que adquirem novas roupagens, causando forte angústia social face à violência no espaço escolar. Essa sensibilidade a novas formas assumidas pela violência em espaço escolar está correlacionada à percepção que desenvolvemos acerca do fenômeno violência, tendo em vista os mecanismos de controle, normas e regras estabelecidas por uma dada sociedade e em um determinado tempo histórico (BUORO et al., 1999). Segundo Michaud (1989, p.16), a violência na sociedade contemporânea, de modo geral, "muda de fisionomia e de escala porque é o produto de sociedades nas quais também mudaram a administração de todos os aspectos da vida social, com a tecnologia e os meios de comunicação de massa". Para Buoro et al. (1999, p. 12), a violência "[...] está presente em toda e qualquer sociedade humana, sua ocorrência varia no grau, na forma, no sentido que adquire e na própria lógica nos diferentes períodos da história" o que não a caracteriza como um fenômeno peculiar aos dias de hoje. A autora reforça que, atualmente, somos sensíveis a novos tipos de violência que não eram considerados como tal outrora:

> Somos sensíveis a novos tipos de violência, que antes não eram consideradas como tal: discriminação por cor, sexo, idade, etnia, religião, escolha sexual, e situações de constrangimento, exclusão ou humilhação. Trata-se, portanto, de uma definição de longo alcance, abrangente, que decorre de um processo histórico que resultou na pacificação da sociedade, na ampliação das normas e em uma maior intolerância ao que será considerada violência. (BUORO et al, 1999, p. 10-11)

Isso se deve a um longo processo histórico – ao do processo civilizador (ELIAS, 1993, 1994) – de controle e autocontrole da vida social. Neste sentido, Buoro et al. (1999, p. 11) argumenta que mesmo com a ampliação das normas sociais e uma maior intolerância à violência, vivemos em meio a uma grande contradição, pois "o mundo parece nunca ter sido tão violento como hoje".

Há, assim, entre os autores (BUORO, 1999; CHARLOT, 2002; MICHAUD, 1989; NEVES, 2010), um forte consenso de que a violência se modifica e ganha outros sentidos, de acordo com o contexto social e o momento histórico. Atualmente a violência tem se revelado, antes de tudo, como um grave problema social que se manifesta de diferentes formas e em diferentes espaços sociais. No contexto escolar, alastra-se nos mais diferentes países, atingindo instituições públicas e privadas, indistintamente de condições sociais, econômicas e culturais. Ela está presente no espaço escolar, assim como em outras dimensões da vida social. Entretanto, é marcada pelas singularidades deste ambiente e pela complexidade das relações sociais ali estabelecidas.

Conforme Santos (2009), a sociedade contemporânea se encontra em um processo de *mundialização* das questões sociais, marcado pela globalização dos processos econômicos e culturais e pelos efeitos excludentes das políticas neoliberais. Este processo constitui novas formas de conflitualidades que se disseminam em todos os espaços sociais, inclusive na escola. Como uma questão mundial, a violência assume uma multiplicidade de formas, tais como: violência na escola, violência urbana, violência social, violência ecológica, exclusão social, violência de gênero, racismo, violência virtual e outras. Santos (2009) destaca que, no contexto contemporâneo, essa multiplicidade de formas de violência, disseminadas na tessitura das sociedades, deve-se aos efeitos das transformações no espaço social (pela globalização da sociedade) que produz novos dilemas dentro deste contexto, ocasionando o crescimento dos conflitos e a fragmentação dos laços sociais, segundo o autor:

> Na condição de efeito dos processos de fragmentação social e de exclusão econômica e social, emergem as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presente em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea. A interação social passa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade, invertendo as expectativas do processo civilizatório [...] (SANTOS, 2009, p. 25).

Nesse sentido, as transformações da sociedade global estariam indicando uma significativa mudança na expectativa do processo civilizador de pacificação da vida social através de novas formas de sociabilidade. O autor percebe que, nos últimos anos, o fenômeno da violência tem adquirido novos contornos e dimensões, configurando-se como um processo

de dilaceramento da cidadania, isto é, comprometendo as possibilidades de participação social e do pleno exercício da cidadania, transformando a violência como prática social e política normal e coletiva, amplamente aceita pela sociedade (SANTOS, 2009). Para o autor, a violência escolar também se caracteriza como um fenômeno global que acompanha o processo de *mundialização* das conflitualidades, sob a forma de uma violência difusa. Nesse contexto, o autor salienta que a instituição escolar é reconhecida como um espaço privilegiado de concentração dos conflitos sociais e de práticas violentas.

Dentre as novas formas que a violência assume no âmbito escolar, Charlot (2002) indica as seguintes: a) surgimento de formas de violência mais graves na escola; b) alunos cada vez mais novos envolvidos em casos de violência; c) aumento das invasões aos prédios escolares por pessoas externas à instituição; e d) o constante estado de sobressalto em que vivem os docentes e o pessoal do setor administrativo de escolas localizadas em bairros considerados perigosos. Em relação ao primeiro item levantado, o autor mostra que casos mais graves de violência como homicídios, estupros, agressões com armas e ataques a professores, mesmo sendo raros, criam um forte estado de angústia social. Já o envolvimento de alunos cada vez mais novos em casos de violência, além de causar essa forte angústia social, rompe com a imagem da infância como inocência, gerando grandes preocupações em relação ao futuro. Igualmente, as invasões aos estabelecimentos escolares por pessoas estranhas deixam a impressão de que a escola não é mais um lugar seguro para quem a frequenta. Diante deste quadro e do aumento da violência, a escola deixa de ser considerada um ambiente relativamente seguro e passa a ser representada pelo imaginário social como um espaço marcado pela violência. Por fim, em face desse clima escolar hostil, os funcionários escolares vivem sobre forte tensão à espera de qualquer situação adversa que venha acabar com a tranquilidade do ambiente, vivendo, assim, em um constante estado de sobressalto (CHARLOT, 2002).

A forte angústia social, ante a violência no espaço escolar, é reflexo do crescimento da violência na sociedade de modo geral e é, igualmente, resultado da notoriedade que o fenômeno tem adquirido nos últimos anos, através da mídia. Como acentua Debarbieux (2002b) no contexto europeu, a construção do objeto "violência nas escolas" está ligada à manipulação da opinião pública pela mídia. Conforme o autor, a violência nas escolas transformou-se em uma mina de ouro para a mídia impressa e televisiva através da exibição exacerbada de casos graves de violência, protagonizados, sobretudo, por alunos. No entanto, os pesquisadores identificam em seus estudos que os casos de violência grave abordados pela mídia são raros no espaço escolar. O que frequentemente ocorre nas escolas, de acordo com

Debarbieux (2002b), são as chamadas "microviolências" que correspondem a atos pequenos e cotidianos, tais como incivilidades e aquelas de natureza verbal. Em outras palavras, as formas de violência divulgadas pela mídia, embora sejam importantes, não representam os principais problemas que assolam o cotidiano escolar. Isso porque estão desvinculadas do contexto amplo e complexo em que se desenvolvem. Os casos destacados pela mídia tendem a ser repetidamente baseados em discursos simplistas da realidade escolar e social em que a violência é produzida e reproduzida.

Por outro lado, Debarbieux (2001) considera que a mídia desempenha um papel importante na construção do objeto, pois ela contribui para fazê-lo existir aos olhos da sociedade. O autor mostra que, na França, a repercussão da cobertura da mídia sobre casos de violência nas escolas proporcionou uma conscientização pública, política e acadêmica em relação à questão. No caso francês, a visibilidade midiática contribuiu em certa medida para o surgimento do fenômeno como uma temática a ser investigada, despertando grande interesse das autoridades públicas e de pesquisadores. Neste aspecto, o autor chama atenção para a possível influência que a mídia exerce sobre os pesquisadores que podem vir a reforçar o que já é apresentado por ela, muitas vezes, de forma exacerbada.

No Brasil, a intensificação da criminalidade dentro das escolas e nas suas imediações, com a presença de armas, gangues e tráfico de drogas aumentou o interesse da mídia pelos casos de violência na escola. Pesquisadores brasileiros que fazem investigações sob a ótica da mídia (LIMA, 2008, SILVA, L., 2012) mostram que a mesma não representa a realidade concreta das escolas brasileiras e criar um forte clima de medo e insegurança na população em relação às escolas públicas e seus alunos. Podemos perceber, pelo discurso proferido pelos agentes sociais nas ruas e em outros espaços sociais, que a mídia contribui significativamente para reforçar no imaginário social a ideia de uma escola pública ineficaz na formação das novas gerações, colocando essas escolas e seus alunos à margem da sociedade. Da mesma forma, reforçam a concepção de que a violência na escola está relacionada à pobreza e aos bairros de periferia considerados violentos. Entretanto, pesquisas científicas têm evidenciado que isto independe de condições sociais e de tipos de escola: públicas ou privadas.

Sendo assim, ao deixar-se influenciar pela opinião da mídia, corre-se o risco de criar e/ou fortalecer estigmas, além de desviar a atenção dos aspectos que são realmente relevantes para a compreensão do fenômeno. Para Michaud (1989, p. 49), "a violência é um alimento privilegiado para a mídia, com vantagem para as violências espetaculares, sangrentas ou atrozes". O autor ressalta que, para a mídia, não poderia ser diferente, pois ela vive do sensacional.

Todavia, não podemos negar que a divulgação da mídia brasileira de casos de violência no espaço escolar contribuiu significativamente para dar visibilidade necessária ao fenômeno e para despertar o interesse das autoridades públicas pela questão da violência nas escolas, tornando possível – com incentivos financeiros – a realização de pesquisas sobre o tema. No contexto francês, Debarbieux (2002b) destaca que os incentivos públicos proporcionaram a formação de diversas equipes de pesquisa que vêm se dedicando ao tema como um meio de vida e que contribuem significativamente para a construção do objeto "violência nas escolas", bem como para o fortalecimento de uma comunidade científica em relação à temática.

No Brasil, o interesse por este tema surge a partir do início da década de 1980, momento em que o fenômeno ganha visibilidade social e passa a fazer parte do debate público. Sposito (2001), no artigo intitulado "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil", realizou uma revisão das pesquisas brasileiras sobre violência e escola, no período de 1980 até os anos 2000. A autora constatou que a produção de pesquisas no Brasil, nesse período, era ainda incipiente e o tema era atrelado a outros fenômenos sociais, como uma extensão de outros tipos de violência: a social e urbana. A violência no âmbito escolar não era representada em si mesma como um fenômeno social, mas como reflexo de uma violência urbana que assolava as grandes cidades brasileiras. Isso porque se tratava de uma problemática emergente que se desenvolveu em meio ao processo de democratização da sociedade brasileira e das reivindicações da população por segurança nas periferias das grandes cidades. Logo, como mostra Sposito (2001, p.90), o tema surge fortemente associado a este contexto:

> […] o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização, à medida que, a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode com força no debate público. […] É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980.

Nesse período, a autora aponta que a mídia brasileira, impressa e televisiva, passa a divulgar com afinco casos de violência nas escolas públicas localizadas nos bairros periféricos das grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro. Ressalta-se que semelhante ao caso europeu, descrito por Debarbieux (2002b), a mídia também contribuiu para despertar o interesse público e acadêmico pela temática no Brasil. Assim como na realidade europeia, a

mídia brasileira privilegia a cobertura de episódios mais graves, por exemplo: casos de homicídios cometidos nos arredores das escolas e/ou dentro das mesmas. Segundo Abramovay (2005, p.81), "apesar do aumento da visibilidade da 'violência dura' nos estabelecimentos de ensino brasileiros, o que mais ocorre não são crimes, mas transgressões, pequenos atos de agressão e de incivilidade". Sendo assim, a violência nas escolas e sua complexidade estão além dos casos mostrados pela mídia.

Sposito (2001) observa que, na década de 1980, foram realizados poucos estudos sobre a violência sob a ótica escolar, e, dentre estes, havia a representação do fenômeno pelas depredações ao patrimônio escolar, furtos e invasões por pessoas sem vínculo com a instituição. A culpa por tais práticas recaía sobre os jovens moradores dos bairros periféricos, considerados marginais. A violência manifestada nas escolas era percebida como oriunda do contexto social externo, o que levou a um forte consenso social de que as escolas públicas deveriam ser protegidas da presença de estranhos.

Para haver proteção contra esse tipo de violência, foram adotadas medidas de segurança como: reforço no policiamento escolar e mudanças na estrutura física das escolas com a instalação de muros altos e grades. Sposito (2001) salienta que as escolas públicas passaram a sofrer intensamente com o crescimento do crime organizado e do tráfico de drogas no seu cotidiano e, dessa forma, a violência nas escolas passou a ser uma questão de segurança pública.

A predominância do tema da segurança no debate sobre violência em espaço escolar não foi uma preocupação peculiar à sociedade brasileira. Nos Estados Unidos, o crescimento da violência nas escolas e os ataques com armas de fogo, protagonizados por alunos, causaram, segundo Cubas (2006b), uma forte sensação de pânico na população. Como resposta os Estados Unidos passaram a investir em medidas de segurança nas escolas com o uso de detector de metais, câmeras de vigilância e revistas escolares. A segurança nas escolas passou a ser a principal preocupação das autoridades e da população americana em relação às instituições escolares.

As pesquisas brasileiras, desenvolvidas na década de 1980, buscavam identificar as ocorrências nas escolas para compreender o fenômeno. Entretanto, as informações sistematizadas eram precárias devido à descontinuidade nas formas de registro destas ocorrências pelas escolas e às dificuldades inerentes à própria pesquisa. Montoya (2002), ao se referir às pesquisas francesas, nesse mesmo período, salienta que a violência nas escolas ainda era um assunto considerado tabu e, somente após um período superior a uma década, o

tema passou a ser reconhecido como uma questão social. Sobre o debate do tema na cidade de Sevilha (Espanha), Ortega (2002, p. 197) relata:

> A violência era um assunto que costumava provocar certa ambivalência moral, especialmente quando se tratava da violência entre crianças. O tema ainda permanece sendo tabu. A simples menção da violência nas escolas ainda causa uma espécie de rejeição, embora, em inícios dos anos 90, essa rejeição fosse mais aguda do que é agora. Mesmo assim, era hora de levantar o véu desse misto de ignorância e ingenuidade; era hora para isso a que Gil Calvo (1996) chama de a "visibilidade" do fenômeno avançar para o primeiro plano, para que o problema adquirisse entidade social, tornando evidente a necessidade de investigá-lo. Essa questão tem de ser colocada com sensibilidade extrema, para que ela possa ser examinada da forma correta.

Na realidade brasileira, Sposito (2001) destaca que as unidades escolares resistiam em registrar as ocorrências de violência por diversos fatores, dentre eles, pelas oscilações no clima na rede pública diante das práticas violentas identificadas nas escolas:

> Houve épocas em que a notificação de episódios de violência evidenciaria as eventuais fragilidades do trabalho pedagógico das escolas; em outras ocasiões, a notificação poderia redundar em ganhos adicionais aos estabelecimentos como maiores recursos materiais e humanos ou em algumas vantagens salariais a professores que trabalhassem em áreas de risco (SPOSITO, 2001, p. 92).

No que se refere à produção acadêmica em programas de Pós-graduação em Educação, em toda a década, apenas dois trabalhos sobre violência e escola foram defendidos, ambos desenvolvidos pela mesma pesquisadora[3]. Tais trabalhos observam a violência nas escolas sobre outro ângulo que não é o da segurança, mas das relações intrínsecas com os modos de organização e funcionamento das instituições escolares, como descreve Sposito (2001, p. 92): "Deslocando o foco do tema da segurança, as primeiras pesquisas acadêmicas privilegiam a violência que parte das práticas dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias e, portanto, estimuladoras do clima de agressões".

Observamos que, mesmo com as medidas de segurança adotadas na década de 1980, a violência nas escolas sob a forma de depredação e invasões persistiu na década seguinte e foi somada à análise de outros tipos de violência.

A década de 1990 foi acompanhada de importantes mudanças na forma de observar a violência no espaço escolar. Acrescentam-se ao estudo do fenômeno outras formas de violência, como as práticas de agressão interpessoais, sobretudo, entre os alunos:

[3] A pesquisadora Áurea Maria Guimarães desenvolveu em 1984 e 1990 pesquisas sobre violência e escola em nível de Mestrado e Doutorado.

> Observa-se, nos anos 1990, que a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno (SPOSITO, 2001, p. 91).

Essa década é também marcada por iniciativas públicas em favor da redução da violência nas escolas através de importantes parcerias com ONGs e com movimentos da sociedade civil. Com essas parcerias, buscaram desenvolver propostas educativas de prevenção da violência em espaço escolar e pensar em novas concepções de segurança com ênfase na perspectiva da democratização das escolas. Ao longo dos anos de 1990, as ONGs, entidades de profissionais da educação e órgãos públicos, desenvolveram importantes análises descritivas sobre a violência nas escolas por meio de levantamentos nacionais – os chamados *surveys* – com jovens das capitais brasileiras. Sposito (2001) destaca as parcerias feitas pela UNESCO com diversas instituições para empreender amplas pesquisas sobre a juventude brasileira e a violência. Com o foco voltado para práticas violentas entre alunos, a década de 1990 inicia as chamadas pesquisas de vitimização sob a forte influência das pesquisas que estavam sendo realizadas na França[4].

Cresce, nessa década, a produção acadêmica sobre o tema da violência nas escolas com um conjunto expressivo de Dissertações e Teses na área da Educação (SPOSITO, 2001). Nesse período, a pesquisa acadêmica analisou as relações entre o cotidiano escolar e a violência que ocorre em bairros periféricos e favelas dominadas pelo crime organizado e pelo narcotráfico. Diante disso, a escola passou a ser compreendida como um espaço permeado pela violência urbana, marcado pela pobreza, falta de segurança e crescimento da criminalidade. Contudo, Sposito (2001, p. 99) enfatiza que "o quadro da ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não traduzem a complexidade do fenômeno da violência em meio escolar". A autora adverte que escolas localizadas em ambiente sociais violentos podem, perfeitamente, não refletir práticas violentas no seu interior.

Em uma breve incursão da literatura brasileira sobre a violência, Abramovay (2005) aponta que o tema no Brasil sempre esteve vinculado a questões macroestruturais, como: desigualdades sociais, desemprego, pobreza, entre outras. Segundo a autora, essa associação é uma herança comum no campo de análise da violência nas Ciências Sociais (área de grande

[4] As pesquisas de vitimização de caráter longitudinal passaram a ser comuns na França a partir da década de 1990. Através dessa abordagem metodológica, as pesquisas francesas identificaram várias formas de violência no espaço escolar, bem como os efeitos da exposição a essa violência. Em outras palavras, a abordagem da vitimização traz à tona o que antes estava oculto, o que aos olhos do observador era impossível de detectar.

concentração de estudos sobre o tema no Brasil). A autora menciona o trabalho realizado por Peralva (2000) que, ao debater a literatura brasileira contemporânea sobre este aspecto, faz uma crítica em relação à associação entre pobreza, desigualdade de renda e violência. Peralva (2000) considera que tais associações são insuficientes no plano explicativo. Contudo, considera necessário reconhecer os condicionantes sociais da violência.

No final da década de 1990, as pesquisas passam a observar a violência no espaço escolar a partir de outras possibilidades de análise. Segundo Sposito (1998, p. 7), "é preciso percorrer a uma outra possibilidade de análise, traduzida na violência escolar *stricto sensu,* aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade da relação direta com o estabelecimento de ensino". Nesse sentido, as pesquisas começaram a considerar o fato gerador que nasce no interior da escola, nas práticas e relações sociais produzidas na e pela instituição escolar, com ênfase nas formas violentas de sociabilidade entre alunos, entre estes e professores e vice-versa.

Segundo Abramovay e Rua (2002), as pesquisas nacionais e internacionais têm privilegiado a análise da violência entre alunos ou de alunos em relação à escola, e em pouca proporção abordam outras formas de agressão que ocorrem no espaço escolar, como, por exemplo, entre professores e alunos. Nessa direção, notamos que os estudos nacionais e internacionais estão voltados, sobretudo, para a investigação das incivilidades, do *bullying* ou intimidação entre pares e da delinquência juvenil. Nos Estados Unidos, por exemplo, a temática passou a ser investigada a partir da década de 1950, quando inúmeros pesquisadores voltaram o foco das análises para a violência envolvendo a juventude. Os primeiros levantamentos nacionais realizados nos Estados Unidos mostraram que os comportamentos violentos entre os jovens se modificaram com o tempo e, na esfera escolar, passaram a tomar maiores proporções, envolvendo aspectos sociais amplos como a relação étnico/racial:

> Dos atos de violência contra a propriedade passou-se a ter a violência contra a pessoa, assim como as brigas passaram das agressões verbais para o uso de armas, com a ocorrência de alguns desfechos fatais. Em linhas gerais, identificou-se que os casos de violência que ocorrem nas escolas envolvem, prioritariamente, alunos mais jovens que são agredidos por alunos mais velhos, as ocorrências dependem do contexto étnico/racial e de quais os grupos minoritários nesses contextos (uma criança branca numa escola predominantemente de negros ou o contrário), e atingem tanto escolas situadas em áreas urbanas quanto as situadas nos subúrbios ou zonas rurais (FLANNERY, 1997 apud CUBAS, 2006b, p. 29).

Assim como, nos Estados Unidos, os países europeus se dedicam, sobretudo, ao estudo da intimidação entre pares e das "incivilidades" perpetradas por alunos (Debarbieux, 2002a,

2002b). Podemos observar que, também no Brasil, a juventude está no centro do debate, visto que se trata de um grupo socialmente vulnerável a quaisquer tipos de violência. Os jovens alunos são, ao mesmo tempo, os principais agressores e vítimas da violência dentro do espaço escolar e não só. Outrossim, a todo momento, o mundo adulto e juvenil se confronta, e a escola tende a não compreender as particularidades desse grupo. Abramovay (2005, p. 72) ressalta que "o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens, e como esses privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e as artes, seriam fontes de conflitos que podem potencializar violências nas escolas". A escola, por sua vez, não considera nas relações com os alunos as singularidades do mundo dos jovens e de sua cultura própria, reduzindo-os somente à condição de alunos.

As pesquisas da década de 1990 analisadas por Sposito (2001) demonstram que a presença de práticas de incivilidades nas escolas brasileiras aponta para a insatisfação dos alunos com suas experiências escolares e para a incapacidade da escola em gerir estas situações pelo princípio da convivência democrática. Contudo, a autora menciona que as pesquisas iniciadas nessa década tendem a responsabilizar os alunos pela disseminação da violência dentro da escola. Sobre isso, a autora adverte:

> No exame da situação brasileira, alguns cuidados merecem ser considerados, pois o seu uso indiscriminado pode acentuar apenas um dos pólos da questão – os alunos – e descaracterizar uma série de problemas contidos na relação entre o mundo adulto e o juvenil, sendo o primeiro muitas vezes incapaz de estabelecer práticas capazes de gerir o inevitável conflito entre os grupos etários, sobretudo nos momentos de crise de eficácia das instituições socializadoras. [...] a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto, deve ser investigada e submetida à crítica (SPOSITO, 2001, p. 101).

O balanço das pesquisas brasileiras sobre a temática da violência em espaço escolar realizado por Sposito (2001) apresenta-se como uma importante base para a reflexão da construção da produção científica no Brasil sobre a mesma. Além disso, mostra como a violência em espaço escolar foi, gradativamente, se tornando um objeto de estudo a partir da relevância social que o tema adquiriu com o aumento da violência nas escolas. Com a sua revisão, Sposito (2001) aponta para um quadro de violências nas escolas que revela a complexidade em que o fenômeno se constitui. Embebidos nessa complexidade e ambiguidade, os pesquisadores são chamados a considerar em suas análises a multidimensionalidade que o fenômeno pode assumir a partir de diferentes pontos de vista. Neste aspecto, nos deparamos com dois pontos recorrentemente discutidos pelas pesquisas

sobre violência em espaço escolar e que são causas de divergências no campo de estudo da violência: a definição do termo violência e as fontes da violência no espaço escolar.

Segundo Charlot (2005), dois debates têm sido comuns nos estudos sobre a violência escolar:

> Na frente do palco, um debate explícito acerca da **definição da violência**: o que pode e deve ser considerada uma violência? Mais discreto, um debate acerca das principais **fontes da violência** e, conseqüentemente, dos esquemas explicativos a serem priorizados: é a violência um **fenômeno macrossocial**, cujas raízes se encontram no sistema, portanto fora da escola, ou um **fenômeno microssocial**, ligado às interações, situações e práticas na própria escola? (CHARLOT, 2005, p. 17, grifo nosso).

Tais debates representam, igualmente, duas dificuldades presentes nas pesquisas sobre violência e que são fontes de grandes divergências entre os especialistas que se dedicam ao seu estudo. A dificuldade em definir "violência" e, consequentemente suas causas, está às voltas com a própria natureza do fenômeno: complexa e multicausal, o que as torna essencialmente comum a toda e qualquer pesquisa que se ocupa com o estudo da violência.

O debate científico que permeia a questão da definição da violência é composto por aqueles que defendem uma definição ampla e os que defendem uma definição restrita deste fenômeno. A luta simbólica pela nomeação legítima da violência ocorre principalmente entre esses dois pontos de vista opostos. A dificuldade em definir este tema reside exatamente em delimitar quais fenômenos podem ou não ser legitimamente considerados como violência pelo campo científico. Sobre essa luta simbólica, Charlot (2005, p. 23) destaca:

> Quando se depara com um problema social de definição, tem de se perguntar quem está propondo qual definição, em qual contexto, com qual objetivo e implicação pessoal e social. Travam-se lutas para o poder simbólico, nos ensinou Bourdieu, e o poder da nomeação legítima fica no centro dessas lutas. Ao refletir bem nisso, esse debate todo que está sendo desenrolado faz mais de dez anos acerca do que merece ser chamada de violência é uma luta simbólica.

A definição restrita entende como violência apenas atos previstos pelo código penal, sobretudo, as chamadas violências duras que são representadas pelo ato físico grave. Debarbieux (2002, 2002) destaca que a definição restrita ganhou espaço no cenário científico com o trabalho do francês Jean-Claude Chesnais (1981), denominado "História da violência". O autor defende em sua obra que a única definição verdadeiramente correta do fenômeno é a que considera como violência apenas atos físicos que podem causar danos irreparáveis às vítimas e que exigem, de alguma forma, a intervenção da sociedade através do poder do

Estado (ABRAMOVAY, 2005). Segundo Debarbieux (2002a) e Abramovay (2005), Chesnais considera outros tipos de violência como a simbólica ou a moral como um mau uso da linguagem.

A crítica a uma definição restrita repousa na concepção de que ela é limitada e incompleta, pois deixa de lado inúmeras práticas que podem perfeitamente ser uma violência. Além disso, Debarbieux (2002a) menciona que essa restrição do conceito pode causar problemas epistemológicos complexos, por três motivos: 1) a extensão de um texto legal é temporal, o que o torna também relativo; 2) o código penal decorre de um mal-entendido no que diz respeito ao vocabulário das ciências humanas; e 3) ela desconsidera as demais operacionalizações de violência. O autor enfatiza que uma das dificuldades geradas pela definição limitada de violência é que ela nega aos próprios envolvidos o poder de dar um nome à sua experiência. O esforço dessa perspectiva funda-se na tentativa de se aproximar o máximo possível de uma definição absoluta deste conceito. No entanto, Debarbieux (2002a, p. 65) argumenta:

> Como diz Passeron, numa situação de pesquisa, qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição, imediatamente os reduz a pálidos resíduos acadêmicos, concentrados ineficazes de associações verbais, desprovidos de indexação ou de vigor. Em termos metodológicos, não deveríamos estar pesquisando a violência como um todo indivisível; deveríamos, pelo contrário, estar multiplicando os pontos de vista (os indicadores).

Para o autor, é um erro acreditar que definir a violência possa garantir uma possível aproximação ante um conceito absoluto ou de uma ideia que permita algum encaixe preciso entre a palavra e a coisa. Os diferentes pontos de vista levam a uma pluralidade de representações acerca do fenômeno (DEBARBIEUX, 2002a, 2002b). Nesse sentido, não há uma compreensão universal de violência, o que pode e existe de fato são conhecimentos parciais acerca do fenômeno. Conforme Michaud (1989), este só pode ser compreendido através de critérios e pontos de vista institucionais, jurídicos, sociais e pessoais. Além disso, há uma compreensão a partir de períodos históricos e culturas diferentes. Ou seja, a compreensão do que se entende por violência depende do tempo, do lugar, das relações e também das percepções dos próprios agentes envolvidos em práticas que podem ser consideradas oriundas deste fenômeno. Trata-se de uma noção que está em constante construção, como enfatiza Sposito (1998, p. 3): "[...] a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas". A violência é concebida a

partir de pontos de vista divergentes, o que implica em sua heterogeneidade e nas múltiplas definições atribuídas a ela.

A definição ampla de violência surge no cenário científico em oposição às abordagens que enquadram como violência apenas o ato passível de punição legal como faz a ótica restrita. Conforme Abramovay (2005), a violência abrange práticas que estão presentes em diferentes formas de sociabilidade e em contextos socioculturais diversos, portanto, pode assumir diversos sentidos, independente do que está descrito no código penal. Em cada época e em cada sociedade, as representações e os sentimentos em relação ao fenômeno se modificam. A autora menciona que a violência é um dos fenômenos sociais mais difíceis de ser conceituado por transitar em meio a significados metafóricos, simbólicos e entre definições legais. Para Abramovay (2005), uma noção ampla possibilita uma leitura da diversidade, complexidade e das sutilezas da violência manifestada no espaço escolar:

> A defesa por um conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino (ABRAMOVAY, 2005, p. 79).

Como não há um consenso, entre os pesquisadores, a respeito do que pode ser considerada uma violência, a maioria aceita em seus trabalhos uma noção ampla. Isso porque tal concepção é capaz de identificar as múltiplas formas que a violência pode assumir, como as chamadas violências implícitas que normalmente não são reconhecidas como tal porque estão no plano simbólico e seus danos não são aparentes, muito menos, passíveis de punição legal. No espaço escolar, por exemplo, é fundamental considerar as manifestações de diversas ordens, entre elas as que estão relacionadas ao funcionamento interno da escola e os relacionamentos entre todos os agentes escolares. Além disso, é preciso considerar as sutilezas dos casos que ocorrem na escola, principalmente as práticas difíceis de serem reconhecidas como tal por ganharem ares de naturalidade entre os agentes que dela são perpetradores e vítimas, como é caso da violência simbólica.

Santos (2009, p. 13) destaca que “sempre uma violência é antecedida, ou justificada, prévia ou posteriormente, por uma violência simbólica, que se exerce mediante uma subjetivação pelos agentes sociais envolvidos na relação”. Sabemos que a escola é por

excelência um espaço de manifestação da violência simbólica por meio da ação pedagógica de imposição/inculcação do arbitrário cultural, como mostra Bourdieu e Passeron na obra *"A reprodução"*. Além disso, a violência simbólica exercida pela instituição escolar pressupõe uma relação de força entre um superior que manda e um inferior que obedece, comum na relação adulto-criança na escola e não só. Como bem demonstra Bourdieu (2010a, 2010b, 2011), a violência simbólica é este poder invisível exercido através da cumplicidade dos que estão sujeitos a ela e dos que a exercem. Sendo assim, muitas manifestações da violência no espaço escolar não são percebidas como tal, como é o caso, dos atos violentos perpetrados por professores contra alunos.

Debarbieux (2002b) salienta que a maioria dos especialistas que investigam a violência na escola adota em suas pesquisas uma noção ampla e tende a dar voz às vítimas para defini-la. Segundo o autor, o reconhecimento da violência em espaço escolar como objeto de estudo é marcado justamente pela descoberta das vítimas, o que evidencia a importância das mesmas na construção do que se entende por violência nas escolas. Abramovay (2005) e Debarbieux (2002a, 2002b) defendem que, para compreender este aspecto no âmbito escolar, é necessário adotar uma definição ampla, pois somente essa perspectiva possibilita analisar o fenômeno em sua diversidade, complexidade e sutilezas.

Por outro lado, as críticas à definição ampla colocam em questão que o leque do que pode ser uma violência não para de se expandir, correndo, assim, o risco de confundir práticas que não são potencialmente violentas. Não obstante, adotar uma perspectiva ampla requer um cuidado especial para não cair em um relativismo absoluto, em que qualquer conflito pode ser chamado de violência. Para Charlot (2002, 2005), é necessário distinguir a agressividade, o conflito, a agressão e a violência.

Segundo o autor, a agressividade é uma disposição que faz parte da existência humana, derivada da frustração que não pode ser evitada, uma vez que não podemos viver sob o princípio único do prazer. Dessa forma, a agressividade impulsiona conflitos que podem levar a situações prejudiciais, como a violência. Mas nem sempre é visto que o conflito possui uma dimensão positiva, quando funciona como um motor de transformação do homem, das ideias e do mundo. A agressão, por sua vez, é um ato físico e não físico que remete ao uso da violência através da força, do poder e da dominação. No entanto, uma situação de conflito não causa, necessariamente, um ato violento:

> [...] não há vida humana sem frustração, sem agressividade, sem conflito. Se se considerar que há violência cada vez que se encontra uma situação que causa mal-estar, que incomoda, frustra, machuca, ter-se-á de admitir que a vida toda é uma violência. [...] Nesse caso, porém, o conceito de violência passa a ser inutilizável, por ser diluído: quando tudo é uma violência, o conceito de violência não caracteriza mais nada (CHARLOT, 2005, p. 18).

O autor demonstra que a maneira mais apropriada para superar o impasse acerca da definição da violência é considerar o que uma pessoa entende ser violência, como ocorre nas pesquisas de vitimização. Neste tipo de pesquisa, as próprias vítimas, a partir de suas vivências, denotam o seu próprio entendimento. Notamos que, por diversos motivos, as pesquisas de vitimização têm sido importantes para a construção do objeto "violência nas escolas", pela riqueza de informações que compartilham, ao trazer à baila dados que não são – e nem podem ser – visíveis aos olhos do pesquisador/observador. Do mesmo modo, mostra-se uma metodologia favorável para superar as dificuldades que envolvem a temática.

As pesquisas sobre violência nas escolas expressam com seus resultados diferentes facetas do fenômeno, o que confere uma compreensão da realidade a partir de uma pluralidade de conhecimentos e representações que estão sempre em via de reestruturação. Ressalta-se o que diz Debarbieux (2002b, p. 19-20) acerca da questão ao se referir que é impossível ter um conhecimento total acerca da violência nas escolas, pois o que podemos ter de fato são representações parciais deste assunto:

> O poder cumulativo dos pontos de vista fragmentários fornece uma perspectiva geral do objeto, formando um conhecimento que é sempre temporário e passível de ser superado, de acordo com os novos indicadores e as novas operações de pesquisa.

Nesse sentido, as divergências de pontos de vista mostram-se essenciais para ampliar o entendimento acerca do fenômeno. Assumir uma perspectiva ampla é reconhecer que a violência nas escolas se reveste de uma enorme complexidade, se manifesta de diversas formas e envolve os diferentes agentes escolares. É, também, considerar as múltiplas fontes/causas que estão relacionadas com os atos violentos e que podem estar tanto no plano macrossocial como no microssocial.

Abramovay e Rua (2002) reforçam que, para compreender e explicar as diferentes manifestações dentro das escolas, é necessário recorrer aos aspectos macrossociais (fatores externos) e microssociais (fatores internos) que a constituem. Os fatores externos à escola são nomeados pelos especialistas como variáveis exógenas e os fatores internos como variáveis endógenas. Entre as variáveis exógenas, as autoras destacam que é essencial considerar, por exemplo: as questões de gênero; relações raciais; situações familiares (características sociais

das famílias); influência dos meios de comunicação; e o espaço social das escolas (bairro e sociedade). Já entre as variáveis endógenas, devem-se considerar aspectos, como: a idade e nível de escolarização dos alunos; as regras e a disciplina escolar, as punições escolares, o comportamento dos professores em relação aos alunos; e a prática educacional em geral (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

As autoras relatam que a tendência das pesquisas é enfatizar os fatores externos como as principais fontes/causas da violência nas escolas. Entretanto, destacam que atribuir as causas da violência somente aos fatores externos pode amenizar – até mesmo retirar – a responsabilidade da escola pelo fenômeno. Ao mesmo tempo, pode ocultar o lugar da instituição como produtora de violência:

> A perspectiva que retira da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade da problemática, pois, como se discute ao longo desta seção, a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas (ABRAMOVAY, 2005, p. 69-70).

O próprio sistema escolar, com suas características, modos de organização e funcionamento é por si só um instrumento que acaba excitando outras tantas formas de violência. Além disso, diversos aspectos do cotidiano escolar são fontes de forte tensão entre os agentes escolares. Todavia, quando se privilegiam apenas os fatores internos, a escola pode passar a ser considerada a única responsável pela violência que a circunda, o que não corresponde à realidade. Para superar essa dicotomia, Abramovay (2005) e Abramovay e Rua (2002) aceitam em suas pesquisas um enfoque multidimensional. Isto é, consideram um conjunto de fatores, externos e internos, como possíveis causas da violência no espaço escolar.

Charlot (2002, p. 439) destaca que "os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão (o ato violento)". O clima de tensão que paira sobre o espaço escolar tem múltiplas fontes: sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas. Sendo assim, o que ocorre dentro da escola pode ser influenciado por fatores externos ligados, sobretudo, à condição/posição social dos agentes escolares e a outras questões sociais vinculadas à pobreza, à exclusão social e à desigualdade social. Neste caso, a escola é figurada como um espaço de reprodução da violência social. Por outro lado, a própria instituição escolar com seu modo de organização e funcionamento, bem como por meio das relações sociais estabelecidas entre os diferentes agentes escolares, articula um tipo de

violência que é produzida na escola e pela escola. Ademais, a violência não tem sido um problema específico de escolas públicas localizadas em bairros pobres, como se costumava pensar no início dos estudos sobre a violência nas escolas no Brasil. Charlot (2002) destaca que o fenômeno tem se convertido de forma estrutural e não mais acidental, passando a fazer parte do cotidiano das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Em consequência ao debate acerca da definição e às fontes da violência no espaço escolar, defendemos uma noção ampliada baseada na compreensão do contexto social, histórico e cultural em que este aspecto se desenvolve. Desta forma, não são apenas os atos graves que são considerados como violência, mas também comportamentos, relações sociais e práticas institucionais que envolvem todos os agentes escolares e não apenas o aluno (ABRAMOVAY, 2005).

Com efeito, podemos dizer que a violência no espaço escolar é, simultaneamente, um reflexo de processos sociais amplos e de processos internos à escola. Nessa direção, Laterman (2003, p. 199) indica que "o estudo sobre violência no meio escolar nos remete à compreensão, por um lado, da violência em nossa sociedade e, por outro, das singularidades do meio escolar". Sposito (2001) mostra que a complexidade das pesquisas no Brasil decorre da conexão com a violência social, sobretudo, a urbana, como mostraram as pesquisas dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. No final dos anos de 1990 e neste início de século XXI, as pesquisas no Brasil têm aumentado consideravelmente, e a temática vem sendo cada vez mais reconhecida como um problema social que precisa ser combatido, na medida em que pode colocar em risco a qualidade da educação, bem como a função social da escola de socializadora das novas gerações.

Ao adotar em nossa pesquisa uma perspectiva ampla de violência, concordamos com Charlot (2005) quando ressalta que "o pesquisador não pode definir a violência, porém não pode deixar de ter uma opinião acerca da mesma". Segundo o autor, se um pesquisador em educação tivesse de definir violência, ele a definiria assim:

> "Violência" é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular (CHARLOT, 2005, p. 24).

A violência é caracterizada pelo uso da força que reduz o outro à condição de coisa e que lhe causa danos de diversas naturezas. Segundo Sposito (1998, p. 3), "é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força". Para Santos (2009), é uma forma de

sociabilidade em que se exerce uma relação específica com o outro através do uso da força e da coerção. O autor destaca que:

> A violência seria uma relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção, provocando dano, impossibilitando a democracia na sociedade contemporânea. […] a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presente nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais […] (SANTOS, 2009, p. 46).

Isso posto, compreendemos, a partir do pensamento do referido autor, que a violência é uma relação social de excesso de poder que nasce da lógica da exclusão em que a força e/ou a coerção impedem o reconhecimento do outro. Dessa forma, nega "a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito" (SPOSITO 1998), é uma ruptura com o processo democrático e é exatamente o oposto da educação. Não podemos de fato ter uma definição universal de violência, o que podemos ter são percepções acerca do que é reconhecido ou não como um ato violento a partir das condições históricas e culturais em que vivemos. A partir de uma compreensão ampla da violência, consideramos como violência todo ato contra o ser humano que lhe causa algum tipo de dano, "seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais" (MICHAUD, 1989, p. 11). A violência, tal como a percebemos atualmente, é tudo o que impede o reconhecimento do outro como um sujeito dotado de direitos e que o rebaixa à condição de coisa pelo uso da força, seja ela de qualquer natureza. Sendo assim, tomamos a etimologia do termo "violência" segundo Chauí (2003, p. 41-42) para pensá-la:

> [...] violência vem do latim *vis,* força, e, de acordo com os dicionários, significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2003, p. 41-42).

No que se refere à violência nas escolas, adotamos de Bernard Charlot (2002, 2005) as categorias que definem as múltiplas violências que se manifestam neste espaço social, a saber: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A "violência na escola" é

entendida pelo autor como uma violência que acontece "dentro da escola", mas que não está diretamente relacionada com a natureza e as práticas da instituição. Neste caso, a escola se configura apenas como o lugar onde a violência ocorreu, ou seja, os atos de violência na escola podem acontecer e acontecem em diferentes lugares. Sob este aspecto, a violência não tem, necessariamente, origem no espaço escolar, mas fora dele como, por exemplo, a invasão de pessoas estranhas à escola para acertos de contas cuja origem está além dos muros escolares. Por outro lado, a "violência na escola" também pode estar relacionada às atividades da escola, por exemplo, as ameaças para que o colega deixe colar na prova (CHARLOT, 2005).

Já a "violência à escola" é dirigida, especificamente, contra a escola física e os agentes que a representam (professores, coordenadores, diretores e demais funcionários). Essa violência é perpetrada por alunos através da destruição do patrimônio escolar e de atos de violência contra o professor e demais funcionários. Ela acontece, por exemplo, "quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insulta" (CHARLOT 2002, p. 434). Ao lado da "violência à escola" está a "violência da escola" cometida pela escola e pelos agentes que a representam (professores, diretores, coordenadores e demais funcionários) contra os alunos. Segundo o autor trata-se de uma violência simbólica e/ou institucional que ocorre de modos variados: composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas e etc. Portanto, nesta categoria, a violência é produzida pela própria escola e por aqueles que a representam e se manifesta "sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência simbólica" (CHARLOT, 2005).

Para Charlot (2002, 2005), a "violência à escola" e a "violência da escola" estão completamente ligadas à natureza e às práticas da instituição escolar, diferente da "violência na escola". O autor acrescenta que a "violência à escola" e a "violência da escola" devem ser compreendidas conjuntamente, pois a escola enquanto uma instituição socializadora possui meios de ação em relação às mesmas. Além disso, para ambas serem analisadas é preciso considerar as especificidades da instituição escolar e suas práticas.

Charlot (2002, 2005) declara, como querem os sociólogos franceses, que classificações dessa natureza são essenciais para introduzir certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como violência em espaço escolar. Todavia, enfatiza que esta não é uma tarefa fácil. A nosso ver a referida classificação é muitíssimo pertinente para o tipo de análise que pretendemos, pois a partir dela é possível reconhecer as violências que permeiam as relações

sociais e pessoais dentro da escola, considerando os diferentes agentes envolvidos e a complexidade em que o fenômeno se constitui.

Tendo em vista nosso objetivo e as considerações sobre violência apresentadas até aqui, vale dizer que desenvolvemos neste trabalho uma pesquisa relacional que tem por base duas perspectivas de análise para pensar o impacto da violência sofrida na infância e adolescência, no espaço escolar e familiar, na percepção de professoras e professores em relação ao uso da violência. A primeira delas se refere à aprendizagem social da violência, segundo a qual pessoas expostas à violência desde a infância podem vir a reproduzi-la na vida adulta. Com vistas a essa perspectiva temos por base os resultados da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP), intitulada "Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência 2010 – um estudo em 11 capitais do estado" coordenado por Nancy Cardia (2012). Trata-se de uma pesquisa de abrangência nacional sobre a percepção das pessoas em relação à violência e que traz informações valiosas à reflexão sobre a violência na sociedade como um todo. A pesquisa em questão adere à seguinte abordagem para pensar seus dados:

> A abordagem adotada neste estudo é de que a violência é socialmente aprendida. É aprendida em casa – por meio da família e das práticas disciplinares utilizadas pelos pais e/ou aqueles que cuidam da criança, pela observação do modo como os adultos se relacionam e lidam com conflitos, pela maneira como os irmãos se relacionam e como usam ou não a violência e agressão para resolverem disputas e competições – e pelo que assistem nos meios de comunicação e na internet. A violência também é aprendida fora de casa pelo que crianças e jovens observam na comunidade, nas escolas, nas instituições e pelas experiências de serem vítimas ou testemunhas de diferentes eventos violentos (CARDIA, 2012, p. 59).

Os resultados alcançados pela pesquisa apontam que a exposição regular à violência pode afetar diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas, influenciando comportamentos, atitudes, normas culturais, crenças e valores em relação ao uso da própria violência. A pesquisa revela ainda que tal exposição acaba "aumentando a probabilidade de que esta seja encarada como uma reação razoável e apropriada para uma situação, como aceitável para corrigir um erro ou como aceitável para se proteger a honra, estimulando uma "cultura da violência" (CARDIA, 2012, p. 9)". Na mesma direção, os resultados acerca da punição corporal sofrida na infância pelos sujeitos investigados e a tolerância destes em relação ao uso da mesma mostram que pais que foram punidos fisicamente quando crianças podem vir a repetir esta experiência punindo da mesma forma seus filhos. Isso porque, afirmam na

pesquisa usar da força física caso os filhos não se comportem bem e que dizem esperar que seus filhos tenham atitudes violentas para se defender de agressões na escola. Sendo assim a pesquisa conclui: "Há fortes indícios de que ser vítima de punição corporal, quando criança, estimule o uso deste tipo de punição quando adulto (a), sugerindo um ciclo perverso de uso de força física". (CARDIA, 2012, p. 8)

Conforme a literatura consultada pelo NEV/USP (CARDIA, 2012, p. 86) "[...] ter experienciado violência na infância ou na adolescência, favorece a percepção e aprovação da violência como legítima, o que, por sua vez, aumentaria a possibilidade dela ser replicada contra os filhos, reforçando o uso de tais práticas socialmente". Deste modo, os métodos utilizados por uma geração podem influenciar outras, gerando um "ciclo de abuso" que pode perpassar gerações: "[...] Assim, os procedimentos adotados por uma geração podem afetar o modo como as próximas gerações serão tratadas" (CARDIA, 2012, p. 8). A partir dessas considerações, podemos inferir que a percepção da violência, seus efeitos e seu uso podem estar ligados ao contato desde cedo com a mesma, principalmente, pela exposição à punição corporal na infância e juventude. Deste modo, pessoas expostas à violência na infância e adolescência podem vir a ser agentes produtores/reprodutores de violência.

Por outro lado, uma perspectiva sócio-histórica aponta que a violência enquanto uma construção histórica – cuja ideia varia de acordo com o tempo e de sociedade para sociedade (BUORO et al., 1999; MICHAUD, 1989) – permite que nossas percepções, sensibilidades e comportamentos em relação à violência sejam modificados e/ou ressignificados com o tempo. Neste sentido, práticas consideradas violentas por uma dada geração pode não ser ou ter sido para outra. Ou seja, muitas práticas que atualmente consideramos violentas no passado não eram percebidas como tais. Veja que esse modo de pensar a violência nos indica, ao contrário da primeira perspectiva citada, a possibilidade da não reprodução da violência nas relações sociais. De tal modo, considera-se que pessoas expostas à violência são capazes de crítica do vivido e, portanto, de sua não reprodução. Reitera-se que nossa sensibilidade e intolerância à violência é resultado de um processo histórico de pacificação da sociedade e da expansão de controles e normas sociais que contribuíram para ampliar nossa concepção de violência.

O que está em jogo na análise que apreendemos em nossa pesquisa é que a reprodução ou não da violência não deixa de ser uma possibilidade existente para os que estão e/ou foram expostos a ela. Para responder ao nosso objetivo, as duas perspectivas analíticas aludidas serão consideradas na análise das entrevistas semiestruturadas que abordaremos mais adiante.

Enfim, a violência no espaço escolar constitui-se como uma questão social – e mundial – legitimamente reconhecida pelo debate público e acadêmico. Apresenta-se como um fenômeno emergente que desperta o interesse de organismos mundiais, autoridades públicas, ONGs, órgãos de fomento à pesquisa, organizações privadas, grupos de pesquisa, pesquisadores ligados às Universidades e, especialmente, da mídia televisiva e a impressa que têm concedido grande visibilidade à questão, seja para o bem ou para o mal. A violência no espaço escolar é reconhecida como um objeto de estudo próprio, complexo e multifacetado, que se encontra em constante construção, assim, como sua definição e interpretação que variam conforme diferentes pontos de vistas. A violência nas escolas é uma realidade presente na nossa sociedade e não podemos simplesmente ignorar a sua existência ou aceitar passivamente as explicações simplistas feitas pela mídia. Ela deve ser pensada dentro de um contexto amplo de transformações no espaço social, bem como pelas sutilezas e singularidades da própria instituição escolar. Nesta direção, o compromisso dos pesquisadores que se dedicam ao tema é contribuir para que o fenômeno seja compreendido em sua complexidade sem estigmatizar quaisquer agentes escolares, mas colocar em debate a dinâmica em que se dá a violência no espaço escolar. Somente assim poderemos buscar meios para erradicar a problemática, afinal estamos nos referindo a um bem precioso a toda e qualquer sociedade: a educação.

Das observações apresentadas, podemos dizer em relação a esta pesquisa que elas, as observações, podem contribuir significativamente para a análise dos dados das entrevistas no que se refere ao modo como olharemos para os mesmos, durante seu tratamento e interpretação, tendo em vista as percepções de nossos sujeitos sobre a violência que sofreram na infância e adolescência, na escola e na família. Considerando esses primeiros apontamentos a respeito da violência em espaço escolar e o objetivo de verificar se professoras e professores sofreram violência durante a infância e a adolescência na família e na escola, tendo em vista abrir uma reflexão sobre a produção da violência da escola cometida por professores contra seus alunos, nos dedicaremos no próximo item desta seção à apresentação da localização das dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012 que irão compor nosso suporte teórico.

1.2 A localização das dissertações e teses produzidas de 2008 a 2012 em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil

Dedicamo-nos aqui à exposição de um árduo trabalho de revisão bibliográfica que se inicia com a localização de pesquisas defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil de 2008 a 2012[5], que têm como objeto de estudo a violência em espaço escolar, especificamente aquelas que fazem uma inflexão das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola", pensadas por Bernard Charlot (2002, 2005), na análise de seus dados. Utilizamos, como procedimento metodológico para localizar, selecionar e descrever as fontes, dissertações e teses (2008-2012), a técnica da Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin (1977). A seguir, descreveremos como realizamos este processo de construção do nosso *corpus* teórico.

No que concerne à recente produção acadêmica no âmbito da Pós-Graduação, realizamos uma busca por pesquisas defendidas no período de 2008 - 2012 no Banco de Teses disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [6]. Na primeira busca, localizamos 111 pesquisas, a partir dos seguintes descritores: violência escolar; violência na escola; violência e escola; violência e educação; e violência da escola. Para o refinamento da busca, inserimos nos campos em que o site nos oferecia o ano e a natureza do trabalho: tese e dissertação. Contudo, só nos foi possível ter acesso a 70 trabalhos completos[7], sendo: 59 dissertações e 11 teses produzidas em vários programas de Pós-Graduação de Universidades públicas e privadas espalhadas pelo país e vinculados às diversas áreas do conhecimento, sobretudo, na Educação e nas Ciências Sociais. A partir do número de pesquisas defendidas, nesse período, é possível notar que a produção acadêmica sobre o tema violência escolar cresceu consideravelmente, em comparação ao período contemplado pelo estudo de Sposito (2001).

---

[5] Optamos por delimitar um período de 5 anos de produção, tendo em vista que esse é um período de pesquisas recentes que contemplam mestrado e doutorado. Esse é, também, o tempo em que as instituições de fomento à pesquisa adotam, costumeiramente, para verificar a produção em determinada área do conhecimento, de acordo com a FAPESP e o CNPq. Além disso, escolhemos iniciar pelo ano de 2008, pois no período de busca das pesquisas, 2013, o Banco de Teses da CAPES, disponibilizava somente dissertações e teses defendidas até o ano de 2012.

[6] Levantamento realizado em 2013 na página virtual da CAPES destinada à busca de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil - http://bancodeteses.capes.gov.br/

[7] A plataforma de teses e dissertações da CAPES disponibiliza ao público somente os resumos dos trabalhos, sendo assim, para ter acesso aos trabalhos completos realizamos uma extensa busca pelos sites dos programas de Pós-Graduação de origem de cada pesquisa. Identificamos que nem todas as páginas de programas de Pós-Graduação disponibilizam um espaço para a publicação de suas produções, e outros estavam desatualizados. Por este motivo, não foi possível ter acesso ao número total de pesquisas localizadas na plataforma CAPES.

A localização e leitura das 70 pesquisas residiram em um contato inicial com a produção acadêmica mais recente. Foi um momento em que nos deixamos invadir por impressões e orientações acerca da temática para, assim, prosseguir com a seleção dos trabalhos para compor o *corpus* teórico para análise integral das pesquisas selecionadas. Este passo inicial com esta fonte corresponde à primeira atividade da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977): a leitura flutuante.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Trata-se de instrumentos de análise das comunicações que consistem na análise de textos escritos por meio de procedimentos metodológicos que revelam o conteúdo das mensagens. Segundo Bardin (1977, p. 42), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações que visam a "[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens". É, pois, uma técnica de leitura muito antiga que, segundo Bardin (1977), tem por antecedente a chamada hermenêutica que é a arte de interpretar textos sagrados e misteriosos.

Os primeiros estudos sobre Análise de Conteúdo foram desenvolvidos nos Estados Unidos, para a análise de textos jornalísticos e de propagandas. Em tal período que corresponde ao início do século XX, a Análise de Conteúdo esteve baseada no Behaviorismo (estímulo – resposta), com o intuído de "descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo rigor de cientificidade" (BARDIN, 1977, p.16). O período de 1940 a 1950 corresponde a um momento significativo de desenvolvimento da Análise de Conteúdo devido às investigações derivadas de questões levantadas pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial. Esse também foi um período importante do ponto de vista metodológico, pois alguns estudiosos passaram a elaborar regras de análise e a definir o que de fato era a Análise de Conteúdo. Já em 1950 a 1960, houve uma expansão significativa da aplicação da técnica em disciplinas diversas e também ocorreram importantes renovações nas questões metodológicas. A partir de 1960, o uso da técnica passa a ser marcado pelo uso de computadores, ou melhor, pelo uso de ordenadores que contribuem significativamente para o tratamento do material, oferecendo novas possibilidades para a análise.

Desenvolvemos nesta pesquisa a técnica da Análise de Conteúdo do tipo categorial temática que funciona como: "[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz…" (BARDIN,

1977, p. 153, grifo do autor). A aplicação da técnica pressupõe o uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens pela categorização, o que corresponde ao tratamento da informação extraída das mesmas (BARDIN, 1977). Ou seja, a categorização permite a classificação de elementos presentes na mensagem que são analisados, segundo categorias definidas pelo analista. Ela oferece uma representação simplificada dos dados que passam do estado bruto para dados organizados e prontos para serem interpretados.

Em seu livro "Análise de conteúdo" Bardin (1977) apresenta três etapas que constituem este tipo de análise, são elas: a Pré-análise; a Exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e a Interpretação. Como atividade primeira da **Pré-análise**, a leitura flutuante representa a oportunidade de estabelecer o primeiro contato com os documentos que serão analisados e orientar a próxima atividade dessa fase: a escolha dos documentos. Essa fase de escolha dos documentos representa o momento de construção do *corpus* de textos que serão submetidos à análise, conforme os critérios de seleção postos pelo analista, durante a leitura flutuante.

Com a leitura flutuante das dissertações e teses localizadas, identificamos que as 70 pesquisas abordam os vários tipos de violências manifestadas na escola, como: violência física, violência verbal, violência simbólica, *bullying*, incivilidades, violência contra o patrimônio público e bens particulares. Igualmente, observamos que o tema violência em espaço escolar aparece atrelado a outros: políticas públicas, saúde, desenvolvimento social, currículo escolar, segurança pública e etc. Portanto, as pesquisas mostram desdobramentos do fenômeno violência da escola, evidenciando sua larga complexidade.

Tais desdobramentos abrangem aspectos políticos, econômicos e sociais da violência em espaço escolar; concepções, percepções, perspectivas e representações sociais de professores, alunos, gestores e demais funcionários escolares sobre violência escolar; influências da violência escolar no processo ensino-aprendizagem; *bullying* e suas manifestações, prevenção, enfrentamento, causas e consequências; comportamentos violentos e manifestações de violência escolar; violência escolar e mídia e assim por diante. Notamos que os trabalhos vão desde a identificação dos tipos de violência manifestados na escola até as práticas de prevenção e enfrentamento dessa violência. Ademais, algumas pesquisas tratam de manifestações de violência específicas, como o *bullying*, por exemplo.

A maioria das pesquisas é de natureza empírica, do tipo estudo de caso e privilegia o ambiente da escola pública e os seus arredores (bairros e comunidades em que as escolas estão inseridas) como campo de investigação. Os sujeitos pesquisados são: professores, alunos

de diferentes idades, diretores, inspetores de alunos, coordenadores pedagógicos, orientador educacional, pais de alunos, comunidade escolar, conselheiros tutelares, policiais e promotores de justiça. As pesquisas dão voz a esses sujeitos para reconhecer a violência no espaço escolar por meio de entrevistas, questionários e grupo focal. Outro instrumento de coleta de dados comum é a observação participante.

Outrossim, identificamos que a maior parte das recentes pesquisas brasileiras, assim como, na década de 1990, está voltada, sobretudo, para a violência protagonizada por alunos. Reitera-se, a preocupação de Sposito (2001, p. 99-101) quanto a essa tendência: "[...] alguns cuidados merecem ser considerados, pois o seu uso indiscriminado pode acentuar apenas um dos polos da questão – os alunos – e descaracterizar uma série de problemas contidos na relação entre o mundo adulto e o juvenil". Nenhuma das pesquisas localizadas dedicou-se ao estudo da "violência da escola" do modo como fazemos neste trabalho. Entretanto, seu conteúdo aparece na maioria das pesquisas, mas se trata de uma singela menção a episódios de violência perpetrados por professores e demais funcionários escolares sem muitos detalhes ou questionamentos futuros acerca da evidência. Geralmente são dados que aparecem em segundo plano no conjunto das pesquisas, talvez por não corresponderem aos objetivos delimitados pelas mesmas. Todavia, os dados estão lá e evidenciam o problema. Diante dessa realidade da produção acadêmica, escolhemos focar nossa análise na "violência da escola" cometida por professores para trazer luz à questão.

Após a leitura flutuante, passamos para a fase de escolha dos documentos para compor nosso *corpus* teórico que será submetido à análise. Orientamo-nos pela sugestão de Bardin (1977, p. 96) segundo a qual "convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado". Dessa forma, optamos por dois critérios de seleção: 1) pesquisas defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação; e 2) pesquisas que utilizam como categoria de análise as noções de Bernard Charlot (2002, 2005) sobre os tipos de violência em espaço escolar[8]: "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola". Com a leitura dos trabalhos, identificamos que essas noções eram frequentemente citadas para definir os tipos de violência em espaço escolar, caracterizando-se como uma importante referência. Ademais, selecionamos as pesquisas defendidas em

[8] Optamos por este critério considerando nosso objetivo em abrir uma reflexão sobre a violência da escola, categoria esta pensada por Bernard Charlot (2002, 2005) para indicar a violência que sofrem os alunos pela instituição escolar e por aqueles que a representam (professores e demais funcionários). Com a categoria "violência da escola" estão a "violência na escola" e "violência à escola". Entendemos, assim, que trabalhar com as referidas categorias contribuirá para o aprofundamento que desejamos sobre os tipos de violência escolar, pois é imprescindível analisar as diferentes manifestações da violência em espaço escolar para compreender os mecanismos que constituem o fenômeno.

programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades públicas e privadas de todas as regiões do país, tendo em vista a aproximação com a área a que a presente pesquisa está vinculada. Passamos, assim, para seleção das 70 pesquisas localizadas, segundo os critérios definidos.

Dentre as 70 pesquisas, 63 delas estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Escolar, Educação Física, Educação Especial, Educação e Contemporaneidade, Educação em Ciências e Matemática e Educação Ambiental. Abaixo a Tabela 1 apresenta a quantidade dessa produção:

Tabela 1: Dissertações e Teses (2008-2012)

Ano	Dissertações	Teses
2008	12	0
2009	4	4
2010	11	2
2011	12	2
2012	16	0
Total	55	8

Fonte: elaboração própria, 2014.

Notamos que, em todos os anos, há mais produções em nível de mestrado, principalmente no ano de 2012, seguido dos anos de 2011, 2008 e 2010. O ano de 2009 é o ano com o menor número de dissertações defendidas. No entanto, é o mesmo ano com a maior concentração de produções em nível de Doutorado. Em todo o período, o número de pesquisas em nível de doutorado é reduzido em relação à produção em nível de mestrado, sendo que, em 2008 e 2012, nenhuma tese sobre violência escolar foi defendida. As 63 pesquisas estão distribuídas pelas regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. A maioria delas está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, porém percebemos no conjunto das pesquisas que a produção na região Nordeste tem crescido significativamente e está logo atrás da região Sul. Das 63 pesquisas, 43 foram defendidas em Programas de Pós-Graduação de Universidades públicas, isso em todas as regiões do país. Em comparação, as produções nas Universidades privadas aparecem em menor quantidade, totalizando 20

pesquisas. Na produção das Universidades privadas, destacam-se as pesquisas realizadas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Paraná.

Prosseguimos, assim, com a releitura dos 63 trabalhos, atentando para a presença das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola". Nesse momento, nos fixamos para selecionar somente as pesquisas que incorporaram em suas análises as referidas categorias. Todavia, grande parte delas faz apenas uma menção a essas classificações e não as utiliza como categoria de análise. À vista disso, identificamos apenas 10 pesquisas que atenderam a esse critério. Essas pesquisas mostram explicitamente o conteúdo dessas categorias no corpo do texto, especificamente nas seções destinadas à apresentação dos resultados, tendo em vista a classificação das diferentes manifestações da violência em espaço escolar identificadas na coleta de dados.

Dessa forma, nosso *corpus* teórico ficou composto por sete trabalhos em nível de mestrado e três de doutorado, defendidos nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Desse total, cinco pesquisas de mestrado foram defendidas em Universidades públicas, quatro em instituições Federais, sendo duas localizadas na região Centro-Oeste (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal do Mato Grosso) do Brasil e outras duas na região Nordeste (Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal de Sergipe). E apenas uma delas foi defendida na região Sul do Brasil, na Universidade Regional de Blumenau, localizada no Estado de Santa Catarina.

As demais pesquisas, especificamente cinco delas, foram defendidas em Universidades privadas. Na região Sudeste do país, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo aparece com três pesquisas em nível de doutorado, sendo a única Universidade, nesse *corpus*, a exibir pesquisas nesse nível. Ademais, na Região Sul a Pontifícia Universidade Católica do Paraná apresenta duas pesquisas em nível de mestrado. Notamos que as pesquisas defendidas em Instituições privadas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste e as defendidas em Instituições públicas, sobretudo, na Região Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. Percebemos, também, que a Pontifícia Universidade Católica é a Instituição de Ensino Superior que mais apresenta pesquisas neste *corpus*.

A seguir, os Quadros 1 e 2 mostram a sistematização das principais informações acerca das referidas pesquisas, o que possibilita ao leitor ter uma noção dos tipos de investigações que têm sido realizadas, nos últimos anos, sobre violência escolar a partir das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola".

Quadro 1: Sistematização das pesquisas de mestrado selecionadas para revisão bibliográfica

Ano/IES	Referência	Tema	Objetivo principal	Tipo de pesquisa	Sujeitos	Instrumento de coleta de dados/ Análise
2008 Universidade Federal do Mato Grosso	CÉZAR, Neura. *Bullying*: preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz	*Bullying* escolar	Compreender a maneira como o *bullying* se manifesta no cotidiano escolar e na vivência dos alunos, a partir do olhar dos próprios estudantes, do corpo técnico-pedagógico e das famílias dos alunos	Pesquisa qualitativa/ etnográfica	Alunos, professores, gestores, coordenadores, funcionários e famílias de alunos de três escolas públicas de Cuiabá/MT	Observação participante, entrevista semiestruturada e história de vida
2008 Universidade Federal de Sergipe	COUTO, Maria Aparecida Souza. *Violências e gênero no cotidiano escolar*: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana	Violência escolar e gênero	Desvendar, sob a perspectiva de gênero, a expressão da violência no cotidiano escolar, atribuindo especial destaque à ótica dos/as docentes, as implicações/ barreiras na construção da identidade de gênero e da cidadania plena de alunos/as de escolas estaduais	Pesquisa qualitativa, estudo de caso de cunho etnográfico	Docentes, discentes e equipe técnica de uma escola pública de São Cristóvão/SE	Observação participante e entrevista semiestruturada

2008 Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PRIOTTO, Elis Palma. *Violência escolar:* políticas públicas e práticas educativas	Violência escolar e políticas públicas	Identificar a relação da violência e sua representatividade no espaço escolar, tendo em vista as práticas educativas efetivadas por escolas públicas para prevenir a violência escolar	Pesquisa qualitativa	Professores, diretores, pedagogos, juiz, auditor, policial da patrulha escolar no contexto de três escolas públicas de Foz do Iguaçu/PR	Entrevista semiestruturada/ Análise de Conteúdo
2010 Universidade Regional de Blumenau	MESQUITA, Maria Cláudia Maria Souza. Representação social de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental sobre violência no espaço escolar em Blumenau – SC	Violência escolar e representações sociais	Compreender com base na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, quais as representações sociais de crianças do Ensino Fundamental – séries iniciais – sobre a violência no espaço escolar	Pesquisa qualitativa, estudo de caso	Alunos de 8 a 10 anos da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Blumenau – SC	Observação participante, entrevistas grupal e individual semiestruturada/ Análise de Conteúdo
2011 Universidade Federal do Piauí	CARDOSO, Maria Genilda Marques. Práticas de gestão da unidade escolar utopia e o fenômeno da violência escolar	Gestão escolar e violência	Compreender a relação entre as práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar	Estudo de Caso	Ex-diretora, a diretora atual, a diretora adjunta, a secretária escolar, coordena dores, professores e a gestora de educação de uma escola pública de Teresina/PI	Observação participante, diário de campo, entrevistas, análise documental: projeto político-pedagógico, cartilhas de orientação aos gestores e os planos de trabalho da SEDUC/PI de 2004 a 2010/ Análise de Conteúdo
2011 Universidade Federal do Mato Grosso	COSTA, Polyana Andreza da Silva. Violências no	Violência escolar e percepções de professores	Saber o que pensam professores do Ensino Fundamental	Pesquisa qualitativa	Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	Entrevista semiestruturada

do Sul	cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Corumbá – MS		sobre violência escolar, suas causas, manifestações, consequências e formas de enfrentamento		de escolas públicas de Corumbá/MS	
2012 Pontifícia Universidade Católica do Paraná	RIBEIRO, Rudinei. Políticas de Formação de Professores e violências nas escolas: representações sociais de professores da escola básica	Violência escolar, representações sociais e formação de professores	Analisar as representações sociais de um grupo de professores sobre a violência escolar e as políticas educacionais presentes nessas representações	Pesquisa qualitativa	Professores de escolas públicas municipais e estaduais localizadas na cidade de Curitiba/PR	Entrevistas semiestruturadas /Análise de Conteúdo: Atlas-Ti

Fonte: elaboração própria, 2014.

Quadro 2: Sistematização das pesquisas de doutorado selecionadas para revisão bibliográfica

Ano/IES	Referência	Tema	Objetivo principal	Tipo de pesquisa	Sujeitos	Instrumento de coleta de dados/ Análise
2009 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	ELIAS, Maria Auxiliadora. *Violência escolar e implicações para o currículo*: o Projeto pela Vida, Não à violência - tramas e traumas	Violência escolar, prevenção e currículo	Analisar as implicações do projeto "Pela vida, Não à violência- tramas e traumas" para o currículo escolar, e em que medida o referido projeto foi incorporado ao currículo	Estudo de Caso	Gestores, professores, técnicos e ex-secretária da educação da cidade de Santo André/SP	Documentos, grupo focal, entrevistas/ Modelo ecológico do desenvolvi mento humano
2010 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SAUL, Léa Lima. *Escola e violência*: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá – MT	Violência escolar e representações sociais	Identificar e analisar as representações sociais de educadores sobre a violência em espaço escolar	Pesquisa qualitativa	Professores, coordena dores pedagógicos e diretores de escolas públicas da cidade de Cuiabá/MT	Observação e entrevista semiestruturada/ ALCESTE
2011 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira. Adolescência e Violência Escolar: das representações sociais às propostas de Prevenção	Violência escolar, adolescência, representações sociais e prevenção da violência	Identificar as representações sociais de adolescente sobre a violência escolar e as suas sugestões para a prevenção da violência.	Pesquisa quanti-qualitativa	Alunos adolescentes do 6º ao 9º ano de duas escolas públicas localizadas na cidade de Presidente Prudente/SP	Questionário e grupo focal/ALCESTE

Fonte: elaboração própria, 2014.

Ao observar os Quadros 1 e 2, notamos que as pesquisas em questão são todas de natureza empírica e, de modo geral, têm por objetivo verificar a percepção dos sujeitos sobre a violência no cotidiano escolar. Os temas variam entre a violência em espaço escolar e seus aspectos políticos (políticas públicas, prevenção da violência, currículo e gestão escolar) e as representações sociais dos sujeitos investigados sobre a violência nas escolas.

A PUCSP conta com uma pesquisa em nível de doutorado voltada para aspectos políticos, sobretudo, para a prevenção da violência na escola. Igualmente, a PUCPR apresenta uma pesquisa em nível de mestrado. No geral, essas pesquisas buscam verificar práticas educativas voltadas para a prevenção da violência escolar, bem como as sugestões dos sujeitos-participantes para possíveis práticas. Seguindo essa mesma perspectiva política, uma pesquisa de mestrado defendida na UFPI aborda o tema gestão escolar e violência para compreender a relação entre práticas de gestão e a presença da violência na instituição investigada. Sendo assim, três pesquisas voltam seus interesses para os aspectos políticos da violência em espaço escolar.

As pesquisas que abordam somente as representações sociais e/ou as percepções dos sujeitos investigados sobre a violência nas escolas aparece em maior quantidade, totalizando sete pesquisas. Entre elas cinco em nível de mestrado, defendidas pela FURB, PUCPR, UFMS, UFMT e UFS e duas pesquisas de doutorado da PUCSP. Diante desta perspectiva, duas pesquisas tratam de temas específicos em relação à violência escolar, como o *bullying* e a questão de gênero, ambas em nível de mestrado. A primeira defendida pela UFMT e a segunda, pela UFS. No conjunto dos trabalhos, há duas pesquisas que têm por foco mais de um tema, como a pesquisa de doutorado defendida pela PUCSP, em 2011, que aborda as representações sociais e a prevenção da violência, e a pesquisa de mestrado defendida pela PUCPR, em 2012, que aborda as representações sociais e a formação de professores.

Em linhas gerais, os objetivos das pesquisas coincidem com o intuito de identificar o que pensam os agentes escolares e demais envolvidos com a instituição sobre a violência a que são expostos diariamente no espaço escolar. Esse grupo de sujeitos é composto por alunos, professores, gestores, funcionários da escola, famílias de alunos, pedagogos, juiz, auditor, policial, secretárias, técnicos administrativos e coordenadores pedagógicos. Observamos que os sujeitos-participantes são variados, e as pesquisas tendem a investigar mais de um grupo de sujeitos, por exemplo, professores e alunos. Dentre essas pesquisas, seis investigam mais de um grupo de sujeitos, sendo quatro pesquisas de mestrado e duas de doutorado. Apenas quatro pesquisas optaram por trabalhar com um único grupo, três em nível de mestrado e uma de doutorado.

No que diz respeito à metodologia, podemos constatar que, das 10 pesquisas descritas nos Quadros 1 e 2, apenas uma é de natureza quanti-qualitativa, e as demais caracterizam-se como pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso e/ou etnográfica. Tais pesquisas combinam mais de um instrumento de coleta de dados como: observação e entrevistas, chegando, até mesmo, a utilizar três tipos de instrumentos de coleta de dados. Os instrumentos utilizados pelas pesquisas são os seguintes: observação participante, entrevista semiestruturada (em grupo e individual), grupo focal, diário de campo, histórias de vida, documento e questionário. A entrevista do tipo semiestruturada é o instrumento de coleta de dados mais adotado, somando ao todo sete pesquisas que a utilizam. Neste total, três pesquisas de mestrado empregam apenas a técnica de entrevista para coletar seus dados, e as demais combinam a referida técnica com outras. Em seguida vem a observação participante utilizada por cinco pesquisas, dentre elas quatro de mestrado e uma de doutorado. A técnica de grupo focal é empregada por duas pesquisas, uma em nível de mestrado e outra de doutorado. Igualmente, a análise de documentos é realizada por uma pesquisa de mestrado e uma de doutorado. Os demais tipos de instrumentos citados foram adotados por uma única pesquisa. A história de vida é usada por uma pesquisa de mestrado. Já o diário de campo e o questionário por uma pesquisa de doutorado.

Para a análise dos dados, percebemos que as pesquisas privilegiam a análise por categorias. Em nível de mestrado, três pesquisas adotam a técnica da Análise de Conteúdo, enquanto outras três aplicam seus dados em softwares de computadores para o tratamento informático dos mesmos. Os programas utilizados são o ALCESTE e o ATLAS-TI. O primeiro aparece em duas pesquisas de doutorado defendidas pela PUCSP, e o segundo em uma pesquisa de mestrado defendida pela PUCPR. E, por fim, quatro pesquisas não citam o método de análise utilizado, mas deixam evidente ao longo do texto que se trata de uma metodologia de análise categorial. A escolha das pesquisas pela análise categorial justifica a escolha destas de trabalharem com as categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola" para a classificação de seus dados, de modo a tornar os mesmos visíveis ao leitor.

A partir desta breve descrição quantitativa da sistematização das pesquisas selecionadas, apresentada nos Quadros 1 e 2, podemos concluir que o estudo do tema violência em espaço escolar tende a privilegiar pesquisas de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, o uso de entrevistas semiestruturadas e a análise por categorias. Além disso, buscam verificar as representações e/ou percepções dos agentes escolares sobre a problemática a partir de temas diversos, o que revela a importância de considerar a

multiplicidade dos pontos de vista para compreender a violência em espaço escolar. Após este primeiro contato com as pesquisas selecionadas que compõem nosso *corpus* teórico, passamos à próxima seção para mostrar ao leitor o que dizem as dissertações e teses selecionadas a partir de seus principais resultados.

2 O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS (2008-2012)

Nesta seção apresentamos diversas informações que trazem as dissertações e teses selecionadas sobre o fenômeno violência em espaço escolar a partir de seus resultados. A apresentação das pesquisas arroladas obedece, sequencialmente, à semelhança de suas abordagens de investigação. Assim, iniciamos com as pesquisas que tratam, especificamente, das representações sociais e/ou das percepções dos sujeitos investigados sobre a violência em espaço escolar, e, em seguida, as pesquisas que trazem para o debate questões referentes a políticas públicas, práticas de prevenção da violência escolar e de gestão escolar.

A pesquisa de doutorado de Saul (2010) objetivou identificar e analisar as representações sociais de professores sobre a violência, em espaço escolar, com base na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para tanto, participaram da pesquisa professores, coordenadores pedagógicos e diretores. A autora destaca em sua análise que os educadores investigados constroem suas representações sociais sobre a violência escolar com base no que veem nos meios de comunicação, neste caso, televisão e jornal impresso. Como vimos na Seção 1, a exposição de casos de violência pela mídia é, em geral, carregada de distorções e sensacionalismos, podendo não corresponder à realidade objetivada das escolas que constantemente ganham notoriedade: escolas públicas localizadas na periferia das grandes cidades brasileiras. Os resultados da pesquisa da Saul (2010) também apontam que as representações dos educadores constituem-se em momentos de conversas informais com seus pares. “Os indivíduos, de maneira compartilhada, elaboram socialmente suas representações a respeito do mundo que os cerca, de maneira que possam compreendê-lo, administrá-lo e enfrentá-lo” (SAUL, 2010, p.105).

Com o auxílio do software ALCESTE, os dados da pesquisa mostram que os educadores compreendem como manifestação da violência no espaço escolar somente as agressões do tipo física e verbal que ocorrem nas relações conflituosas entre alunos. Para alguns a violência verbal é uma das formas mais graves da violência escolar, pois além de ser precursora da agressão física é também um instrumento de humilhação, preconceito e discriminação. Contudo, alguns sujeitos acreditam que a violência verbal é a forma menos grave de violência na escola. Na representação dos sujeitos, a violência que mais ocorre na escola é aquela entre alunos, principalmente através do *bullying*. Alguns chegam a mencionar a existência da violência de professores em relação aos alunos pelas profecias negativas que dirigem aos mesmos.

No que se refere às possíveis causas da violência em espaço escolar, os sujeitos tendem a culpabilizar as famílias que não dedicam a atenção necessária para a educação de seus filhos. Há, entre os sujeitos pesquisados por Saul, essa fala recorrente de culpabilização da família como a principal ou até mesmo a única responsável pelas atitudes violentas dos alunos na escola. Saul (2010) mostra que as justificativas para essa responsabilização repousam sobre a suposta desestruturação familiar e ausência dos pais na educação dos filhos. Outrossim, responsabilizam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA pela violência dos alunos, pois acreditam que o mesmo limita as ações da escola para exercer punições, quando necessárias, e dá aos alunos poderes ilimitados, o que gera mais violência no espaço escolar.

Saul (2010) mostra que, para os professores, a violência atinge principalmente o Trabalho Docente causando desestímulo pelas atividades cotidianas, sentimento de revolta e até mesmo a desistência da carreira. Na percepção destes, a violência também pode trazer consequências para os alunos como: comprometimento no processo de aprendizagem, desqualificação profissional e despreparo para encarar a vida fora da escola. A autora expõe que os professores se sentem humilhados, desprezados, sem voz em seu trabalho, acuados pela imposição e autoritarismo dos órgãos superiores e pelos inúmeros papéis que precisam assumir em sala de aula. As angústias, frustrações, desânimo e as dificuldades profissionais são representados, sobretudo, pela desvalorização social do professor, baixos salários, a falta de sentido da escola para os alunos e a sensação de impunidade em relação à indisciplina em sala de aula.

Os professores, de modo geral, acreditam que o tema da violência escolar deveria ser tratado na Formação Inicial por meio do contato com a realidade escolar. Advertem que receberam uma Formação Inicial deficiente para saber lidar com a violência em sala de aula e reivindicam a presença de um profissional que os auxilie na resolução de casos de violência, por exemplo, um psicólogo. Mencionam, também, a importância de projetos que envolvam atividades artísticas e a aprendizagem de uma profissão, como uma forma de prevenir a violência. Sem muitos recursos, relatam que o enfrentamento da violência acontece por meio de conversas para aconselhar e alertar os alunos de situações perigosas, bem como para resolver os conflitos em sala de aula. Na representação dos professores, o diálogo deve ser a primeira tentativa de enfrentamento da violência dentro da sala de aula, mas revelam que, quando a conversa não surte efeito, eles enviam os alunos para a coordenação ou direção (SAUL, 2010).

Também sobre as representações de professores sobre a violência no espaço escolar, Costa, P. (2011), com sua pesquisa de mestrado, apresenta as percepções de professores do

Ensino Fundamental sobre a violência escolar, suas causas, manifestações, consequências e estratégias de enfrentamento. A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com 20 professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais e três municipais localizadas na cidade de Corumbá/MS, com base em três focos de interesse: 1) a compreensão dos professores sobre o que é a violência escolar, suas causas, manifestações e perfil dos alunos considerados violentos; 2) as situações de violência vivenciadas pelos professores e as consequências para suas vidas; e 3) formas que adotam para o enfrentamento da violência escolar, as ações desenvolvidas ou não pela escola e o que acham que deve ser feito para combater o problema nas escolas.

Os professores entrevistados por Costa, P. (2011) compreendem a violência em espaço escolar como atos de agressão física, verbal e psicológica que faz uma pessoa se sentir ofendida, que fere, prejudica e desrespeita os direitos do outro. Os professores identificam que a violência escolar acontece entre alunos ou entre alunos e professores. Mas percebem que a violência entre alunos é maior e assume a forma de agressões físicas, agressões verbais, *bullying* e incivilidades.

Na concepção dos professores, o que mais perturba o clima escolar são incivilidades corriqueiras. A autora cita Debarbieux (2006) para reiterar que as incivilidades são microviolências que acontecem frequentemente no espaço escolar e por este motivo pode ser percebida pelos agentes como atitudes normais de uma determinada fase ou idade. Para os sujeitos, as incivilidades são indelicadezas que desorganizam o ambiente escolar, causando a sensação de insegurança e de impunidade (COSTA, P., 2011). Para eles, as incivilidades prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os alunos e a saúde física e psicológica dos professores. Os resultados da pesquisa de Costa, P. revelam, portanto, que a incivilidade é o tipo de violência que mais ocorre nas escolas em que os professores trabalham e, consequentemente, são as que mais perturbam o clima escolar.

Outro tipo de violência descrita pelos professores como comum no cotidiano escolar é a prática do *bullying* entre alunos e a depredação do prédio escolar. Para os professores, a depredação do prédio escolar e o desrespeito dos alunos para com os funcionários da escola e os colegas acontecem porque não há entre eles um apreço e cuidado pela escola física, nem mesmo o devido respeito às pessoas que a frequentam. Costa, P. (2011) concorda com Guimarães (1996) de que a depredação escolar por parte dos alunos pode ser uma forma de resistência à própria instituição escolar e/ou uma contestação às normas impostas pela escola. Além do mais, a autora reforça que as precárias condições dos prédios escolares e de seus materiais podem motivar atos de destruição, pois "o descuido com os prédios sugere uma terra

de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo" (COSTA, P., 2011, p. 152).

Os professores da pesquisa relatam já terem sido vítimas de violência por aluno, e alguns reconhecem que a violência por parte do aluno pode estar relacionada ao modo como os próprios professores os tratam. Notamos, assim, que alguns professores reconhecem que eles também são agentes de violência no espaço escolar, o que não é comum de observar em pesquisas desta natureza. No entanto, a maioria dos professores tende a pensar que a escola não é violenta com os alunos. Costa, P. (2011) identifica, nos relatos coletados, que a violência exercida por funcionários (merendeiras, faxineiras e auxiliares de disciplina) é percebida pelos professores na forma de um tratamento grosseiro e indelicado que dispensam aos alunos. Apenas alguns professores reconhecem que a escola é sim responsável pela violência que ocorre no seu interior e percebem essa violência, quando a escola assume uma postura omissa diante da indisciplina e de atos violentos dos alunos.

Na visão dos professores, reitera-se a representação de que as causas da violência estão relacionadas a fatores externos à escola, sobretudo, os relacionados ao contexto familiar. Costa, P. (2011, p. 164) mostra que, na percepção dos professores, tais fatores se resumem na:

> […] desestruturação familiar (pais envolvidos com práticas criminosas ou com drogas, pais separados, pais que vivem brigando, pais que dão exemplos negativos aos filhos); violência doméstica/ ausência dos pais na educação dos filhos; ausência de valores sociais internalizados; influência do meio em que vivem; ausência de limites, inimputabilidade do adolescente e a falta de autoridade de pais e professores (COSTA, P., 2011, p. 164).

As famílias consideradas como desestruturadas/desajustadas são as famílias em que os pais exercem atividades ilícitas, como tráfico e/ou uso de drogas. Ou as famílias que não sabem lidar com os filhos e nem com os conflitos domésticos, bem como famílias em que os pais não dão bons exemplos para os filhos. Assim como na pesquisa de Saul (2010), os resultados dessa pesquisa mostram que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é percebido por professores como um fator que promove a violência no espaço escolar. No que se refere ao ECA, os professores pesquisados por Costa, P. (2011) também acreditam que o ECA impede que crianças e adolescentes sejam devidamente punidos pelos seus erros. Além das famílias e do ECA, os professores consideram os bairros perigosos e o envolvimento de alunos com gangues como fontes de violência na escola.

Conforme a autora, essa visão dos professores em relação à família está estritamente ligada ao crescimento de novas configurações familiares. Atualmente temos assistido ao enfraquecimento da família nuclear como modelo de família ideal e, neste cenário, outros

arranjos familiares estão se tornando predominantes como, por exemplo, o modelo de família monoparental e extensa. Para Costa, P. (2011), o novo contexto histórico, cultural, econômico e social tem fortalecido o crescimento desses modelos de família que são lideradas principalmente por mulheres. Na realidade o que existe são diferentes características entre as famílias brasileiras, e cada uma se organiza de acordo com suas próprias táticas de sobrevivência.

Costa, P. (2011) concorda com Blaya (2006) de que a influência da família no comportamento violento do aluno só pode ocorrer se ela apresentar os seguintes elementos: ausência de supervisão parental e de clareza dos papéis familiares; carência de regras; ausência de diálogo, autoritarismo em excesso; violência sofrida e testemunhada; envolvimento dos pais com práticas ilegais e alcoolismo; e pais com doenças psíquicas. Nesse sentido, os professores apontam que a violência familiar é a principal causa da violência reproduzida pelos alunos na escola. A autora acrescenta:

> A literatura acadêmica tem apontado que existe uma relação entre a criança que sofre violência na família e a criança que expressa um comportamento agressivo dentro da sala de aula. Há famílias onde a violência passou a ser a forma de comunicação entre seus membros, as agressões físicas e verbais são as formas de interação que predominam entre as pessoas (COSTA, P., 2011, p. 167).

Sendo assim, podemos dizer que a violência que se manifesta no espaço escolar sofre influência da violência familiar e não só, visto que os professores mencionam que o contexto social é igualmente um risco, devido à violência a que os alunos são expostos em seus bairros. Costa, P. (2011) observa que, diante da violência escolar, os professores se sentem incomodados, sobretudo, por causa da falta de respeito que presenciam. Para eles a violência prejudica o clima escolar, a aprendizagem dos alunos e o trabalho pedagógico do professor. Além disso, causa nos professores estresse, desgaste físico e emocional. Os professores se sentem humilhados e chateados, quando são impedidos de atingir os objetivos do seu trabalho e relatam que os efeitos da violência ultrapassam os muros da escola e prejudicam a sua vida pessoal (COSTA, P., 2011). Os sentimentos mais citados pelos professores foram: tristeza, impotência, preocupação, aborrecimento, desânimo, impaciência, raiva e medo. As consequências físicas da exposição à violência escolar citada pelos professores foram: enxaquecas, dores de cabeça constantes, sensação de cansaço, dores nas costas, perda da voz, insônia, alergias, tremedeira, coração acelerado e depressão. Pelos relatos, a autora enfatiza que a violência escolar tem causado o adoecimento físico, mental e emocional de professores.

Perante as possibilidades de enfrentamento da violência escolar, a autora expõe que a maioria dos professores diz que usam o diálogo como uma primeira medida de enfrentamento. Contudo enfatizam que, quando o diálogo não surte efeito, a segunda medida é encaminhar os alunos envolvidos no caso para a coordenação ou direção da escola. Em casos de violência física entre alunos, os professores alegam que tentam separar e por vezes acabam se machucando. Medidas como privar o aluno do recreio e da aula de Educação Física também são utilizadas pelos professores para penalizar o aluno.

Quando os alunos são enviados à coordenação ou direção, a primeira atitude da escola é, segundo os professores, chamar os pais para comparecer à escola para uma conversa em relação ao comportamento do filho. Entretanto, quando o diálogo com os pais não resolve, a escola aciona o Conselho Tutelar. Os professores entrevistados por Costa, P. (2011) sugerem as seguintes medidas de prevenção da violência em espaço escolar:

> [...] parceria entre a escola e a família; realização de palestras por autoridades (ex. Promotores) nas escolas; trabalhar o ECA – Conscientização dos alunos sobre seus deveres e seus direitos enquanto estudantes; psicólogos na escola para alunos e professores; projetos e programas sociais que envolvem os alunos/oficinas; responsabilização dos alunos pelos seus atos – punição; trabalho de sensibilização e humanização dos estudantes; trabalhar a autoestima dos alunos, suas habilidades; maior disciplina e organização da escola; atividades prazerosas em sala de aula; união de pais, alunos, professores, sociedade civil; criação de um órgão público para assessorar as famílias na educação dos filhos (COSTA, P., 2011, p. 226).

Ao contrário dos professores investigados por Costa, P. (2011) que se reconhecem como parte do processo de prevenção da violência, os professores entrevistados por Ribeiro (2012) em sua pesquisa de mestrado, quando questionados sobre o enfrentamento da violência escolar, declaram que a função do professor é o ensino, e que os alunos violentos deveriam ser encaminhados para profissionais preparados para lidar com esse tipo de problema, por exemplo, um psicólogo. Acreditam também que, para o enfrentamento da violência, as escolas deveriam aplicar mais punições, para garantir o cumprimento das normas escolares:

> No que concerne ao que deve ser feito para melhorar a situação de violências nas escolas, de uma forma geral, pode-se afirmar que, nas representações sociais dos professores, são atitudes que deveriam ser punidas […] Na mesma linha de punição, outros citaram a necessidade de se impor mais limites, atitude não tomada pela escola. Porém, também não foi colocada como uma das melhores formas de se resolver os conflitos escolares (RIBEIRO, 2012, p. 150).

Segundo Ribeiro (2012), o que incomoda de fato os professores é a impunidade que existe em relação ao comportamento violento na escola. Alguns chegam a mencionar que o

ECA deixa os professores impotentes e sem autoridade. Mas consideram que a punição deve ser empregada por atitudes que levem à conscientização dos alunos e não à repressão. Além disso, para os professores, o diálogo com a família é fundamental para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

De acordo com o autor, o papel do professor como responsável pelo combate à violência escolar é previsto pela legislação educacional, no entanto, os professores entrevistados não se reconhecem como responsáveis pela violência na escola. "[…] nas representações sociais dos professores, não são eles que devem se preocupar com problemas de comportamento inadequado em seus alunos" (RIBEIRO, 2012, p. 163). A partir dos relatos, o autor nota que os professores não se sentem preparados para agir em relação à violência e, segundo ele, nem deveriam, visto que não recebem nenhum tipo de formação sobre o assunto. Quando procuram agir para resolver casos de violência em sala de aula, utilizam estratégias que recordam de suas experiências passadas como aluno ou profissional. Por outro lado, quando não sabem como agir, transferem o problema para a coordenação ou direção.

A partir de entrevistas semiestruturadas com 43 professores de escolas públicas estaduais e municipais localizadas em regiões consideradas violentas no munícipio de Curitiba/Paraná, a pesquisa constatou que a representação social dos professores em relação à violência escolar é influenciada pelos meios de comunicação e por suas experiências passadas mesmo quando ocupavam a posição de aluno. Além disso, a representação dos professores sobre a questão está fortemente ancorada na percepção da violência urbana, o que é perfeitamente compreensível visto que a violência urbana é exaustivamente exibida pela mídia.

Os professores representam a violência como uma agressão dirigida à pessoa ou a alguma coisa. Para eles, a violência é toda agressão que fere, faz mal, desrespeita e retira o direito do outro. A violência como uma agressão é, para os sujeitos, objetivada nas formas de violência física, verbal e moral (RIBEIRO, 2012). Ademais, o autor revela que os professores percebem que a violência é um problema social causado por fatores próprios do ambiente econômico, social e político que se reflete no espaço escolar. A maioria deles relata que a violência entre alunos é a manifestação de violência mais frequente no espaço escolar. Ribeiro (2012) identifica que os professores não conseguem definir com exatidão o que pode ser considerada uma violência e, quando questionados, apresentam exemplos de casos de violência para responder à questão. Segundo o autor, essa atitude dos professores é

absolutamente comum, uma vez que a polissemia do termo violência torna sua conceituação complexa.

Outra importante observação acerca das representações dos professores é que estes se colocam sempre na posição de vítimas da violência escolar e nunca como autores dessa violência. Igualmente, dizem que as situações de violência envolvendo alunos dentro da sala de aula trazem enormes prejuízos a seu trabalho. Os alunos são vistos pelos professores como os principais agentes de violência, e por alguns os únicos. Contudo, em seus relatos também aparecem situações de violência protagonizadas por professores ou intencionalmente ou não. Quando indagados sobre a intensidade da violência na escola, a maioria responde que há pouca violência e a considera uma prática normal no cotidiano escolar.

No que se refere às causas da violência que acontece no interior da escola, Ribeiro (2012) destaca que os professores consideram a família, seja por omissão seja por influência, a principal causa da violência que se manifesta no espaço escolar, o que as pesquisas já mencionadas (COSTA, P. 2011; SAUL, 2010) também salientam. Os professores acreditam, também, além do contexto familiar, que a violência é motivada por coisas banais, como "brincadeiras" entre os alunos que acabam em violência ou por comportamentos próprios de criança. Para os professores, a principal consequência é ter de parar a aula a todo instante para resolver conflitos entre alunos, o que na representação deles prejudica a qualidade da aula e a aprendizagem dos alunos.

A partir desses resultados, podemos observar que as representações sociais dos professores, em relação à violência em espaço escolar, transparecem o discurso proferido pela mídia, sem nenhum posicionamento crítico sobre a realidade em que estão inseridos. Tais influências podem limitar a ação destes professores diante de ações violentas que podem vir a ocorrer no cotidiano escolar. Nessa direção, a pesquisa de Ribeiro (2012) chama atenção para a necessidade de uma formação de professores que contemple a temática da violência escolar.

Além das representações sociais dos professores, outras duas pesquisas exploram, especificamente, as representações sociais dos alunos. A primeira delas é referente à tese de doutorado de Costa, J. (2011) que identificou as representações sociais de adolescente sobre a violência escolar e suas sugestões para a prevenção da mesma. A autora investigou 48 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Presidente Prudente/São Paulo. Conforme Costa J. (2011), antes de pensar em reduzir a violência, é necessário identificar e admitir a presença de diversas modalidades de violência no espaço escolar, do mesmo modo conhecer as representações sociais dos agentes escolares sobre o fenômeno e suas propostas de prevenção. A autora ressalta que optou por dar voz aos

adolescentes por estes serem apontados pelas pesquisas como os principais envolvidos em situações de violência escolar.

Na referida tese, a violência em espaço escolar é apresentada a partir de duas manifestações: violência física e violência não física. A violência física é compreendida como uma agressão contra o outro que coloca a vida e a saúde desse outro em risco, em determinados casos os danos podem ser irreparáveis. Já a violência não física pode ser manifestada pela violência psicológica, verbal, simbólica, dentre outras. A violência não física "caracteriza-se pelas pressões psicológicas presentes nas relações interpessoais e se expressa, principalmente, através dos atos de humilhação, xingamentos, ameaças, exclusão e perseguição, considerados geralmente banais, tanto pelos alunos, quanto pelos educadores […]" (COSTA, J., 2011, p. 17). A autora sinaliza que para os sujeitos a violência não física, assim como a violência física, é uma forma grave de violência que acomete os alunos corriqueiramente.

Conforme a autora, a representação social dos alunos sobre a violência está relacionada às suas vivências no cotidiano escolar. Estes representam a violência como algo que faz mal, prejudica e traz sofrimento às pessoas. A violência é para eles sinônimo de agressão, falta de respeito, xingamento, discussão e machucar. Nos relatos dos alunos, a violência física foi representada pelas palavras: agressão, brigas e machucar. Já a violência não física pelas palavras: verbal, moral e falta de respeito. Para os alunos, a violência na sua forma verbal é a que mais ocorre na escola e percebem, também, que a violência física é sempre antecedida por uma violência verbal. Nos casos de violência física, os alunos reconhecem que, se não houver uma intervenção, a situação pode tomar sérias proporções.

Costa, J. (2011) verifica que os alunos/adolescentes costumam ouvir falar e vivenciar a violência no ambiente escolar, familiar, na mídia e na rua. A autora observa que as experiências de violência vivenciadas pelos alunos no espaço escolar contribuem significativamente para a produção e reprodução de suas representações sociais acerca do fenômeno: "[…] a escola, os professores e outros educadores constituem importantes agentes na formação de representações sobre violência" (COSTA, J., 2011, p. 217). Os alunos atribuem as causas da violência na escola à educação familiar e à violência que sofrem por parte dos agentes responsáveis pela educação escolar. Portanto, atribuem às duas instâncias, família e escola, a responsabilidade pela violência em espaço escolar.

Na voz dos alunos, a violência na escola é frequente e ocorre todo dia e toda hora, causando tumulto e correria dentro da escola, portanto, evidenciam que a violência faz parte do seu cotidiano. Os meninos são vistos pelos adolescentes como os principais envolvidos em

situações de violência e, de modo geral, consideram que os meninos são mais intolerantes e briguentos do que as meninas. Na voz dos sujeitos, as meninas cometem violência não física, e os meninos, as violências físicas. Percebemos que os adolescentes pesquisados por Costa, J. (2011) revelam uma representação estereotipada das diferenças entre os gêneros.

A violência verbal entre os alunos é inicialmente considerada por eles como uma brincadeira e para ela se tornar uma violência propriamente dita depende do seu desfecho, sobretudo, da aceitação/tolerância da suposta "brincadeira" pela "vítima". "Contudo, mesmo se tratando de apenas uma brincadeira, e, portanto, sendo aceita, os adolescentes reconhecem que esta sempre traz dor e sofrimento às vítimas" (COSTA, J., 2011, p. 138). A autora mostra que a estratégia utilizada pelos alunos para evitar tais "brincadeiras" é não dar liberdade para o agressor, em hipótese alguma. Conforme Costa, J. (2011), as "brincadeiras" agressivas entre alunos podem caracterizar casos de *bullying,* o que requer atenção redobrada por parte dos adultos. Diante das situações de violência, o sentimento presente entre os alunos – vítimas e testemunhas – é de raiva e medo, sendo que muitos expressam a sua vontade de descontar as agressões sofridas.

Para os adolescentes, a violência está presente em todas as relações interpessoais e acontece em todos os ambientes da escola. Costa, J. (2011) identifica que os adolescentes apresentam um forte descontentamento em relação à omissão dos inspetores, professores e diretores nos casos de violência, segundo eles a escola não toma nenhuma providência frente à violência que presenciam frequentemente no cotidiano escolar. É constante, nos relatos, a percepção dos alunos de que a escola é ineficiente no trato com os conflitos escolares. A todo o momento expressam sua indignação e descontentamento com a omissão dos responsáveis pela escola em relação aos problemas que enfrentam. Os adolescentes se sentem abandonados e injustiçados por aqueles que deveriam lhes proteger e assegurar seu bem-estar (COSTA, J., 2011). Para eles, a direção é ausente e descompromissada com os problemas escolares. Eles percebem nitidamente a violência que sofrem de professores e diretores e se sentem humilhados e com raiva. Alguns reconhecem que chegam a revidar e outros expõem o desejo de retribuir a violência.

Em relação à prevenção da violência escolar, os alunos acreditam que a melhor maneira é mudar a direção, pois acreditam que o problema está na administração escolar. Nas propostas de prevenção apontadas, é notório que os alunos reivindicam o exercício de uma autoridade efetiva baseada no respeito mútuo, no diálogo, na união de todos e na cooperação. Para os alunos, a prevenção ou diminuição da violência requer: investimentos para a melhoria das relações interpessoais entre todos os agentes escolares, estratégias de controle e punição

dos comportamentos desviantes e constante diálogo. Acreditam que a violência praticada deve ser punida, independente de quem a tenha cometido. Para eles os professores, por exemplo, também deveriam ser punidos. "Punição para todos" é na concepção dos alunos uma forma de justiça. Segundo Costa, J. (2011), para eles a prevenção da violência só será possível se houver um controle exercido por uma autoridade que iniba e intervenha nos conflitos escolares. Os adolescentes julgam que o exercício da autoridade dos diretores e professores pode prevenir a violência na escola, no entanto, admitem que muitos professores não fazem nada porque são acometidos pelo medo de sofrer represálias dos alunos que ameaçam e usam drogas. É exatamente pelo medo que os alunos, repetidamente, reivindicam maior intervenção e autoridade por parte dos responsáveis pela escola.

A segunda pesquisa que aborda a representação social de alunos buscou compreender as representações sociais de crianças do Ensino Fundamental – séries iniciais – sobre violência. Mesquita (2010) passou a observar na sua prática profissional no magistério que as crianças desde muito novas se envolviam em casos de violência na escola, por esse motivo optou por investigar na sua pesquisa de mestrado as representações sociais de crianças ainda muito novas acerca do fenômeno. Sobre essa questão, vimos que uma das novas formas de manifestação da violência no espaço escolar é justamente o envolvimento de alunos cada vez mais novos em casos de violência (CHARLOT, 2002), o que vem ao encontro da preocupação da pesquisadora que dedicou sua pesquisa de mestrado à questão.

Foram investigadas nove crianças de 8 a 10 anos, todas eram estudantes de uma escola municipal localizada em Blumenau/Santa Catarina. As crianças foram separadas em dois grupos de análise: 1) crianças "não adaptadas ao sistema escolar" e 2) crianças "adaptadas ao sistema escolar". O primeiro grupo foi composto por alunos que infringem as normas da instituição e apresentam comportamentos antissociais. Já o segundo grupo corresponde aos alunos que não infringem as normas da instituição ou que não apresentam comportamentos antissociais. Os dados da observação participante, da entrevista grupal e das entrevistas individuais revelam que as representações sociais das crianças sobre violência refletem o espaço social em que estão inseridas e as interações sociais que estabelecem na escola.

Nos momentos de observação do recreio das crianças, a autora notou que a violência é objetivada na forma de agressão física e não física (brigas, agressão verbal, humilhações, ameaças e intimidações). Conforme a autora, são atos de violência cometidos entre alunos, gratuitamente ou como revide. Já na sala de aula, fica evidente a agressão por meio de apelidos depreciativos como: cabeça quadrada, perebento, bichinha e otário. Mesquita (2010) identificou que, para as crianças, a violência é representada por dois núcleos de sentido:

brigas e morte. A violência mais presente no espaço escolar para as crianças é a violência na forma de brigas entre pares, concretizada nas práticas de socar, bater e machucar o outro. Já a palavra morte representa uma violência mais externa, mas que de alguma forma está incorporada à realidade das crianças e do entorno da instituição. Para elas, a morte se refere às palavras: tiro, sangue jorrando e atropelamento.

As crianças atribuem o conceito de violência às categorias: violência física e violência do tráfico. A "violência física" corresponde a brigas, mortes, bater, tiro, sangue, soco, machucar, atropelamento e abuso sexual. Enquanto a "violência do tráfico" é entendida por elas como o uso da maconha, drogas e *crack* (MESQUITA, 2010). Notamos que a representação que as crianças expressam sobre violência está intrinsecamente relacionada ao que elas vivenciam fora do ambiente escolar.

Outro aspecto presente na representação das crianças é o sentido da norma, expresso por frases que negam a violência, como: "não briguem; não pode brigar na escola; violência não; violência não compensa; violência nem pensar […]" (MESQUITA, 2010, p. 135*)*. A autora constatou que a negação da violência está relacionada ao desejo de paz presente na representação social das crianças que fazem parte do grupo "adaptadas ao sistema escolar", diferente das crianças que pertencem ao grupo "não adaptadas ao sistema escolar". A partir desses grupos, a autora identificou diferenças significativas entre as crianças "não adaptadas ao sistema escolar" e crianças "adaptadas ao sistema escolar" em relação aos códigos normativos[9] do que é permitido e não é permitido em relação à violência. Mesquita (2010) mostra a seguinte diferença entre os dois grupos de alunos:

> Em relação aos códigos normativos das relações sociais em família, a representação da criança "não adaptada ao sistema escolar" foi ancorada nas significações do desrespeito, do "bateu-levou", da disciplina punitiva e das relações familiar e escolar como modelo dos códigos normativos que regulam suas ações. Na criança "adaptada ao sistema escolar", foram ancoradas as representações de oportunidade de vir a desenvolver senso de justiça, nas relações baseadas em uma comunicação mais efetiva no relacionamento e em um código disciplinar coerente com o que rege o convívio escolar e social (MESQUITA, 2010, p. 164).

Os resultados da pesquisa de Mesquita (2010) mostram que as representações sociais de crianças ainda muito novas sobre a violência no espaço escolar estão ancoradas no grande contexto social, em especial no contexto familiar. A autora também identifica na pesquisa a

[9] Código normativo é entendido na pesquisa "Representação social de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental sobre violência no espaço escolar em Blumenau – SC" como um conjunto de normas que regulam os comportamentos e que se fazem necessárias para garantir a harmonia no convívio em sociedade.

presença da violência familiar na construção das representações das crianças sobre a violência em espaço escolar, por exemplo, as crianças do grupo "não adaptadas ao sistema escolar" revelam que a relação familiar é conflituosa e marcada pela violência física (agressões, brigas e violência contra a mulher) e pelo consumo de álcool.

Outras formas de violência registradas pelas crianças é a violência no bairro, nos meios de comunicação (TV, rádio e *playstation*) e a violência da própria escola na forma da violência simbólica. Mesquita (2010) identificou que, para as crianças, os agentes da violência intramuros são os alunos e a escola, e as manifestações de violência se dão, principalmente, através de brigas entre alunos e punições por parte da escola. Já os agentes da violência extramuros são: família, bairro e os meios de comunicação.

Mesquita (2010) revela com sua pesquisa que as representações sociais das crianças investigadas sobre violência no espaço escolar estão ancoradas na banalização e naturalização da violência. Isso porque representam práticas violentas como naturais no cotidiano escolar. A autora enfatiza que as crianças não reconhecem os verdadeiros motivos da violência entre pares, confundindo-a com brincadeiras ou vice-versa. Ou seja, as crianças, ainda muito novas, atribuem sentido à violência como uma prolongação de suas "brincadeiras". Nesse sentido, a criança pode não saber distinguir o que é ou não uma violência, por não conseguir assimilar seu sentido ou significado (MESQUITA, 2010).

A autora adverte que esse contexto de banalização e naturalização da violência no espaço escolar faz com que as manifestações de violência entre as crianças sejam muitas vezes ignoradas ou consideradas como "brincadeiras" de criança pela escola. Logo nenhum tipo de intervenção ou prevenção é feito pela escola. Os resultados da pesquisa também revelam que a equipe pedagógica, administrativa e o corpo docente não reconhecem a própria instituição escolar enquanto um lócus de produção e reprodução de violência e tendem a responsabilizar a família e a sociedade pela violência que se manifesta no ambiente escolar. "Uma questão difícil de ser reconhecida pelo grupo, é a de que a escola pode ser tanto produtora, quanto reprodutora da violência no espaço escolar" (MESQUITA, 2010, p. 25). Sendo assim, quando a escola assume uma postura de não reconhecimento da violência no seu ambiente, ela está contribuindo para perpetuação e disseminação da naturalização da violência na sociedade.

Mesquita (2010) conclui que os sentidos e significados da violência para o grupo de crianças investigadas são construídos a partir de suas experiências com o meio de pertença. Ademais, as crianças dão sentido à violência como algo banal e natural nas relações sociais, o

que mostra que a violência pode ser interiorizada pelos agentes sociais como uma prática comum, desde a mais tenra idade.

No que se refere à interiorização de representações e ou/percepções sobre a violência desde a mais tenra idade, Couto (2008) mostra em sua pesquisa de mestrado a relação da identidade de gênero interiorizada por alunos e professores com práticas de violência no espaço escolar. Deste modo, a autora se dedica a mostrar as manifestações de violência no espaço escolar, a partir das relações de gênero que são produzidas e reproduzidas em nossa sociedade e na escola. Couto (2008) reforça que a violência de gênero não é reconhecida como uma manifestação de violência escolar e é ainda pouco estudada como tal. Entretanto, a sua pesquisa evidencia que a violência de gênero está intensamente presente nas relações escolares, principalmente na maneira como os alunos – meninos e meninas – se relacionam e como percebem sua posição na sociedade, bem como a forma como os adultos percebem as posições de gênero na sociedade. Couto (2008) aponta que a escola como um espaço de construção da identidade de gênero tem contribuído para produzir e reproduzir os estereótipos de gênero que circulam na sociedade como um todo:

> A escola tem desempenhado o papel de consolidar no seu cotidiano comportamentos e conceitos distintos para meninos e meninas, sedimentando estereótipos de acordo com o sexo biológico de cada pessoa, os quais são expressos de modo sútil sublimado nas práticas escolares. Esta sedimentação provoca danos na formação da identidade das crianças que desde cedo, aprendem que meninos e meninas são diferentes e não complementares (COUTO, 2008, p. 34).

A questão de gênero no Brasil adquiriu visibilidade, a partir da década de 1960, com a expansão do movimento feminista iniciado na Europa e nos Estados Unidos, em 1950. Nesse período, as questões inerentes à formação das identidades sexuais e de gênero passaram a fazer parte do debate público em nível mundial. A noção de gênero é compreendida por Couto (2008, p.38) como: "[…] gênero é uma categoria imposta sobre um corpo sexuado, é a construção social e histórica dos conceitos de masculinidade e feminilidade, produzidos a partir de características e diferenças biológicas, anatômicas e sexuais de homens e mulheres".

Conforme a autora, em uma sociedade fundada em preceitos machistas, como é o caso da sociedade brasileira, as crianças desde a mais tenra idade aprendem a ser menino e a ser menina. Tal aprendizado é envolto por preconceitos e estereótipos em relação às identidades: feminina e masculino. Couto (2008, p.36) cita Saffioti (2004) para destacar que "[…] a constante imposição do masculino como dominante na sociedade ocidental produziu um desequilíbrio entre as relações mais amplas entre homens e mulheres, criando antagonismos,

imposições e desigualdades baseadas no exercício do poder [...]". Assim, a violência de gênero é exercida através de um poder simbólico, de modo que as relações de desigualdade entre os gêneros são percebidas pelos agentes sociais como "naturais", conferindo ao homem o direito a uma dominação legítima sobre a mulher.

Com o objetivo de desvendar sob a perspectiva de gênero a violência do cotidiano escolar, a autora entrevistou e observou professores, alunos e equipe técnico-pedagógica de uma escola pública estadual, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro/Sergipe. Os resultados mostram que os meninos estão mais envolvidos em casos de violência, e são, na maioria das vezes, os agressores. No entanto, as meninas também se revelam violentas no cotidiano escolar e nas relações interpessoais com meninos e meninas. Os motivos que levam meninos e meninas à prática da violência são diversos e diferentes. Segundo os sujeitos, os meninos tendem a cometer atos violentos principalmente para mostrar poder, virilidade e força perante as meninas e outros meninos. Já as meninas, na percepção dos sujeitos, são motivadas pelas disputas por namorados ou para se defender das agressões que sofrem dos meninos. A partir desses resultados da pesquisa de Couto (2008), é possível concluir que meninos e meninas cometem igualmente violência no espaço escolar, o que os diferencia são as formas como exercem a violência e as motivações que levam ao ato violento.

Quando a situação de violência ocorre entre meninos e meninas, observou que os meninos não fazem distinção e batem nas meninas do mesmo modo que batem em outros meninos. Couto (2008) observou que a violência amiúde é dirigida, sobretudo, às meninas que por serem consideradas frágeis tornam-se os alvos preferidos dos meninos. Os meninos se dirigem a elas de forma agressiva, com uma linguagem abusiva e de cunho sexual com o propósito de ofendê-las. As meninas por sua vez revidam as agressões que sofrem dos meninos e também agridem como eles: "de acordo com os/as docentes as mudanças no comportamento feminino podem ser entendidas como de defesa contra os meninos, defesa esta que tem na agressividade a postura encontrada para não sofrer violência na escola" (COUTO, 2008, p. 127). Segundo a autora, as meninas, para garantir seu espaço na escola estão cada vez mais reproduzindo atitudes violentas que outrora eram consideradas atitudes próprias de meninos.

Em relação aos meninos, a pesquisa conclui que estes agem de acordo com a construção social que os moldam para agirem com violência, baseada na expressão da força, do poder e da virilidade do homem. Assim, a violência representa para os meninos uma forma de afirmação da sua masculinidade. Por outro lado, no imaginário social, esse tipo de atitude não é "destinado" às mulheres, que são formadas para serem dóceis e passivas. Por

conseguinte, quando agem de forma parecida com os meninos, elas estão rompendo com a construção de feminilidade reinante na sociedade.

Couto (2008) observou no cotidiano escolar que de fato a violência de gênero é sustentada pela diferenciação dos modos de ser e de se comportar de meninos e meninas. As meninas têm adotado, cada vez mais, o padrão de comportamento violento dos meninos, ou como uma forma de se imporem diante deles ou de se defenderem das agressões sofridas. Nos relatos dos professores, é possível perceber que a violência entre os alunos, e entre meninos e meninas, é frequente. A violência está tão presente no cotidiano escolar que os alunos e professores já não se sentem indignados com as situações de violência que vivenciam e as consideram normais, assim como as relações entre meninos e meninas.

No que se refere às questões de gênero, a autora constatou que os alunos são frequentemente expostos à violência doméstica contra a mulher, o que influencia na forma como estes se relacionam com o sexo oposto. Nesse aspecto, a autora mostra que a violência de gênero pode ser aprendida em casa e reproduzida na escola:

> Compreende-se que a falta de base moral, ética e de respeito pelo outro colaboram para que a criança no ambiente escolar adote representações de uma masculinidade violenta considerada como natural, mas que influencia a formação da identidade e impede o desenvolvimento da cidadania daqueles que compartilham do cotidiano escolar, transformando-o num ambiente desagregador, inseguro, onde o medo e a violência por vezes prevalecem nas relações interpessoais (COUTO, 2008, p. 91).

Enfim, a pesquisa evidencia que as representações de gênero de professores e alunos estão baseadas em construções sociais que naturalizam e definem o lugar do menino e o lugar da menina nas relações sociais. Os alunos e os demais agentes escolares são, igualmente, vítimas de uma violência maior que permeia a sociedade e que impõe a todos determinados padrões de comportamento que devem ser seguidos a qualquer custo, contribuindo, assim, para a produção e reprodução de atos violentos no espaço escolar.

A pesquisa de mestrado de Cézar (2008) sobre *bullying* escolar também coloca em evidência as relações entre a prática do *bullying* e a questão de gênero, mostrando que o *bullying* ocorre de maneira diferenciada para meninos e meninas. A autora identifica que o *bullying* escolar entre as meninas se manifesta de forma indireta e sútil e entre os meninos de maneira mais direta e visível. Os meninos tendem a usar mais a violência física, e as meninas, a violência simbólica e/ou psicológica. Os resultados apontam que as meninas utilizam outros meios para agredir a vítima, sem precisar ter um confronto direto com a pessoa. Normalmente elas excluem e perseguem dentro do seu próprio grupo de amizades por meio da manipulação

do grupo, fofocas, intrigas e demais tipos de violência que causam principalmente o isolamento da vítima. A pesquisadora mostra que essa característica do *bullying* entre meninas torna ainda mais difícil o reconhecimento do fenômeno, por esse motivo acredita-se que os meninos estão mais envolvidos em casos de *bullying*. Porém, Cézar (2008) ressalta que as meninas praticam violência em espaço escolar tanto quanto os meninos, o que rompe com a representação do estereótipo reproduzido socialmente de que a mulher é por natureza dócil e delicada.

Em sua pesquisa, Cézar (2008) buscou compreender a maneira como o *bullying* se manifesta no cotidiano escolar e na vivência dos alunos, a partir do olhar dos próprios estudantes, de suas famílias e do corpo técnico-pedagógico das escolas investigadas. Os resultados revelam que o *bullying* não é devidamente reconhecido pelas escolas, e as equipes pedagógicas apresentam grandes dificuldades em avaliar a extensão das consequências do fenômeno para os alunos e o clima escolar. Tais dificuldades enfrentadas pelas escolas residem, principalmente, na mediação positiva dos conflitos entre alunos.

A autora constatou que o não reconhecimento da violência no espaço escolar favorece e fortalece as práticas de *bullying* entre os alunos. Isso porque são consideradas pelos sujeitos como situações naturais e frequentes nas interações conflituosas entre alunos. As famílias e as escolas dizem não saber lidar com situações dessa natureza, e os casos de *bullying* são silenciados e ignorados no âmbito escolar e familiar. Os dados obtidos pela pesquisa de Cézar (2008) apontam para a naturalização das práticas violentas no espaço escolar e para o despreparo dos profissionais da educação, dos órgãos ligados à escola e até mesmo das próprias famílias para resolver as situações de violência e suas consequências.

A naturalização do fenômeno deve-se ao fato de que os agentes escolares, de modo geral, percebem a prática de *bullying* como brincadeiras entre crianças e/ou adolescentes. Para Cézar (2008), podemos demorar em perceber o *bullying* porque acreditamos que suas manifestações são comportamentos próprios da idade dos alunos, "brincadeiras" bobas e sem consequências. No entanto, os efeitos da exposição ao *bullying* podem acarretar sérios prejuízos para os envolvidos ao longo da vida, como mostra a pesquisa em questão.

A autora identificou que a prática do *bullying* ocorre, principalmente, entre os adolescentes do 5º ao 8º ano – alunos de 11 a 15 anos – do Ensino Fundamental. Nas escolas pesquisadas, o *bullying* se manifesta por meio de humilhações, gozações, ameaças, apelidos constrangedores, chantagens e intimidações repetidamente contra uma mesma vítima. De acordo com Cézar (2008), o *bullying* é um fenômeno peculiar com características bem definidas, não se trata apenas de uma briga entre alunos, mas sim de uma violência física,

verbal e psicológica que se prolonga por um longo período, causando prejuízos enormes na vida dos envolvidos. Para a autora o *bullying* é:

> [...] um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento. É caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. Insultos, intimidações, apelidos cruéis e constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, a ponto de excluí-los do grupo, além de danos físicos, morais e materiais (OLWEUS, 1998, p. 24 apud CÉZAR, 2008, p. 65).

Os dados mostram que para o aluno ser vítima de *bullying* basta ter alguma característica física ou psicológica que o torna diferente do padrão da normalidade, por exemplo: obesidade, usar óculos, sardas, baixa estatura, deficiência física, dificuldade de aprendizagem, sotaque de outra região, cor da pele e pobreza. As práticas discriminatórias são as mais comuns entre os alunos e resultam em xingamentos, apelidos ou "brincadeiras" que exprimem o preconceito existente em relação a aspectos estéticos, à orientação sexual e a características físicas que fogem aos padrões de beleza, força e virilidade impostos pela sociedade. As vítimas de discriminação são excluídas dos círculos de amizade, rejeitadas, depreciadas e são vistas pelos colegas como pessoas inferiores. Para a autora, a presença da discriminação na escola mostra uma postura avessa – de alunos e professores – diante da diversidade que deveria ser inclusa no espaço escolar e não só.

Todos os alunos pesquisados por Cézar (2008) relatam que as características estéticas e físicas são normalmente os motivos para os apelidos e gozações corriqueiras. Na fala dos alunos, a autora constata que os aspectos étnicos, culturais, religiosos, físicos e sociais são os reais motivos de agressão e perseguição na escola e fora dela, visto que, em muitos casos, o *bullying* ultrapassa os muros da escola e se estende a outros espaços. Nesse contexto, constata-se o crescimento do *cyberbullying,* nas relações violentas entre alunos. Esse tipo de *bullying* tende a intensificar o fenômeno, ganhando dimensões incalculáveis de agressão e de danos às vítimas.

O *bullying* causa os seguintes traumas nas vítimas: doenças físicas, doenças psicossomáticas, transtornos mentais e psicopatologias graves. Ele pode também estimular a delinquência e o abuso de drogas nos alunos agressores. Os alunos entrevistados reconhecem que o desrespeito às diferenças é um dos principais motivos de desistência escolar, principalmente entre os alunos vítimas e testemunhas de *bullying*. Além do mais, o *bullying* pode chegar a sua extremidade com desfechos trágicos como medidas desesperadas das

vítimas em se livrarem do sofrimento que os atormenta, como nos casos de massacres e suicídios.

Para as famílias pesquisadas, a violência no espaço escolar afeta negativamente a vida de seus filhos, e elas reconhecem que o envolvimento de seus filhos com o *bullying*, independente da posição de vítima ou agressor, afeta sobremaneira o processo de escolarização e socialização destes. As famílias revelam que os filhos reclamam da escola, inventam coisas para faltar à aula e desenvolvem dores de cabeça constantes, náuseas e fortes dores no corpo. As vítimas de *bullying* tendem a esconder de suas famílias a violência que sofrem de seus colegas, ora porque os pais não acreditam no que o filho diz ora porque são indiferentes aos problemas que o filho enfrenta.

Não há nas escolas investigadas ações de intervenção que busquem compreender a situação angustiante que os alunos enfrentam. Quando os alunos dão sinais do que estão sofrendo, são, na maioria das vezes, ignorados, por exemplo, quando pedem para trocar de lugar na sala de aula, e seu pedido é negado. Segundo Cézar (2008), o silenciamento e o descaso da escola e seus agentes em relação a casos de *bullying* abrem a possibilidade para que alunos agressores encontrem a liberdade necessária para intimidar seus colegas. Por outro lado, inibem cada vez mais a reação do aluno vítima que não encontra apoio em seus professores e gestores para romper com as situações de agressão. A grande maioria dos alunos menciona que a escola não se importa com as agressões que ocorrem entre eles e relatam casos em que a própria vítima leva uma punição ou repreensão no lugar do agressor.

Essa pesquisa mostra que o *bullying* escolar também pode ocorrer nas relações entre professor e aluno. A autora identificou que metade das professoras apresenta atitudes violentas contra seus alunos que se assemelham à prática de *bullying*. Essas atitudes se expressam pela raiva, nervosismo, irritação e agressividade diante de um conflito com alunos em sala de aula. Cézar (2008) observou que situações de violência por professores geram um forte clima de tensão na sala de aula, deixando as crianças perturbadas e ansiosas. Segundo ela, a postura do professor pode incitar o *bullying* entre os alunos, principalmente quando o professor reforça as diferenças entre eles. Percebemos, assim, que o *bullying* está presente nas relações cotidianas da escola e não é um fenômeno protagonizado apenas por alunos como se costuma pensar. Ele pode ser perfeitamente orquestrado por outros agentes escolares, como os professores.

Perante esse quadro alarmante da prática de *bullying* nas escolas investigadas, Cézar (2008) enfatiza a necessidade de fortalecer práticas de uma educação para a paz, voltada, sobretudo, para a conscientização da comunidade escolar acerca da realidade violenta em que

vive. O reconhecimento do fenômeno e o envolvimento de toda a comunidade escolar são primordiais para enfrentar o problema por meio de práticas de solidariedade e de respeito às diversidades (CÉZAR, 2008). Nessa direção, Prioto (2008) avaliou em sua pesquisa de mestrado práticas educativas de prevenção à violência escolar de três escolas públicas de Foz do Iguaçu/Paraná. Para tanto, a autora investigou a percepção de professores, diretores, coordenadores pedagógicos, juiz, policiais da patrulha escolar e de alunos sobre as manifestações da violência no espaço escolar e a sua prevenção. A partir das respostas dos sujeitos, durante as entrevistas semiestruturadas, a autora extraiu cinco propostas que podem viabilizar a prevenção da violência escolar, são elas: 1) Integração da escola com a família e comunidade por meio de festas, encontros e espaços de lazer, e a contribuição da família no processo escolar dos filhos; 2) Ações pedagógicas voltadas para a criação de disciplinas de civilidade e cidadania para estimular o protagonismo juvenil e o envolvimento de todos nas questões escolares; 3) Valorizar o diálogo, respeitando os alunos como cidadãos para mostrar a eles o seu real valor para a escola e para a sociedade como um todo; 4) Práticas educativas que favoreçam a prevenção e diminuição da violência escolar através da educação de tempo integral com atividades que ocupem o tempo livre dos alunos; e 5) Contribuição do Estado e da sociedade para buscar conhecer a realidade de cada escola e fornecer profissionais de outras áreas para auxiliar, como, por exemplo, o psicólogo e o assistente social.

Acrescenta-se à quinta proposta o apoio financeiro para subsidiar programas de prevenção e melhorar as condições físicas e materiais das instituições, bem como melhorar as condições de trabalho do professor. "[…] o fator financeiro foi apontado pela maioria como estratégia para estruturar a escola na tentativa de diminuir os problemas, como, aquisição de recursos didáticos e contratação de profissionais considerados necessários para favorecimento à prevenção e ao controle da violência nas escolas" (PRIOTTO, 2008, p. 138). As propostas dos sujeitos levantadas pela autora apontam que o enfrentamento da violência escolar requer a formulação de políticas públicas específicas para impulsionar sua prevenção e enfrentamento.

A autora observou que as três escolas não adotam práticas educativas direcionadas à prevenção da violência, entretanto, promovem ações educativas que contribuem com a questão. Entre essas ações estão: a abertura da escola nos finais de semana; a elaboração coletiva do regimento de normas da escola no início do ano letivo; realização de práticas esportivas (gincanas, festas e recreação); projetos e palestras sobre temas interdisciplinares; criação do clube das mães para integrar as famílias no cotidiano escolar; formação coletiva dos professores com estudo de temas atuais para serem refletidos com os alunos em sala de aula; e a formação do grêmio estudantil. Percebemos, assim, que as escolas indiretamente

acabam promovendo iniciativas de prevenção à violência escolar. Por outro lado, a autora constata que estas não parecem ser suficientes, visto que os alunos não as reconhecem em suas escolas e expressam abertamente o desejo de serem mais ouvidos e respeitados por seus professores e diretores. Os alunos identificam apenas o projeto da patrulha escolar, que na visão deles é uma medida punitiva e repressiva. De fato, a autora reforça que a patrulha escolar é um programa meramente punitivo. "Ter policiais na escola é um ato de punição, por mais atencioso que seja o policial que trabalha na patrulha escolar, sua ação é de repreensão, apreensão e encaminhamentos" (PRIOTTO, 2008, p. 177). Para a autora, uma prevenção eficaz de violência escolar requer práticas educativas que considerem os alunos em suas singularidades.

A pesquisa conclui que a violência escolar é uma questão para políticas públicas, pois se trata de um problema que pertence a toda a sociedade e não apenas à escola. Assim, a política pública seria um apoio às instituições escolares na luta pelo enfrentamento da violência escolar. Enfim, o compromisso com a prevenção da violência escolar é de todos, e sua superação só será alcançada quando a escola se tornar de fato um espaço de reflexão e de convivência harmoniosa entre seus membros, o que requer inicialmente o reconhecimento dessa violência a partir da realidade social e escolar. Priotto (2008) notou que, nas escolas pesquisadas, há certo esforço para reconhecer os vários tipos da manifestação da violência escolar por meio do diálogo com as vítimas de violência e pela observação dessas manifestações no cotidiano escolar. O diálogo foi justamente a prática de prevenção mais destacada pelos sujeitos como uma das principais iniciativas para a reflexão da violência e seu enfrentamento na realidade investigada. No entanto, Prioto (2008) revela que práticas dessa natureza ainda são ineficientes na prevenção da violência escolar.

Todavia, pesquisas como a de Elias (2009) mostram que a prevenção e o enfrentamento da violência em espaço escolar são possíveis e podem dar certo. Em sua pesquisa de doutorado, a autora analisa as implicações de projeto de prevenção da violência escolar intitulado "Projeto pela Vida, Não à Violência – tramas e traumas" para o currículo escolar das escolas municipais da Cidade de Santo André/SP, cidade onde o projeto foi implantado. O referido projeto caracteriza-se como uma iniciativa positiva para o enfrentamento da violência em espaço escolar, a partir de um estilo de gestão baseado nos princípios da democracia participativa. Dentre os motivos pela escolha deste projeto, a autora destaca a sua relevância social por ser centrado em práticas educativas de prevenção. Participaram da pesquisa gestores, professores e técnicos que trabalharam na implantação do projeto. Foram realizadas entrevistas com os sujeitos e grupos focais com professoras de três

escolas da cidade de Santo André/SP. Além disso, a pesquisa contou com a participação da ex-secretária da Educação que acompanhou o projeto no período em que ele vigorou no município.

Elias (2009) compreende a prevenção da violência através de um enfoque ecológico, o qual considera que a violência resulta da interação social entre diferentes contextos – pessoal, familiar, nacional, mundial, bairro – e que sua prevenção/intervenção deve ser articulada aos mesmos. A autora parte do princípio de que os alunos antes de chegarem à escola são vítimas de outras violências e trazem para o contexto escolar as marcas dessas violências, dentre elas destaca-se a violência estrutural, econômica, social, urbana e familiar. "Acontece que as crianças e adolescentes que chegam à escola muito frequentemente, sobretudo na população mais pobre e excluída, antes de serem agentes de violência escolar são vítimas de múltiplas violências de todo tipo". (ELIAS, 2009, p. 50). Segundo Elias (2009), para realizar um trabalho de prevenção de violência escolar é preciso identificar e compreender o reflexo dessas marcas que são, frequentemente, manifestadas pelos alunos no cotidiano escolar. Nesse sentido, a autora destaca que conhecer as "causas" da violência é uma necessidade essencial a qualquer projeto de prevenção da violência, pois somente assim é possível que um projeto de prevenção seja verdadeiramente eficaz. "[…] A violência em toda sua multiplicidade de fenômenos resulta da interação complexa entre a realidade e o ser humano" (ELIAS, 2009, p. 68). Sendo assim, buscar compreender essa realidade é imprescindível a todo e qualquer projeto de prevenção e/ou de enfrentamento da violência.

A autora aponta as causas da violência por meio de um levantamento de fatores de risco. Estes fatores de risco são na perspectiva adotada pela pesquisa – abordagem ecológica do desenvolvimento humano – elementos que podem fazer com que uma pessoa desenvolva determinadas atitudes, diante da diversidade dos contextos que vivencia. Os principais fatores de risco destacados pela autora foram os seguintes: a) fatores individuais*:* nas crianças agressoras destaca-se o baixo autocontrole, insuficiente resistência à frustração, forte impulsividade e etc. Já nas crianças vítimas os elementos marcantes são a baixa autoestima, a timidez e a dificuldade de fazer amigos; b) Fatores interpessoais: influência de amizades, ausência de afeto familiar, violência familiar, ausência de normas nos adultos, autoritarismo, utilização de castigos corporais e etc.; e c) Fatores escolares: qualidade das relações escolares, práticas autoritárias, uma educação que não responde adequadamente às necessidades dos alunos e dentre outros. Num contexto mais amplo, destacam-se os fatores ligados ao desemprego dos pais, pobreza, desigualdades sociais e impactos da globalização.

Em sua revisão bibliográfica de teses e dissertações defendida no Brasil, a autora notou o acentuado crescimento de pesquisas sobre a prevenção da violência escolar, comparado à revisão realizada por Sposito (2001). De modo geral, Elias (2009, p. 101) constata por meio da revisão bibliográfica que as práticas democráticas de gestão com um verdadeiro envolvimento dos alunos e da comunidade escolar estão no centro do debate sobre a questão da prevenção da violência em espaço escolar. A participação democrática se tornou elemento primordial para a eficácia de projetos de prevenção da violência. Conforme a autora, a participação democrática é extremamente necessária para combater a violência, pois ela permite o reconhecimento e o exercício da cidadania. Isso porque o exercício da cidadania possui uma dimensão educativa que promove, verdadeiramente, a prevenção e redução de práticas violentas. O "Projeto pela vida, Não à violência" objeto de estudo da tese de Elias (2009) foi implantado na cidade de Santo André/SP, no ano de 1998, devido aos inúmeros casos de violência que passaram a acometer as escolas públicas da cidade.

No âmbito das políticas públicas para educação, no período de 1997-2000 e 2001-2004, a cidade de Santo André/SP assumiu o compromisso por uma educação baseada na gestão democrática por meio da participação e envolvimento de toda a comunidade escolar. Neste contexto, o referido projeto foi implantado em consenso com os projetos individuais de cada escola do município. As principais ações do projeto estavam voltadas para os seguintes aspectos: formação dos agentes escolares; atendimento aos chamados das escolas a fim de resolver imediatamente os casos de violência; organização de eventos para o envolvimento da comunidade; e articulações de fortalecimento com parcerias externas (iniciativa privada).

Na base do projeto estava o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, utilizado como um importante instrumento para identificar e superar práticas violentas no cotidiano escolar, bem como para propiciar inúmeros debates com a comunidade acerca da temática. Ademais, as ações do projeto partiram da realidade concreta de cada escola do município, levando os agentes multiplicadores do projeto a inúmeros levantamentos. Elias (2009) enfatiza que, para um projeto de prevenção, o reconhecimento da violência no espaço escolar por todos os envolvidos é condição fundamental para a superação da violência. Nesse sentido, o projeto buscou através do ECA promover o reconhecimento da realidade violenta das escolas, para que todos percebessem de fato a realidade na qual estavam inseridos:

> O caminho para se chegar a esta condição de reconhecimento e superação foi o de propiciar a observação e a reflexão sobre a realidade da violência escolar, à luz do que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente, para se dar conta do que de fato ocorria no cotidiano. Buscou-se promover um diálogo não apenas sobre o ECA, mas também, de escuta sobre as queixas e as dores

> de cada pessoa envolvida nesse cotidiano escolar, com a intenção de se alcançar um nível de consciência do que de fato estava acontecendo. […] Uma conduta adotada pelo Projeto foi sempre partir do que se tinha de concepção, de certezas, de verdades, abrindo a discussão para as problematizações, os debates, os argumentos com embasamento, obrigando a cada um a buscar, pesquisar, estudar e sistematizar (ELIAS, 2009, p. 161-162).

Dessa forma, o ECA tornou-se o elemento norteador das ações do projeto e o mesmo assumiu o compromisso de garantir seu cumprimento no interior das escolas. Aos poucos o ECA foi incorporado ao currículo escolar e passou a fazer parte da rotina das escolas participantes. Por exemplo, as reuniões formativas sobre o ECA tornaram-se permanentes nas escolas e passaram a fazer parte do planejamento das mesmas:

> Durante as reuniões de discussão sobre o Estatuto, as escolas eram orientadas sempre a assumir um papel ativo diante da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no sentido de primeiro identificar, segundo, reconhecer e em seguida, tomar as providências, superando o medo que muitas vezes existia em relação ao envolvimento com essas questões, e sabendo ao mesmo tempo reconhecer as instâncias da sociedade com as quais era possível contar como: os conselhos, os órgãos públicos que deveriam ser acionados para poder resolver as situações envolvendo criança e adolescente (ELIAS, 2009, p. 164).

Contudo, a autora mostra que a implantação do projeto contou com fortes resistências, sobretudo, pela dificuldade de determinados agentes escolares compreenderem que a prevenção da violência é também uma responsabilidade da escola e que as ações de prevenção deveriam fazer parte do cotidiano escolar. Em muitas escolas, os professores não demostraram nenhum interesse pelo projeto e, muitas vezes, somente os pais dos alunos compareciam aos grupos de debates e formação. Outra barreira encontrada foi o reconhecimento por parte dos professores, diretores e funcionários de que também poderiam ser agentes de violência em relação aos seus alunos.

As implicações do projeto para o currículo escolar são refletidas, sobretudo, pelo comprometimento e participação de toda a comunidade escolar na prevenção da violência. Ações de prevenção baseadas na mediação de conflitos e na educação para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e para os Direitos Humanos passaram a fazer parte do cotidiano das escolas, desde o planejamento escolar até a promoção de eventos sobre a temática. Elias (2009) avaliou, também, que as formações voltadas para o aprofundamento do ECA contribuíram significativamente para fortalecer o cumprimento do mesmo no âmbito escolar e familiar, e os alunos passaram a ser mais compreendidos pelos adultos, segundo suas dores e angústias. Houve, também, uma sensibilização dos adultos no que se refere aos

conflitos que crianças e adolescentes enfrentam constantemente no espaço escolar, como as brigas entre colegas.

O projeto buscou atuar de acordo com a realidade específica de cada escola, mediante a percepção dos próprios agentes escolares e comunidade sobre a violência que vivenciam no espaço escolar. As percepções dos agentes serviram como base para o aprofundamento do conhecimento sobre o fenômeno, bem como para o envolvimento dos mesmos no projeto. A autora constatou que a prevenção passou a ser permanente na prática cotidiana das escolas e, com o incentivo e auxílio do Projeto, as escolas começaram a lidar com as situações de violência, sabendo exatamente como proceder e a quem recorrer. Para Elias (2009), a prevenção da violência escolar resume-se no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito que devem ser protegidos pela escola, pela família e por toda a sociedade. A autora mostra com sua pesquisa que prevenir a violência requer o desenvolvimento de programas regulares de formação, com espaços para o debate e reflexão. Para ela a falta de momentos de formação com os alunos limitou um pouco o projeto, mas conduziu a importantes benefícios para os mesmos como: atividades culturais, de lazer e festivas sobre o ECA. A avaliação da prevenção nas escolas trouxe várias implicações para o currículo, pois permitiu mudanças significativas no clima escolar e na qualidade da educação oferecida. No período de funcionamento do projeto, era possível perceber as mudanças positivas nas percepções e nas práticas educativas em relação à violência escolar e à atenção dada às crianças e adolescentes em situações de risco. No entanto, Elias (2009) revela que com a extinção do programa muitas práticas se perderam, o que é realmente uma lástima, afinal iniciativas como estas deveriam ser preservadas.

Ao contrário do projeto analisado por Elias (2009) que mostra o fortalecimento da prevenção à violência escolar a partir de uma gestão democrática, a pesquisa de Cardoso (2011) evidencia como uma gestão autoritária e centralizadora pode contribuir com práticas violentas no espaço escolar.

Cardoso (2011), com sua pesquisa de mestrado, investigou as relações entre as práticas de gestão de uma escola da rede pública estadual de Teresina/Piauí e a violência na escola, com o objetivo de identificar se essas práticas colaboram para a produção da violência nesse espaço. A autora compreende que a "violência é um fenômeno que afeta o cotidiano da escola, proveniente de fatores externos e internos, cuja incidência na escola pode ser prevenida ou reduzida, dependendo da atuação dos gestores escolares" (CARDOSO, 2011, p. 70). Diante dessa premissa, a autora utilizou o pensamento de Agnes Helles sobre a teoria da vida cotidiana para compreender a prática dos gestores no cotidiano escolar e administrativo

da escola investigada. Conforme Cardoso (2011), o cotidiano escolar se desenrola por práticas imediatas de interação dos sujeitos escolares de forma consciente ou inconsciente, e o cotidiano da administração escolar se dá por meio de especificidades próprias da função dos gestores que zelam pela ordem organizacional, pedagógica e política da instituição.

Ao observar o cotidiano escolar e o Projeto Político-Pedagógico da instituição, a autora constatou que existe um distanciamento significativo deste com a realidade cotidiana da escola, o que demonstra que a comunidade escolar não participa na construção do mesmo. Os resultados comprovam que, na escola investigada, não existe a participação democrática dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Isso porque a escola apresenta um estilo administrativo baseado na regulação e na monopolização do poder do diretor através das relações de subordinação. As relações administrativas são percebidas pelos professores e pela equipe gestora como geradoras de conflitos de ideias que ocorrem devido à diversidade de áreas de conhecimento dos membros da equipe gestora (CARDOSO, 2011). Esse conflito dificulta a comunicação e o entendimento, entre os membros da equipe, e acaba ocasionando a inexistência de um trabalho coletivo. Há, também, nas práticas dos membros da equipe gestora desigualdades e autoritarismo de uns sobre os outros, o que torna a equipe fragmentada.

Cardoso (2011) ressalta as seguintes características de uma gestão escolar que pode causar a violência no espaço escolar: depreciação do serviço público, individualismo, autoritarismo, controle/dominação, ser adultocêntrica, culpabilização do aluno, omissão, centralização do poder, dificuldade de comunicação, pouca participação da comunidade escolar e pouca solidariedade. Os dados coletados pela autora mostram que o cotidiano administrativo da escola investigada favorece ações indiferentes, fragmentadas e individualizadas. Além do mais, as dificuldades operativas resultantes do estilo de gestão da escola favorecem a presença da indisciplina e da violência no seu espaço (CARDOSO, 2011). Notamos que, na realidade pesquisada, a indiferença da equipe gestora frente à realidade escolar é determinante para promover a violência entre os diferentes agentes escolares.

Na escola investigada, as manifestações de violências no espaço escolar foram detectadas através do livro de ocorrências que a instituição mantém. No registro localizado, foram encontradas ocorrências de violência física, verbal e simbólica. Entre elas a autora identificou a indisciplina por alunos e professores, as incivilidades, a depredação do patrimônio escolar e o *bullying* perpetrado por alunos e professores. No que se refere às práticas institucionais, os dados da pesquisa mostram que o estilo administrativo da unidade escolar em questão se estende ao tratamento reservado aos alunos, marcado pela forte

presença da violência simbólica perpetrada por professores e pela equipe gestora manifestada, sobretudo, pela imposição do uso do uniforme escolar a alunos sem condições financeiras de adquiri-lo, na formação de turmas, nas estratégias inadequadas para conter a indisciplina e práticas de coação e intimidação. A escola também utiliza inadequadamente o próprio regimento interno e a figura do Conselho Tutelar como instrumentos para inibir as práticas de indisciplina e violência dos alunos. Com isso as crianças e adolescentes passam a perceber o Conselho Tutelar como um órgão punitivo, quando na realidade sua função é zelar pelos seus direitos. Outra forma de violência observada pela pesquisadora foi o preconceito da equipe gestora e de professores dirigido a alunos considerados "maus" e as estratégias segregacionistas que adotam para diferenciá-los dos considerados "bons".

A pesquisa conclui que a indiferença dos gestores, professores e funcionários para com a realidade escolar é fonte de produção da violência no espaço escolar. Cardoso (2011, p.146) salienta que a cotidianidade da realidade escolar se distancia dos propósitos estabelecidos pela própria instituição escolar, que acaba colaborando para produzir no seu agir cotidiano a indisciplina e a violência. Por fim, a autora conclui que as práticas de gestão da unidade escolar investigada não estão voltadas para o desenvolvimento humano dos alunos, mas sim para as necessidades imediatas, o que contribui para a presença da violência no espaço escolar:

> Dessa forma, percebemos nessa cotidianidade produzida na Unidade Escolar Utopia pelos que compõem o núcleo gestor da escola e, também os professores e funcionários, interesses não voltados para a realização da missão e de conhecimento da cultura juvenil, principal destinatário das políticas da escola. Observamos a existência de absenteísmos, individualismo, isolamento de grupos de funcionários, desmotivação, fragmentação das ações, patrimonialismo, que são algumas das culturas desta escola (CARDOSO, 2011, p. 158).

Finalizamos aqui a descrição das pesquisas selecionadas, e apresentamos, para concluir a seção, uma síntese do que observamos. Primeiramente, no que se refere à produção de pesquisas acadêmicas, nos últimos 5 anos, podemos notar que houve um significativo aumento de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em comparação ao levantamento realizado por Sposito (2001). Contudo, quando refinamos nossa seleção para pesquisas que trabalham com as categorias "violência na escola", "violência à escola" e a "violência da escola", essa quantidade se reduz. As 10 pesquisas por nós selecionadas empenharam um esforço apreciável para compreender e analisar a violência em espaço escolar e suas relações, a partir da percepção dos sujeitos

investigados, especificamente dos agentes escolares que convivem cotidianamente com essa realidade. Dar voz aos agentes escolares mostra-se um caminho interpretativo fecundo, pois, além de identificar a percepção daqueles que a vivenciam em seu cotidiano, revela, concomitantemente, um modo de pensar da sociedade brasileira em relação ao fenômeno. Mesmo sem esta intenção, as pesquisas, ao tratarem de representações de agentes sociais, deixam transparecer um modo de pensar que pode ser o de milhares de brasileiros.

Como vimos pela exposição de seus principais resultados, as pesquisas despontam elementos comuns na fala dos diferentes sujeitos, entre eles: tipos de violência, causas da violência na escola, envolvidos em casos de violência (algozes e vítimas), as consequências da violência para a escola e os agentes escolares, medidas de prevenção e enfrentamento adotados pelas escolas e professores, e outros. Em vista disso, destacaremos alguns pontos comuns nos resultados alcançados pelas pesquisas e que em muito nos inquieta, tendo em vista nossos questionamentos acerca da "violência da escola" quando diz respeito à violência cometida por professores contra alunos, e não só.

A princípio os resultados das pesquisas apontam para o não reconhecimento da violência em espaço escolar, em geral, este não reconhecimento é comum entre os adultos (professores, coordenadores, diretores e outros). Notamos que há entre os sujeitos certa dificuldade em reconhecer o fenômeno, que pode ser, entre as diversas possibilidades, justificada pela dificuldade na definição do que pode ser considerada uma violência, como vimos na Seção 1. Contudo, esta é uma informação para pensarmos, uma vez que as pesquisas mostram que o não reconhecimento da violência em espaço escolar reflete a banalização e naturalização do fenômeno. Neste sentido, o que estaria deixando os adultos cegos diante da realidade violenta em que vivem? Este não reconhecimento da violência em espaço escolar pode estar relacionado à violência que esses sujeitos podem ter sofrido na infância e adolescência, na família e na escola?

Há também uma parcela desses adultos que não reconhece a escola como produtora/reprodutora de violência e tendem a se ver apenas como vítimas da violência externa e da violência perpetrada pelos alunos. Da mesma forma, não se veem como responsáveis pelo seu enfrentamento. A partir desses resultados, os autores apontam para a necessidade do reconhecimento da violência na escola para pensar em sua prevenção, a partir da realidade social e escolar de cada instituição, considerando todos os agentes envolvidos em sua dinâmica, portanto das diferentes manifestações da violência em espaço escolar.

Outro ponto observado é a negação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA pelos professores. Determinados sujeitos expressam que o ECA limita a ação da escola frente

à violência, pois concede poderes ilimitados aos alunos, impedindo a instituição de tomar medidas necessárias (punitivas) para o enfrentamento da violência. Igualmente, o percebem como uma fonte de violência no espaço escolar, pois acreditam que pelo aval do ECA o aluno (criança e adolescente) pode fazer na escola o que bem entender, sem penalidade alguma. Sabemos que o ECA é um importante instrumento que regula institucional e socialmente os direitos da criança e do adolescente no Brasil e em hipótese alguma é uma barreira para a educação, pelo contrário, é um importante aliado neste processo tendo em vista uma Educação voltada para os Direitos Humanos. Um bom exemplo de integração ECA - ESCOLA é o projeto de prevenção à violência nas escolas analisado pela pesquisa de Doutorado de Elias (2009). Como vimos o projeto intitulado "Projeto pela Vida, Não à Violência – tramas e traumas", implantado nas escolas municipais da cidade de Santo André/SP, teve por base o próprio ECA para direcionar suas ações. Essa parceria entre o ECA e a prevenção da violência nas escolas buscou dialogar com a comunidade escolar, atentando para o reconhecimento e interpretação correta deste instrumento legal como um importante aliado no combate à violência. O que nos preocupa em relação os resultados das pesquisas é que essa interpretação equivocada do ECA, expressa por alguns professores investigados, pode estar retratando o modo como muitos professores brasileiros veem este instrumento. Em nossas pesquisas (SILVA, A., 2011; SILVA, A.; SILVA, M., 2011a, 2011b, 2011c, 2013; SILVA, M., 2013; SILVA, M.; CARLINDO, 2009, 2011, 2012; SILVA, M.; SCARLATTO, 2009, 2011; SILVA, M.; CARLINDO; SCARLATTO, 2010a, 2010b; SILVA, M.; DINIZ; SILVA, G., 2014) temos mostrado que a violência cometida por professores contra alunos na sala de aula evidencia que o ECA não tem sido devidamente respeitado no âmbito da relação professor – aluno, o que coloca em questão a necessidade de aprofundamento no estudo da "violência da escola" por professores.

Os dados relativos à percepção dos professores sobre o ECA declaram a emergência por uma Formação de Professores que contemple assuntos desta natureza através de projetos educativos de longo alcance, pois como mostrou o Projeto analisado por Elias (2009) o conhecimento é a melhor forma de prevenção e enfrentamento da violência no espaço escolar.

Ainda no campo das possíveis fontes da violência que se manifestam no espaço escolar, as pesquisas destacam que os alunos são, frequentemente, vítimas de outras violências que ocorrem fora da escola. Conforme os resultados, esses alunos tendem a reproduzir no espaço escolar as violências que sofrem em outros espaços, entre elas a violência familiar. A violência na família é destacada na fala dos sujeitos como potencializadora de práticas violentas dentro da escola, sendo a mesma vista como a principal

causa da violência na escola, ao lado, da violência social. Sendo assim, em que medida a violência sofrida pelos alunos na família, ou em outro espaço, pode contribuir para a reprodução da violência no espaço escolar? Vimos que há nas pesquisas uma tentativa de relacionar a constituição da violência nas escolas com o contexto social amplo, mostrando que as representações/percepções sociais acerca do fenômeno são construídas a partir das vivências dos agentes escolares com a mesma.

Nessa perspectiva, uma última observação se faz necessária, a de que as pesquisas mostram que as representações/percepções sociais dos sujeitos pesquisados sobre violência em espaço escolar são constituídas pela influência dos meios de comunicação; pelas experiências passadas com a violência na escola (no caso dos professores por suas experiências como aluno) e na família; pela família; pela escola; e por conversas informais sobre o assunto entre os grupos de pares. Algumas pesquisas chegam a relatar que os professores, quando chamados a intervir em episódios de violência, lançam mão de suas experiências passadas, como aluno ou professor, para resolver a questão. Sendo assim, podemos concluir que são nossas experiências sociais com a violência que formam nossas representações/percepções sobre a mesma.

Em virtude dessas considerações, podemos concluir que as pesquisas anunciam a necessidade de investigar a vida pregressa de professores em relação à violência que podem ter sofrido ou não na infância e adolescência. Atendendo a esta imprescindibilidade para a compreensão do fenômeno, nossa pesquisa busca verificar se professoras e professores sofreram violência na infância e adolescência, na família e na escola. Para mais – assim como nos trabalhos selecionados – nossa pesquisa também aborda as percepções de professores sobre a violência, especificamente, sobre a violência na família e na escola. Considerando as aproximações da nossa pesquisa com os trabalhos apresentados nesta seção, chegamos à conclusão de que as 10 pesquisas selecionadas contribuirão para fundamentar a discussão a qual nos propusemos a fazer, a partir dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas. Tais pesquisas, embora sejam poucas, nos ajudaram a construir uma reflexão sobre a violência em espaço escolar, constituindo-se, assim, como um importante suporte teórico para o entendimento de nossos dados.

Igualmente, o conteúdo das dissertações e teses que nos deu as observações acima também nos apresentou outra exigência: um detalhamento de seus resultados acerca das categorias “violência na escola”, “violência à escola” e “violência da escola”, tendo em vista que também necessitamos desta análise para produzir as categorias que serão extraídas das entrevistas e para a reflexão que pretendemos fazer sobre os resultados obtidos das mesmas.

3 AS CATEGORIAS VIOLÊNCIA NA ESCOLA, VIOLÊNCIA À ESCOLA E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: NAS DISSERTAÇÕES E TESES (2008 -2012)

Apresentaremos, nesta seção, a análise apreendida acerca do conteúdo das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola" extraído das 10 dissertações e teses que compõem nosso suporte teórico. Este momento da análise das pesquisas inaugura as etapas de **exploração do material** e de **tratamento dos resultados obtidos e interpretação** que correspondem, na Análise de Conteúdo, ao processo de codificação, categorização das informações contidas no texto e a inferência. Segundo Bardin (1977, p. 103), a codificação equivale a:

> [...] uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...].

O processo de codificação compreende a escolha das unidades de registro e de contexto, das regras de contagem e da classificação e agregação das categorias levantadas. As unidades de registro e de contexto dizem respeito à identificação e ao recorte dos fragmentos do texto que serão analisados. Entre as unidades de registro mais utilizadas estão a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e o documento. A enumeração é o modo de contagem das unidades de registro que pode ser feita pelas regras da presença (ou ausência), frequência, intensidade, direção, ordem e coocorrência dos elementos escolhidos no texto. O próximo passo, após essas escolhas, é a classificação dos elementos do texto pela categorização.

Na categorização dos dados, as informações contidas nas unidades de registro são classificadas por um sistema de categorias para a representação simplificada dos dados brutos. Conforme Bardin (1977, p. 117), "as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos". As categorias podem ser de natureza semântica (temáticas), sintática (verbos e/ou adjetivos), léxica (classificação de palavras segundo o seu sentido) e expressiva (categorias que expressam a perturbação da linguagem).

No que se refere aos dados que agrupamos sobre as categorias trabalhadas, as próprias pesquisas já classificam seus dados através das mesmas. Portanto, os dados que aqui serão apresentados foram coletados do seguinte modo: Inicialmente, escolhemos como unidade de

registro e contexto os trechos que mostram explicitamente o conteúdo das categorias "violência na escola", "violência à escola" e "violência da escola". Sendo assim, agrupamos os excertos atentos à presença das referidas unidades de significação nos textos. Em seguida, classificamos as informações dos excertos pelas seguintes subcategorias: tipos de violência (violência física e não física), agressores e vítimas, motivos/causas da violência, consequências da violência e os sentimentos em relação à violência. A seguir, apresentamos qualitativamente a sistematização do conteúdo das categorias e das informações levantadas.

Violência na escola

Lembramos que, nas palavras de Charlot (2002), a "violência na escola" se produz dentro do espaço escolar, sem estar relacionada à natureza e às práticas da instituição, por exemplo, quando pessoas estranhas invadem o ambiente escolar para acertar contas de disputas cuja origem está fora dos muros escolares. A escola configura-se como o lugar onde ocorreu uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. Neste aspecto, a "violência na escola" é entendida pelo autor como uma violência "dentro da escola". Em outro momento, Charlot (2005) complementa a categoria "violência na escola" como situações que podem estar ligadas às atividades da instituição, como em casos de ameaças para que o colega deixe colar na prova. Para Saul (2010, p. 30), a "violência na escola" pode ser de dois tipos: "as que podem acontecer na escola, mas que têm origem fora dela e aquelas cuja existência é gerada dentro dos muros escolares". Essa perspectiva da "violência na escola" é comum entre os autores das pesquisas. Também acrescentam os atos de violência que acontecem no portão da escola ou nas suas imediações, e não somente os que se dão "dentro da escola" como especifica Charlot (2002, 2005). Sendo assim, a compreensão do que pode ser considerada uma "violência na escola" se estende a esses espaços. Um exemplo são as brigas entre alunos iniciadas com uma discussão dentro da escola e terminadas do lado de fora com a agressão física.

Os resultados das pesquisas evidenciam que a "violência na escola" é praticada, essencialmente, pelos alunos e entre os alunos nas suas interações cotidianas. Apenas alguns fatos dizem respeito à violência de agentes externos à escola como: jovens do bairro e alunos de outras escolas. Ainda assim, os alunos que pertencem à instituição estão sempre envolvidos, seja como vítima ou agressor (CÉZAR, 2008). Os alunos agressores são descritos como alunos que apresentam atitudes de liderança nos grupos de amigos, conduta agressiva com todos, envolvimento com drogas e gangues. São também os alunos maiores em tamanho

e força. Já as vítimas são caracterizadas como os alunos fisicamente menores e mais fracos, tímidos, inseguros e incapazes de se defender.

A violência dos mais fortes sobre os mais fracos denota a percepção de inferioridade de um em relação ao outro, e determinados alunos usam dessa diferença para agredir e ser reconhecido entre seus pares. As pesquisas mostram que é comum nas escolas, por exemplo, os alunos mais velhos agredirem alunos mais novos, principalmente durante o recreio, momento em que as relações violentas entre pares são mais intensas. Observamos, também, que os alunos envolvidos contemplam todas as faixas etárias do mais novo ao mais velho, sendo que, na adolescência, a violência entre alunos tende a ser mais intensa. Além do mais, a violência pode ser praticada por um grupo de alunos contra outro ou contra um aluno.

A "violência na escola" entre alunos é protagonizada tanto por meninos como por meninas. Contudo, os meninos aparecem, na maioria das pesquisas, como os principais agressores e vítimas da "violência na escola". Para Couto (2008), o envolvimento de meninos e meninas com a violência é produto da construção da identidade social do homem e da mulher na sociedade, reforçada pelas relações sociais desiguais e deterministas que dizem exatamente como cada sexo deve se portar socialmente. Em sua pesquisa, a autora desvenda que a violência dos meninos tem sua origem na necessidade construída socialmente de o homem mostrar força e poder, como um meio para ver reconhecida sua masculinidade. No caso das meninas, a violência surge como uma defesa perante a violência contra a mulher na esfera doméstica e na sociedade como um todo. A partir disso, elas procuram se defender de qualquer agressão no espaço escolar, mostrando através da violência que são fortes como os meninos. Conforme a autora, esse tipo de postura "agressiva" das meninas impõe medo nos meninos, impedindo que eles venham a agredi-las. Elas agridem primeiro para não serem agredidas, como um ato de defesa a qualquer violência que possam vir a sofrer (COUTO, 2008). Entre meninos e meninas as agressões são de todo tipo, porém, as pesquisas chamam atenção para a violência sexual, como mostram os relatos: *"Eu estava dentro da sala de aula, quieto, ele veio e passou a mão na minha bunda [...] Eu falei: você passa mais uma vez que eu desço você no cassete [...] ele passou de novo, eu fui e meti o murro nele"* - Vitor, 9 anos, 3º ano (CÉZAR, 2008, p. 114); *"[...] para "forçar" as meninas a beijarem, passar a mão". Tem meninos e meninas atrevidos que forçam o ato sexual* - agente de pátio em entrevista (CÉZAR, 2008, p. 142).

As questões de gênero, nas pesquisas, se estendem aos tipos de violência praticados por meninas e meninos, no espaço escolar. De modo geral, percebem que ambos os sexos praticam violência do tipo física e não física, porém, enfatizam que a de natureza verbal é

mais praticada pelas meninas e a física, pelos meninos. Ademais, mostra que a violência entre meninas é mais sútil, o que torna difícil sua identificação. Já a violência entre meninos é mais escancarada, portanto, visível aos olhos de todos. Essas distinções entre os sexos nos faz pensar: até que ponto as posições de gênero determinam, até mesmo, as relações violentas entre os sexos na escola e na sociedade como um todo?

Os professores, coordenadores e diretores entrevistados (CARDOSO, 2011; CÉZAR, 2008; COSTA, P., 2011; COUTO, 2008; PRIOTO, 2008; RIBEIRO, 2012; SAUL, 2010) dizem que as relações interpessoais entre os estudantes são marcadas pela agressividade e que estes já se aproximam um do outro com agressões físicas e verbais, sendo amigo ou não. Essa representação sobre as interações entre alunos caracteriza-se como uma percepção comum entre os sujeitos que participaram das pesquisas. Os próprios alunos consideram que a violência faz parte das suas relações cotidianas e alguns nem a percebem como é o caso dos alunos entrevistados por Mesquita (2010) que incorporaram a violência como algo natural a suas relações. Notamos, no conjunto das pesquisas, que a violência entre pares é naturalizada pelos agentes escolares como brincadeiras corriqueiras e próprias da idade.

Os/as alunos/as consideram as brigas, apelidos, xingamentos como práticas normais entre eles, e o motivo apresentado para essas situações são as brincadeiras pesadas que envolvem o contato físico. Nesse sentido, "brincadeira" e "violência" se confundem, chegando ao ponto de os responsáveis pelos alunos não saberem ao certo quando uma situação é violenta. Para os alunos entrevistados por Costa, J. (2011), a violência entre pares é iniciada por brincadeiras, mas percebem que a situação só se torna uma violência de fato dependendo da aceitação da suposta "brincadeira" pela vítima. Todavia, reconhecem que mesmo sendo uma brincadeira ela traz dor e sofrimento às vítimas. Dessa forma, a "brincadeira" é o começo e o fim de situações de violência entre alunos, pois, além de dar início aos atos violentos, ela é também utilizada como justificativa desses atos, como mostram os excertos:

> *[...] É agressão, verbalmente, com palavras, com "brincadeiras" violentas. Inicia na brincadeira e termina com briga. No início eles dizem: "ah professora! É brincadeira!", quando assusta, já está na briga. Inicia na brincadeira, mas aí, logo uma fala uma coisa que o outro não gosta e parte para a briga - PROFESSORA 4, ESCOLA U* (COSTA, P., 2011, p.148 -149)

> *Briga de tapa, dentro da escola, no pátio, e já presenciei agressões verbais tanto no pátio como na sala de aula. Eles disseram que era brincadeira. Eles não se dão conta do que estão fazendo no dia a dia, eles não têm essa noção não, estão tão acostumados que pra eles é normalidade; é a normalidade deles - PROFESSORA* (COUTO, 2008, p. 105 – 106).

Conforme Costa, J. (2011), os alunos revelam que bolam estratégias para evitar as "brincadeiras" que podem levar à violência, por exemplo, não dar liberdade para o agressor em hipótese alguma. As pesquisas revelam que "brincadeiras" podem ocultar uma multiplicidade de tipos de violência, sobretudo, o *bullying*.

Os tipos de "violência na escola" abordados pelas pesquisas versam sobre a violência de natureza física e não física. Adotamos do trabalho de Costa, J. (2011) a compreensão destas violências. Sobre a violência física a autora destaca:

> [...] a violência física consiste no uso intencional, não acidental, da força, e se manifesta, principalmente, através de agressões como tapas, murros, maus-tratos que provocam lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, hematomas, podendo levar até a morte. [...] A violência física é acompanhada pelo medo, pelo terror, pela submissão, pelo espanto, pela vergonha moral, pelo sofrimento psíquico, constituindo-se ao mesmo tempo em violência psicológica. (COSTA, J., 2011, p. 33)

Já a violência não física pode ser entendida como:

> A violência não física pode ser classificada em *violência psicológica*, *violência verbal*, *violência simbólica*, dentre outras. [...] a violência psicológica pode ser traduzida em uma relação de poder desigual e arbitrária entre a vítima e o perpetrador. Ela resulta da tentativa do perpetrador de degradar ou controlar outra pessoa por meio de condutas de desrespeito, intimidação, chantagem, ofensa, manipulação, ameaça, desqualificação, desvalorização, humilhação, estigmatização e isolamento ou qualquer conduta que prejudique a saúde psicológica da vítima. Diferente da violência física, a violência psicológica não deixa traços visíveis no corpo, mas destrói a autoimagem, a autoestima e a autoconfiança do violentado, causando-lhe prejuízos, muitas vezes irreparáveis. A violência verbal, por sua vez, está relacionada às situações de ameaças, xingamentos, palavrões, ideias preconceituosas e discriminatórias. A violência simbólica consiste em outra forma de violência não física e é, também, psicológica, embora vá além desta, uma vez que envolve outros elementos, clareando as relações implícitas e explícitas, na escola, além de mostrar a organização desta escola, do ponto de vista dessas relações de poder. (COSTA, J., 2011, p. 33-25, grifo do autor)

As pesquisas descrevem os seguintes tipos de "violência na escola": violência física e verbal, discriminação social e racial, violência gestual, indisciplina, incivilidade, violência sexual, violência simbólica, violência psicológica, violência moral, *bullying*, furtos, porte de armas, invasões, tráfico e consumo de drogas. No que se refere às violências de natureza física aparecem os socos, murros, tapas, ferir o outro com algum objeto, bater no colega, jogar objetos, pontapés, luta corporal, espancar, derrubar, morder e dentre outras. Em casos mais graves, aparecem o abuso sexual, homicídios e esfaquear o outro. Nos casos de violência

física, as chances de os envolvidos – vítimas e agressores – saírem com graves ferimentos são enormes.

Os instrumentos mais utilizados para agredir o colega são: lápis, estilete, faca, pedras, carteira, barra de ferro, armas de fogo, bola de papel, pedaço de giz, cadeira e carteira. Tapas, murros e socos são dados no rosto, na cabeça e na boca. Já os apelidos são normalmente racistas e intimidadores, dirigidos ao outro com o intuito de provocar e ofender.

As violências de natureza não física despontam nas pesquisas, sobretudo, como violência verbal e são manifestadas através de xingamentos, insultos, discussões, piadas ofensivas, ameaças, palavras depreciativas, apelidos, gozações, fofocas, ofensas, palavras grosseiras etc. Os resultados das pesquisas evidenciam que, entre os alunos, a violência verbal tende a desencadear a violência física, como uma resposta/reação à agressão sofrida, como mostra o relato a seguir:

> *Quando xingam a minha mãe eu viro o capeta [...] Um guri me chamou de: Eh seu filho de uma puta, sua mãe é aquela magrela, aquela nariguda [...] aí eu perdi a cabeça e fui para cima dele e dei um soco na cara dele" - Lívia, 9 anos, 3º ano* (CÉZAR, 2008, p. 114).

Segundo Cézar (2008), a correlação entre violência verbal e física sugere uma combinação de ação e reação de "violência na escola". As situações de ação e reação configuram as chamadas "brigas" entre alunos que acontecem ora por brincadeiras violentas ora por alguma provocação verbal ou gestual. De resto, os autores observam que há entre os alunos uma cultura de incentivo à briga: "[...] a briga é um espetáculo incentivado pela "torcida" que estimula as partes a se machucarem mais e mais" (COUTO, 2008, p. 127).

A reação à violência não acontece com todos os alunos, mas alguns revelam que só não revidam porque não possuem a força física necessária para brigar e alimentam o desejo de vingança, até mesmo a vontade de matar seu agressor: *"Eu queria matar o [nome]. Se ele fizer isso comigo de novo, eu vou enviar a faca no bucho dele, ele vai ver [...] Eu enfio mesmo. Ele já passou muita raiva em mim. (Paulo, 9 anos, 3ºano)"* (CÉZAR, 2008, p. 118). Os olhares, o encarar, gestos obscenos, caretas e risos também costumam desencadear reações violentas nos alunos. Para os alunos, expressões corporais, como os olhares, instigam provocação, afronta, desmerecimento, falta de respeito e ameaça.

No âmago das violências não físicas estão as violências simbólica, psicológica e morais caracterizadas pelas práticas de *bullying* e de discriminação racial e social. Conforme Bourdieu (2010a, p. 7), violência simbólica é:

> [...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado.

Bourdieu (2010a, 2010b) nos mostra que a violência simbólica é própria das relações sociais desiguais, em que um exerce o poder sobre o outro, sob a adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante. Trata-se, portanto, de uma relação simbólica em que os envolvidos nessa relação – dominantes e dominados – reconhecem o poder como legítimo e creem nele. A violência simbólica entre alunos está em meio a relações de poder revestidas pela distinção, discriminação e dominação, como ocorre no *bullying*.

O *bullying* é apontado pelas pesquisas como o tipo de "violência na escola" que mais atinge os alunos, independente do sexo. Ele compreende uma violência entre pares que ocorre de forma repetida e intencional, podendo assumir uma multiplicidade de agressões contra uma pessoa específica. Essa violência entre pares caracteriza-se como uma relação desigual de poder em que o mais forte submete o mais fraco a situações degradantes e humilhantes, para legitimar diante de seus iguais o seu poder. Segundo Cézar (2008), os alunos que não aprendem as estratégias de defesa nas relações de força e de dominação existentes no seu grupo de iguais acabam fadados a não reagir, sendo condenados a serem eternas vítimas de *bullying*, submissos à dominação de seus pares. Cubas (2006) cita Olweus (1993) para destacar as três principais características do *bullying* que o diferenciam radicalmente de outros tipos de violência: "trata-se de um comportamento agressivo ou de uma ofensa intencional; ocorre repetidamente e durante muito tempo; ocorre em relações interpessoais caracterizadas por um desequilíbrio de poder" (CUBAS, 2006a, p. 177). A autora afirma que um caso de violência só pode ser identificado como *bullying* se o agressor gozar de certa superioridade em relação à vítima, o que reduz qualquer chance de defesa da mesma.

Dentre as formas de *bullying* reveladas pelas pesquisas estão: *cyberbullying*, perseguição, falar mal do colega, intimidações, acosso sexual, chantagens, ameaças, bater, rejeição, ignorar, deboches, chacotear, apelidos, excluir, humilhações públicas, destruição de pertences do colega, provocações, coação, maltratar, rir do colega etc. Conforme Cubas (2006a), existem dois tipos de *bullying*: o direto e o indireto. O *bullying* direto realiza-se de forma pública, com ataques escancarados à vítima, como é o caso das violências físicas: bater,

murros, chutes etc. Já a forma indireta corresponde às agressões sutis manifestadas, normalmente, pelas violências não físicas: rejeição, exclusão, rir do colega, indiferença etc.

Acompanhado pelo desenvolvimento tecnológico, o *cyberbullying* se destaca por funcionar como uma extensão das agressões que a vítima já sofre no espaço escolar, ampliando o campo de ação para outros espaços. Os alunos agressores fazem uso, principalmente, de aparelhos eletrônicos conectados à internet para divulgar imagens, vídeos e comentários maldosos contra o colega. Assis (2010, p. 101) expõe os seguintes exemplos:

> Meninas são filmadas ou fotografadas em cenas sexuais, meninos são provocados para brigar e são fotografados no momento em que estão apanhando, cenas são forjadas com os recursos da informática, tudo com o objetivo de divulgá-las na Internet, de forma a expor os colegas a situações humilhantes e vexatórias.

As práticas de *bullying* podem durar semanas, meses ou até mesmo anos. Há casos em que alunos sofrem *bullying* em todos os anos escolares, marcando negativamente suas trajetórias escolares. Nas pesquisas, as práticas de exclusão, rejeição e ignorar aparecem associadas à formação de grupo de amigos que tendem a excluir determinados colegas do seu convívio, impedindo estes de participar das brincadeiras e atividades coletivas. Normalmente os alunos são rejeitados por características físicas, estéticas, étnicas e sociais. São alunos acima do peso, com alguma deficiência, considerados feios, de outras etnias e com condição econômica inferior a de seus pares. Neste caso, as diferenças são pontos de partida para que uma pessoa no espaço escolar se torne vítima de *bullying*.

Em sua pesquisa Cézar (2008) identifica os alunos envolvidos com *bullying* por: autor, alvo, alvo/autor e espectador. O aluno-autor é identificado pela autora como aquele que se destaca pela força física, possui grande poder de persuasão sobre outras pessoas e é um aluno popular com ampla aceitação em seu grupo. Esses alunos apresentam fortes características de liderança e sentem satisfação em controlar e dominar os outros. A autora destaca que estes tendem a desenvolver comportamentos antissociais e a se envolver com drogas ilícitas e lícitas. Os alvos são geralmente alunos tímidos, inseguros, passivos, com baixa autoestima e que apresentam aspectos depressivos. Por essas características pessoais, o aluno que sofre *bullying* não consegue reagir às agressões, sendo considerado pelos autores um alvo fácil.

Já o aluno alvo/autor pode ser ao mesmo tempo vítima e agressor de *bullying*. Estes alunos também são estigmatizados por seus colegas, no entanto, encontram na reprodução da agressão sofrida a maneira de encobrir suas limitações e de transferir os maus-tratos sofridos para alunos mais fracos que ele. A atuação dos alunos alvo/autor fazem novas vítimas, o que

reitera a presença de um ciclo da violência presente na escola: se hoje o aluno é vítima, amanhã ele pode se tornar o agressor. A reprodução da violência sofrida faz com que a prática do *bullying* se dissemine aceleradamente pela escola, aumentando cada vez mais o quadro de envolvidos. No caso dos alunos espectadores, o silêncio é a principal característica. Os espectadores são envolvidos em casos de *bullying* indiretamente, se sentem acuados diante da situação e acabam se calando por medo de se tornarem a vítima e por não saberem como agir para ajudar, ou até mesmo, por não acreditarem na intervenção da escola.

Segundo Olweus (1993), na escola as vítimas são identificadas como o aluno que é repetidamente importunado por seus colegas com apelidos depreciativos, piadas maldosas e ameaças. Chegam a casa machucados e com os materiais escolares rasgados ou sem eles. Além disso, estão sempre isolados, não têm amigos, preferem a companhia de um adulto em momentos livres como no recreio, são sempre os últimos a serem escolhidos para as atividades em grupo e não apresentam interesse pela escola. Os alunos-alvo chegam a desenvolver doenças psicossomáticas, sentem fortes dores de cabeça e de estômago, falta de apetite e alguns desistem de estudar. Ademais, as vítimas são atormentadas por um profundo sofrimento, choram muito, sentem enorme tristeza e faltam muito às aulas. Esses alunos relatam o desejo do suicídio, acreditam que só morrendo para acabar com o sofrimento e a dor que sentem. Saul (2010) mostra que professores percebem que os alunos vítimas de *bullying* desistem facilmente dos estudos e se sentem desmotivados a frequentar a escola. O medo das vítimas de ir à escola é tão grande que eles chegam a inventar doenças para ficar em casa, como mostra o trecho a seguir:

> *Ontem mesmo eu inventei que estava doente para não vir à escola por causa das agressões que sofro. Eu não tenho gosto de vir à escola. Quando chego aqui me dá dor de cabeça, tenho mal-estar por causa desse tal de [aluno] porque todo dia ele me bate lá na minha sala e também na hora da troca de aulas - Pedro, 14 anos, 6º ano* (CÉZAR, 2008, p. 132).

Os agressores, por sua vez, são identificados pelo comportamento agressivo dentro da escola, são intolerantes, não obedecem a regras, gostam de falar de si mesmo, apresentam aptidões para as atividades físicas e são considerados pelos colegas como valentões e durões. (CUBAS, 2006a). Diante das situações de violência, o sentimento presente entre os alunos – vítimas e testemunhas – é de raiva e medo. O clima de tensão ocasionado pelas práticas de *bullying* na escola provoca um forte sentimento de insegurança e ansiedade nos alunos vítimas e testemunhas, causando danos à aprendizagem e aos relacionamentos. As famílias e os alunos declaram que é comum nas escolas as desistências e transferências por causa de

bullying. Outro sentimento, somado ao de medo e insegurança, é o da revolta consigo mesmo, com os colegas, com a falta de apoio da escola e dos familiares.

As práticas de discriminação aparecem nas fontes fortemente associadas ao *bullying*. Para os autores, há entre os alunos uma grande intolerância à diversidade e ao diferente. A rejeição às diferenças é um fato descrito como de grande importância na ocorrência de *bullying,* sendo uma característica peculiar desse tipo de violência (CÉZAR, 2008). Embora, silenciadas, muitas práticas violentas – físicas e não físicas – citadas até aqui estão relacionadas à discriminação. Com um olhar atento, é possível notar que a discriminação parece ser uma violência que permeia todas as outras, pois cada uma traz em si vestígios de um preconceito velado contra as vítimas. Nesse sentido, as violências físicas e não físicas externalizam preconceitos existentes nas relações sociais. A discriminação aparece nas pesquisas em formas de xingamentos, isolamento, apelidos racistas, desrespeito, exclusão, insultos, desvalorização do cabelo afro, gozações, escárnio e preconceitos.

Nas pesquisas, as práticas de discriminação estão relacionadas às características físicas, estéticas, econômicas, étnicas e sexuais. Abramovay (2005) destaca que as discriminações entre alunos são motivadas, sobretudo, pela cor da pele, isto é pelo preconceito racial. "A discriminação racial pode ser entendida como uma conduta – ação ou omissão – que separa e enfatiza as diferenças do outro com base na raça" (ABRAMOVAY, 2005, p.206). A discriminação racial é o que mais ocorre nas escolas, atingindo, sobretudo, as meninas pela desvalorização do cabelo afro. As meninas negras e afrodescendentes são frequentemente hostilizadas e rejeitadas por seus colegas, são chamadas de "cabelo de bombril", "cabelo de grenha", "cabelo pixaim", "cabelo de sarará" e dentre outras denominações que reforçam a percepção de que o cabelo afro é ruim e feio. O cabelo afro é considerado ruim até mesmo pelas próprias alunas-vítimas que manifestam a vontade de ter um cabelo liso: *"Na sala, já fui chamada muitas vezes de cabelo grenho, pichaim [...] Tem outras meninas que também têm cabelo igual ao meu, ruim [...] Eu observo que elas ficam olhando as meninas que tem cabelo liso. Com eu, elas também se sentem feiosas, são discriminadas e sofrem com isso" – Elisa, 14 anos, 3º ano* (CÉZAR, 2008, p. 122).

Tais apelidos, insultos e xingamentos dirigidos às meninas negras e afrodescendentes são proferidos, principalmente, pelos meninos. Já a rejeição, isolamento e exclusão ocorrem entre meninas. De acordo com Abramovay (2005), a situação da menina negra é ainda mais complicada porque ela é rejeitada tanto pelos colegas brancos como pelos próprios colegas negros. As meninas vítimas do racismo se sentem profundamente tristes e com vergonha, algumas fazem de tudo para alisar os cabelos para assemelhar-se ao padrão de beleza que

permeia as relações sociais dentro da escola, com o propósito de serem aceitas pelos colegas. O cabelo afro também é uma característica estética que motiva o *bullying*.

Notamos que as relações entre crianças e adolescentes no espaço escolar reforçam a legitimação de um padrão de beleza na sociedade que não valoriza as características físicas da população afro-brasileira (ABRAMOVAY, 2005). Apelidos como "neguinho do brejo", "zumbi" e "preto" também são expressões de discriminação racial frequentes no espaço escolar. Essas expressões colocam o aluno negro e afrodescendente em uma posição de inferioridade em relação ao outro, o aluno branco. Além do preconceito racial, a discriminação econômica, estética e física também determinam as relações sociais entre os alunos: *"Aqui na escola tem alguns colegas que são humilhados e excluídos do relacionamento porque não são bonitos, não andam com roupas de marcas, têm alguma mancha no rosto ou no corpo" - Fábia, 11 anos, 6º ano* (CÉZAR, 2008, p.123). As pesquisas reconhecem que os alunos que sofrem discriminação estão sempre sozinhos, não têm amigos na escola, são deixados de lado, e as pessoas no geral parecem não gostar deles, nem mesmo os professores como veremos adiante.

A discriminação pela orientação sexual é uma violência recorrente entre os alunos. Por exemplo, os meninos que costumam andar mais com as meninas são apelidados de "bicha", "boiola" e "viado" e sofrem intensamente com os ataques por parte de outros meninos. São humilhados e insultados frequentemente. Com as meninas que apresentam comportamentos masculinizados acontece a mesma coisa, são chamadas pelos colegas de "sapatão" e "maria homem". Alunos oriundos de outras regiões do país, também, são estigmatizados pelos colegas por seu modo de falar e costumes diferentes. Enfim, a discriminação entre alunos se materializa em tratamentos que visam a excluir e diminuir o outro, e é também motivo para estimular outras violências.

Outros tipos de "violência na escola" perpetrada por alunos, segundo as pesquisas, são as incivilidades e a indisciplina. De acordo com Gissi (2011), a indisciplina está situada no contexto da conduta dos alunos que contrariam as normas e regras estabelecidas pela escola. Estas regras estão presentes nos regulamentos escolares e no que os responsáveis pelos alunos (professores e demais profissionais) estabelecem como regras de convivência. Para Camacho (2003), a indisciplina significa a ausência ou negação da disciplina, ou seja, de uma determinada ordem que garante o funcionamento regular de uma instituição, como a escola. Portanto, a indisciplina é representada pela desordem, pela falta de regras e pelo descontrole. Não obstante, a indisciplina pode ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo, como uma espécie de revolta à ordem estabelecida.

Atualmente a indisciplina vem sendo considerada uma violência escolar e nas pesquisas analisadas ela é compreendida como uma "violência na escola". As formas de indisciplina presentes nas fontes são referentes a condutas desviantes de alunos ou comportamentos inaceitáveis, como: uso do celular em sala de aula, desrespeito pelas pessoas e pelas normas escolares, machucar o colega, uso de drogas, cigarro e bebida alcoólica, jogar bolinha de papel e dentre outras. Os comportamentos indisciplinares prejudicam alunos e professores, além de criar um clima escolar hostil e perturbador. Sendo assim, a indisciplina é uma "violência na escola" é uma "violência à escola", concomitantemente. Por exemplo, quando os alunos ficam fora da sala de aula e se recusam a fazer as atividades escolares, eles também estão agredindo seus professores e a escola em si. Com efeito, esses comportamentos estão estritamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e ao funcionamento interno da instituição escolar.

Semelhante às práticas de indisciplina, as formas de incivilidades registradas pelas pesquisas dizem respeito a condutas de alunos que rompem com as regras sociais da boa convivência. A incivilidade concerne a códigos de conduta comuns a toda e qualquer sociedade civilizada. O rompimento desses códigos/regras pela violência decorre da falta de controle sobre as condutas, portanto, da ausência de civilidade (ELIAS, 1993, 1994). Autores como Abramovay (2005), Charlot (2002), Debarbieux (2002a, 2002b) e Laterman (2003) consideram as incivilidades como comportamentos ou condutas que rompem com a ordem do cotidiano escolar e com as regras elementares da vida social. Para Charlot (2002, p. 437), a incivilidade corresponde a "desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque quotidiano - e com frequência repetida - ao direito de cada um (professor, funcionário, aluno) ver respeitada sua pessoa". Algumas das formas de incivilidade identificadas pelas pesquisas foram: pequenas delinquências, quebra do pacto social e das regras de convivência, uso de palavrão, falta de respeito e indelicadezas.

A particularidade da indisciplina e da incivilidade está no fato de que elas desorganizam o cotidiano escolar, principalmente o espaço da sala de aula, prejudicando alunos e professores. Segundo Laterman (2003), a incivilidade expressa o caos, a desordem e está ligada às características do funcionamento das escolas e das relações que ali se estabelecem, assim como a indisciplina.

Para os professores, a causa da indisciplina é a falta de limites dos alunos que não recebem educação na família. Como vimos na Seção 2, todos os professores investigados acreditam que a família desestruturada é a causa da violência dos alunos e do envolvimento destes com a violência nos bairros. Consideram, assim, como causa da violência na escola:

famílias desestruturadas; desemprego; falta de tempo dos pais para acompanhar e educar os filhos; a falta de afeto da família etc. Nas palavras de Saul (2010), pensar a família como a principal causadora da violência perpetrada por alunos na escola é recorrente no discurso docente.

Ainda sobre a "violência na escola", outra forma de manifestação presente nas pesquisas é a invasão da escola por pessoas externas à instituição. Como vimos, nesse tipo de violência o estabelecimento escolar é apenas o palco da violência que pode ser cometida em qualquer outro lugar (CHARLOT, 2002). Identificamos nas pesquisas os seguintes agentes externos que invadem a escola para cometer atos violentos: ex-alunos, moradores do bairro, irmão de alunos, amigos de alunos, grupo de alunos de outras escolas e gangues do bairro. Nas pesquisas, as pessoas que invadem a escola para ameaçar, discutir e agredir fisicamente são, normalmente, irmãos ou amigos de alunos. Os amigos e irmãos aparecem no ambiente escolar como um reforço para as brigas entre alunos ou para vingar o irmão ou amigo que tenha sofrido alguma violência na escola.

Já as invasões que causam homicídios, tiroteios, disputas e agressões físicas costumam ser cometidas por gangues do bairro e grupos de estudantes de outras escolas que também querem acertar contas com alunos. Os alunos vítimas dessas agressões são meninos e/ou meninas que pertencem a alguma gangue ou que estão, de algum modo, envolvidos com o tráfico de drogas: *"Aqui na escola teve um dia que teve um tiroteio aqui na porta. Foi aquele tumulto. Mas foi de pessoas que não estudam aqui dentro que vieram pegar um aluno que estudava aqui. Isso aí foi muito envolvimento com drogas" - PROFESSORA* (SAUL, 2010, p. 155).

Há, também, aqueles que invadem a escola com o objetivo comercial como é o caso da venda de drogas aos alunos. Do mesmo modo, moradores do bairro e ex-alunos entram na escola para consumir droga, seja na companhia de alunos ou não. As violências cometidas pelos agentes externos podem acontecer dentro da escola, nos seus arredores e no portão da escola. Estes agentes costumam pular o muro da escola ou entrar disfarçados de alunos, nos momentos de entrada e saída das aulas. De resto, as ações violentas de policiais contra alunos, quando estão a serviço da patrulha escolar, também são consideradas uma "violência na escola".

Diante das manifestações da "violência na escola", apresentadas neste tópico, concluímos que tal violência constitui-se no âmbito das interações dos alunos uns com os outros, com a escola e com suas relações sociais fora dos muros da escola. É na trama dessas

relações tensas e conflituosas que a "violência na escola" se desenvolve e instiga outras: "violência à escola" e "violência da escola", como veremos adiante.

Violência à escola

No que se refere à categoria "violência à escola", Charlot (2002) a descreve como uma violência que atinge diretamente a escola e os agentes que a representam (professores, coordenadores, diretores e funcionários). Para o autor, ela está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e com a "violência da escola". Os alunos são apontados como os principais agentes perpetradores da "violência à escola", no entendimento de Charlot (2002) os únicos. Contudo, as pesquisas acrescentam à categoria outros agentes: pais de alunos e pessoas do bairro. Consideram como "violência à escola" toda e qualquer prática violenta que atinge o professor no exercício da sua profissão e a escola no seu aspecto físico e material.

Conforme Prioto (2008), as situações de "violência à escola", ultimamente, aparecem em menor número de ocorrências em comparação ao alto índice de "violência na escola". Ainda assim, os alunos são também a grande parte dos agressores da "violência à escola" e, em menor número, as pessoas externas à escola. Todas as pesquisas revelam que a "violência à escola" perpetrada por alunos é também uma resposta/reação à "violência da escola", como uma expressão de resistência contra os mecanismos de controle, dominação, repressão e exclusão. Igualmente, contra o modo como são tratados cotidianamente por seus professores, a insatisfação com a instituição escolar e a falta de sentido nos estudos.

As manifestações de violência contra o professor são definidas pelas pesquisas, essencialmente, em violência física e violência verbal, portanto, em suas formas físicas e não físicas. No âmbito da violência não física estão os xingamentos, questionamento da autoridade do professor, ofensas, insultos, palavrão, palavras de baixo calão, desmerecimento, desobediência, indisciplina, ameaças, discussão, bate-boca, bilhetes com xingamentos e ameaças, intimidação, calúnias, apelidos, preconceito, deboche, gestos obscenos, questionar a didática do professor, armações contra o professor, denegrir a imagem do professor, desafiar a autoridade, desacato, não fazer as atividades, desqualificar o professor na rede social, respostas agressivas, ignorar o professor e assim por diante. Já entre as violências físicas identificamos práticas como: empurrar o professor, derrubar o professor, cortar o professor com estilete, chutar, arremessar objetos, pontapés, bater a porta no rosto do professor, morder o professor e tentar furar a professora com tesoura.

Tais violências acontecem, particularmente, no ambiente da sala de aula no momento em que o professor está em pleno exercício do seu ofício. A partir de relatos dos sujeitos, é possível notar que a violência contra o professor, especialmente a violência de natureza não física, está estritamente relacionada à falta de respeito, à desobediência e ao não reconhecimento da autoridade docente. O "questionamento da autoridade" e o "desafiar a autoridade" são vistos pelos professores como uma forma que determinados alunos encontram para chamar atenção dos colegas e do próprio professor. Relatam que há situações em que o aluno discute com o professor a ponto de querer tomar o seu espaço na sala de aula. Para os professores, a violência contra eles acontece porque os alunos não sabem respeitar e obedecer, resistem às determinações e são sem limites: *"[...] A falta de respeito com a figura do professor, quando a gente chama a atenção e ele finge que não ouve, debocham, tem aluno que 'dá ombro'. Tem um aluno aqui da minha sala que ele fez as atividade e disse pra mim: se tiver algum erro eu vou jogar esse caderno longe" - professora 1, escola B* (COSTA, P., 2011, p. 192). Inversamente, o não questionamento da autoridade do professor – como veremos na categoria "violência da escola" – pode ser considerado uma violência do professor contra o aluno, como um impedimento da participação ativa deste na dinâmica da sala de aula.

A violência contra o professor na sala de aula pode ser cometida por um aluno, por grupo de alunos e até mesmo por toda a turma. Por exemplo, as situações de intimidação são vistas como momentos em que os alunos se unem para testar a autoridade do professor e fazê-lo desistir de dar aula. Assim como, na "violência na escola", o professor é acometido por práticas de discriminação por parte de seus alunos. Esta discriminação é manifestada por preconceitos quanto as suas características físicas e orientação sexual: *"Um dia o aluno me disse: Essa 'gorda', essa 'baleia' e mais um monte de coisa. Era da 5ª série [...] lembro que parei, fiquei inerte, chateada" - Professora* (CÉZAR, 2008, p. 102). Há também casos de calúnias contra professores que são espalhadas pela escola, nas famílias de alunos e nas redes sociais. São calúnias que prejudicam a imagem do professor e desqualificam seu trabalho.

As ameaças identificadas pelas pesquisas foram: ameaça com faca e estilete, bilhetes com ameaças, gestos ameaçadores e ameaça de morte. Conforme os autores, as ameaças aos professores são frequentes nas escolas, e estes ficam em estado de sobressalto à espera do que pode acontecer. Outras situações de violência é o assédio que as professoras sofrem, quando os alunos as insultam com palavras e gestos obscenos, brincadeiras indecorosas/inapropriadas e quando tentam olhar embaixo de suas saias. Igualmente o modo rude dos alunos para falar com o professor: falar alto, dar respostas agressivas e as armações que aprontam para os professores, por exemplo, colar chiclete na cadeira do professor.

Como mencionado anteriormente, a indisciplina constitui-se, como uma violência "na" escola e "à" escola. Segundo Costa, P. (2011), a indisciplina é uma "violência à escola" quando leva o professor ao desgaste emocional ou psicológico, sendo uma das práticas mais comuns de violência contra o professor. Cardoso (2011) identificou que os casos de indisciplina como: uso do celular na sala de aula, desrespeito às normas escolares, recusa em participar das atividades em sala de aula e fuga da aula são praticadas pelos alunos com o propósito de escapar do trabalho escolar, para impedir o andamento da aula e também para protestar contra a escola. Os professores entrevistados por Costa, P. (2011) mencionam que as principais características de alunos indisciplinados são a falta de interesse nos estudos e as dificuldades na aprendizagem. A autora mostra que a indisciplina prejudica o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os alunos e a saúde física e psicológica dos professores.

Resta-nos saber em que medida a indisciplina expressa a reação dos alunos à violência da escola. Para tanto, seria necessário uma profunda investigação acerca da indisciplina escolar, tendo em vista a violência que a própria escola exerce sobre os alunos através de seus representantes (professores, gestores e funcionários).

Nas pesquisas, muitos professores relatam que são agredidos fisicamente quando tentam separar brigas de alunos: *"Ele [aluno] cortou meu braço com estilete. Ele ia socar em uma criança da sala, entrei na frente para separar, ele me cortou em dois lugares, no braço e perto do coração" - Professora* (CÉZAR, 2008, p.116). Diante de situações desta natureza, alguns professores reconhecem que a violência é acidental. Em outras, o "chamar atenção do aluno" e/ou "pedir para fazer a atividade" são motivos suficientes para o aluno empurrar, chutar e arremessar objetos (giz de lousa, bolinha de papel, caderno e pedras). Outros motivos que incitam a violência contra o professor foram apontados nas pesquisas como: reclamações feitas ao aluno, quando o aluno não gosta da didática do professor, rejeição e resistência às normas, alunos que não aceitam a imposição de normas, desrespeito ao professor, alunos que não aceitam ordem, agressão do professor para com o aluno, provocações do professor, vingança do aluno por ter sido levado à direção, não aceitar a orientação do professor, descontrole do aluno, ao repreender o comportamento do aluno, pelo modo como são tratados pelos professores e quando o aluno tira nota baixa. Notamos que as referidas motivações dizem respeito à rejeição de práticas institucionais e pedagógicas próprias da natureza escolar.

Os autores advertem que a violência contra o professor pode também sinalizar a insatisfação dos alunos com a didática e com o desempenho pedagógico do professor em sala de aula. A indisciplina, a negação em realizar as atividades, a desobediência, o

questionamento da autoridade docente e dentre outras formas de "violência à escola" podem ser uma indicação da necessidade de mudanças. Conforme Abramovay (2005), o desempenho pedagógico do professor é um fator que influencia positivamente ou negativamente a relação professor-aluno. A autora identificou entre alunos adolescentes que estes têm uma relação de respeito e admiração com professores que consideram "bons". Já com os professores que consideram "ruins" costumam ter fortes pontos de tensão. Para estes alunos, os principais atributos de um "bom professor" é saber ensinar com clareza, ter interesse em ensinar e abordar temas da realidade juvenil.

Pelos mesmos motivos de imposição das normas escolares e pelo tratamento agressivo dispensado aos alunos ocorre a violência contra os funcionários, tais como: ameaças à cozinheira e porteira, bater a porta no rosto da inspetora de alunos, empurrar a diretora, xingar a diretora, palavras grosseiras à diretora, deboche, agressão física e verbal. Ademais, a violência por alunos contra professores e funcionários pode assumir a forma de destruição e/ou furto de bens particulares destes. Também identificamos nas pesquisas situações de destruição dos automóveis de professores e coordenadora pedagógica. Costuma-se riscar, furar, incendiar e quebrar partes dos carros destes agentes. De acordo com as pesquisas, nesta violência os alunos são motivados, sobretudo, por sentimentos de vingança. Os alunos investigados por Costa, P. (2011) justificam a violência contra o professor como uma resposta aos xingamentos que ouvem frequentemente dentro da sala de aula. Neste caso, a "violência à escola" funciona como uma forma de reação à violência cometida primeiramente pelo professor. Por outro lado, os alunos reconhecem que a violência por parte do professor pode ser também uma reação à violência que é iniciada pelo aluno. Sendo assim, em ambos os casos a violência é uma resposta a outra violência.

Apenas alguns professores reconhecem que violência por parte do aluno pode estar relacionada ao modo como os próprios professores os tratam (COSTA, P., 2011). O relato de uma professora, a seguir, é esclarecedor neste sentido:

> *[...] muitas vezes é a resposta do próprio aluno para o professor, para aquela agressão do professor para o aluno, ou a própria fala do professor para com o aluno. Só o "cala a boca", mandar o cala a boca pra criança, é muito pesado e a criança responde! Ela vai te responder mal [...] Então dentro da escola ocorre a mesma coisa, a criança vai revidar pro professor também, aí vai vir a violência. [...] Então, o professor, quando ele recebe uma violência do aluno contra ele, é porque ele também em alguma parte pode ter errado - PROFESSORA 3, ESCOLA M* (COSTA, P., 2011, p. 156).

Em meio a esse cenário de violência entre alunos e professores/funcionários estão os atos de vandalismo praticados pelos alunos e pessoas de fora, através da depredação/destruição do patrimônio escolar. Foram identificadas nas fontes as seguintes práticas de depredação do patrimônio escolar: chutar carteiras e cadeiras, muro destruído, muro pichado, chutar a lousa da sala de aula, destruição da quadra, livros rasgados e rabiscados, carteiras quebradas, basculantes arrancados, chutar porta, portas arrombadas, portas quebradas, pichações nas paredes internas e externas, jogar cadeira e mesa no chão, banheiro destruído, quebrar equipamentos, jogar no chão objetos da sala de aula, destruição dos materiais escolares, provocar incêndios, detonação de bombas caseiras dentro da escola, móveis destruídos, quebrar os vidros com pedrada, furtos de materiais e equipamentos da escola, fechaduras quebradas e assim por diante. Cézar (2008) identifica tais atos como incivilidades dos alunos contra a escola.

Além da destruição, acontece furto dos bens da escola, como: livros, torneiras dos banheiros, telhas externas, fios elétricos, carteira, cadeira, DVD, telefone, extintores, lâmpadas, cabos de telefone, equipamentos, comida e pasta de alunos. Segundo Abramovay e Rua (2002) e Santos (2009), a destruição do patrimônio escolar sem o furto de bens materiais é uma forma de reação social contra a escola, seja pela necessidade de chamar atenção, exibir-se ou expressar revolta contra a escola, pais, governo e sociedade. Santos (2009, p.53) destaca que práticas de dilapidação do espaço escolar se constituem em expressões de "ressentimento social de jovens e adolescentes que foram ou se sentem excluídos da instituição escolar, mas que, por vias transversas, querem ser incluídos no espaço escolar". Os jovens alunos "depredadores" vivem constantemente a exclusão social, desfavorecidos eles estão destinados ao desprestígio social que resulta na baixa autoestima e na sua perspectiva de futuro. Somado a este contexto social vulnerável está a falta de sentido nos estudos, como mostra Charlot (2002), é a lógica da instituição escolar e a do próprio saber que passam obscuras aos olhos dos alunos:

> Assim, as enquetes empíricas mostram que, para muitos alunos, é o professor que é ativo nesse ato e não o aluno. Este deve, pensa ele, ir à escola, não fazer muitas besteiras e "escutar" o professor. Se ele faz isso, está em ordem e o que segue não depende dele, mas do professor, que explica mais ou menos bem (bem explicar é reexplicar sem irritar-se, sendo aos olhos dos alunos, a primeira qualidade do bom professor): se o professor explica bem, o aluno saberá, se não, ele não saberá; como diz um aluno, indo até o fundo desta lógica: a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito grave), se ele não "passa" para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e da escola. (CHARLOT, 2002, p. 441-442).

A relação com o saber e a falta de sentido nos estudos constituem-se em motivo para a manifestação da violência contra a escola. Frequentemente, alunos envolvidos com violência contra colegas, professores e patrimônio são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou são repetentes. Para Charlot (2002), a relação com o saber é uma questão vinculada ao estado da sociedade e às práticas de organização, às regras de convivência e às relações interpessoais da instituição escolar, bem como às práticas cotidianas de ensino.

Por outro caminho, Laterman (2003) mostra em seu estudo que, para alunos, a depredação escolar é resultado de duas situações específicas: brincadeiras e sentimento de raiva. Na primeira situação, a destruição do patrimônio seria a decorrência de brincadeiras entre alunos, por exemplo, brincar de carrinho com as carteiras ou jogar objetos no ventilador. A segunda, por sua vez, seria o sentimento de raiva dos professores e/ou de outros alunos que fazem o aluno extravasar nas portas, armários, paredes etc. Além do mais, reitera-se o que Guimarães (1996) assinalou em relação às depredações contra a escola: as depredações representam uma forma de resistência social dos alunos que se negam a se submeterem às normas.

Os professores investigados por nossas fontes percebem que os atos de vandalismo contra a escola estão associados à inexistência do sentimento de pertença à instituição. Para eles não há entre os alunos o sentimento de cuidado e zelo pelo ambiente escolar e pelos recursos da escola. Isso seria, segundo eles, a ausência de uma cultura de respeito pelo espaço público na sociedade. Mesquita (2010, p. 57) aponta que essa violência "decorre da falta de um significado (valor) afetivo ao patrimônio público […]". Em suma, para os professores as escolas deveriam promover uma cultura do pertencimento, do respeito e da preservação do espaço e, igualmente, identificar e responsabilizar os culpados pela destruição do patrimônio.

Quanto aos agentes externos, foram identificados atos de destruição do patrimônio escolar, quebra de vidros com pedrada e roubos da fiação elétrica. Diferente da "violência na escola" as invasões na "violência à escola" visam unicamente à destruição e ao roubo do patrimônio escolar. As invasões costumam acontecer em períodos em que a escola está fechada, sobretudo, nos fins de semana. Os pais de alunos são descritos pelas pesquisas como agentes perpetradores da "violência à escola" contra os professores quando vão à escola tirar satisfações com os professores sobre algum acontecimento envolvendo seus filhos. Dentre as violências envolvendo pais de alunos estão as ameaças, difamações, prejudicar o professor e falsas acusações.

Os autores observam que há uma tendência entre os professores de ignorarem e negarem a violência sofrida, pois acreditam que o melhor a fazer é fingir que nada aconteceu

para evitar represálias e maiores problemas com os alunos e seus familiares. Porém, há professores que rebatem as agressões com violência, passando de vítimas a algozes. Em determinados casos, como a destruição de automóveis, os professores acionam a ajuda policial para resolver a situação. As medidas de enfrentamento mais adotadas pelos professores é encaminhar o aluno para a direção/coordenação ou retirar o aluno da sala de aula. Em relação à depredação do patrimônio escolar, os professores procuram conversar com os alunos sobre a valorização dos bens escolares e quando possível o aluno responsável ressarce a escola pelo prejuízo.

Diante dessas situações, os professores revelam que se sentem cansados, estressados e desanimados com a profissão. Costa, P. (2011) alerta que os professores podem até mesmo desenvolver doenças como a Síndrome de *Burnout*, depressão e o mal-estar docente. Além do mais, os professores alegam que violência afeta a vida pessoal, o convívio familiar e causa baixa autoestima. Outras consequências citadas foram: atrapalha o andamento da aula, professores desistem de dar aula, compromete a qualidade do ensino, abandono da profissão, professor não consegue atingir o objetivo do seu trabalho, atrapalha a vida pessoal e profissional dos professores, ferimentos graves, sofrimento psíquico, constante dor de cabeça e no corpo e o prédio escolar danificado. Os professores expressam sentimentos de humilhação, tristeza, impotência, chateação, mágoa, preocupação, angústia, insegurança, raiva, impaciência, desvalorização, desprezo e medo da violência que podem sofrer na escola e das ameaças dos alunos.

Como podemos notar, o conteúdo da categoria "violência à escola" expressa sua forte conexão com a categoria "violência da escola'", como bem mostra Charlot (2002), a violência à escola deve, de fato, ser compreendida com a "violência da escola" e o agrupamento dos dados das pesquisas reforçam essa premissa. Para tanto, é preciso desvendar como essas violências se manifestam nas relações cotidianas do espaço escolar.

Violência da escola

No contexto das relações entre adultos e alunos, está a "violência da escola", compreendida por Charlot (2002, p. 435) como:

> [...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...).

Para Elias (2009) e Costa, P. (2011), a "violência da escola" remete a práticas de autoritarismo ou à relação de dominação da escola para com os alunos, objetivada por meio da aplicação de normas institucionais ou pelo modo como o corpo docente e funcionários tratam os alunos. Nesse sentido, Prioto (2008, p. 66) revela que a "violência da escola" é manifestada pela "manutenção de uma postura autoritária de professores, de diretores e de supervisão da prática escolar diária". Segundo Costa, J. (2011, p. 38), essa violência "materializa-se por meio dos mitos, ritos, símbolos, imagens e práticas sociais que discriminam, humilham, controlam, obrigam e excluem" os alunos. Elias (2009) acrescenta que a "violência da escola" perpassa todas as outras e pode assumir várias configurações, sejam elas implícitas ou explícitas.

Trata-se, portanto, da violência produzida pela escola que se manifesta, sobretudo, pela violência simbólica legítima de imposição do saber escolar. A violência simbólica é compreendida pelas pesquisas, de modo geral, como uma violência institucional própria do funcionamento e da ação pedagógica da escola, enquanto instituição inculcadora de um arbitrário cultural (BOURDIEU, 2011). Ou seja, a escola é violenta na medida em que impõe ao aluno, por um poder simbólico, uma cultura que não é a sua, mas a da classe dominante. Conforme as pesquisas, a violência simbólica está na base das relações de poder no espaço escolar, dissimulando o reconhecimento da realidade objetiva. A violência simbólica "é aceita, incorporada e reproduzida pelas pessoas, sem, na maioria das vezes, a percepção da sua existência" (COSTA, J., 2011, p. 216). Ela é, pois, este poder invisível que faz com que os agentes escolares a vejam como natural nas relações constitutivas da formação social.

Dentre as formas de violência simbólica e institucional destacadas pelas pesquisas estão: imposição cultural, determinismo social, frágeis canais de diálogo entre escola e aluno, inexistência de Projeto Pedagógico, reprodução conteudista de valores estranhos à cultura dos alunos, exclusão social, impedir a participação do aluno no processo democrático de gestão escolar, reprovação injusta dos alunos, normas e regras pouco difundidas e decididas unilateralmente, regulamentos opressivos, currículo e sistema de avaliação inadequados à realidade da comunidade escolar, quando não há espaço para o aluno expressar o que pensa, omissão das necessidades dos alunos, rotular os alunos de repetentes e assim por diante. Nas pesquisas, a violência simbólica e a institucional somadas a outros tipos de violência não física e física são exercidas por professores, coordenadores pedagógicos, merendeiras, faxineiras, auxiliares de disciplina e diretores.

Os professores são descritos como os principais agentes agressores da "violência da escola" e cometem, especialmente, violências do tipo não físicas como: conversa agressiva com o aluno, respostas grosseiras, apontar erros do aluno na frente de toda a sala, ofensas, expressões inapropriadas, discussão, palavras duras, gritos, piadas maldosas, profecias negativas sobre o futuro profissional dos alunos, xingar, expulsar o aluno da sala de aula, expressões de desestímulo, impedir a participação dos alunos na dinâmica da sala de aula, postura autoritária, violência psicológica, falsas acusações, tratar mal os alunos, discriminação, postura agressiva, postura corporal ameaçadora, pressão psicológica, abuso de poder, indiferença com as necessidades dos alunos, práticas repressivas, pressão sobre os alunos, ameaças, omissão, colocar o aluno para trabalhar, não deixar o aluno falar dentro da sala de aula, ignorar os questionamentos do aluno a respeito do conteúdo, preconceito, excluir o aluno, não ouvir o que os alunos têm a dizer, não permitir que o aluno expresse seu ponto de vista, utilizar a avaliação como um meio de castigar o aluno, abuso de autoridade, imposição de valores, expor o aluno a situações vexatórias e humilhantes, gesto obsceno e *bullying* docente.

Identificamos nas pesquisas que as formas de violência do professor dizem respeito, sobretudo, a práticas de autoritarismo e de discriminação social. A partir das pesquisas, é possível inferir que a violência do professor ocorre no ambiente da sala de aula em meio a uma relação professor-aluno baseada no exercício de práticas autoritárias que excedem o poder legítimo delegado ao professor. Couto (2008) aponta que a "violência da escola" por professores é objetivada pelo "abuso" de poder mediante o uso de símbolos de autoridade. Igualmente os alunos pesquisados por Costa, J. (2011) representam o professor como aquele que abusa do poder e da autoridade. Nas pesquisas, o autoritarismo do professor é percebido pelo modo agressivo com que trata seus alunos e pelas ações disciplinares de controle do comportamento dos alunos e das atividades escolares, como bem demonstra a seguir o relato de um professor:

> *[...] aí eu tenho que usar de uma certa violência de pressão para fazer ficar sossegado no lugar dele e trabalhar e fazer o que tem que fazer, e respeitar tanto os colegas como a professora. Se houvesse uma cultura de respeito, não precisaria usar a autoridade de uma forma mais agressiva [...] Mas como não há esse respeito, o professor às vezes tem que usar uma forma mais repressiva. Às vezes, eu sou obrigada a tirar a educação física deles, às vezes eu sou obrigada a tirar o recreio, às vezes eu sou obrigada a ameaçar de tirar ponto, mas eu não tiro, eu só ameaço! - PROFESSOR 1, ESCOLA B*. (COSTA, J., 2011. p.160)

As ameaças são, na voz dos sujeitos, comuns, e os professores as utilizam para reprimir o aluno que não realiza as atividades escolares ou que apresenta comportamento inadequado. Os professores ameaçam os alunos de suspensão, abaixar nota, reprovação, chamar os pais, tirar pontos, fazer uma prova difícil e levar para a direção. "Quando os professores não conseguem se impor pela autoridade, utilizam-se da violência para se colocarem numa posição superior à do aluno ou para manterem a ordem e a disciplina dentro da sala de aula" (COSTA, J., p. 2011, p. 160). As pesquisas revelam que, muitas vezes, a violência contra o professor pode ser uma forma de resistência ao autoritarismo do mesmo e, por outro lado, a violência do professor pode ser uma reação à violência cometida pelo aluno. Esse movimento gera um ciclo da violência na relação professor-aluno.

Couto (2008) ressalta que a imposição da autoridade do professor em sala de aula favorece a posição de submissão do aluno diante do professor, inibindo a livre expressão do aluno em relação ao questionamento dos direitos e deveres de cada um, bem como sua participação ativa no processo educativo. Nesta relação qualquer questionamento à autoridade docente é visto como um desrespeito e uma ameaça ao professor e a sua posição. Para a autora, o não questionamento da autoridade do professor é uma violência sobre o aluno. Muitas vezes, até mesmo o diálogo com o aluno é mediado por uma postura autoritária do professor que tenta impor ao aluno o que é correto, sem dar a ele a chance de se manifestar.

Nas pesquisas, a "violência da escola" cometida pelo professor é iniciada pelos seguintes motivos: quando o aluno questiona o professor sobre o conteúdo da disciplina, quando o professor tenta controlar o comportamento do aluno, quando o aluno discorda do professor e fala em sala de aula, para manter a ordem e disciplina dentro da sala de aula, contenção da indisciplina e agressividade dos alunos, impasses entre professores e alunos, ao separar briga de alunos, para o professor se fazer respeitado, falta de respeito para com o professor, para controlar a turma, ao enfrentar algum episódio de violência em sala de aula, conversas paralelas, bagunça dos alunos, reação ao comportamento grosseiro e relapso do aluno, impaciência do professor, em momento de raiva, momento de nervosismo e irritação do professor diante de uma situação de conflito, dificuldade na relação professor-aluno, falta de normas mais nítidas e trabalhadas no cotidiano, mau humor do professor etc.

Observamos que os motivos para a violência do professor estão relacionados ao disciplinamento e controle dos alunos dentro da sala de aula. Para os professores pesquisados, a violência na escola, em geral, é resultado da desobediência e falta de respeito do aluno que não reconhece nenhuma autoridade. De acordo com Aquino (1998), a autoridade delegada ao professor é um dos dispositivos basais de estruturação e efetivação da própria intervenção

institucional. Para o autor, a autoridade é condição indispensável ao trabalho pedagógico e, consequentemente, à eficácia da instituição escolar. Ela é constituída, dentre outros aspectos, pela delegação de poderes que a clientela escolar confere aos mesmos pela crença em uma superioridade hierárquica dos que detêm o saber (AQUINO, 1998). Segundo o autor, o sentido do termo autoridade remete a:

> [...] idéia de exercício outorgado de poder, portanto, um exercício de direito. Mais especificamente, trata-se da delimitação de uma jurisdição/domínio – institucional, evidentemente – ou até mesmo de uma espécie de arbitragem ou comando, concedida a partir da autorização/permissão de outrem, que se efetiva de acordo com o crédito (ou consideração/influência/importância) atribuído àquele, portanto, um exercício de direito legitimado (AQUINO, 1998, p.15).

Nesse sentido, o autoritarismo apontado pelas fontes **é o exato contrário da autoridade** inerente ao trabalho pedagógico. O autoritarismo seria uma relação de excesso de poder ou, como mencionam as pesquisas, um abuso de poder do professor que tenta valer a sua autoridade por meio de recursos repressivos e punitivos. Como vimos na Seção 1, a violência como excesso de poder impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano e configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (SANTOS, 2009).

Além do mais, outros tipos de violência cometida pelo professor são motivados por preconceitos em relação à realidade social, étnica, cultural e econômica dos alunos, bem como às dificuldades escolares dos mesmos. Foram identificadas nas pesquisas práticas de discriminação contra alunos homossexuais, negros, com deficiência, pela aparência física, pela religião e pelo desempenho escolar. Os alunos pesquisados por Cézar (2008) evidenciam que a discriminação por parte do professor manifesta-se através do olhar, do silêncio, da rejeição, pela falta de aproximação e pela indiferença. A discriminação é percebida a partir do tratamento que os professores dispensam aos alunos considerados bonitos/as e bem arrumados, como mostra o relato de uma aluna:

> *Olha, a minha grande tristeza é que a professora não se aproximava de mim, sentava, conversava, ria com as outras colegas da sala. Acho que isso acontecia porque eu não sou como as outras colegas, não sou rica, sou um pouco caipira, tímida, tenho um defeito no pé e sou obesa. Não ando muito bonita [...] Acho que as outras chamavam mais atenção dela, parecendo que eram mais inteligentes do que eu, mais esperta. Na chegada e na saída, era o pior momento, porque a professora sempre beijava as coleguinhas bonitinhas e não me beijava. - Alice, 10 anos, 6º ano* (CÉZAR, 2008, p. 123).

Associada às práticas de discriminação estão também as profecias negativas que os professores fazem sobre o futuro dos alunos, os desestimulando a estudar e minando seus sonhos e esperanças de futuro. Saul (2010) identificou, na fala dos professores, um olhar preconceituoso em relação aos alunos, proferido através de juízos de valores negativos, como:

> *Eu falei para a aluna: você é tão engraçada, por que você não vai trabalhar no circo? Porque lá é lugar de fazer graça. Ai ela olhou para, deu uma risada amarela. Daí eu falei para ela: olha, ou você acorda para vida ou você vai terminar como diarista [...] se bobear, daqui uns dois meses você está de barriga" – Professora, idade entre 20 a 30 anos, dois meses de tempo de serviço* (SAUL, 2010, p. 93-94).

Há professores que não acreditam no potencial de seus alunos e verbalizam este descrédito constantemente com palavras ou expressões que os impedem de avançar nos estudos. Isto ocorre principalmente com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou os considerados "maus" alunos: *"Aí um chega e diz: você não vai passar comigo! Você não tem competência! Aí vem outro e diz do lado: você comigo já dançou (professora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço)"* (SAUL, 2010, p. 93). Na concepção dos sujeitos, os professores dizem aos alunos palavras duras que machucam, humilham e rebaixam o aluno: *"[...] Ela dizia que a professora tomava caderno e falava palavras duras que ofendiam, como: Você é "burra", uma "molenga", não vai aprender nunca [...] - Mãe de aluno"* (CÉZAR, 2008, p. 185). As palavras duras, grosseiras ou rudes são nas pesquisas a violência mais comum praticada por professores e, normalmente, são proferidas para toda a turma ouvir, o que deixa o aluno em uma situação absolutamente constrangedora, aumentando a possibilidade de reação à agressão.

Pesquisas como as de Cardoso (2011) e Cézar (2008) revelam que a discriminação por professores pode constituir-se em práticas de *bullying* contra o aluno. Cardoso (2011) observou durante sua pesquisa que o *bullying* estava presente na relação professor-aluno através do modo como o professor se dirigia aos alunos regularmente, como mostra no caso abaixo:

> [...] O professor se dirige ao aluno de forma desrespeitosa, chamando-o de gordo, o aluno reage com palavras. Narrou o aluno, que estava a conversar e que o professor interveio, dizendo cara feia pra mim é fome [...] apesar de você ser um gordo obeso [...] O aluno relatou que o professor utiliza muitas expressões para se dirigir aos alunos, tipo: cabeça de fogo, obeso, neguinho, etc. [...] - DIÁRIO DE CAMPO, 2010 (CARDOSO, 2011, p. 140 - 141).

Entretanto, a autora destaca que, quando o b*ullying* é referente ao professor como o agressor, o caso não tem nenhum tipo de encaminhamento e, geralmente, nem chega a ser

percebido como tal. Todas as professoras pesquisadas por Cézar (2008) admitem que o relacionamento com os alunos é conturbado, ríspido e às vezes agressivo. A autora identificou que as professoras apresentam no cotidiano da sala de aula um tom de voz áspero e uma postura corporal ameaçadora, ao expressarem palavras como: "você é sem-vergonha", "preguiçoso", "não quer saber de estudar", "deixe seu lugar para outro". Cézar (2008) atribui que metade das professoras que pesquisou apresenta atitudes violentas e práticas de *bullying* contra seus alunos. Tais atitudes mostram a manifestação de raiva, nervosismo, irritação e agressividade das professoras diante de um conflito em sala de aula. Ademais, as mães de alunos entrevistadas pela autora mencionam que seus filhos reclamam, constantemente, da postura agressiva de professores. Segundo elas, alguns professores são agressivos para responder aos alunos, apontam os erros do aluno para a sala toda, não deixam o aluno falar e fazem acusações injustas. As mães acreditam que os professores agem dessa forma por conta da indisciplina dos alunos que atrapalham a aula. Por fim, a autora constata que o desestímulo profissional, a precariedade do trabalho docente e a desvalorização social do professor constituem uma probabilidade para o despertar da prática do *bullying* na interação professor-aluno, o que requer um olhar cuidadoso sobre a questão.

Outra forma de violência observada foi o preconceito de professores e equipe gestora dirigido a alunos considerados "maus" e as estratégias segregacionistas que estes adotam em relação aos alunos considerados "bons" e "maus". A negligência também aparece nas pesquisas como uma violência que o professor expressa pela falta de compromisso deste com o ensino em sala de aula, com as necessidades dos alunos e com a falta de professores. Na concepção dos alunos pesquisados por Costa, J. (2011), a "violência da escola" por professores se objetiva pela falta de compromisso de alguns professores em relação aos conteúdos de suas disciplinas. Eles se queixam de que os professores tratam de outros assuntos em sala de aula que não dizem respeito exatamente à disciplina que ministram, o que os incomodam profundamente e os prejudicam no ponto de vista da aprendizagem. Os alunos também se sentem prejudicados com a falta de professores e com o descaso da escola que nada faz a respeito. Consideram, ainda, que a ausência da autoridade do professor também é uma forma de negligência e omissão diante das confusões e desordens que acontecem na sala de aula. Todavia, esses alunos reivindicam o exercício de uma autoridade baseada no respeito mútuo e na participação democrática.

A violência por professores, além de humilhar, causa medo, insegurança, raiva e vergonha entre os alunos. Estes tendem a reagir à violência sofrida com outra violência, fugir das aulas e faltar à escola. Alguns professores reconhecem que por vezes acabam agindo com

violência com o aluno: *"[...] às vezes eu acho que a gente chega a ser um pouco violento com o aluno, muitas vezes na forma de falar, como você se expressa na hora da raiva, acho que é uma forma de violência - PROFESSORA 3, ESCOLA D"* (COSTA, P., 2011, p. 158). Outros admitem que por desconhecer outra possibilidade de resolver um conflito acabam adotando uma postura mais agressiva. Há professores que dizem tratar o aluno do jeito que o aluno o trata ou dependendo do comportamento deste. Sendo assim, quando o aluno é violento, o professor também pode ser com ele. Por outro lado, há professores que reconhecem que devolver a violência do aluno com outra violência só vai piorar a situação: *"[...] Porque eu acho que nós, professores... naquele momento que ele te agrediu com violência... você não pode ir com violência pra cima dele também porque aí vai gerar mais violência- PROFESSORA 3, ESCOLA P"* (COSTA, P., p. 159). Um professor entrevistado por Cézar (2008) relata que de tanto ver agressividade no ambiente escolar acaba fazendo também. O cansaço, desânimo e estresse causados pela violência na escola contribuem para a "violência da escola", do mesmo modo, as cobranças que recaem sobre os professores que se sentem desrespeitados e desvalorizados por seus alunos e pela sociedade.

Como consequência da "violência da escola" por professores, as pesquisas mostram professores angustiados por desconhecer outras possibilidades de atuação pedagógica, repetência e evasão escolar, desmotivação dos alunos pelos estudos, baixa autoestima dos alunos, fracasso escolar e falta de interesse dos alunos em permanecer na escola. Além dos professores, os coordenadores pedagógicos e diretores também são descritos pelas pesquisas como agentes perpetradores de violência contra os alunos. Tal como a violência por professores, os tipos de violência cometida por coordenadores e diretores são referentes à violência não física, como: ofensas, gritos, expressões inadequadas, discriminação, descaso, injustiças, imposição de regras injustas, omissão e ausência da diretora, autoritarismo, castigo, pressão psicológica, intimidação e ameaças. A interação dos coordenadores e diretores com os alunos se dá, especialmente, em momentos em que os alunos são encaminhados aos mesmos ou quando estão mediando algum conflito dentro da escola, como mostra o relato seguir:

> *A coordenadora faz a gente sentar na frente dela na sala dos professores e grita, fala alto que o aluno não quer saber de nada, não quer estudar, chama de raça ruim, de troço esquisito, de sem-vergonha, descomprometido, preguiçoso [...] - Jânia, 12 anos, 7º ano* (CÉZAR, 2008, p. 154).

Nesses casos, os referidos agentes tendem a punir os alunos por meio de suspensão, chamar os pais para conversar, advertências, chamar o Conselho Tutelar e, em último caso, a expulsão. Em muitas escolas, a ação da equipe gestora volta-se para práticas autoritárias, de

centralização do poder na figura do diretor e na ausência de diálogo com os alunos, bem como com a comunidade escolar. O clima ocasionado por práticas desta natureza é de tensão, medo e revolta dos alunos que rebatem com a "violência à escola", em atos de vandalismo e de agressão aos representantes da instituição. Há, também, diretores completamente omissos e alheios aos acontecimentos do cotidiano escolar, estão sempre ausentes e preocupados apenas com assuntos burocráticos. Essa ausência é na fala dos alunos uma violência contra eles, assim como, o descumprimento de regras por parte dos diretores, coordenadores e também dos professores que os obrigam a cumprir regras que eles próprios não respeitam, por exemplo, falar no celular, chegar atrasado e fumar dentro da escola.

O relacionamento entre diretores e alunos é representado pelo distanciamento e baseado no medo da repressão e punição. De modo geral, os alunos percebem os diretores como grossos, ignorantes e rígidos. Também reclamam que não são ouvidos pela direção e que não há espaço para qualquer objeção em relação às decisões que são impostas pela direção. Percebemos que a violência por diretores e coordenadores serve para gerar mais violência no espaço escolar, contribuindo, assim, para um clima escolar violento, ríspido e opressor. Todavia, na contramão desta "violência da escola", as pesquisas mostram por meio de exemplos que uma gestão democrática é a chave para o enfrentamento da violência no espaço escolar, como revela a pesquisa de Elias (2009), ao mostrar os impactos positivos de um projeto de prevenção à violência baseado em práticas educativas de uma gestão democrática.

Ressaltamos que foram registrados apenas dois casos de violência física, um cometido por uma diretora que batia na cabeça das crianças com "croc" e outro por uma professora que empurrou uma aluna na cadeira. Há nas pesquisas certa ausência de aparição da violência física nas relações entre os representantes da escola e os alunos.

Além dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos, identificamos nas fontes outros funcionários perpetradores da violência da escola, como: merendeiras, faxineiras e auxiliares de disciplina. A violência cometida por esses profissionais manifesta-se pelo modo violento com que tratam aos alunos, pelos xingamentos e grosserias.

Finalmente, a "violência da escola" reflete as relações sociais tensas e conflituosas entre adultos da escola e os alunos. Tal relação é marcada por práticas de controle e submissão dos alunos às normas e regras escolares. Assim como temos mostrado em estudos anteriores a esta dissertação, as 10 pesquisas evidenciam que a prática pedagógica de professores brasileiros é permeada por atos violentos contra seus alunos em sala de aula, principalmente em sua forma não física: verbal e simbólica. Conforme os autores, a "violência

da escola" acontece porque a escola exige dos alunos comportamentos baseados em valores diferentes daqueles que lhes foram transmitidos pela família e meio social. Para eles, há um choque entre a cultura dos alunos com a cultura escolar, bem como a dificuldade dos professores em trabalhar com a diversidade em sala de aula. Em sua pesquisa, Couto (2008) ressalta que estas violências não ocorrem isoladamente e sim interconectadas, em conformidade com cada realidade escolar específica. Costa, J. (2011) conclui que as diferentes formas de violência escolar se retroalimentam, culminando em um ciclo da violência em espaço escolar.

Portanto, os resultados das pesquisas mostram que as manifestações de violência "na" escola, "à" escola e "da" escola estão entrelaçadas, e o entendimento de uma requer o entendimento da outra, especificamente dos aspectos simbólicos que regem as relações sociais dentro do espaço escolar e que, consequentemente, contribuem para a naturalização do fenômeno. De acordo com os autores, a violência é naturalizada e banalizada pelos seus agentes no cotidiano escolar "ela é admitida, ajeitada, tolerada, enquadrada, encorajada" e, muitas vezes, passa despercebida como anódina. A sistematização do conteúdo das categorias em questão chama atenção para o fato de que a violência em espaço escolar não se reduz apenas a casos esporádicos, às violências entre alunos ou à influência da violência externa como presumia a maioria das pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990. A violência constitui-se como um fenômeno regular no cotidiano escolar, atinge todos os agentes escolares e é produzida e reproduzida dentro da escola e pela própria escola, estabelecendo uma cultura da violência em espaço escolar que não cessa.

Portanto, os resultados da análise acerca das tipologias da violência escolar, segundo Charlot (2002, 2005), mostram que as mesmas estão conectadas e que a "violência da escola" e a "violência à escola" se dão em meio a uma complexa relação entre professores e alunos. Estes, por sua vez, são os principais agressores e também as principais vítimas da violência em espaço escolar, especialmente os alunos como descreve Charlot (2002, p.435): "Se os jovens são os principais autores (mas não os únicos) das violências escolares, eles são também as principais vítimas dessa violência. O problema da violência na escola é ainda, e até mesmo, em termos estatísticos, o dos alunos vítimas de violência". Como vimos na Seção 2, as pesquisas mencionam que os alunos (crianças e adolescentes) são também os que mais sofrem com a violência que ocorre fora dos muros escolares, especificamente com a violência familiar perpetrada por seus pais e/ou responsáveis.

Conforme Santos (2009), ao analisar o fenômeno da violência em espaço escolar devemos estar conscientes de que estamos em face de uma relação de poder entre professor-

aluno, na qual o aluno ocupa uma posição desfavorecida. O conteúdo da categoria "violência da escola" evidencia que a violência cometida por professores contra alunos em sala de aula está fundada sob uma relação de dominação que expressa um poder autoritário, arbitrário e violento do professor diante da suposta desobediência ou falta de respeito do aluno. Pesquisas sobre violência contra crianças (FALEIRO, 2008; GUERRA, 2008; GUERRA; AZEVEDO, 2000; MINAYO, 2002) mostram que a violência contra elas, nestes termos, reflete uma acentuada relação hierárquica de um superior que manda (adulto) e de um inferior que obedece (criança/adolescente). Nessa relação, as diferenças e assimetrias são transformadas em desigualdades que reforçam as explosões de revolta da criança e o excesso de poder do adulto. Em correlação, a "violência da escola" está inserida nessa lógica que perpassa as relações sociais entre adultos e crianças na sociedade como um todo.

Guerra (2008) aponta que a educação das crianças em nossa sociedade é alicerçada em um modelo que valoriza a disciplina, a obediência da criança e o respeito pelos adultos, sendo a autoridade deste último inquestionável. Em sua pesquisa, Couto (2008) revela que os alunos investigados vítimas de violência familiar não a reconhecem como tal e nem chegam a mencionar a sua existência. Por outro lado, a "violência da escola" aparece nas pesquisas, sobretudo, pela voz dos alunos. A autora conclui que a representação que domina o imaginário social é a da violência utilizada pelos pais como um recurso educativo para controlar e moldar o comportamento e atitudes dos seus filhos, de acordo com os padrões de boa conduta estabelecidos pelos mesmos. Para Couto (2008), os alunos podem estar aceitando a violência como uma prática normal na relação social entre pais e filhos, "não merecendo a classificação de violência uma vez que está respaldada na autoridade dos pais" e pela justificativa educativa. Por fim, considerando a fundamentação organizada até aqui, na próxima, e última, seção deste trabalho mostraremos a análise dos dados empíricos propriamente ditos, obtidos através das entrevistas semiestruturadas com professoras e professores sobre a violência que sofreram na infância e na adolescência, na família e na escola.

4 A VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA DE PROFESSORAS E PROFESSORES BRASILEIROS: MEMÓRIAS

4.1 Preparando a realização das entrevistas

Nesta última seção apresentaremos ao leitor a voz de nossos sujeitos, professoras e professores, acerca da violência que sofreram na infância e adolescência, no âmbito familiar e escolar. Para tanto, iniciamos neste item com a exposição dos procedimentos metodológicos apreendidos pela inflexão do método da história oral (THOMPSON, 1992) para a realização das entrevistas semiestruturadas com três professoras e quatro professores e, em seguida, traçamos o perfil dos nossos sujeitos. Por fim, apresentamos análise dos dados advindos das entrevistas através do contexto familiar e escolar de cada um de nossos sujeitos e da fundamentação teórica organizada nas seções anteriores.

A voz de professoras e professores sobre a violência vivenciada e/ou testemunhada na infância e adolescência constitui a nossa fonte privilegiada para a reflexão que pretendemos acerca da "violência da escola" por professores. Para a análise da experiência vivida, fizemos uma inflexão do método da história oral, segundo Paul Thompson (1992), tendo em vista características orais de nossas fontes. O método em questão tem sido utilizado por diversas áreas do conhecimento e não apenas pela história como, por exemplo, pela educação, sociologia e antropologia. A história oral tem sido bastante usada para desenvolvimento de estudos sobre acontecimentos, experienciados por pessoas comuns, que ainda não foram registrados e também para a produção de estudos de natureza biográfica. Segundo Thompson (1992, p. 44), a história oral:

> [...] é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato - e, pois, a compreensão - entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história.

Em outras palavras, a história oral dá ouvidos e voz aos esquecidos/excluídos pela história e se constitui em uma dimensão viva da percepção do passado, "o qual não é apenas conhecido, mas sentido pessoalmente". Conforme o referido autor, a história oral é socialmente mais consciente e democrática, porque permite que se recrie uma diversidade de pontos de vista sobre o passado. Ademais, o autor considera a evidência oral mais verdadeira na medida em que transforma os "objetos" de estudo em "sujeitos". Ela constrói, assim, uma história mais rica, mais viva, mais comovente e mais verdadeira (THOMPSON, 1992). Entre as vantagens do uso da evidência da história oral está, primeiramente, a possibilidade da gravação como um registro mais fidedigno do que o escrito. Isto porque, conforme Thompson (1992), a entrevista gravada transmite qualidades distintas da comunicação oral e se aproxima muito mais da condição humana. Em conformidade com o autor, o registro oral propicia um documento mais preciso e, com o uso do gravador, torna-se ainda mais completo.

A história oral é, portanto, um procedimento metodológico de pesquisa que faz uso de fontes orais como forma imediata de registro e tem por base a memória e a percepção que o ser humano tem do mundo individual e, também, coletivamente. Ela é pautada nas lembranças e esquecimentos dos sujeitos sobre o passado. A memória, por sua vez, é a fonte privilegiada para a reconstrução das lembranças. De acordo com Thompson (1992), o processo da memória depende, a princípio, do processo da percepção, pois para apreendermos algo precisamos primeiro compreendê-lo.

É, exatamente, por meio de esquemas de compreensão que podemos organizar nossas percepções para reconstruir, numa ocasião futura, o que apreendemos: "Se não pudéssemos organizar nossas percepções, só teríamos consciência daquilo que nos tivesse acontecido mais recentemente" (THOMPSON, 1992, p. 150). Além desta capacidade, a memória depende também do interesse do indivíduo. Ou seja, se algo é de seu interesse ou necessidade social é mais provável que sua lembrança seja mais precisa, ao contrário a memória cria dificuldades para rememorar. Segundo o autor, recordar é um processo ativo e pode ser estimulado, por exemplo, pelo reencontro de um velho conhecido ou, como no caso da entrevista, por perguntas específicas que reativem as lembranças anunciadas nas perguntas. Todavia o processo natural da memória conta com o esquecimento, e os indivíduos diferem quanto à capacidade de lembrar.

Sendo assim, a fonte oral é construída por meio de entrevistas que podem estimular um indivíduo ou grupo de indivíduos de uma mesma coletividade a narrarem suas memórias e experiências passadas, a fim de compreender como os mesmos experimentaram e, agora, interpretam os respectivos acontecimentos, situações e modos de vida do seu grupo social ou

da sociedade em geral. A história oral valoriza o testemunho subjetivo falado, tendo em vista compreender a realidade social vivida ou presente. Isso é feito por meio de um conjunto de procedimentos anteriores e posteriores à entrevista gravada, o que permite ao pesquisador obter um material de análise mais preciso e fidedigno. No que diz respeito aos procedimentos anteriores, trata-se da construção do roteiro de entrevista[10], da realização da entrevista exploratória (entrevista-piloto) e da realização das entrevistas propriamente ditas. Os procedimentos posteriores englobam o armazenamento e catalogação do material coletado e, por último, a interpretação.

Como sugere Thompson (1992), a melhor maneira para iniciar os trabalhos de entrevista é mediante a realização de entrevistas exploratórias ou entrevistas-piloto. As entrevistas exploratórias funcionam como um teste para mapear o campo e colher ideias e informações acerca do objeto em estudo. No caso de nossa pesquisa, a entrevista-piloto funcionou também como um teste do roteiro de entrevista, do equipamento de gravação e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE[11]. O roteiro de entrevista é um tópico-guia para a condução da entrevista que deve ser planejado pelo entrevistador previamente, pois é a parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada. Porém, no momento da entrevista, o roteiro deve funcionar apenas como um guia, e o entrevistador não deve se tornar escravo dele como se a qualidade da entrevista dependesse apenas disso (BAUER; GASKELL, 2012).

Em nossa pesquisa, o levantamento das informações para a preparação das entrevistas consistiu em uma etapa de escolha dos procedimentos metodológicos no que se refere ao tipo de entrevista e número de sujeitos-participantes. Inicialmente escolhemos abordagem qualitativa para orientar todo o processo de análise das fontes. A pesquisa qualitativa se destaca como uma abordagem que permite um estudo detalhado dos fenômenos da realidade, permitindo explicar em profundidade os significados e sentidos do contexto em que está inserido o objeto de estudo. Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa procura por meio de diversos procedimentos entender, descrever e explicar os fenômenos sociais, esmiuçando a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta. De acordo com Minayo (1995, p.21-22):

[10] O roteiro de entrevista elaborado para a realização das entrevistas semiestruturadas com as professoras e professores encontra-se no Apêndice A.

[11] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é um documento de anuência requerido para pesquisas com seres humanos, conforme as exigências do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos. O TCLE desenvolvido para pesquisa em questão encontra-se no Apêndice B.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, e o principal instrumento de coleta é o próprio pesquisador. Os dados, por sua vez, são predominantemente descritivos, e sua análise tende a ser desenvolvida pelo processo de indução. Ademais, a pesquisa qualitativa se preocupa muito mais com o processo do que com o produto, sendo o significado que as pessoas atribuem as suas vidas o foco especial do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, com o objetivo de verificar se um grupo de professores sofreu violência na infância e adolescência, optamos por realizar entrevistas individuais do tipo semiestruturada com 10 professores que se encontravam em diferentes momentos da carreira e que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I e II do ensino público. Contudo, conseguimos entrevistar 7 sujeitos: três mulheres e quatro homens. A opção pelos níveis de ensino em questão diz respeito ao fato de que na pesquisa-mãe, como já mencionado na introdução, a violência cometida por professores contra alunos em sala de aula ocorre mais nesses níveis de escolarização. Objetivamos com as entrevistas semiestruturadas reconstituir/apreender, por meio da produção da fonte de característica oral, as experiências passadas dos nossos sujeitos que, por ventura, tiveram violência permeando a constituição das mesmas. Como se trata de episódios específicos da história de vida dos sujeitos (THOMPSON, 1992), não contemplaremos, neste momento, plenamente a história de vida de cada sujeito. Portanto, em casos desta natureza, o uso da técnica da entrevista semiestruturada é o tipo de instrumento de coleta de dados recomendável.

A entrevista, por sua vez, se caracteriza como uma situação de comunicação, conversação e interação entre o entrevistador, aquele que faz as perguntas, e o entrevistado, o que responde às perguntas (BELL, 2008; BOURDIEU, 1999; BAUER; GASKELL, 2012; THOMPSON, 1992). Entendemos, assim, que a entrevista configura uma relação social entre dois agentes que ocupam posições específicas nesta situação. Contudo, ela não é uma simples situação de interação social, uma vez que possui especificidades próprias e um objetivo muito claro: estimular o entrevistado a falar. Thompson (1992) destaca que a realização de uma entrevista exige do pesquisador uma preparação cautelosa, com um planejamento preciso com valores éticos estruturais. Para o autor, o ato de entrevistar é um processo social ativo que

exige do entrevistador habilidades humanas e sociais ao trabalhar com seus informantes, tanto quanto conhecimento profissional.

Segundo Thompson (1992, p. 254), para ser bem-sucedido, ao entrevistar, é necessário que o entrevistador mobilize as seguintes qualidades: "interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar". O autor destaca que, em muitos casos, a entrevista é tão bem conduzida que os entrevistados a consideram uma terapia. Bourdieu (1999) considera que uma entrevista ideal deve minimizar o máximo possível a violência simbólica que se pode exercer através dos efeitos da relação de entrevista:

> Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca (BOURDIEU, 1999, p. 695).

Para o autor, uma relação de escuta ativa e metódica é capaz de estabelecer uma comunicação "não violenta". Tal relação associa-se à disponibilidade total ao entrevistado, submissão à singularidade de sua história particular, adoção de sua linguagem e a capacidade de entrar em seus pontos de vista, sentimentos e pensamentos, a partir do conhecimento das condições objetivas da relação de entrevista.

De acordo com Bell (2008) e Thompson (1992), um roteiro de entrevista semiestruturada deve ser composto por perguntas abertas para dar ao entrevistado a oportunidade de se expressar livremente sobre o que é importante para ele. Para Thompson (1992), uma entrevista não deve ser controlada, mas sim orientada com o menor número possível de perguntas. Essas perguntas "baseiam-se em uma longa experiência, associada a uma ideia clara, obtida antecipadamente, sobre o que cada um dos informantes pode relatar" (THOMPSON, 1992, p. 258). Assim, as perguntas, durante a situação de entrevista, assumem um papel de estímulo para fazer o informante começar a falar. E uma vez ou outra, durante a entrevista, usa-se uma pergunta específica para esclarecer algo que ficou obscuro.

Os princípios básicos para a formulação de perguntas são: fazer sempre perguntas simples e diretas na linguagem comum; nunca fazer perguntas complexas e de duplo sentido; e evitar um fraseado que resulte em uma resposta indefinida. Com base no nosso objetivo de verificar se professoras e professores sofreram violência na infância e adolescência,

decidimos iniciar nosso roteiro por uma pergunta aberta e outras quatro perguntas específicas. A primeira pergunta funcionou como um verdadeiro estímulo para a memória, sendo que, em determinadas entrevistas, perguntas mais específicas não precisaram ser feitas. Todavia, em algumas entrevistas, a primeira pergunta não foi suficiente para reavivar as lembranças dos entrevistados, neste caso, foi necessário fazer uso de perguntas mais específicas, conforme a fala do sujeito.

Nesse sentido, e de acordo com Thompson (1992), o roteiro deve ser utilizado com flexibilidade e não se fechar em si mesmo. Além do mais, durante a entrevista, é importante que o roteiro permaneça em segundo plano e que as perguntas sejam feitas diretamente e durante os momentos oportunos. Como um mapa para o entrevistador, o roteiro pode ser consultado ocasionalmente, porém o melhor é que ele esteja cognitivamente registrado.

Após a elaboração do roteiro, passamos à execução das entrevistas-piloto. Convidamos para participar das entrevistas-piloto cinco professoras, de nosso conhecimento, que se dispuseram prontamente a contribuir conosco. O grupo de sujeitos que participaram deste momento da pesquisa foi composto por três professoras de Educação Infantil, uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental I e uma professora de português do Ensino Fundamental II. Todas as professoras entrevistadas atuam no ensino público municipal da cidade de São Paulo e possuem mais de 3 anos de exercício docente. As entrevistas-piloto aconteceram em dia, local e data escolhidos pelas professoras e foram gravadas por um gravador digital modelo Panasonic RR-US450. Elas duraram em torno de 40 minutos a uma hora, e a transcrição alcançou um total de 40 páginas.

Com as cinco entrevistas, foi possível ter uma visão ampla do que as entrevistas oficiais nos reservavam, bem como dos erros e acertos durante a condução das mesmas. Em princípio, notamos, nas três primeiras entrevistas, que a leitura do TCLE no início da conversa direcionou a fala dos sujeitos apenas para o relato de episódios de violência por professores, pois o conteúdo do documento apontava para este fim. Deste modo, quando fizemos a primeira pergunta que é de caráter geral, os sujeitos desviaram da questão e imediatamente responderam ao que acharam que gostaríamos de saber: *"E então sobre esse assunto que você quer saber de violência do professor, eu me lembro que [...]"* (ENTREVISTA-PILOTO 1). Diante dessa situação, foi necessário, no momento da entrevista, acionar outras perguntas que não estavam previstas para estimular o entrevistado a ampliar suas lembranças.

Como não tínhamos a intenção de direcionar a fala dos sujeitos, optamos por apresentar o TCLE após o término da entrevista, quando o gravador já estava desligado. Dessa forma, prosseguimos com as duas últimas entrevistas sem apresentar o TCLE no início

das mesmas. Observamos que, sem um direcionamento, as lembranças das professoras fluíam naturalmente e surgiram relatos de episódios de violência que aconteceram em outros espaços como na família e na rua. Outro aspecto observado, durante a entrevista-piloto, foi a hesitação inicial das professoras ao dizer se sofreram ou não violência na infância e adolescência. Notamos, a partir das expressões corporais e faciais, que essa hesitação estava relacionada à relutância, podemos dizer, talvez, dos sujeitos em falar sobre a violência familiar, visto que as primeiras lembranças mencionadas pelas professoras estavam relacionadas ao contexto familiar. Ademais, o roteiro elaborado mostrou-se adequado à situação, e o equipamento de gravação funcionou perfeitamente.

Após as decisões preliminares e as entrevistas-piloto, prosseguimos com a submissão de nossa pesquisa ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos do Instituto de Biociências da UNESP *Campus* de Rio Claro, sendo aprovada sem restrições. Com a devida aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, passamos à fase de escolha dos sujeitos-participantes que se deu do seguinte modo: primeiramente, entramos em contato com o diretor e a coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual que atende alunos do Ensino Fundamental Ciclo I (1º a 5º ano) e II (6º ao 9º ano) na cidade de Araraquara/SP, solicitando uma reunião com os mesmos para averiguar a possibilidade de realizar as entrevistas semiestruturadas com os professores da instituição. Em dia, local e horário combinados com o diretor e a coordenadora pedagógica, conversamos sobre a nossa pesquisa e objetivos, explicando nossas intenções e como seriam realizadas as entrevistas. Tais agentes escolares, muitíssimos atenciosos e solícitos, gentilmente aceitaram contribuir com a pesquisa, concordando com a importância de um estudo dessa natureza para a educação e prontamente nos convidaram a ir à escola no horário da reunião de HTPC[12], para conversar com os professores sobre o projeto e buscar sujeitos para a realização das entrevistas.

Na semana seguinte a essa reunião, chegamos à escola às 12h00min para conversar com as professoras e professores do Ensino Fundamental Ciclo I que estavam cumprindo o HTPC. Antes de conversar com as professoras e professores deste Ciclo, o diretor e seu assistente nos receberam cordialmente nos informando que os professores estavam a nossa espera, pois já haviam sido comunicados da pesquisa e de nossa visita. Na conversa com os professores, apresentamos nosso projeto e explicamos como seria a participação dos mesmos na pesquisa, enfatizando a nossa disponibilidade de local, horários e dias para a realização das

[12] O horário de trabalho pedagógico coletivo é desenvolvido pelos professores e coordenador pedagógico das unidades escolares como um momento/espaço determinado para a formação, acompanhamento e orientação da prática docente.

entrevistas e a confidencialidade do sujeito em todo o processo da pesquisa. Por se tratar de um tema delicado e para não constranger os professores, solicitamos que aqueles que gostariam de participar da pesquisa deixassem com a coordenadora o nome e o e-mail, para posteriormente entrarmos em contato para marcar a entrevista em dia, local e horário de preferência deles. Nesse momento, a coordenadora pedagógica sugeriu que poderíamos fazer as entrevistas todas as quartas-feiras no horário da reunião de HTPC, na sala de mediação daquela instituição. Os professores prontamente concordaram com a coordenadora e ficamos combinados que todas as quartas-feiras a partir das 09h30min da manhã, as entrevistas poderiam ser iniciadas. Em seguida, algumas professoras se manifestaram dizendo que gostariam de participar.

Posteriormente à reunião com os professores do Ciclo I, realizamos a mesma conversa com os professores do Ciclo II já com a proposta de fazer as entrevistas durante o horário da reunião de HTPC que ocorre também às quartas-feiras, a partir da 13h00h da tarde. Nesse mesmo dia, nos corredores da escola, alguns professores nos abordaram para marcar o horário que gostariam de ser entrevistados. Dessa forma, a pesquisa empírica iniciou-se em setembro de 2014 e durante dois meses permanecemos frequentando a escola todas as quartas-feiras, para a execução das entrevistas. Neste percurso, muitos professores desistiram de conceder sua entrevista e percebemos entre eles uma forte resistência em participar devido ao tema abordado: a "violência". Em suma, foram poucos os professores que se dispuseram a participar, talvez pelo tema ou por qualquer outro motivo o qual desconhecemos, que nos parece estar relacionado ao tipo de relação dos professores com a equipe gestora. Todavia, os professores que aceitaram contar um pouco de suas histórias de vida se mostraram interessados pelo tema e em contribuir com pesquisas científicas, reconhecendo o valor desse tipo de trabalho em prol da educação. Além disso, os sujeitos foram extremamente receptivos e solícitos.

O grupo de sujeitos participantes ficou composto por sete professores que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I e II, como mencionado anteriormente. Entre eles dois professores alfabetizadores (um homem e uma mulher), uma professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, um professor de Geografia, um de Educação Física, um de Matemática e Ciências e uma professora de História, Filosofia e Sociologia.

As entrevistas ocorreram de forma tranquila e duraram em torno de 40 minutos cada, visto que o momento reservado para a reunião de HTPC durava 50 minutos e logo após os professores exercem outras atividades na escola ou fora dela. Dessa forma, o tempo que nos foi destinado foi relativamente curto. Todavia, o referido tempo foi suficiente para nossos

sujeitos relatarem suas lembranças. Iniciamos as entrevistas garantindo aos entrevistados sigilo absoluto sobre a sua identificação em todos os momentos da pesquisa, em seguida perguntamos se concordavam com o uso do gravador de voz, todos aceitaram e se mostraram muito à vontade diante do equipamento. O ambiente da entrevista foi favorável à condução da mesma por ser reservado e afastado de possíveis barulhos ou interrupções. Desde o início, os sujeitos demostraram muita confiança na entrevistadora, o que é absolutamente necessário para o bom andamento da entrevista. Todas as entrevistas foram iniciadas com a seguinte pergunta: Você acha que sofreu violência quando criança e/ou jovem? Você pode me falar sobre essas situações de violência? Num primeiro momento, a reação imediata de todos os entrevistados foi dizer que não: ora com o gesto balançando a cabeça, ora falando não.

Contudo, em seguida permaneciam um tempo em silêncio, e as lembranças vinham à tona. Esta característica comum nas entrevistas sugere, concomitantemente, por um lado, uma falha da memória. Segundo Thompson (1992), com o passar dos anos a memória tende a excluir lembranças que não são de nosso interesse, gerando resistência em falar sobre o assunto. Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, falar sobre o passado pode despertar memórias dolorosas que podem afligir o entrevistado e ele pode não querer falar sobre aquilo, querendo que o entrevistador acredite que ele não se lembra (THOMPSON, 1992). Vale dizer que o roteiro definido após as entrevistas-piloto e que foi usado para realizar as entrevistas-fontes foi satisfatório, mesmo que, em alguns momentos tenha sido necessário fazer perguntas que não constavam no mesmo e em outras vezes deixar de fazer perguntas que estavam previstas no roteiro.

Ao término das entrevistas, apresentávamos o TCLE para os professores que prontamente leram, concordaram e assinaram, disponibilizando, assim, o material de entrevista para a transcrição e análise. Com o fim das entrevistas, passamos à fase de armazenamento e catalogação que compreende, segundo Thompson (1992), o momento de arquivamento do material coletado e da transcrição integral das entrevistas. A transcrição foi realizada pela própria pesquisadora com o auxílio do computador. A transcrição requer muitas idas e vindas ao áudio das entrevistas, para tentar reproduzir a fala do entrevistado da forma mais fiel possível. O momento da transcrição requer, conforme Bordieu (1999), dois conjuntos de obrigações frequentemente difíceis de conciliar:

> [...] as obrigações de fidelidade a tudo que se manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética, levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhes foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muito fracos e muito pobre, e que fazem muito amiúde, todo o seu sentido e o seu interesse; mas as leis

> de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada de notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal etc (BOURDIEU, 1999, p. 709-710).

Segundo o autor, a transcrição deve transparecer o ponto de vista do entrevistado e nunca do analista, aí se encontra o rigor científico da técnica de entrevista (BOURDIEU, 1999). Procuramos, assim, fazer uma transcrição a mais fidedigna possível do material oral, nossas fontes.

No momento da Interpretação, os textos derivados da transcrição foram tratados por meio de uma inflexão da técnica Análise de Conteúdo. Com a leitura flutuante das respectivas fontes, verificamos que as lembranças das professoras e professores versam sobre a violência na família e a violência em espaço escolar[13]. Aqui violência em espaço escolar está figurando como categoria, cujo conteúdo é composto pelos seguintes tipos de violência: violência na escola, violência à escola e violência da escola que, em algumas circunstâncias desta, também figuram como categorias. Consideramos como conteúdo dessas categorias as seguintes informações: situação/contexto da violência; tipo de violência (física e não física); frequência da violência (todos os dias, frequente, pouco); fase em que ocorreu a violência (infância e/ou adolescência); agentes de violências; instrumentos utilizados na violência física; sentimentos e consequências da violência. O material transcrito totalizou 55 páginas, sendo que cada entrevista conta em média com 5 a 10 páginas cada uma.

4.2 Um perfil dos sujeitos

O grupo de sujeitos participantes ficou composto por sete professores que atuam no Ensino Fundamental Ciclo I e II, como mencionado anteriormente. Entre eles dois professores alfabetizadores (um homem e uma mulher), uma professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, um professor de Geografia, um de Educação Física, um de Matemática e Ciências e uma professora de História, Filosofia e Sociologia. A maioria dos sujeitos já possui um tempo considerável de exercício docente e são professores efetivos, apenas dois são ainda professores iniciantes. O grupo é composto por três professoras e quatro professores. Abaixo, os Quadros 3 e 4 dão o detalhamento sobre os sujeitos participantes:

[13] De acordo com a fundamentação fartamente exposta nas seções anteriores.

Quadro 3: Caracterização das professoras participantes da pesquisa

INFORMAÇÕES	MARIA	VICENTINA	MAYA
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	32 anos	56 anos	35 anos
Profissão do pai	Metalúrgico		Analista de Sistemas
Profissão da mãe	Do lar		Professora
Escolarização	Escola pública	Escola privada	Escola pública e privada
Formação acadêmica	Pedagogia	Ciências Sociais	Letras
Tempo de serviço	8 anos e meio	10 anos	14 anos
Disciplina que ministra	Polivalente	Sociologia, Filosofia e História	Português/Inglês
Série em que atua	1º, 2º e 3º ano EF I	Sala de leitura	E.F. I e E.F. II

Fonte: elaboração própria, 2014.

Quadro 4: Caracterização dos professores participantes da pesquisa

INFORMAÇÕES	JOCA	LEANDRO	JÚLIO	MANUEL
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Idade	55 anos	24 anos	50 anos	28 anos
Profissão do pai	Pedreiro	Caminhoneiro	Coveiro	Soldador
Profissão da mãe	Doméstica	Doméstica	Do lar	
Escolarização	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública e privada
Formação acadêmica	Ciências Matemáticas	Pedagogia	Educação Física	Geografia
Tempo de serviço	13 anos	2 anos	27 anos	1 ano
Disciplina que ministra	Matemática e Ciências	Polivalente	Educação física	Geografia
Série em que atua	6º, 7º e 8º E.F. II	4º ano do E.F. I	E.F. I e E.F. II	7º e 9º ano do E.F II

Fonte: elaboração própria, 2014.

Esclarecemos que os nomes que aparecem nos Quadros 3 e 4 são nomes fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos: Maria, Joca, Leandro, Manuel, Júlio, Vicentina e Maya e serão usados durante toda a análise. Ressaltamos que a profissão dos pais, nos dois respectivos quadros, é referente a funções que estes exerciam, quando os sujeitos eram crianças/adolescentes, portanto, não corresponde a suas ocupações atuais. No Quadro 3, é possível observar que o grupo de sujeitos está nas seguintes faixas etárias: dos 20 anos, Leandro com 23 e Manuel com 27, dos 30 anos, Maria com 31 e Maya com 35. E pela faixa etária dos 40 – 50 anos, Júlia com 49, Joca com 54 e Vicentina com 55 anos. Notamos que, por meio das idades apresentadas, os sujeitos se formaram em momentos históricos diferentes. Isto permite dizer que podem ter tido experiências escolares distintas, quando levamos em conta a historicidade produzida em cada faixa etária, tanto do ponto de vista da história da sociedade brasileira como um todo e em particular a história da educação em nosso país. Embora não apresentemos uma explicação a esse fato neste momento, a ele retornaremos no momento da análise. Além disso, os pais de nossos sujeitos, em grande maioria, quando os entrevistados eram crianças e adolescentes exerciam atividades laborais de pouca exigência escolar. Logo, eram de baixa escolaridade. Isso indica a posição socioeconômica e cultural de nossos sujeitos.

Em relação ao sistema de ensino no qual os sujeitos se escolarizaram (Escola Básica), quatro deles frequentaram instituições escolares da rede pública, um frequentou apenas escolas da rede privada e dois sujeitos frequentaram instituições privadas e públicas, ao longo de suas trajetórias escolares. No que diz respeito ao Ensino Superior, quatro professores frequentaram Universidades Públicas e outros três Privadas. Maria e Leandro são licenciados em Pedagogia, Joca em Ciências Matemáticas, Manuel em Geografia, Júlio em Educação Física, Vicentina em Ciências Sociais e Maya em Letras. Leandro e Maria atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente, ele trabalha com uma turma de 4º ano como professor auxiliar e Maria com uma turma de 3º ano. Os demais professores atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. A professora Maya ministra aulas de Português para o 9º ano do Ensino Fundamental e de inglês para os anos iniciais. Já a professora Vicentina atua no Ensino Fundamental Ciclo II, nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e História, mas atualmente tem se dedicado à sala de leitura. Portanto, Vicentina atua em todos os níveis de ensino. Enfim, o professor Júlio também atua nos dois Ciclos do Ensino Fundamental, ministrando aulas de Educação Física.

4.2.1 Os sujeitos em seus contextos: família e escola

Esclarecemos que neste item apresentaremos os sujeitos individualmente, tendo em vista organizar a base empírica que exige o objetivo deste estudo: verificar se professores sofreram violência na infância e na adolescência, tendo em vista, caso tenham sofrido, abrir uma reflexão sobre possíveis desdobramentos desse fato para a docência que realizam. Tal apresentação será feita por categorias: família e escola. A organização de tais contextos exigiu diversos procedimentos: a) a localização das unidades de sentido, b) o agrupamento nas respectivas categorias e c) inferência aos dados. Tal etapa da pesquisa exigiu muito investimento, pois nas entrevistas os dados não estão em sequência, uma vez que o entrevistado não expõe as informações de modo contínuo e agregado por assunto. O que é próprio de entrevistas cuja fonte é a memória. Declaramos que tudo que for interpretado sobre os sujeitos está datado nas entrevistas, pois a vida dos mesmos segue em frente e, portanto, é passível de mudanças de percepções, condutas e apreciações.

Contexto familiar

Sujeito: professor Joca

O professor Joca nasceu no ano de 1960 e cresceu em uma colônia de ingleses, localizada na zona rural de uma cidade do interior paulista: Matão. É o filho mais velho de uma família formada por pai, mãe, um irmão e uma irmã. Joca começou a trabalhar ainda muito novo:

> *[...] eu[14] sou o mais velho da família e era, praticamente, o arrimo da família. Trabalhava para sustentar meus irmãos, a família do meu pai e minha mãe. Eu tinha que cuidar dos meus dois irmãos... Uma vez minha mãe ficou doente precisou se afastar[15] e meu pai também ficou afastado da fábrica de óleo onde ele trabalhava, nisso eu comecei a trabalhar desde a tenra idade.*

Por volta dos 11 anos de idade, o professor Joca começou a trabalhar como servente de pedreiro para ajudar a família. No início ele relata que trabalhava apenas no período da tarde, mas depois de um tempo houve uma exigência[16] para trabalhar o dia inteiro. Além de

[14] Neste item usaremos itálico nas citações porque se trata da voz dos sujeitos.
[15] A mãe de Joca trabalhava na lavoura.
[16] Joca não identificou de quem partiu essa exigência.

trabalhar, era também responsável pelos afazeres domésticos e por cuidar da casa e dos irmãos, reitera-se:

> *Eu que limpava a casa, fazia comida e esquentava comida para meus irmãos, porque eles eram menores que eu. Então eu via a molecada indo brincar e eu não podia ir porque tinha que limpar a casa, lavar pratos. Eu via aquele bando de meninos correndo e eu tinha muita coisa para fazer em casa.*

Mesmo assim, em alguns momentos, Joca ia brincar e foi, por muitas vezes, punido por isso por sua mãe, explicando a razão da punição:

> *Eu fazia o serviço de casa como se fosse uma doméstica porque minha mãe trabalhava e quando ela chegava em casa e as coisas não estavam bem feitas eu acabava apanhando por causa disso. Eu deixava de fazer alguma coisinha para brincar e ela chegava em casa e descia o cassete com varinha de marmelo que era mais usual, porque lá na fazenda tinha muito no chão.*

Joca atribui suas responsabilidades domésticas ao fato de seus pais trabalharem fora de casa, e ele precisava cuidar da casa e dos irmãos. Seu pai trabalhava em uma fábrica de óleo e sua mãe, na zona rural, como já apontamos. Em relação a seu pai, o professor nos relatou que ele costumava beber pinga: "*Meu pai deixava uma garrafa de pinga embaixo da mesa e da pia da cozinha, ele ia lá é tomava um golinho e depois outro golinho. No fim, ele não precisava tomar muito para ficar ruim e já ficava mal, exaltado".*

Nesses momentos de embriaguez do pai, Joca apanhava dele. Contudo, em certa medida, justifica a violência do pai: "*[...] quando dava na cabeça dele de bater na gente ele batia. Batia na gente sem motivo, talvez era inconsciente, eu acho que ele não sabia o que estava fazendo".* Observe que Joca busca uma justificativa para o que o pai fazia, pode-se dizer, talvez, que essa justificativa é apresentada porque ele reconhece em algum nível que tal violência não é mais aceita hoje, do ponto de vista legal em nosso país. Sobretudo, quando a vítima é a criança e/ou o adolescente, remetendo-nos ao ECA e aos Direitos Humanos. E continua relatando:

> *Eu me lembro de que eu apanhei de todo jeito. Uma vez eu apanhei do meu pai e da minha mãe porque eu tinha pegado um dinheiro e gastado tudo em sorvete. Nesse dia eu paguei sorvete para a molecada toda, aí eu apanhei mesmo. Outra vez eu comprei um pão na padaria que era tipo uma venda que tinha lá na colônia. Então, foi assim, eu fui buscar o pão e aí encontrei um moleque amigo meu que estava com fome e ele falou "vamos comer o pão" e aí a gente foi lá na casa dele, ele fritou um ovo, dividimos o pão e comemos. O problema foi quando eu cheguei em casa sem pão e acabei apanhando. Então, eu apanhava por causa dessas coisas, sabe. Era coisa de*

> *criança, por exemplo, o ovo a gente pegou de uma galinha que era da vizinha.*

Notamos que Joca reconhece a infância como um lugar em que as crianças fazem coisas que não são feitas pelos adultos e considera isso natural nessa etapa da vida. Aqui o que se coloca é a historicidade da violência que permeia historicamente as relações sociais na família e na sociedade como um todo. Ou seja: em um determinado momento histórico, uma agressão pode ser legitimada socialmente e sem implicações legais. Em outros momentos históricos, isso muda de lugar (BUORO et al., 1999; MICHAUD, 1989). Em diferentes momentos da entrevista, Joca deixa clara sua percepção de infância e de criança que é muito distinta da de seus pais, corroborando ser a violência volátil no que se refere à sociedade e aos aspectos legais: "*[...] fazer arte era um erro. Aí quando acontecia minha mãe e meu pai desciam a varinha de marmelo ou um bambu em mim. [...] Engraçado isso porque hoje meu filho faz muita arte, mas eu não bato nele*".

Joca relata que apanhava de seus pais quase todos os dias quando era criança, o que revela a frequência com que era punido fisicamente por seus pais através do uso dos seguintes instrumentos: varinha de marmelo ou de bambu. Neste contexto, diz que apanhava mais de seu pai. Além disso, revela que também costumava apanhar de sua avó por fazer alguma "arte" quando era criança. Como num desabafo Joca diz que sua infância foi muito difícil. Já na adolescência, porque trabalhava fora de casa e era arrimo da família, relata que nessa fase começou a ser mais poupado por seus pais, no que diz respeito a agressões por parte deles.

Sujeito: professora Vicentina

A professora Vicentina nasceu no Estado de Minas Gerais em 1959. Hoje com 56 anos ainda se lembra com pesar do sofrimento que passou durante sua infância pela separação dos pais:

> *Meus pais eram separados, meu pai foi embora e deixou minha mãe com quatro filhos. Por causa disso eu sofri uma discriminação muito grande porque na década de 1950 e 1960 os filhos de mãe abandonada eram muito discriminados. [...] então quando meu pai foi embora e a deixou com quatro filhos sofremos muito preconceito da família, pelos familiares mesmo. Eu sofria essa discriminação também por parte das minhas tias se eu fazia alguma coisa errada, qualquer arte era aquela coisa "também é filha de fulano". Então era sempre o erro da minha mãe sendo lembrado, a todo o momento. [...] Minha mãe quando ela casou com o meu pai meu avô não queria o casamento, e a família não quis saber da vida dela porque eles foram contra. E quando meu pai foi embora e a deixou com quatro filhos sofremos muito preconceito da família. Mas não teve outro jeito e mesmo*

> *assim meu avô levou a gente para casa dele. Então nós sofremos preconceito por todos os lados.*

A professora Vicentina, durante toda a entrevista, deixa ver o sofrimento derivado da situação mencionada. Inclusive sua fala era permeada por um nervosismo e ressentimento visíveis. Não há dúvida de que, na entrevista oral, cuja fonte é a memória e sua função é lembrar o passado, as informações vêm de diferentes formas: da fala, do gesto, do tom de voz, e, porque não, da alma (THOMPSON, 1992; BOURDIEU, 1999). A seguir, Vicentina explicita as consequências das violências que sofreu:

> *Eu me sentia a última das pessoas, eu tinha baixa autoestima e tenho até hoje por causa disso. Eu luto constantemente contra isso porque isso acabou com a minha autoestima e eu também fiquei gaga por causa disso. Quando eu sofro impactos emocionais, se eu fico nervosa ou se alguém me agride de modo verbal eu já fico gaga imediatamente e não consigo falar.*

Vicentina relata ainda que recebeu uma educação mineira muito rígida. Segundo ela, os mineiros são muito rígidos e severos.

> *Meu irmão deu muito trabalho, ele era expulso de todas as escolas que ele passava e ele apanhava bastante do meu avô. Eu sou a mais velha dos meus irmãos e ele era meu terceiro irmão. Meu irmão apanhava mesmo porque ele aprontava muito, era aquele comportamento de criança de família desestruturada sabe. Não sei se eu era muito esperta ou muito na minha porque ele sofreu mais isso a violência física. Eu via meu irmão apanhar de fio de ferro.*

Observamos que não foi somente Vicentina que sofreu as consequências do tipo de família que tinha, que por si só já se constituía um erro naquela época. Percebemos, no último excerto, que Vicentina reconhece que as peraltices do irmão eram frutos da "desestruturação familiar". Observe que o preconceito que é uma das causas da violência também é volátil historicamente, pois atualmente filhos de pais separados já não sofrem tanto preconceito como há 50 anos. Contudo, como vimos nas pesquisas apresentadas na Seção 2, as famílias consideradas desestruturadas são ainda apontadas como uma das principais causas da violência dos alunos. Lembre-se que as pesquisas analisadas são referentes ao tempo atual e agregam outras características consideradas pelos sujeitos investigados como de uma família desestruturada.

Não era apenas o avô de Vicentina que cometia violência contra as crianças da família:

> *[...] às vezes minha mãe dava umas com ferro na gente, mas eu não vejo isso como violência eu vejo como educação. Ela pegava o fio de ferro e malhava na gente, mas isso era muito raro. Eu vejo as palmadas da minha mãe ou o fio de ferro no nosso bumbum não como uma violência, mas como uma*

> *forma de educação e não era sempre que acontecia só quando ela ficava muito brava. Era educação mesmo e eu acho que não tem problema nenhum. [...] era tão comum nas famílias, ficar de castigo, apanhar de cinta ou levar um fio de ferro. Não era nada fora do normal e eu também acho que não era mesmo. [...] Naquela época apanhava com fio de ferro mesmo, mas era só sabe eu não vejo isso como violência de forma alguma, foi muito bom para mim e seria bom se as crianças de hoje fossem educadas assim com mais rigor.*

Vicentina, agora com 56 anos, e neste caso, com sua memória reconstruída não considera grave alguns expedientes usados por sua mãe como recursos educativos que não são respaldados nem pelo ECA nem pelos Direitos Humanos. Mais que isso: ela considera que os respectivos expedientes são eficazes para uma boa educação. Como podemos ler abaixo:

> *Hoje eu penso que na educação o que acontece de ruim é a intervenção do Estado. Antigamente o Estado não interferia na educação das famílias, o problema da educação era exclusivamente das famílias. A partir do momento que o Estado começou a interferir na educação da família foi para a pior. Eu acho que a família é uma coisa sagrada e é a família que deve decidir a melhor maneira de educar seus filhos e não o Estado. Então, eu acho que foi uma piora enorme porque agora os filhos já crescem sabendo que existe um Conselho Tutelar e se a mãe pegar o chinelo para dar umas palmadinhas já chama o Conselho Tutelar. Assim, eu não estou falando de espancamento porque isso realmente merece chamar o Conselho Tutelar e essa família precisa ser revista agora correção e educação não. As famílias e principalmente as crianças estão tendo uma visão muito errada do ECA, eles estão banalizando o Estatuto da Criança. É uma banalização e não é por aí. Sabe. Acho até hoje que foi um erro o Estado interferir na educação da família, essa não é uma questão do Estado, mas sim de cada família. É claro como eu te falei se há uma violência exacerbada, uma violência absurda como esses espancamentos horrorosos, aí sim o Estado tem que intervir.*

Vicentina explicitamente considera que as novas orientações, no sentido de se produzir civilidade social eficaz, estão sendo equivocadamente interpretadas. O problema que se coloca não é prioritariamente a sua percepção sobre o referido instrumento, afinal temos de ter reações democráticas para se produzir civilidade e são próprias da democracia as diferenças de pensamento e análises sobre qualquer questão, fato ou coisa. O problema nos parece estar na dosimetria dos expedientes educativos que, de algum modo, contêm elementos que fazem parte do que atualmente a sociedade e instrumentos legais consideram como um tipo de violência. Tanto para quem usa o expediente como para quem é a vítima do mesmo.

Além disso, temos as consequências que expedientes "violentos" como uma surra com fio de ferro podem trazer para uns e para outros. Se para Vicentina eles foram educativos, para outra pessoa poderia ser somente traumático. A propósito vale a pena saber por que Vicentina considera eficaz a surra de fio de ferro como expediente educativo: *"[...] a gente*

sempre se lembra da dor, daquele ardume e você lembra que não quer mais sentir aquilo." Observe que a eficácia reside no resultado de violência física. Será, então, que as surras de fio de ferro, quando ocorreram, também não são responsáveis pelas sequelas que Vicentina mencionou? Trata-se da questão da dosimetria, outra vez!

Pelos dados apresentados, podemos notar que Vicentina sofreu discriminação e violência física no espaço familiar, sendo esta última caracterizada como uma punição corporal praticada por sua mãe e avô. Para encerrar a narrativa sobre a infância, Vicentina conta que sua família mudou de cidade e, com contentamento, afirma que nessa nova cidade começou outra história. E nunca mais quis voltar para sua cidade natal por não ter boas lembranças de lá.

Sujeito: professor Júlio

O professor Júlio nasceu em 1964 em uma cidade do interior paulista. Em uma família com cinco filhos, todos homens. Júlio é o quarto filho. A profissão de seu pai era coveiro, e sua mãe era dona de casa. Na sua família havia o costume de os irmãos mais velhos disciplinarem os mais novos. Neste caso, Júlio relata que seu terceiro irmão, o que estava acima dele, era o seu disciplinador e aquele que dava o puxão de orelha.

> *A violência era uma violência, eu acho, que educativa. [...] Um dos meus irmãos era aquele que dava o puxão de orelha, mas eu não via nenhum tipo de prejuízo em relação a isso. [...] Era por meio de gritos e algum puxão de orelha, quando eu fazia umas traquinagens, umas coisas de menino, coisa de quintal sabe. Era alguma arte que a gente aprontava ali. [...] Isso foi dos 7 aos 10 anos mais ou menos. Eu não sei se isso era uma violência, hoje isso é considerado uma violência, mas eu acabo não vendo isso como uma violência, sabe. Eu acho que existia um motivo, uma causa, nunca foi sem razão. Digamos que tinha uma razão pedagógica por trás disso aí. Hoje é o que eu estou dizendo eu não lamento o fato de ter apanhado porque isso ajudou a me formar. Mesmo quando era meu irmão porque o menino ele apronta mesmo [...] Por exemplo, uma vez reutilizando uma embalagem de colírio eu coloquei álcool e esqueci lá até que um dia meu irmão foi usar o colírio e tinha álcool lá dentro. Então, assim, aquilo doeu muito, ardeu muito e aconteceu exatamente com o meu disciplinador. Então são coisas que eu apanhei para aprender.*

O fragmento acima, de Júlio, remete-nos à Vicentina. Também para Júlio expedientes de características agressivas: puxão de orelha e gritos são considerados educativos e eficazes para esse fim. Inclusive considera que eles funcionavam como uma razão pedagógica: apanhou para aprender. O que também ocorreu com Vicentina. Mas Júlio, diferentemente, de Vicentina reconhece que hoje tais práticas são consideradas violências e não faz nenhuma

restrição a isso. Vale dizer que Júlio e Vicentina são contemporâneos. O que nos leva ao seguinte raciocínio: esses dois sujeitos concebem a violência sofrida na infância como algo natural e eficaz à educação que receberam porque à época, quando crianças e adolescentes, podemos dizer, que as violências mencionadas por eles figuravam como "costume" da educação familiar propriamente dita, e de modo geral na sociedade brasileira à época (BUORO et al., 1999; FALEIROS, 2008; GUERRA, 2008; GUERRA; AZEVEDO, 2000). Lembremos que Joca, ao contrário de Vicentina e Júlio, não se referiu à violência por seus pais como um recurso educativo. Pelo contrário reclamou da violência. E não a reproduz com seu filho na atualidade.

Os dois sujeitos, Júlio e Vicentina, sugerem-nos que é possível que um indivíduo que sofreu violência na infância e na adolescência pode, ou não, considerar na vida adulta a violência como um expediente educativo. Assim, podemos dizer, talvez, que Júlio está no grupo daqueles que não consideram e Vicentina está no grupo dos que consideram a violência como um instrumento educativo. Será que podemos dizer, do ponto de vista da interpretação do fenômeno "produção e reprodução da violência", que Júlio está no âmbito da abordagem sócio-histórica que acredita, em certo sentido, que o indivíduo é capaz de fazer uma crítica do vivido e, consequentemente, tal crítica (BUORO et al., 1999) lhe possibilitar a decisão consciente de não reproduzir a violência? No que diz respeito à Vicentina será que podemos dizer que ela pode reproduzir violência, caso tenha situações conflituosas?

Isso porque Vicentina continua na vida adulta considerando determinados expedientes de caráter agressivos como recursos educativos. Mesmo que faça ressalvas na forma e na quantidade dos mesmos. Então, Vicentina pode ir ao encontro daqueles que defendem que a produção e a reprodução da violência são operacionalizadas por meio do ciclo de violência: um indivíduo que sofreu violência na infância e na adolescência como instrumento educativo (punição corporal) pode reproduzi-la na vida adulta também como instrumento educativo (CARDIA, 2012). Então, há indivíduos que sofreram violência na infância e na adolescência e que reproduzem a violência na vida adulta e há indivíduos que passaram pela mesma situação e não reproduzem. E há indivíduos, como o Joca, que não legitimou a violência sofrida na infância como recurso educativo e não reproduz a violência, no caso, com seu filho.

Outrossim, Júlio encerra a entrevista afirmando que sua infância e adolescência foram tranquilas:

> *[...] comigo foi tudo tranquilo porque embora meu pai fosse de uma profissão pouco remunerada ele conseguiu passar valores para os filhos. Ele trabalhava em cemitério, ali ele construía túmulos e abria covas, mas era uma pessoa muito disciplinada e regrada. Então com o pouco de cultura que ele tinha, ele conseguiu transmitir.*

Sujeito: professora Maria

A professora Maria nasceu em 1982 e é a filha caçula de uma família formada por pai metalúrgico, mãe que se dedicava ao lar e por duas irmãs mais velhas. Maria relata que com três moças dentro de casa, havia algumas brigas entre elas, principalmente na adolescência, quando os conflitos aumentaram. Por isso, por algumas vezes, ela e suas irmãs apanhavam de seus pais. No que diz respeito a essas situações, Maria informa:

> *Por algumas vezes já apanhei deles, por questões que a criança quer aprontar, fazer arte e tudo mais. [...] era quando a gente fazia alguma malcriação ou falava alguma coisa errada minha mãe já olhava e a gente falava: "Meu Deus agora eu vou apanhar!". Mas criança você sabe que criança sempre extrapola, faz coisas de criança, arte de criança. E aí pega uma coisa, pega outra de casa para brincar e isso deixa a mãe nervosa, o pai nervoso. [...] Às vezes acontecia de eu fazer outras artes, mas eu não me lembro muito de ter feito porque eu era muito obediente, tudo que me mandavam fazer eu obedecia demais. Então, assim, por mais que eu fizesse alguma coisa desse tipo, não era uma coisa constante apanhar ou ficar de castigo porque eu não era tão arteira. Foi mais na adolescência que foi onde eu mais me transformei e tinha mais esses conflitos com as minhas irmãs mais velhas.*

Chama a atenção o fato de que Maria se autorreconheça como obediente e ainda assim apanhava dos pais, mãe e pai. Notamos também que apanhava porque fazia "coisas de criança" ou "arte de criança". Vale lembrar que o lugar social da criança na família sempre foi o de obedecer e ser punida pelos adultos (ARIÈS, 1981; GUERRA, 2008,2000). No excerto abaixo, Maria tipifica mais uma violência por parte da mãe: o grito.

> *Acontecia de apanhar ou de ficar de castigo mais quando desobedecia alguma ordem da mãe porque, assim, meu pai é bravo, mas minha mãe é muito mais! Minha mãe perdia o controle mais fácil, já meu pai nem tanto porque ele ficava fora de casa o dia todo, então era mais difícil. Às vezes ela falava assim: "eu vou contar para o seu pai na hora que ele chegar". Nossa eu tinha o maior medo porque meu pai era bravo também. Aí a gente morria de medo quando ela falava isso, era um desespero porque o pai era bravo. Fora as vezes que apanhei, a minha mãe também ficava muito brava. Muito brava mesmo e gritava bastante. Mas isso aí já era uma coisa mais fácil de lidar porque era só ficar quieta que ela acalmava. [...] ela fica nervosa e falava... falava bastante e depois que se acalmava ela conversava, mas na hora do nervoso ela ficava brava, mas brava mesmo! Ela gritava bastante. Agora imagina um adulto falando desse jeito com você, assusta de verdade.*

Observe que os pais de Maria eram muito bravos, e a consequência disso era o medo que ela sentia dos mesmos:

> *Meu pai era muito bravo, mas a minha mãe era mais. Como ela convivia mais com a gente, então, era ela que dava mais o beliscão ou a chinelada. Mas, eu sempre fui uma filha muito boazinha, por isso vivi muito pouco disso. Minhas irmãs também não eram muito diferentes de mim, no entanto, quando uma brigava muito com a outra a minha mãe interferia ou o meu pai. Se meu pai estivesse em casa podia acontecer dele interferir, caso contrário minha mãe deixava que a gente se resolvia. [...] Quando meu pai entrava na história era porque alguma coisa acontecia com ele ali junto, aí ele ficava bravo e batia ou punha de castigo.*

Além de bater e gritar, a mãe de Maria beliscava e usava o chinelo como instrumento de agressão. Então, essa professora apanhava da mãe e do pai, levava beliscão e chinelada da mãe, na infância. Além disso, afirma que dos dois a mãe era a que mais batia e revela que essas situações de apanhar do pai e da mãe não eram frequentes. No que diz respeito à adolescência, Maria diz que:

> *Na adolescência, algumas vezes, eu e minhas irmãs chegamos a brigar, mas também não era nada de se pegar e puxar cabelo, nada disso. A gente brigava muito, mas era verbalmente sabe. Agora brigar de se bater, de violência física, não acontecia. Talvez a violência verbal porque na minha casa eram três mulheres adolescentes, aí já viu. Então, a gente teve muito conflito, mas não de se pegar, de bater ou de apanhar. Era briga de agressão verbal mesmo e tinha bastante, mas depois que terminou a fase da adolescência acabou tudo isso. [...] os conflitos eles aconteciam porque éramos todas adolescentes e se for ver era por motivos tipo uma pegar a roupa da outra. Eu era aquela que não gostava de emprestar nada, porque eu cuidava das minhas coisas e elas não cuidavam das delas, muito menos das minhas. Então, por isso eu não queria emprestar, mas elas pegavam escondido de mim. Às vezes era porque uma ia tomar banho e a outra corria na frente, fechava a porta do banheiro para atrasar a outra que tinha que ir tomar banho. Nós éramos três moças, aí acontecia esses tipos de conflitos. O ciúme por achar que a mãe gostava mais de uma ou de outra, isso também acontecia bastante. [...] conforme a gente foi crescendo, mais na fase dos 16, 17, 18 anos as brigas começaram a ser mais por causa de roupa ou porque uma queria sair e usar o perfume da outra. Aí foi porque pegou o sapato ou a meia da outra, sabe esse tipo de coisa. Mesmo que uma não usasse o número da outra dava um jeito de usar, mas tinha que ser sempre a roupa da outra. A gente discutia bastante, bater não, mas discutir era bastante.*

Nesse último relato de Maria, duas informações chamam a atenção: a) ela acredita que as brigas entre ela e as irmãs aconteciam porque se tratava de mulheres adolescentes. Isto é: o gênero e a faixa etária que eram os causadores dos conflitos; b) a violência verbal é o instrumento que objetiva os conflitos. Nesse sentindo, perguntamos: será que o uso da

violência verbal pelas filhas não estabelecia relação com o fato de a mãe gritar muito com elas, como afirmou Maria? Não seria, talvez, uma reprodução de uma violência vivida no cotidiano da família? E por que mulheres adolescentes serem o problema dos conflitos? O leitor poderá dizer que os motivos dos conflitos eram: usar a roupa uma da outra, usar o sapato, tomar banho no horário da outra. Todavia, Maria afirma que esses motivos existiam porque eram mulheres e adolescentes.

Abaixo Maria faz uma avaliação do que significa para uma vítima a violência sofrida, ainda que seja por parte da mãe e do pai.

> *Olha não era nada gostoso não! Apanhar dá um sentimento de revolta sabe, do por que eu estou apanhando? Sabe... às vezes a gente tem aquela sensação de querer bater também para se defender ou para descontar no outro, para que esse outro sinta a mesma sensação que a gente. Na verdade é isso! Não era legal por isso eu procurava ser mais boazinha possível para não acontecer isso porque não é legal.*

Explicitamente Maria afirma que uma vítima, pela dor física ou moral e, ainda, pelas duas, pode desejar ser agressor. O que ela anuncia é a origem da produção do ciclo da violência anteriormente mencionado. Vale lembrar que Maria disse isso como adulta no âmbito de um processo de reconstrução da memória. Além disso, era obediente porque tinha medo de apanhar e não por um processo natural frente à autoridade do adulto, neste caso, autoridade materna e paterna. Vale dizer que Maria não mencionou, em nenhum momento, como aconteceu com Júlio e Vicentina, que a violência sofrida na infância era um procedimento educativo natural e que "aprendeu" com ela. Assim, Maria e Joca diferem de Júlio e Vicentina no que diz respeito à apreciação sobre a violência sofrida na infância e/ou na adolescência.

Sujeito: professora Maya

A professora Maya nasceu em 1979 na capital paulista, ainda na infância seus pais se separaram. Após a separação de seus pais, Maya e sua irmã foram morar com o pai e a avó paterna. Seu pai não costumava brigar, nem punir muito. Segundo Maya, como morava com a avó tinha toda proteção dela que impedia seu pai de lhe bater.

> *O meu pai dava uns beliscões de vez em quando, mas muito pouco. Apanhei pouco e mesmo levar bronca foi pouco. O beliscão era quando a gente aprontava muito, eu e minha irmã. Ou quando a gente brigava muito, aí ele dava uns. Mas ele sempre falava primeiro umas duas vezes pelo menos,*

> *quando ele via que não tinha jeito ele dava beliscão na gente. [...] no máximo era tapa na bunda, nem chinelo ele usava.*

Veja que Maya e sua irmã não apanharam muito porque tinham a avó como protetora. Contudo, seu pai aplicava-lhes uns beliscões e tapas. Todavia, como um último recurso punitivo. Antes disso, como ela relata, o pai conversava com as duas.

Na adolescência, seu pai casou-se novamente, e sua esposa tinha dois filhos. Com o casamento Maya e sua irmã tiveram de aprender a conviver com a nova realidade, pois, desta união matrimonial Maya além de ganhar dois novos irmãos, seu pai e a madrasta tiveram mais um filho. Com cinco crianças em casa, as coisas eram mais complicadas, e todas as tarefas domésticas eram divididas entre todos.

> *Na adolescência complicou um pouco porque meu pai casou de novo e a mulher dele já tinha dois filhos, e a gente teve que aprender a conviver com esses meninos que por serem meninos já tinha toda essa diferença. Ela teve mais um filho com o meu pai e nós ficamos em 5 crianças. E as brigas eram porque não secou a louça ou deixou de fazer alguma das tarefas porque em casa as tarefas eram divididas entre todos. [...] Era porque um irritou o outro ou por ciúmes, nem me lembro direito. Como era muita criança e tinha o bebê alguns tinham ciúmes do bebê. Eu não tinha porque eu era a mais velha e cuidava dele como se ele fosse meu bebê, mas os outros sim.*

Podemos notar que Maya além de ser punida por seu pai, em raras ocasiões, também vivenciou situações de brigas entre irmãos. Em relação a sua madrasta, a professora Maya conta que até hoje, mesmo não estando mais casada com seu pai, gosta muito dela. Quando eles estavam casados, relata que tinha horror de imaginar eles se separando por já ter passado por uma situação dessas na infância. Todavia, revela que na adolescência sua madrasta costumava enchê-la de defeitos frequentemente, o que a deixava muito mal. Além disso, era muito rígida e exigente no cuidado com a casa:

> *[...] minha madrasta às vezes colocava uns defeitos em mim "ah você é bunduda" e tal. Ela fazia isso tanto que eu digo que eu sofri bullying em casa. Ela falava assim pra mim "você é lerda demais". Então por muito tempo eu realmente achava que eu era lerda e até hoje eu acho umas coisas em mim que eram coisas que ela falava para mim. Então ela falava coisas assim e botava defeito. [...] "você fez malfeito, pode fazer de novo" sabe coisas assim. Ela era muito rígida comigo, engraçado é que eu gosto dela pra caramba era só nessa parte que ela era meio cruel comigo. Sabe aquela coisa tinha que ariar a panela até brilhar e a gente ficava lá naquela panela a vida toda. [...] Isso era na adolescência, ela fazia várias coisas assim que hoje eu acho meio cruel, mas não sei se era consciente da parte dela, eu acho que não. Mas tinha essas coisas meio cruéis "você é feia", "você é bunduda", "você é nariguda", "você não faz as coisas direito", "olha a pereba na sua boca", então ela falava essas coisas porque ela sempre foi de tirar muito sarro, ela sempre falou essas coisas pra mim.*

Notamos que Maya sofria violência por parte da madrasta e procura uma justificação para isso, tendo em vista não colocá-la como agressora consciente. Contudo, na vida adulta Maya consegue perceber a violência que sofreu e suas consequências.

> *Eu me sentia supermal porque eu ficava achando que eu era superfeia, achava que minha bunda era muito grande, que meu nariz era gigante porque você sabe na adolescência tudo aumenta e se alguém falar que você é incompetente você vai achar que é mesmo incompetente. E eu vejo isso com os alunos, tem que tomar o maior cuidado com que você fala para eles porque às vezes até uma atitude ou uma reação nossa eles já falam "nossa professora tá achando que eu sou burro" e eles vão internalizando isso. Eu acho que eu fui internalizando as coisas que ela me falava e eu demorei muito para me libertar dessas coisas, só consegui me enxergar no espelho e ver quem eu era realmente depois que eu saí da casa dela e do meu pai que foi com 25 anos. Foi quando saí de casa que eu consegui me enxergar, me aceitar como eu era realmente, aprendi a vê meus defeitos e qualidades. Nesse momento aconteceu minha libertação*.

Maya explicita, assim, a força que a violência tem quando se é criança e adolescente para desenvolver apreciações negativas sobre si mesmo. Contudo, a violência sofrida por ela funciona, agora como professora, como um mecanismo de proteção aos alunos ao qual Maya lança mão para que elas tenham sucesso escolar. Então, Maya, podemos dizer, encontra-se – no que se refere às perspectivas de interpretação do fenômeno produção e reprodução da violência –, no âmbito da perspectiva sócio-histórica, especificamente, em relação à crítica do vivido, pois fez de algo violento um instrumento pedagógico positivo. Ou seja: escolheu outro caminho e não o de reproduzir a violência sofrida. Assim, Maya, Maria, Júlio e Joca não sugerem a produção do ciclo da violência.

Sujeito: professor Manuel

O professor Manuel nasceu em 1986, filho caçula de um soldador e de uma técnica de enfermagem. Manuel tinha um irmão mais velho que desde a infância buscou impor certo domínio sobre ele.

> *[...] houve momentos de violência, mas essa violência nunca teve um motivo torpe, assim, ela nunca foi causada por uma intransigência de um adulto. Ela nasce e se desenvolve como punição de alguma coisa. Não era um abuso, vamos dizer assim, mas era uma violência voltada à indisciplina e a problemas momentâneos. A punição gerava a palmada punitiva, isso era por parte de pai e mãe, a punitiva. A violência estava voltada para uma coisa punitiva, mas não era nada assim coisa de pai que bebe e apaga o cigarro na criança de maldade. [...] Era bater com um galho ou uma cinta, por exemplo. Quando meu pai pegava a cinta, o negócio era mais feio. Agora a*

> *punição maior através da palmada e do bater só dependia do meu pai quando necessitava de uma violência muito maior se não dependia só da minha mãe. [...] Já aconteceu, assim, de sujar o sofá que acabou de limpar ou sujar e estragar muito uma roupa. Acontecia também pelas brigas entre irmãos e aí os dois apanhavam. Isso funcionava para separar a briga. Era uma coisa de punir para não fazer de novo, sempre nesse sentido. Quando precisava da intervenção do meu pai era uma coisa que vinha no sentido de que não era para fazer aquilo mesmo. Talvez esse seja um dos piores problemas da educação/formação porque ela é sexista a mãe cuida de um jeito e o pai de outro, então quando o pai cuida a responsabilidade parece ser maior.*

Manuel, como Vicentina e Júlio, não considera bater com galho e cinta, o que fazia, sobretudo, seu pai, uma violência em si. Considera, assim, um recurso educativo: "palmada punitiva". Os motivos que levaram Manuel a ser punido na infância e na adolescência foram: sujar o sofá, sujar e estragar muito uma roupa e pelas brigas entre irmãos. Também diz que por indisciplina e por problemas momentâneos, o que não dá para se dizer do que se trata. O que interessa é o fato de que Manuel afirma que nunca foi punido por motivos "torpes", então, ele considera sujar um sofá, sujar uma roupa e/ou estragá-la motivos substanciais para que o autor da ação receba uma punição. Assusta-nos que tais motivos sejam considerados torpes, pois, segundo o Dicionário Caldas Aulete, torpe, tem significados como:

> 1. Que ofende a decência, a moral e os bons costumes (vício torpe; ação torpe); DEPRAVADO; SÓRDIDO
> 2. Que provoca nojo; ASQUEROSO: […]
> 3. Que apresenta mancha, mácula; ENODOADO; SUJO (DICIONÁRIO..., 2008).

Claro que Manuel pode ter usado o termo despretensiosamente, contudo, o que está em jogo é que mesmo assim concebia o termo como representante de uma coisa grave. Também vale lembrar as brigas entre irmãos, que para cessar o pai utilizava um expediente agressivo. Assim uma violência era cessada por outra. Nesse sentido, podemos dizer, talvez, que a ação do pai em tais momentos inspirava, porque não, a violência entre os filhos, quando estavam em conflito entre si. Havia, em certa medida, a produção e reprodução da violência. Tanto pode ser isso que os confrontos com seu irmão eram constantes e por vezes provocavam estragos maiores, porque eles usavam de violência física.

Na adolescência, Manuel relata que as brigas com o irmão eram frequentes. O que, talvez, ocorresse devido à violência fazer parte das relações familiares e ser considerada como um recurso adequado para se aprender alguma coisa. Veja o excerto abaixo:

> *Por outro lado, eu tinha muitos conflitos com o meu irmão e os conflitos com o meu irmão sempre geravam brigas. Essas brigas eram constantes e decorrentes de alguns acontecimentos momentâneos ou de um longo período de problemas. Pelo fato dele ser mais velho que eu, ele tentava impor um domínio sobre mim e isso foi ocorrendo aos poucos, só que quando eu cheguei na adolescência as brigas foram maiores e tinha estragos maiores. Eu me lembro de uma vez que ele achou que ia bater em mim e que ia ganhar a briga, mas ele apanhou muito de mim. Foi, assim, de apanhar mesmo por causa de uma televisão porque eu chegava à tarde para assistir TV e ele se achava no direito de decidir o que eu tinha que assistir. O que aconteceu foi que nesse dia eu realmente bati muito nele, e meu pai não interveio deixou a briga acontecer, até que minha mãe veio para tentar separar. Então, foi na adolescência que a violência entre nós ficou mais pesada.*

Notamos, no relato anterior, que o pai de Manuel "deixou" que os filhos brigassem fisicamente, e o motivo que o levou a isso é bastante discutível do ponto de vista da ação que provocou. Nesta pesquisa, já observamos em vários relatos que a adolescência é um momento em que os conflitos são facilmente forjados entre irmãos, o que não falta bibliografia do campo da psicologia para nos explicar esta etapa da vida. A propósito, vale lembrar que Maria também relatou conflitos com suas irmãs. O que também já está claro por meio dos relatos como um todo é que os conflitos na adolescência entre mulheres são resolvidos pela violência verbal e entre homens pela violência física. Vale lembrar que, na seção 2 e na 3, no que diz respeito à violência em espaço escolar, vimos que a violência entre meninas e meninos pode ocorrer de maneira diferenciada. As meninas tendem a praticar mais a violência verbal e meninos, a violência física (CÉZAR, 2008; COSTA, J., 2011; COUTO, 2008). Conforme Couto (2008) e Cézar (2008), esse fato indica que meninos e meninas agem de acordo com a construção social que os moldam para agirem conforme os papéis a que são destinados: os meninos destinados a agir com violência, tendo em vista a expressão da força, do poder e da virilidade do homem. As meninas, por outro lado, destinadas a serem dóceis e passivas para corresponderem à construção de feminilidade que predomina em nossa sociedade. Faz-se necessário dizer que esse padrão sexista interfere diretamente na produção e reprodução da violência nas relações familiares e na sociedade como um todo.

Contudo, aqui não aceitaremos que a tensão natural da etapa da vida na adolescência seja mediada por qualquer tipo de violência, nos tempos atuais aceitar a violência é perder o bonde da história (ELIAS, 1993, 1994; MICHAUD, 1989; BUORO et al., 1999). No que se refere à possibilidade interpretativa na qual podemos encontrar explicações para o modo por meio do qual Manuel coloca-se frente à violência de modo geral, não há o que dizer, precisamente, pois ele disse apenas que a violência que sofreu na infância não era violência e,

sim, para reiterar, “palmadas punitivas”. E não disse e nem sugeriu que usaria, ou não, a violência como recurso educativo.

Sujeito: professor Leandro

O professor Leandro nasceu em 1990 em uma pequena cidade do interior paulista. Leandro é o filho caçula de uma família formada por pai, mãe e dois irmãos. Ainda criança se recorda que seu pai, constantemente, ficava bêbado e agredia sua mãe:

> *O problema mesmo era que meu pai bebia, ficava bastante alterado e acabava descontando na gente. Era, assim, ele batia na minha mãe e nós os filhos defendíamos nossa mãe e nessa a gente levava uns tapas do meu pai. [...] meu pai ia trabalhar e chegava bem mais tarde em casa porque ele parava no bar e acontecia que ele já chegava bêbado em casa. Quando ele chegava bêbado, por qualquer motivo ele batia na minha mãe, por exemplo, se ela abrisse a porta da sala era porque ela queria ver alguém passando na rua, tudo era motivo de briga. E minha mãe era uma pessoa, assim, de gênio forte e se ele falasse alguma coisa ela respondia, com isso ele ficava mais nervoso ainda. Tudo virava um motivo para ele bater nela e a gente ia lá defender minha mãe dele. Quando nós éramos pequenos nós ficávamos quietinhos num canto chorando, mas depois de grande por volta dos 13 e 14 começamos, eu e meus irmãos, a proteger minha mãe com 13 e 14 anos. Nesse contexto a gente acabava apanhando também porque entrávamos no meio e ele não gostava nem um pouco. Isso era uma coisa constante e depois que ele fazia toda aquela confusão ele falava que ia parar de beber, aquela coisa. Ele parava um tempo, mas depois voltava tudo de novo e aconteciam as mesmas coisas. Ele não media o lugar que ele estava, por exemplo, em festa de família ele ofendia minha mãe e era por isso que aconteciam as brigas porque ele ofendia minha mãe.*

Observamos que Leandro passou a infância e adolescência em um ambiente farto de violência, ainda que provocada por uma doença: adição etílica. Contudo, percebemos que teve a oportunidade de desenvolver um comportamento de proteção à vítima. Ainda que tal percepção tivesse sua mãe envolvida, tendo em vista que nesses casos há muitas outras implicações que dizem respeito à referida proteção. O próximo excerto pode nos ajudar um pouco a compreender por que estamos fazendo essa consideração:

> *Eu sentia muita raiva porque eu sempre fui o filho mais apegado com a minha mãe, então eu ficava com muita raiva. Eu tinha essa ligação maior com a minha mãe, mas eu não posso negar que ele era um bom pai e que nunca deixou faltar nada pra gente. [...] quando ele agredia minha mãe eu já tomava as dores dela e ficava muito revoltado, principalmente quando eu era criança e não podia fazer nada em relação a isso. Quando ela me perguntava o que eu achava dela largar meu pai, eu falava que por mim ela tinha que largar mesmo porque eu não queria mais ver aquelas brigas. A verdade é que cresci num ambiente com agressão, porque desde pequeno eu*

> *via meu pai agredindo minha mãe e eu já estava cansado disso. Eu sou super contra esse tipo de agressão! As pessoas falam que crescer em meio a um ambiente violento você também se torna violento, mas eu acho que não porque eu sou absolutamente o contrário do meu pai.*

Leandro justifica, em certa medida, a violência cometida por seu pai contra sua mãe por meio de um argumento carregado de laivos da ideologia capitalista: o capital econômico se sobrepõe às questões humanas profundas. E por meio desse argumento dá a redenção ao pai. Não se trata aqui de fazer nenhum juízo de valor! A propósito da relação que apontamos entre o excerto acima e a consideração que fizemos que o antecede, Leandro diz que é "super contra esse tipo de agressão". Então aquele exercício para proteger a mãe, levado às últimas consequências, pode ser a origem dessa percepção de Leandro sobre a violência. A percepção de Leandro vai na contramão do que as pesquisas como a de Couto (2008) constataram: de que testemunhar a violência doméstica contra a mulher influencia comportamentos violentos nos alunos. Isso nos leva a pensar que a violência ensina a não ser violento também, o que dependerá da vida como um todo do indivíduo. Claro, por nenhuma razão, estamos sugerindo que para não ser adepto da violência tem de sofrer dela! Em absoluto!

A seguir um excerto usado por Leandro vai em direção contrária dessa nossa última consideração, fazendo com que fique clara a possibilidade da reprodução, ou não, da violência por quem foi vítima dela:

> *[...] meu pai ele foi muito agredido pelo pai dele e o pai dele realmente não foi um pai presente, ele era simplesmente o dono da casa só isso. Meu avô agredia minha avó e os filhos também, por isso meu pai sempre falava que queria fazer o inverso e até certo ponto ele fez porque nunca deixou faltar nada, mas ele acabava entrando em contradição por conta da bebida. Ele falava que queria fazer tudo diferente do que ele passou com o pai dele, só que ele fez? Sim, ele fez muita coisa diferente, mas a diferença é que meu avô não bebia para ser violento, e meu pai bebia e batia em todo mundo. Olha eu não sei, mas eu acho que no caso do meu pai a culpa era da bebida mesmo, sei lá mexia com alguma coisa lá na cabeça dele porque depois do efeito da bebida ele chorava e pedia desculpa arrependido do que fez.*

Veja um caso típico da reprodução da violência. Ainda que Leandro faça as ressalvas, tendo em vista a adição do pai. Será que o pai de Leandro era adicto porque sofreu violência na infância? Estamos fazendo essa pergunta porque o pai do pai de Leandro não era adicto. Era violento! Seria a adicção uma sequela da violência sofrida na infância e adolescência? Claro que essa resposta já deve ter sido dada em outros campos do conhecimento e em outros tipos de investigação com fins diferentes do nosso. Aqui estamos apenas fazendo a pergunta para ressaltar a questão da violência e de sua reprodução, ou não.

Leandro não apanhou somente de seu pai:

> *Fora isso quando eu aprontava tinha aquela cinta, aquele chinelo sabe. Quando eu enforcava aula, Nossa senhora! Uma vez minha mãe me trancou no quarto porque ela descobriu que eu enforquei aula e eu apanhei de cinta nesse dia, mas também depois daquele dia eu nunca mais enforquei aula. [...] Então, assim, apanhava porque enforcava aula, brigava com meu irmão e para separar a briga ela batia em todo mundo. Mas era nessas situações de aprontar em casa mesmo. Na escola tipo responder a professora ela não gostava e aí eu apanhava também. Essa era a forma que ela via de educar os filhos.*

Outra vez, a violência física – apanhar de cinta –, por quem a sofreu aparece como eficaz na mudança de comportamento. Lembra-se do que disse Vicentina a esse propósito: *"[...] a gente sempre se lembra da dor, daquele ardume e você lembra que não quer mais sentir aquilo*". Seria aqui uma relação com a dor que permeia todo cristianismo? Estamos apenas pensando e não afirmando nada. Contudo, Leandro não aceita a violência como recurso educativo explicitamente, como ocorreu com Vicentina e Júlio. Nessa medida, entender a complexidade do fenômeno violência de modo geral amplia-se cada vez mais! Abaixo veremos mais um indício da reprodução da violência e, concomitantemente, da reconstrução contínua do indivíduo. Contudo, a violência já foi cometida e deixou marcas! Mas, o melhor, é que não está sendo mais reproduzida.

> *Eu sempre falo que na época deles era aquela educação pela palmada porque eles falam até hoje que os professores deles batiam com régua nos alunos, e os pais deles também batiam. Eu vejo que era um sistema muito agressivo na época em que eles viveram e para eles perderem esse costume é muito difícil. Então, eles não entendiam que não era assim que funcionavam as coisas, só depois que minha mãe foi percebendo que essa não era a melhor forma de corrigir. Hoje eu vejo que eles já fazem diferente porque com as netinhas eles fazem completamente diferente e eu vejo isso. Eles são ótimos avós é tanto carinho que impede eles de fazerem qualquer tipo de agressão. Meu irmão também ele não encosta um dedo nas filhas dele. Por isso que eu falo que era coisa da época! O problema é que querendo ou não tem pessoas que ainda agem com essa agressão. Meu pai e minha mãe só aprenderam agora que não se deve agir com essa agressão por isso eu falo é uma coisa de tempo sabe. Já eu e meu irmão já somos dessa geração que não vai educar pela agressão.*

Mais uma vez o conflito com irmãos se intensifica na adolescência. Leandro expõe que as brigas e desentendimentos entre ele e seus irmãos eram frequentes e por motivos banais, o que está sendo uma recorrência na vida dos sujeitos aqui apresentados. Principalmente, entre ele e seu irmão mais velho de quem apanhou muito.

> *Tinha muito conflito, muito mesmo e era por qualquer coisa, tudo era motivo de briga. O motivo era: "ai porque você é o preferido da mãe" ou "porque você é o preferido do pai". Para os meus irmãos eu era o preferido da mãe e o meu irmão mais velho do meu pai. Já meu irmão do meio sempre*

> *sobrava. Coitado! Sabe eram essas coisas de irmãos. Quem mais brigava era eu e meu irmão mais velho, agora com meu irmão do meio eu não tinha muito conflito não. As brigas aconteciam mais por uma competição pelo amor dos pais, aquela coisa "ai por que ele tem e eu não", "por que ele pode ir e eu não posso" ou "por que ele ganhou e eu não", os motivos eram esses.*

Os motivos apresentados por Leandro são fortemente marcados pela procura por uma posição social em relação ao pai e à mãe. E acontecia entre aqueles que tinham disposição para a disputa que era corroborada pela força física, no caso, do irmão mais velho. Não podemos deixar de chamar a atenção pelo fato de que o irmão mais velho que agredia Leandro, segundo o mesmo, era o mais admirado pelo pai, que agredia a mãe e os filhos. Vemos nisso um apontamento da reprodução da violência.

Sobre os motivos das brigas entre irmãos e os tipos de violência nelas utilizados, o professor menciona que:

> *[...] Era violência física mesmo e eu sempre apanhava porque era o mais novo e meu irmão mais velho era grande. Com 12, 13 anos eu apanhava muito do meu irmão mais velho. Nossa Senhora! Eu apanhava dele mais do que dos meus pais, apanhava muito! Era soco na minha cara, chutes, pontapés essas coisas de irmãos. Teve uma vez que eu peguei uma faca e mostrei pra ele assim (gesto de apontar uma faca) para ele não chegar perto de mim porque eu ficava morrendo de medo de apanhar. Quando eu apontei a faca, ele saiu um pouco de perto e eu corri para o banheiro e me tranquei lá. Eram umas brigas bem feias que a gente tinha. [...] Era muito frequente tanto que nós não podíamos ficar juntos no mesmo lugar, tinha que ficar longe. Foi mais frequente no caminho da infância para a adolescência, nesse processo de transição foi mais forte. Meu irmão tinha 17 e eu uns 14 anos.*

Além de Leandro, vimos que a violência entre irmãos na adolescência também foi frequente na vida de Maria, Maya e Manuel. No caso de Leandro, a interpretação sobre sua percepção da violência está no raciocínio da possibilidade sócio-histórica: ele sofreu a violência e é taxativamente contra sua reprodução. Leandro foi o sujeito que mais sofreu violências do grupo. E isso, provavelmente, estabelece relação com a sua orientação sexual. Assim, Leandro acompanha Joca e Maya no que diz respeito à apreciação sobre a violência sofrida na infância e a na adolescência, explicitando em seus relatos a não reprodução da mesma. Já Vicentina e Júlio reconhecem a violência sofrida como um instrumento educativo eficaz na época em que eram crianças, sendo que Vicentina é a única que continua na vida adulta acreditando na eficácia deste recurso para a educação de crianças e adolescentes. Nesta mesma direção, Manuel percebe a violência que sofreu na infância por seus pais como um recurso punitivo. Porém não deixa claro sua percepção sobre tal prática atualmente: se usaria,

ou não, a violência como recurso educativo. Maria, por sua vez, não menciona se a violência sofrida na infância funcionava como um instrumento educativo e nem se a usaria como tal, ou seja, se a reproduziria. No próximo item, apresentaremos os sujeitos no contexto da escola.

Contexto escolar [17]

Neste item, apresentaremos os sujeitos na escola, como fizemos na situação familiar. Seguiremos o caminho que os dados permitirem, tendo em vista a violência sofrida, ou não, pelos sujeitos no espaço escolar e qual percepção que os mesmos têm de tal situação e o que indicam/sugerem a partir disso, para o exercício docente que realizam no Ensino Fundamental Ciclo I e Ciclo II, em escolas brasileiras. Para a análise da violência ocorrida em espaço escolar, a fundamentação vem de Charlot (2002, 2005) no que se refere às seguintes categorias: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Também virá das pesquisas que com Charlot constituem a matriz explicativa da respectiva análise, o que foi apresentado nas seções 2 e 3.

Sujeito: professor Joca

Com 6 anos de idade, Joca iniciou seus estudos em uma escola pública localizada na região central da cidade de Matão - SP. Segundo ele, à época, a escola pública de sua cidade era frequentada por alunos de diferentes classes sociais, visto que ainda não existiam escolas privadas onde poderiam estudar os filhos das famílias abastadas da cidade. Devido a essa situação, Joca percebia em sua escola uma exclusão muito grande dos alunos considerados pobres. Relata, ainda, que para ele era muito pior porque se agregava ao pobre o fato de ele morar na zona rural. Com isso, Joca acredita que sua aprendizagem escolar foi prejudicada:

> *Naquela época não havia escola particular, e os filhos dos ricos estudavam na mesma escola que eu estudava. Aí nós estudávamos na mesma sala e eu percebia desde aí, talvez, uma violência porque a professora da época não dava muita atenção pra gente, ela dava mais atenção para os alunos cujo pai era rico. Então, eles pegavam os alunos já adiantados e mandava vê, ia para frente. Naquela época não tinha toda essa estrutura que tem na educação hoje que defende muito mais o aluno que tem dificuldade. Tinha essa distinção entre alunos pobres e ricos Eu sentia muito isso porque eu morava em fazenda e quando você vai para a cidade acaba vendo o filho dos homens importantes da cidade, as meninas ricas da cidade e os pais*

[17] Como as entrevistas foram transcritas literalmente, haverá nos fragmentos diferentes denominações de níveis escolares e seus respectivos anos/série.

> *deles eram tudo gerente de banco, sabe. Então você via aquela exclusão, eu fico até um pouco emocionado porque nesse período em que nós estudávamos na escola lá no passado em 1971, 1972 você via aqueles meninos que tinham as coisas que a gente não tinha. E os professores faziam essa distinção mesmo, eles faziam sim. Eles nem falavam nada, mas a gente sentia. Você já era defasado na parte estrutural e depois na parte intelectual também por conta disso.*

A violência que Joca apresenta pertence à categoria "violência da escola". Seu conteúdo é composto pela discriminação/distinção entre alunos (pobres e ricos), por parte dos professores, e sua natureza é simbólica (BOURDIEU, 2010a, 2010b, 2011; CARDOSO, 2011; COSTA, J., 2011; COSTA, P., 2011; ELIAS, 2009; MESQUITA, 2010; PRIOTO, 2008). A percepção de Joca do comportamento de seus professores que não se referiam verbalmente a questões de classe, mas agiam mediados por elas é um pródigo exemplo da violência simbólica que ocorre em espaços escolares. Se Joca não tinha clareza do que ocorria quando ocorria, porque era criança, certamente, sentia o reflexo disso, pois explicita na entrevista que fica emocionado até hoje ao falar do fato. Nesse sentido, a violência simbólica atinge profundamente devido, sobretudo, a essa característica camaleônica que a reveste, pode-se afirmar!

Na sequência, Joca coloca um pouco mais de luz na questão da "violência da escola" por professores:

> *Na verdade o problema era que eles puxavam e balizavam tudo para o lado dos filhos dos ricos. Muitas vezes a gente não perguntava por vergonha e quando você perguntava tinha uma chacota de um professor que me deu uma paulistinha uma vez. Paulistinha é aquele negócio que o professor dá uma joelhada na perna. Esse professor me dava um paulistinha e dizia assim: "você não aprendeu ainda" Então, era uma coisa assim. Eu já fui chamado de burro por não saber fazer alguma coisa e hoje eu procuro não fazer isso com meu aluno. Se você não perguntasse o professor não falaria e quando você resolvia perguntar algum aluno que sabia falava "Ô seu burro não é assim que faz".*

Observamos que o professor comete violência contra Joca, agora, verbal e física. E o motivo era o interesse de Joca em aprender um conteúdo curricular. Esse comportamento vem sendo recorrente em pesquisas que tentam compreender as razões e os tipos de violência que o professor comete contra o aluno, quando este faz algum tipo de pergunta com o intuito de compreender o conteúdo que está sendo ensinado pelo respectivo professor (SILVA, A., 2011; SILVA, A.; SILVA, M., 2011a, 2011b, 2011c, 2013; SILVA, M., 2013; SILVA, M.; CARLINDO, 2009, 2011, 2012; SILVA, M.; SCARLATTO, 2009, 2011; SILVA, M.; CARLINDO; SCARLATTO, 2010a, 2010b; SILVA, M.; DINIZ; SILVA, G., 2014). Em tais

casos, a violência é simbólica e explícita! Além disso, o excerto em questão deixa claro que o aluno que comete violência contra Joca, dizendo que ele é burro, reproduz o comportamento do respectivo professor. O que nos leva a afirmar que o professor também está servindo de espelhamento para a reprodução da violência. Não contribuindo, portanto, para a evolução da civilidade em sentido largo.

Joca tem 55 anos, e tais ocorrências deram-se há, pelo menos, 40 anos, porque dizem respeito à infância e adolescência do sujeito, porém, as pesquisas que fundamentam esta análise, e que parte foi referenciada neste momento, apresentam dados atuais muito semelhantes e de apenas vinte anos atrás. Igualmente, na seção 3, vimos que o motivo da violência levantado por Joca também aparece em pesquisas recentes como desencadeadora da "violência da escola" por professores, caracterizada como um questionamento do aluno sobre o conteúdo da disciplina. Além disso, as mesmas mostram que a violência por professores é manifestada, sobretudo, por práticas de autoritarismo e de discriminação social. Em vista disso, podemos inferir que a "violência da escola" por professores nestes termos tem se constituído como uma realidade sempre presente nas escolas brasileiras. Ou seja: a violência da escola por professores ainda não foi erradicada apesar de instrumentos legais como o ECA para ser específico! Mas o gratificante da entrevista é que Joca afirma que não faz isso com seu aluno. Nesse sentido, a interpretação sócio-histórica está à frente da reprodução da violência pela aprendizagem por meio da mesma. Assim, a violência sofrida serviu como instrumento da não reprodução. Mas a violência por professores contra alunos continua no relato de Joca:

> *Uma vez eu me lembro de que o professor de matemática me pegou por aqui (faz o gesto de puxar a orelha) porque eu não sabia e ele apontou para lousa assim (gesto apontando o dedo) e todo mundo ficou rindo de mim. Na época eu não me lembro como eu fiquei, mas eu me lembro de que eu me senti meio chateado por não saber e foi difícil dar continuidade na matéria porque ele não veio, nem no dia seguinte, para me dizer como fazer o exercício. Assim, o que eu sei de matemática eu aprendi sozinho e só depois de grande. Não vou dizer para você que eu aprendi na escola, porque eu não aprendi na escola.*

Observamos que o professor comete violência simbólica e física novamente na situação de aprendizagem pelo aluno, e os colegas da classe acompanham o professor na violência cometida por ele. Além disso, esse comportamento do professor, segundo Joca, interferiu diretamente em seu aprendizado da matemática, por exemplo. Vamos ver o que ele diz sobre seus colegas de turma:

> *Os próprios alunos também retalhavam a gente pelo fato deles estarem mais adiantados, eles sabiam e queriam que o professor prosseguisse. Tinha hora que o professor precisava parar para puxar os outros que estavam atrasados e nós éramos de sítio, morávamos na fazenda e íamos para a escola do centro, para a gente era mais complicado. Na escolarização, ficou uma lacuna na aprendizagem, minha aprendizagem ficou prejudicada.*

Vejamos que Joca também sofreu a "violência na escola" pelas chacotas e/ou gozações de seus colegas, nos momentos em que se manifestavam em sala de aula, tendo em vista aprender algo curricular. E a violência sofrida dos colegas também funcionou como um expediente de reprodução por parte de Joca que foi duplamente castigado, porque sua mãe bateu nele devido à reclamação do pai do respectivo aluno, como veremos no excerto abaixo. Vale dizer que, neste caso, se tratava de um conflito gerado entre classes sociais da mesma fração, pois o aluno envolvido também morava na zona rural como Joca. Nesse sentido, o problema assume o ciclo da violência, pois Joca também lança mão de expedientes agressivos para se proteger:

> *Eu me lembro bem de uma vez que eu falei alguma palavra errada e um aluno lá de trás falou assim: "não é assim que se fala", aí eu falei "ah fica quieto aí" e outro veio e entrou na confusão é já começou aquela coisa. Mas não tinha briga como tem hoje! Uma vez na escola um moleque veio brigar comigo e eu peguei um galho de árvore no caminho da escola e dei uma galhada nas costas dele. O problema foi que depois deu aquela confusão porque o pai dele foi lá em casa para conversar e minha mãe me bateu por causa disso. Na verdade bem que o moleque mereceu porque se eu não tivesse dado uma galhada nele ele teria me batido, então o galho foi uma proteção pra mim.*

Na seção 3, identificamos que na "violência na escola" é comum entre os alunos a prática de reação à violência sofrida, ocasionando as chamadas "brigas". Neste momento, vítima e algoz se confundem. Notamos, assim, que a infância de Joca na escola foi carregada de ocorrências agressivas. Além de a aprendizagem ficar prejudicada pela violência que sofria por parte de seus professores, segundo Joca, por ser pobre e ter dificuldade para aprender, ele relata que o trabalho também prejudicou muito seus estudos, pois chegava à escola já cansado e sem ânimo para estudar. Por tais razões reprovou a 5ª série[18]:

> *Então, por volta dos 11 anos eu já trabalhava de servente de pedreiro. Nessa época eu já tinha terminado o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e estava fazendo a 5ª série. [...] O problema era que desse jeito você acaba dormindo na aula porque você está cansado de trabalhar o de servente de pedreiro, de carregando balde de concreto, tijolos e tudo mais. Eu acabava ficando muito cansado e aí quando chegava na hora de ir para escola eu acabava dormindo na aula, não tinha um rendimento que era o suficiente*

[18] Atualmente a 5ª série corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental Ciclo I.

> *para poder tirar as notas. Dessa forma, às vezes, era difícil estudar e acabei reprovando a 5ª série porque eu estudava de manhã. E aí era complicado, a professora pegava a gente por aqui (gesto de puxar a orelha) porque você não sabia resolver um problema. Nós não tínhamos o contato com livros naquela época, a gente não tinha nem televisão e ainda por cima eu chegava do trabalho e já tinha que ir para escola, chegava da escola e já tinha que ir para o trabalho. Dessa forma eu não consegui atingir os objetivos e acabei sendo reprovado e voltei para o 5º ano de novo, só que eu fui transferido para o noturno, porque eu tinha que trabalhar durante o dia. Nessa época já tinha 5ª série no noturno e eu acabei ficando em defasagem, porque eu ficava cansado e dormia na aula. Eu já estava com 13 anos e ainda estava na 5ª série, era ruim. [...] Nesse ano que fiz a 5ª série de novo eu consegui passar de ano e fui para o 6º ano com 14 anos, mas os meus colegas que começaram a escola comigo já estavam na 8ª série.*

Na adolescência e na escola, Joca continua a ser vítima de violência por parte de professor e agora sua situação tinha piorado muito, pois ele trabalhava e estudava ao mesmo tempo. O que lhe rendeu atraso na seriação ideal da formação no respectivo nível. Assim, concluiu 8ª série com 16 anos, quando poderia concluí-la com 15 anos. Quando foi cursar o Ensino Médio, foi para uma escola localizada em um bairro da periferia. Nesta escola ele relata que foi fácil passar de ano, porque a nova escola era mais maleável. O que Joca sofreu foi uma segregação social em, pelo menos, dois sentidos: saiu da convivência com os alunos de classes favorecidas e ingressou em uma escola destinada aos pobres (BOURDIEU, 2010b, 2011).

Joca concluiu esse nível com 19 anos. Contudo, Joca cursou supletivo porque entendia que precisava compensar o atraso ocorrido no Ensino Fundamental. Vale dizer ainda que Joca se queixou da falta de interesse de sua família pela sua formação:

> *Durante todo esse período de escolarização, eu não tive a participação do meu pai dizendo "olha você vai estudar porque eu gostaria que você estudasse isso ou aquilo" não tinha nada disso, na minha casa não tinha esse diálogo.*

Lembramos que Joca era, à época, arrimo de família. Talvez por isso a família não se interessasse pela sua escolarização. Claro que isto pode ser apenas uma das razões do respectivo desinteresse. Ao fim e ao cabo, Joca foi vítima de "violência da escola" por professores na infância e parte da adolescência. E os tipos de violência foram simbólica e física. Mas, diz que não faz isso com seus alunos. Outrossim, atualmente, Joca é professor de matemática. A disciplina que teve muita dificuldade na formação básica! Joca, vale explicitar, está na perspectiva sócio-histórica, no que diz respeito à sua percepção da violência de modo geral.

Sujeito: professora Vicentina

A professora Vicentina relata que, na década de 1960, período de sua escolarização, a educação escolar era "levada muito a sério" pelas famílias e pelos alunos. Durante sua infância, frequentou uma escola privada dirigida por freiras, onde estudou como aluna bolsista. Nesta escola, Vicentina relata ter sofrido discriminação de seus professores e colegas por ser filha de pais separados e por ser bolsista:

> *[...] na escola eram os diretores, professores, colegas, era todo mundo. falavam "olha lá a filha de pais separados", "o pai dela foi embora" era esse tipo de coisa. E para piorar eu era pobre e sofria mais discriminação ainda. Quando eu estudava em colégio de freiras, elas tinham as fileiras dos alunos bolsistas era dividido os alunos pobres e os alunos ricos na sala de aula. Eu sentava na fileira dos pobres e pais separados. Eles faziam essa separação sem receio nenhum. No intervalo com os colegas também era um isolamento total [...] era aquele silêncio, o silêncio e a segregação. Não era uma violência escancarada era mais aqueles códigos invisíveis que ninguém vê nem percebe só quem passa por isso percebe. Eu tinha dificuldade em ter amigas para sair com 13, 14, 15 anos de idade. Era aquilo as meninas não podiam sair comigo porque eu era filha de pais separados. Então, era dessa forma que funcionavam as coisas.*

Vicentina como Joca sofreu "violência da escola" por parte de professores e a "violência na escola" pelos colegas durante sua infância. Os motivos são muito semelhantes: a discriminação por questões de diferença de classe social. Sendo, essa discriminação muito marcante em sua infância. Neste caso, o tipo de organização familiar a que pertencia é um corroborador da violência a ela destinada. Outrossim, o tipo de escola em que estudou visivelmente colaborou significativamente para que sofresse a respectiva violência. Vicentina descreve corretamente a racionalidade da violência simbólica sofrida, sem se referir à respectiva denominação. Vale lembrar que ela é formada em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Araraquara/UNESP.

Em relação às professoras, Vicentina percebia que:

> *Elas tinham uma irritação conosco e não era só comigo eu percebia que era com as pessoas que não tinham poder aquisitivo. Então, se você fazia alguma coisa, elas falavam na frente de todo mundo "também é filha de pais separados", "olha só quem é o pai dela". E eu me sentia a última das pessoas. Era sempre assim o tom de voz, os olhares, se eu tirasse uma nota baixa as professoras já vinham com aquele tom "também né...". [...] Por qualquer coisa já jogavam isso na minha cara. Isso foi até o Fundamental, mas com o tempo foi um pouco menos porque minha mãe foi se recuperando economicamente com uma loja no centro, aí foi mudando um pouco.*

Notamos que a violência sofrida por Vicentina tinha como pano de fundo a classe social a que pertencia e a situação de seu núcleo familiar: pais separados. Inclusive as situações de aprendizagem malsucedidas eram computadas a tais razões. A seguir, vem o detalhamento do tipo de violência física por professores contra alunos:

> *Na minha época, década de 1960, os professores sentavam a régua na sua cabeça, mas sentava mesmo. Eles puxavam sua orelha, punha de joelho no milho, de costas atrás da porta, e os pais jamais questionavam o professor. Se você contasse que a professora te deu umas reguadas na cabeça em casa você apanhava de novo. O castigo era porque a educação era levada muito a sério, se você tá lá na sala de aula e a professora tá explicando, explica 1, 2, 3 vezes e o aluno não tá nem aí com a explicação a professora ia lá e pá na cabeça (imita o gesto) para você prestar atenção na aula. Era aquela reguada na cabeça pá (imita o gesto). A educação na escola era desse jeito. [...] Assim você fazia as coisas certas desse jeito, você não se esquecia de fazer dever de casa, você estudava para a prova, você se esforçava para estudar e para aprender. Eu já fui reprovada em matemática por 0,25 e minha mãe nunca questionou a professora eu tive que refazer.*

Os tipos de agressões também são semelhantes às sofridas por Joca: reguadas, puxões de orelhas e ajoelhar em milho. Vicentina justifica que isso acontecia porque a educação era levada a sério, de certo modo, legitimando algo que para ela foi sofrido e deixou marcas. Reitera que tais castigos estimulavam o aluno a cumprir adequadamente as obrigações próprias da prática de estudante. Essa contradição aparece o tempo todo em seu relato:

> *Era castigo de ficar em pé atrás da porta, a reguada, puxão de orelha, ficar sem recreio e as irmãs do colégio colocavam você para ficar ajoelhada num oratório e rezar uma quantidade estipulada de ave-marias e pai nosso. Você ficava ali ajoelhada e seu joelho... Meu Deus! Olha vou te dizer meu joelho ficava só por Deus. [...] Eu pensava puxa mais também eu sou uma burra para fazer isso. Mas para falar a verdade eu não lembro exatamente o que eu fiz para merecer isso, deve ter sido uma coisa que não foi legal porque eram regras que tinham que ser seguidas, por exemplo, tinha o espaço para você ficar no recreio, se você fosse para outro espaço no momento do recreio e alguém te pegar fazendo isso você era castigada. Então, eram códigos da escola que você tinha que respeitar, por exemplo, tinha que fazer silêncio na fila, se você quebrasse essa regra você tinha que cantar o hino nacional todinho. Qualquer coisa que fugia das regras você levava seu castigo, era isso. Esse dia que eu fiquei de joelho no oratório rezando, agora eu lembro, foi porque eu briguei com uma menina por causa de uma caneta. Nós sentávamos em dupla, eu falei que a caneta era minha e ela falou que era dela, nisso começou a briga e as duas foram rezar de joelho no oratório. Então eram essas coisas que acontecia, eu não acho nada de mal.*

A propósito da contradição a que se refere, o excerto anterior é bastante fértil. Vicentina deixa transparecer o quanto os castigos que sofria eram insuportáveis, mas concluiu dizendo que não achava "nada de mal naquilo" que vivia e/ou sofria. Estamos nos referindo a

isso com esse detalhamento, porque o excerto parece ter certa dubiedade no que se refere ao "nada mal", podendo dar a entender também que Vicentina se referia ao que ocorreu entre ela e sua colega de carteira. Contudo, trata-se do modo por meio do qual o sujeito percebe tais ocorrências de caráter agressivo, tendo em vista a eficácia dos mesmos para a produção de uma prática estudantil bem-sucedida. Por Vicentina um dado diretamente relacionado à legitimidade da escola pelos seus usuários indiretos é colocado:

> *Havia alunos que ficavam morrendo de medo que os pais soubessem por que em casa ia ter de novo, eles iam levar reguada de novo e ficar de castigo, alguns até apanhavam mesmo. A escola era realmente um lugar onde os pais acreditavam que os filhos estavam sendo educados e jamais questionavam os professores, não havia esse questionamento [...]. Então, que dizer, o ensino decaiu demais e a sociedade em si também, tanto a família como a educação no geral. Hoje os valores são totalmente diferentes.*

Assim, para manter a legitimidade da escola, os pais usavam violência, também, reproduzindo a "violência da escola" a favor da mesma! Além desse dado, por Vicentina, outro ponto que é bastante significativo em si e no âmbito de sua entrevista é o que diz a respeito do lugar social do professor à época que ela cursava a escola básica:

> *A coisa era muito séria, o ensino era muito puxado e difícil. Os professores eram a autoridade máxima, e o ensino era de primeira, aquilo sim era um ensino de verdade não era isso que a gente vê hoje. [...] Antes o aluno saía da escola mais preparado, meu estudo foi muito bom.*
>
> *Os alunos tinham muito respeito. Os professores naquela época eram vistos como um juiz, um médico, um advogado, o professor tinha um status social imenso, até o salário era bom. O professor era visto, verdadeiramente, como um mestre e o respeito era total. Toda vez que o professor entrava na sala de aula nós ficávamos em pé em sinal de respeito, a gente só sentava quando ele mandava. Tudo isso foi perdido com a escola democrática, hoje em dia você vê não tem regras, nem respeito pelo professor.*

Observamos que a justificativa para o bom ensino, por Vicentina, foi a "dureza" da escola que figurava na "violência da escola" contra os alunos, por professores. Também acredita que a democracia ajudou muito a escola a perder em seriedade e em qualidade! Nesse sentido, Vicentina deixa entrever que a violência é um recurso educativo eficaz! Lembramos que ela sofria muita "violência da escola" porque era pobre e porque seus pais eram separados. Inclusive, quando sua mãe com um comércio começa a melhorar a condição social da família, a vida na escola muda muito! Então, a condição de classe no contexto escolar era mais forte do que a condição de filha de pais separados!

Sujeito: professor Júlio

O professor Júlio, assim como o professor Joca, estudou em uma escola pública localizada na região central de sua cidade que era frequentada por alunos de diferentes classes sociais. Em relação a seus colegas, diz que não havia conflitos e relata três casos pontuais de "violência na escola":

> *Na escola era aquela coisa eu fui educado para não brigar e eu não sabia bater também. Eu apanhei uma vez e apanhei calado, levei uns chutes no traseiro. Eu já estava com 12 ou 13 anos. Eu apanhei de um menino, ou melhor, tinha dois meninos para me pegar e aí apanhei. Foi na 7ª série que isso aconteceu.*
>
> *Fora isso de apanhar na escola aconteceu uma vez de um garoto que virou o cesto de lixo em mim. Isso aconteceu porque eu tinha uma conversa muito boa e me relacionava bem com as meninas, então eu não sei se foi um ciúme dele ou algo do tipo. Esse caso do cesto de lixo foi até levado para direção. [...] Isso aconteceu na sala de aula. Foi na hora do intervalo eu estava na sala conversando com uma menina e esse rapaz entrou. Inclusive, ele era filho de empresário porque no meu tempo os filhos de famílias abastadas estudavam em escola pública também. Então isso foi levado para a direção e tudo terminou na conversa ali mesmo na direção.*
>
> *Inclusive esse mesmo menino que virou o cesto de lixo em mim aconteceu uma outra situação. Houve um torneio na escola de voleibol e a equipe dele era a favorita, mas acontece que a minha equipe venceu e aconteceu que era para ele entregar a medalha, só que de longe ele jogou a medalha. O professor presenciou aquela cena até reagiu negativamente o ato do menino, mas foi algo que passou. Eu acho que o menino fez isso porque foi um resultado inesperado do meu time ser campeão e tudo mais. Na verdade acho que aconteceu porque esse garoto era mimado demais e bem tratado pelos professores. Eu acredito que se fosse um outro menino que tivesse feito isso talvez o professor tivesse esbravejado ou levado o caso para a direção, mas não aconteceu nada. Como foi ele o fato passou despercebido.*

Vale dizer que Júlio é negro e, durante toda a entrevista, mostrou-se muito tranquilo e transpareceu ter um comportamento muito amistoso, em todos os sentidos. Nos três relatos acima em que constam comportamentos agressivos, fica claro que sofreu "violência da escola" no que diz respeito à diferença de classe social e "violência na escola" que pode ter sido por diferença de classe social e também por questões étnicas. No que se refere à violência devido à diferença de classe social, Júlio, Vicentina e Joca sofreram violências muito semelhantes. Então, a diferença de classe social pode ter sido o motivo mais relevante para a produção da "violência na escola" e "violência da escola". Nesse sentido, vamos ver a percepção de Júlio sobre seus professores que foi revelada por meio de uma pergunta que

dizia se ele, Júlio, percebia se seus professores faziam alguma distinção entre os alunos devido à diferença de classe social existente entre os alunos:

> *Existia sim, mas eu acho que era algo bem humano. [...] Eu sentia, assim, que existia uma diferenciação, mas eu acho que era bem natural própria das relações, bem humano mesmo. [...] Era algo velado, algo assim mesmo. Até existia um comentário ou outro entre os mais pobres, mas não passava disso também. A gente não partia para nenhum tipo de manifestação. A gente não sentia por isso porque a gente não ficava torcendo por uma aproximação maior, nada disso. São forças que existem em qualquer grupo, mas não chegava a ser uma discriminação, eu não posso dizer que era. Eu vejo que era algo bem natural ao ser humano mesmo.*

Júlio afirma que seus professores faziam, sim, distinção entre os alunos devido à diferença de classe social que havia entre os mesmos, já que diferentes classes sociais conviviam na escola pública de centros urbanos no referido momento histórico e, especificamente, na escola em que ele se escolarizava. Também reconhece que essa distinção dava-se veladamente. Assim, tratava-se de "violência da escola" na forma simbólica, como também ocorreu durante a escolarização de Vicentina e Joca. Contudo, Júlio não percebia isso como discriminação e naturalizou a violência: "algo humano, natural". Vale lembrar que Júlio tem 50 anos e afirma "não posso dizer que era" discriminação. Ao contrário de Vicentina e Joca que reconhecem esse tipo de violência simbólica exercido pela escola, por parte de professores. Todavia, os dados deixam claro que Júlio sofreu violência da e na escola na infância.

Aos 13 anos, Júlio mudou de escola, saindo, portanto, da escola que se situava no centro da cidade onde morava e que recebia alunos de diferentes classes sociais. Foi para uma escola afastada da região central, localizada na periferia de sua cidade. Júlio relata que era tão afastada que nem asfalto tinha na rua. Segundo ele para esta escola: *"vinham crianças que moravam bem distantes, então era para ser uma escola bem problemática, mas não acontecia nada"*. Veja que Júlio esboça uma percepção dos indivíduos que frequentam uma escola de periferia como sendo pessoas que acarretam problema. Sendo muito breve: parece que Júlio assume o discurso do opressor para descrever a escola que sequer tinha a rua asfaltada (FREIRE, 1993). E parece se surpreender que lá onde deveriam ocorrer problemas, não ocorria nada. Veja que Júlio e Joca foram, depois que saíram da escola central, estudar na periferia. Eles, como tantos outros, sofreram a segregação derivada da organização de rede física do ensino público. Júlio é um sujeito que está fora do grupo até agora descrito no que diz respeito à violência sofrida no espaço escolar, pois nem percebeu que existiu e por isso

não pode fazer nenhuma avaliação sobre isso. Também não diz nada sobre seus alunos, tendo em vista a violência em espaço escolar.

Sujeito: professora Maria

Ao se referir à sua escolarização, Maria considera que foi muito feliz, tranquila e com boas lembranças. Com 6 anos de idade, Maria frequentou a Pré-escola e aos 7 ingressou no Ensino Fundamental. Todas as fases em escolas públicas. Sobre este período Maria relata: *"[...] o tempo que me recordo muito bem foi o período do Pré até a 4ª série porque foi um tempo pra mim, muito... muito feliz! Eu tinha uma turma de amigos que era muito gostosa e nós estudamos juntos esses cinco anos."* Para Maria, a escola que frequentou até a 8ª série era muito tranquila, a relação com os professores e com os alunos também o era:

> *[...] eu nunca vi coisa de violência na escola que eu estudei até a 8ª série. Com os professores era tranquilo, muito tranquila a minha relação come eles. Não sei, talvez porque as crianças naquela época eram um pouco diferentes, a geração era outra. Claro que a gente tinha um medo maior da escola, respeitava mais os professores e também tinha muito aquela coisa por ser pequeno, o professor tratava a gente de outra forma. Então, assim, eu nunca vi nada desse tipo em relação aos professores.*

Portanto, Maria não sofreu violência em espaço escolar, durante a infância. Na adolescência, Maria relata que mudou de escola, para cursar o Ginásio, mas tudo continuou bem tranquilo. Contudo, começou a presenciar/testemunhar mais situações violentas no espaço escolar, como neste caso de "violência da escola":

> *Na adolescência quando eu fui para o Ginásio eu já mudei de escola, mas eu também tinha uma turma muito boa, colegas muito bons e eu não sofri nada. Com meus professores também não tinha nenhum problema. Certa vez eu vi uma discussão de uma professora de Geografia com um aluno, mas foi uma discussão que para mim foi uma violência, uma agressão verbal porque eles começaram a discutir e o menino também era, assim, bastante mal-educado por enfrentar a professora e ela no meio da discussão pegou e falou assim pra ele: "eu não me misturo com a sua laia". Aí ele se sentiu atingido porque ele era pobre e negro, aí pronto. Por que a minha laia é diferente da sua? E aí a discussão tomou outro rumo, mas foi tudo uma discussão verbal, nada de outro tipo de coisa. Essa professora era bastante nervosa, bastante alterada. Era aquela professora complicada. Aquela professora era esquisita! Não sei, ela era esquisita. Ela já era mal educada e grossa com todo mundo, ela era sim. Ela era uma professora muito seca, não tinha muita conversa, ela não dava risada e era estúpida na forma de tratar as pessoas. E ele também, olha. Não sei o motivo, mas ele provocou a professora e acabou virando essa discussão. Aí acontece que o caso vai para direção e a gente nem sabe o que acontece direito.*

Embora Maria não tenha sido a vítima e sim a testemunha da violência mencionada no excerto anterior, trata-se de "violência da escola" por professor, agressão verbal, cujo motivo é a diferença de classe social entre o aluno e a professora, agregando o preconceito étnico. Veja que novamente a discriminação social e a étnica figuram como conteúdo da categoria "violência da escola". Contudo, Maria justifica a violência verbal da professora dizendo que o aluno havia feito alguma coisa para ela, que a levou a se comportar daquela maneira. Maria também reconhece no aluno comportamentos sociais indesejados. Todavia, não leva em consideração, já que não sabia o que o aluno tinha feito que levou a professora a se comportar daquela maneira, tendo em vista que o aluno, porque não, poderia estar se defendendo.

Maria parte do pressuposto de que quando o aluno sofre violência por parte do professor é porque ele, o aluno, está sendo punido por algo de errado que fez contra o professor. Esse consenso de Maria aparece também nas pesquisas analisadas quando os sujeitos de alguma forma tentam justificar a "violência da escola" culpabilizando, assim, o comportamento inadequado do aluno. As pesquisas sugerem, assim, como neste relato feito por Maria que a "violência à escola" pode ser uma resposta à "violência da escola", quando se trata da relação de poder entre professores e alunos. Veja que, no relato acima, o colega de Maria parece reagir à violência sofrida com outra violência, o que as pesquisas apontam como recorrente na violência que acontece entre alunos e professores. Essa reação à "violência da escola" anuncia, como vimos na seção 3, as resistências dos alunos quanto aos mecanismos de controle, dominação, repressão e exclusão presentes nas instituições escolares. Talvez o que Maria relata no excerto a seguir esteja no âmbito da afirmação de tais pesquisas:

> *[...] Olha no Ginásio tinha um rapaz que ele estudava comigo e uma vez ele pichou o banheiro, a gente só soube que foi ele que pichou porque foram na sala chamar ele para limpar as paredes do banheiro. Esse aluno ele dava muito problema de indisciplina na escola, era tanto trabalho que uma hora a escola o convidou a se retirar. Isso foi no Ginásio, tinha mais essas coisas de adolescente explodir bomba no banheiro, pichar carteira e escrever na parede do banheiro, a gente via muito disso.*

Aos 15 anos, Maria começou o Ensino Médio em uma escola, segundo ela, também muito tranquila. No entanto, teve de sair desta escola e ir para outra, onde testemunhou mais violência:

> *Um pouco mais de violência eu vi no Ensino Médio. No Ensino Médio eu mudei de escola e as coisas nessa nova escola já eram mais diferentes. Mas, para ser sincera briga de alunos eu nunca vi, enquanto eu era estudante. [...] aconteceram fatos de soltarem bomba dentro do banheiro da escola, por exemplo. Agora briga de alunos na escola não cheguei a ver mesmo. Agora dos alunos contra a escola, bastante. Vi também contra os*

> *professores, deles xingarem ou faltarem com educação para com o professor. No Ensino Médio já vi sim, mas na maioria das vezes os professores encaminhavam para a direção e resolviam o caso lá. Mas, de professor com aluno não vi, era mais os professores que sofriam esse tipo de violência por parte dos alunos. [...] Algumas vezes eu via uma violência verbal, física eu nunca vi. Era, assim, de ser mal-educado com o professor, alterar o tom de voz, ficar nervosinho ou sair da aula xingando [...].*

Maria não testemunhou "violência na escola" na forma de brigas entre alunos. A violência que testemunhou foi produzida pelos alunos à escola: ao patrimônio e ao professor. Também não presenciou violência física, mas verbal sim. Vale dizer que nossas pesquisas[19] têm mostrado que os alunos sofrem muita "violência da escola", verbal, física e verbal/física, durante a infância, o que corresponde à Educação Infantil e à parte do Ensino Fundamental. Quando vão para o Ensino Médio, a violência da escola no que diz respeito à física e verbal/física vai diminuindo, mas se mantêm a violência verbal e a simbólica em suas diferentes possibilidades. É nesse nível, Ensino Médio, que a violência à escola ganha expressão: contra o patrimônio e contra professores. Será que isso ocorre porque alunos sofreram e/ou testemunharam tanta "violência da escola" até chegar ao Ensino Médio que como uma "desforra" reproduzem a violência sofrida anteriormente? Nessa medida, a escola ensina sistematicamente a resolver conflitos por meio da violência, dando asas ao ciclo de reprodução da violência?

Após cursar dois anos de Ensino Médio, Maria foi fazer o Magistério. Nele, por ser uma turma só de mulheres, ela nos conta que tudo era diferente da escola que oferecia o Ensino Médio. Mesmo gostando muito do referido curso, Maria desistiu e voltou para o Ensino Médio. Nessa escola, segundo ela, ocorria mais violência. Maria que nunca sofreu violência em espaço escolar se recorda desse tempo de escolarização com grande alegria e atribui às suas boas lembranças a sua escolha pela profissão docente. Ressaltamos que toda a trajetória escolar da professora Maria se deu em instituições públicas, onde testemunhou violência, mas não a sofreu. Termina a entrevista enaltecendo que sua escolha profissional foi feita devido às boas lembranças que tem de seu tempo de escola: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio:

---

[19] (SILVA, A., 2011; SILVA, A.; SILVA, M., 2011a, 2011b, 2011c, 2013; SILVA, M., 2013; SILVA, M.; CARLINDO, 2009, 2011, 2012; SILVA, M.; SCARLATTO, 2009, 2011; SILVA, M.; CARLINDO; SCARLATTO, 2010a, 2010b; SILVA, M.; DINIZ; SILVA, G., 2014). Tais pesquisas que já foram aqui citadas são desenvolvidas no Grupo de Pesquisa sobre ensino escolarizado, a partir das ideias de Pierre Bourdieu ao qual este investimento está vinculado.

> *Se eu tivesse lembranças ruins acho que eu nem teria me tornado professora porque na minha família ninguém é professor, eu não convivi com ninguém assim na minha família. Minha influência foi por conta das minhas boas experiências com professores e eu fui alimentando o desejo que eu tinha desde criança de ser professora. Então, fui alimentando isso ao longo da vida. Acho que foi por conta dessa caminhada de sucesso e de coisas boas que eu tive na escola. Claro que tem uma ou outra professora que a gente não gosta, mas alguma experiência para dizer "nossa aquela me traumatizou" não tive nenhuma, ainda bem*!

Se tomarmos Maria como referência por não sofrer violência da e na escola, poderemos favorecer muito a formação das pessoas, seja ela qual for! Portanto, não ter na memória episódios de violência, sobretudo, no caso de professores, pode trazer muitos benefícios a todos os agentes escolares! Maria, dos sujeitos até então apresentados, é a única que nunca sofreu violência em espaço escolar. Entretanto, quem testemunha violência em espaço escolar, também, em certa medida, está exposto a ela.

Sujeito: professora Maya

A professora Maya iniciou seus estudos com 4 anos de idade na Pré-escola e aos 7 anos ingressou no Ensino Fundamental. Durante esse período, Maya frequentou somente escolas privadas. Relatou que, nesse período, mudou várias vezes de escola: *"eu mudei de escola várias vezes, fiquei dois anos em uma, depois três em outra e aí fui mudando"*. Por conta desta rotatividade, expressa que não guarda muitas lembranças dessa época. Como estudou durante o referido período somente em escolas privadas, atribui a isso o fato de as escolas serem muito tranquilas e por não ter tido grandes confusões ou brigas. No entanto, recorda-se de um episódio que a marcou muito, quando ainda estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

> *Só teve uma vez na 3ª ou 4ª série que aconteceu um episódio assim. Tinha um menino que ele era negro e ele cheirava xixi. A gente chegava perto dele é ele realmente cheirava xixi, até que um belo dia uma menina que era meio que a líder do grupinho falou "ah vamos escrever um bilhete para ele" e nós escrevemos: "fulano você mijou na calça?". Eu me lembro disso porque eu fui escalada para escrever o bilhete porque eu era muito tonta e acabei escrevendo o bilhete. Enfim, aconteceu que isso foi um problema porque meu pai foi chamado na escola. Eu só chorava por ter entrado naquela brincadeira que não era legal e o menino foi supermalcriado, escreveu para gente umas coisas bem medonhas, assim, palavrão mesmo. Mas depois dessa eu nunca mais aprontei nada. A professora que descobriu o bilhete, nossa ela acabou comigo porque ela me fez escrever na lousa o bilhete e o pior eu tinha escrito errado o nome do menino. Isso eu não esqueço porque*

> *ela me fez ir à lousa escrever o bilhete do mesmo jeito que escrevi no papel e ela falava assim "você não escreveu assim, você escreveu o nome dele errado". Nossa, ela ficou muito brava. Só que ela me humilhou na frente da sala, hoje eu analiso e eu jamais faria isso porque como professora eu vejo às vezes umas situações assim, mas eu não teria feito desse jeito. Eu achei isso que ela fez muito ruim, tanto que eu não esqueço já tem muitos anos e eu não me esqueço dessa humilhação. Ela me fez escrever na lousa o jeito que escrevi o nome do menino no bilhete. O nome dele era Rubens e no bilhete eu escrevi Rubes. Isso foi super-humilhante para mim e o menino também ficou superconstrangido coitado. Hoje eu entendo que isso que eu fiz foi um absurdo, eu me senti péssima por ter feito isso com o menino porque eu só fui ter noção do que eu fiz depois que meu pai foi chamado na escola que conversaram comigo, aí eu fui perceber o que eu estava fazendo. Eu fiquei superenvergonhada e depois dessa história do bilhete me sentia muito mal, chorava por isso.*

Assim, uma violência que seria "violência na escola" figurou como "violência da escola", na medida em que a professora expôs Maya e simultaneamente Rubens. Os dois alunos passaram por uma situação de humilhação. Nesse sentido, a professora dos dois alunos mencionados reproduziu a violência que Maya havia cometido. E escolheu esse caminho para ensinar Maya que estava errado o que havia feito. Não escolheu, todavia, o caminho da educação e sim o da humilhação, colocando em prática a "violência da escola". Nessa medida, muitas vezes, o professor, ao tentar resolver um conflito que derivou a "violência na escola", comete a "violência da escola", o que as pesquisas analisadas também apontam. Essas mostram, portanto, que a "violência na escola" pode ocasionar a "violência da escola", assim como, a "violência à escola".

Além dessa situação específica, Maya recorda-se de outras violências que presenciou e sofreu no espaço escolar:

> *Eu lembro que os alunos sempre xingavam os professores com aqueles apelidos. Geralmente era os meninos da sala que faziam isso, eu me lembro que eles colocavam apelido em cada professor de acordo com a característica física deles. E esses apelidos às vezes eram desagradável demais, tipo ser chamado disso e daquilo outro. Tinha também os apelidos entre alunos, às vezes um ou outro falava que eu era nariguda e eu ficava com raiva. Eu lembro que eu tinha herpes, sabe aquele machucado, eu sempre tive. Quando eu era criança eu tinha bastante herpes e quando eu ia para a escola com herpes todo mundo ficava me chamando de perebenta e falavam "saí de perto ela tem pereba". Nossa quando eu via que ia nascer herpes eu nem queria ir para a escola. Sempre tinha um menino que vinha "olha a pereba" e para mim aquilo era terrível, demorou muito tempo para eu aceitar que eu tinha herpes e tal. Eu ficava chateada porque os alunos me zombavam.*

A violência presenciada e sofrida por Maya é a verbal. Veja que os professores são xingados, recebem apelidos, e os alunos cometem violência entre seus pares. Tudo isso Maya vivenciou

durante sua infância. Em sua pesquisa Cézar (2008) identificou que a prática de dar apelidos entre alunos pode configurar-se, até mesmo, em casos de *bullying*. Ademais, revela que as características estéticas e físicas são os principais motivos para os apelidos e gozações entre alunos. Já na adolescência em uma escola, também privada, 9º ano, Maya menciona ter sofrido exclusão, pois os alunos desta escola possuíam um poder aquisitivo superior ao dela e, obviamente, de sua família:

> *Eu lembro na 8ª série eu fui para uma escola particular em que os alunos tinham mais dinheiro e eu percebia que as meninas excluíam. Assim eu não tinha aquele tênis, na época era o tênis da Nike. Nossa eu queria muito ter um tênis daquele porque só com isso eu ia conseguir me agrupar porque eu sentia isso que as meninas olhavam de um jeito diferente pra quem não tinha o tênis de marca, mas não era só isso era uma série de atitudes que consideravam das meninas mais populares assim: tem que ter cabelo cumprido, tem de usar batom e fazer isso e aquilo outro. As meninas mais populares tinham um jeito que eu não me encaixava. Eu usava óculos sabe nunca foi igual a elas. Enfim, mas eu era muito estudiosa, e as populares não são muito, eu lembro que eu não consegui fazer amizade com elas acabei fazendo com outras meninas que ficavam mais pra trás e que eram mais estudiosas como eu. No fim eu encontrei meu grupinho e consegui sobreviver naquela escola, mas era assim eu não tinha condições de ter aquele tênis porque na minha casa nós éramos em 5 crianças e todas estudavam em escola particular aí era difícil. Minha madrasta falava "olha não tem condições de comprar esse tênis para ninguém" e a gente pedia para comprar o tênis ou roupa de marca porque tudo mundo na escola tinha. Aí na escola a gente sentia uma exclusão porque a gente não tinha essas coisas de marca, as meninas excluíam mesmo elas nem olhavam na minha cara, me ignoravam por causa disso.*

É a diferença de classe social a responsável pela exclusão que Maya reclama sofrer. Mais uma vez a discriminação social faz parte do conteúdo da violência em espaço escolar, como ocorreu com Joca, Vicentina e Júlio. Então, a "violência da escola" e a "violência na escola" na maioria das vezes são cometidas por uns e outros pela mesma razão.

Aos 15 anos, para cursar o Ensino Médio, Maya passou a frequentar a escola pública e relata que, na escola pública, o clima também era tranquilo e que não passou por nenhum problema nessa nova escola, exceto com sua professora de português do 1º ano do Ensino Médio:

> *Teve uma professora que uma vez ela fez algo assim parecido. Eu estava conversando com uma menina e nós éramos muito amigas e a professora já tinha dado bronca para ninguém conversar na aula, ela era uma professora de português muito brava e aí eu fui pedir o durex e falei alguma coisa com essa menina. Nesse momento a professora já olhou assim pra gente de um jeito. Isso foi em outubro e ela separou a gente, ela me colou do outro lado da sala até o fim das aulas. Para mim ela me puniu muito fazendo isso. Hoje como professora eu não faço isso porque eu não vou punir um aluno por*

> *tanto porque eu lembro que eu sofria tinha que ficar do lado de uns meninos muito chatos. A professora escolheu o lugar que eu ia ficar, e a outra menina continuou no lugar dela só eu mudei de lugar não sei se foi porque eu que virei para trás pra falar com a menina, não sei. E aquela menina era minha melhor amiga, a primeira pessoa que veio falar comigo quando eu cheguei nessa escola onde eu fiz o Ensino Médio e ela me jogou lá do outro lado da sala, longe da minha amiga, foi horrível! Com todo mundo ela era assim muito rígida e brava. Os alunos tinham bastante medo e eles não gostavam dela se ela falasse todo mundo ficava quieto de medo. Ela era muito rígida e engraçado porque eu não sou uma professora rígida talvez ela tenha influenciado no sentido de não ser assim como ela, de ser diferente. Por exemplo, essas atitudes dela eu não teria de jeito nenhum com meus alunos.*

O excerto acima leva-nos a pensar na infinidade de formas que pode ter a violência por professores contra alunos, ou seja, a "violência da escola". Outrossim, o autoritarismo, também mencionado no fragmento acima, como mostram as pesquisas que analisamos (CÉZAR, 2008; COSTA, J., 2011; COSTA,P., 2011; COUTO, 2008; ELIAS, 2009; PRIOTO, 2008), já é uma forma de violência em si mesmo. Percebemos, ainda, que, novamente, a violência sofrida é utilizada a favor da não produção do ciclo da violência. Assim, Maya acompanha Joca.

Sujeito: professor Manuel

O professor Manuel estudou em escola privada, mas grande parte de sua trajetória escolar deu-se em instituições públicas. Com 5 anos, o professor iniciou seus estudos na Pré-escola e aos 7 anos ingressou no Ensino Fundamental. Considera que esse período de sua escolarização foi muito tranquilo. Porém, relata que para ele a violência entre alunos, portanto a violência na escola, sempre esteve presente no contexto escolar, e todo mundo sofria com ela:

> *Eu já cheguei a ver na escola conflitos entre outros alunos. [...] Entre os amigos a briga era mais frequente, então essas coisas de brincar de soquinho ou de se bater até hoje isso acontece na escola. Eu sofria a violência, todo mundo sofria! Só que você tinha que começar a se impor de outras formas, por exemplo, dizer "olha eu não brinco disso" ou "olha eu não dou liberdade para essa brincadeira de xingar a mãe". Xingar a mãe de forma pejorativa e sexual é muito comum entre os meninos, e isso vira uma disputa "sua mãe é isso", "a é a sua aquela..." e comigo não, comigo eu falava "eu não brinco desse tipo de brincadeira, não gosto". O problema era que alguns alunos não sabiam fazer isso e deixavam acontecer.*
>
> *[...] uma vez eu briguei e apanhei na frente da escola, cheguei a ficar de olho roxo. Aconteceu que um outro aluno mexeu comigo e ele me bateu, aí quando eu virei as costas para fugir eu trombei com o poste. Nossa foi a*

> *coisa mais horrorosa! Nisso um cara que era da rádio apartou a briga e colocou a briga no programa da rádio e tudo mais. Todo mundo viu que eu estava com o olho roxo eu fiquei sem ir para a escola umas duas semanas*.

Os tipos de violência que compõe o conteúdo da categoria "violência na escola" são: brincadeiras de caráter violento como: bater, dar soquinho, xingar a mãe e brigas. Chama-nos a atenção o fato de Manuel denominar agressões de brincadeiras. No entanto, essa percepção da "violência na escola" é uma tendência que vem ganhando força, como mostramos na seção 3 deste trabalho. Alunos e professores percebem conflitos como esses como sendo brincadeiras entre os envolvidos e próprias da idade em que se encontram, criança e/ou adolescente. Isto, segundo pesquisas, dificulta o reconhecimento da violência na escola, impedindo medidas para solucioná-la como, por exemplo, desenvolver mecanismos de prevenção, pois ela não existe para os referidos agentes (CÉZAR, 2008; COSTA, J., 2011; COSTA, P., 2011; COUTO, 2008; MESQUITA, 2010; SAUL, 2010). Essa percepção contribui significativamente para a banalização e naturalização da violência em espaço escolar, especificamente, no que diz respeito à categoria violência na escola. No que diz respeito à forma de evitar a violência na escola provocada por "brincadeiras", Manuel diz que ele resolveu impondo-se, isto é, deixando claro que não aceitava aquele tipo de brincadeira.

Já no Ensino Médio, com 14 anos, Manuel passa a questionar seus professores. Essa postura originava discussões/embates com os mesmos:

> *Em relação aos professores eu sempre tive embates, ou seja, discussões com os professores. Eu me lembro de uma vez que eu não estava entendendo trigonometria e fiz uma pergunta que a professora não entendeu. Ela me mandou ficar quieto, perguntei de novo e ela não entendeu de novo. Acabou que ela me mandou ficar quieto mais uma vez, mas eu falei: "Nossa como você é tonta você não entendeu minha pergunta". Nossa, a punição veio muito maior e veio com uma forma de violência psicológica. Como na escola ela não pode colocar a mão em mim, então a punição era mais psicológica, entende. Então a violência era ela mostrar a superioridade dela na ameaça, na coação. [...] Ela me ameaçou assim: "Eu vou chamar seus pais, você está pensando que você é quem para falar assim comigo? fora da minha sala, você está suspenso". E eu falei de novo "tudo bem, mas você não deixa de ser tonta" e aí ficou pior porque ela já não sabia me responder mais. Ela não estava sendo clara o suficiente e ficou por aquilo mesmo. Em sala de aula, as professoras sempre vinham no sentido de impor uma superioridade e essa superioridade do professor sempre vinha quase que intrínseca ao papel dele. Então se ele falasse "eu vou te suspender" era "eu vou" e não a escola, era uma coisa assim "porque eu quero e pronto". Essa professora foi do 1º ano do colegial e ela estava ensinando trigonometria, era a primeira turma de colegial na escola. E isso tudo foi um embate não foi uma questão em que eu estava brigando com a professora e sim ela que não conseguia me responder e fingia não entender minha pergunta. [...] já aconteceu de eu ser muito repreendido e de ser ameaçado por professor, por exemplo, eu fiz um comentário absurdo na chamada e a professora pulou o*

> *meu número, na hora eu soltei "nossa você tá cega" e ela respondeu "quem você pensa que é, fiquei sabendo que sua mãe está lá embaixo eu vou ali falar com ela" e eu falei "vai lá, mas eu acho que ela já foi embora". Então, assim, eu discuti com ela perante a afronta de uma ameaça. Hoje eu tomo mais cuidado no meu trabalho para não criar esse embate afinal por que eu vou discutir com uma criança, não faz sentido isso. Esse tipo de coisa acontecia muito frequentemente na escola.*

Manuel chama de embates, mas na verdade o que ele fez, de acordo com o fragmento acima, foi fazer uma pergunta sobre um conteúdo que a professora não dominava, parece-nos. A estratégia que ela usou para camuflar o desconhecimento do conteúdo foi que gerou o embate, que chegou à "violência da escola" por meio do autoritarismo da professora. Claro que há também a situação em que Manuel se colocou inadequadamente frente à professora. O problema é que a reprodução da violência foi usada pelo aluno e pela professora. O que contribuirá para a produção do ciclo da violência no âmbito da relação professor-aluno, dando forma ora para a categoria "violência da escola", ora para a categoria "violência à escola" e ora para as duas simultaneamente . Ou seja: a "violência da escola" e a "violência à escola" se retroalimentam! Mas há um fato positivo: Manuel, devido a essas experiências, diz que toma cuidado com seus alunos na relação que travam entre si. Aqui, mais uma vez a violência está a serviço da não violência.

Sujeito: professor Leandro

Com 5 anos de idade, o professor Leandro iniciou sua trajetória escolar, ingressando na Pré-escola no ano de 1995. Aos 7 anos passou a frequentar o Ensino Fundamental e foi exatamente nesta etapa de sua escolarização que passou a sofrer constantemente *bullying* perpetrado por seus colegas de sala e de escola:

> *[...] eu já apanhei várias vezes na escola por causa do meu jeito. Eu apanhei na 8ª, no 3º, 2º, apanhei sempre. E sofri também com algumas brincadeiras que faziam comigo que hoje em dia chamamos de bullying. Só que eu sofria isso aí desde a minha 5ª, 6ª, 7ª série. Olha um pouco do bullying que eu sofria quando era mais novo era pelo fato deu ser gordinho e aí faziam umas brincadeiras sem graça em relação a isso. Acontecia também por causa do meu sobrenome e porque eu andava mais com as meninas. Por estes motivos os meninos ficavam com aquelas brincadeiras de mau gosto comigo e falavam que eu era isso e aquilo outro. [...] era assim eu apanhava pelo simples fato das pessoas não irem com a minha cara, por exemplo. Na 8ª série, eu comecei a namorar uma menina e teve um dia, assim, que eu estava saindo da escola e uma menina começou a brigar com ela e eu fui lá para separar a briga, mas os meninos que ficavam na porta da escola não gostavam de pessoas novas na escola e até então eu era um aluno novo*

> *entrei no meio do ano. Então, como eu era aluno novo e já estava namorando essa menina, eles não gostavam mais ainda de mim, e aí aconteceu que nesse dia quando eu fui separar a briga das meninas esses meninos vieram em cima de mim começaram a me dar soco. Nossa foi assim juntaram uns quatro para me bater e eles me bateram tanto que até saiu uns vasinhos no meu olho. Depois disso eu precisei fazer o boletim de ocorrência, mudei de escola e continuei apanhando na outra escola pelo mesmo fato de não irem com a minha cara.*

Leandro revela que o *bullying* esteve presente em todos os seus anos escolares. Diante das agressões constantes, precisou mudar de escola duas vezes, e ainda assim a perseguição/intimidação não cessou. Tais fatos ocorriam no Ensino Fundamental, e a situação permaneceu quando foi para o Ensino Médio:

> *[...] os que me batiam nem sempre eram da minha sala às vezes era de outras salas ou de grupinhos de alunos, entendeu. Eu lembro uma vez quando eu estava no 1º colegial em que a professora estava distribuindo as provas e a minha prova caiu no chão, aí o menino pisou na minha prova e um outro foi lá é puxou. Com isso minha prova rascou e eu não estava na sala de aula na hora que isso aconteceu, mas eu só sei que quando eu cheguei na sala fiquei supernervoso e empurrei o menino que puxou minha prova e perguntei "por que você fez isso com a minha prova?". Olha, só sei que nesse dia quando estava saindo da escola o pai do menino me pegou pelo colarinho, me puxou e falou que isso não ia ficar assim. Mas, eu falei para ele que eu só queria saber quem fez aquilo com a minha prova e aí passou. Acontece que no dia seguinte esse menino chegou perto de mim com os amigos dele para tirar satisfação comigo. Eu falei para os amigos dele que eu só queria saber da minha prova e tal, mas o menino da prova ficou falando "é mentira dele". Nisso veio outro menino todo alterado e falou que eu estava mentindo e me deu um murro na cara, daí juntou outros dois e começou aquela briga. [...] Nossa foi a maior confusão! Por causa disso acabei ficando um tempo sem ir para escola, meus pais queriam me mudar de escola e me colocar em uma escola particular, mas eu falei que não, disse que queria ficar naquela escola porque eu tinha minha namoradinha lá também. Eu sei que tudo ficou por isso mesmo, os meninos não falaram mais nada, eu não mudei de escola e continuei apanhando como sempre.*

A violência vivenciada por Leandro caracteriza-se como *bullying,* na medida em que ocorre de forma repetida, intencional e prolonga-se ao longo do tempo, assumindo várias formas de agressão: físicas e não físicas (CARDOSO, 2011; CÉZAR, 2008; COSTA, J. 2011; COSTA, P., 2011; SAUL, 2010). O prolongamento da violência sofrida por Leandro, ao longo de sua trajetória escolar, marca sua exposição a práticas de exclusão, de rejeição e de indiferença, bem como a práticas de agressão física com poderes de danos físicos graves. Segundo Cézar (2008), as práticas de discriminação por características físicas ("ser gordinho") e pessoais são comuns em casos de *bullying* e resultam em xingamentos, apelidos, gozações e "brincadeiras", o que foi mencionado por Leandro. De acordo com Cézar (2008),

o *bullying* está fortemente associado a práticas de discriminação. Além disso, associa-se à grande intolerância à diversidade. Lembremos que Leandro é homossexual.

Veja que as agressões sofridas por Leandro eram perpetradas por outros meninos, de sua sala ou não. Nas duas situações descritas pelo professor Leandro, os agressores partem para a violência física somente quando estão em grupo, o que revela uma característica própria do *bullying* direto em que a intenção do agressor é expor a vítima e mostrar sua superioridade de forma pública com ataques escancarados à mesma e sem dar a ela a possibilidade de defesa (CUBAS, 2006a). Abaixo o sentimento de Leandro a partir do *bullying* que sofria.

> *Nossa eu me sentia supermal porque eu estava cansado de apanhar, tipo assim eu mudei de uma escola por causa disso e poxa não queria mudar de novo, eu queria que isso acabasse e não ficar fugindo do problema. Eu pensava que mudar de escola não ia adiantar nada porque em outra escola podia acontecer a mesma coisa, ou seja, outras pessoas podiam muito bem brigar comigo também. [...] Era muito complicado e eu me sentia muito mal, não entendia porque as pessoas implicavam tanto comigo. Às vezes eu não olhava nem para os lados por questão de medo de acharem que estava encarando alguém. Por isso eu sempre olhava fixo, assim reto, mas eu acabava apanhando porque me considerarem metido e na verdade eu fazia isso pra evitar situações de briga.*

O professor Leandro nos conta que, em relação às agressões que sofria na escola, recebeu de sua família total apoio, especificamente de sua mãe. A escola, por sua vez, não o apoiou e deixava a desejar na resolução do problema.

> *A escola não fazia praticamente nada, não tinha uma coisa assim que eles faziam sabia. Uma vez o que eles fizeram foi me deixar ficar uma semana saindo pelos fundos da escola. Então, assim, eu saía escondido da escola um pouco mais cedo. A ajuda da escola foi só essa porque eram umas pessoas barra pesada e na outra escola era suspensão. A escola também alegava que o aluno já tinha muito problema em casa e que isso justificava as atitudes dele e o nervosismo. Normalmente era só a suspensão mesmo.*
>
> *Várias vezes eu fui ao Conselho Tutelar para conversarem comigo e não conversavam com a pessoa que me agrediu. [...] Eu ia porque lá tem a conselheira para conversar, era tipo um acompanhamento. Minha mãe me levava no Conselho para conversar com ela sabe, mas minha mãe que tomava essa atitude porque ela via que eu me sentia mal. Faltava um pouco dessa atitude dos pais dessas pessoas, de olhar mais para os filhos e os problemas deles. Então, assim, eu que apanhava e tinha que ir ao Conselho Tutelar.*

A propósito da postura da escola em relação ao *bullying*, as pesquisas que constituem a fundamentação desta pesquisa revelaram que o *bullying* não é devidamente reconhecido pelas escolas, e as equipes pedagógicas apresentam grandes dificuldades para avaliar a extensão das

consequências do fenômeno para os alunos e para o clima escolar. Tais dificuldades residem, principalmente, na produção de uma mediação positiva dos conflitos entre alunos. Ademais, pesquisas como a de Cézar (2008) mostram que o silenciamento e descaso da instituição frente a casos de *bullying* favorecem aos alunos agressores (autores) a liberdade de que precisam para intimidar seus colegas.

Além de sofrer frequentemente com o *bullying*, Leandro, no Ensino Médio, teve um conflito com uma professora que o marcou muito:

> *Eu tive uma professora que começou a me dar aula no 1º ano do colegial, mas a gente se odiava, ela não gostava de mim e eu não gostava dela. Eu não tinha ânimo para fazer tarefa e eu também não entendia as tarefas que ela passava. Ela não era aquela professora que sentava do seu lado para ajudar e tirar dúvidas. Se você falasse assim "professora não entendi" ela falava "é porque você não prestou atenção, eu já expliquei" e ela não voltava para explicar, não retomava de jeito nenhum. A gente sempre tinha esse tipo de atrito em sala de aula. [...] Ela era supergrossa comigo, ficava gritando assim: "Leandro isso, Leandro aquilo". Eu não consigo lembrar direito, mas ela costumava tirar um sarro da minha cara falando coisas tipo: "Ah você ainda não entendeu", "ah novidade" ou "ah então tá Leandro fala vai", assim bem irônica. Isso era na frente de todo mundo e ela ainda dava risada, mas eu não ficava quieto eu respondia. Já fui até para direção por responder ela. Uma vez ela falou para minha mãe que eu respondi e que eu estava errado, minha mãe falou que eu respondi porque ela provocou. Ela foi grossa com a minha mãe e falou "agora eu sou a errada". Aconteceu que quando eu ia para o 2º colegial ela falou que não queria mais dar aula para mim e eu não queria ter aula com ela. [...] foi desde o início do ano que ela implicou comigo. Para ela era assim: os alunos bons e os alunos que não têm jeito. Ela fazia essa divisão entre os alunos, então, se o pessoal lá no fundo não está entendendo que se dane porque quem realmente tem interesse fica aqui na frente. Ela não fazia nada para conquistar os alunos que ficavam lá no fundo da sala, a ideia era: tá lá no fundo vai ficar lá para sempre. Esses alunos eram abandonados e ela só ensinava aqueles que ela julgava que estavam interessados na aula. − Nem era porque eu não estava interessado, mas era porque eu tinha dificuldade com a matéria e tenho até hoje. Eu não consegui olhar para a explicação igual todo mundo e entender. Eu tinha dificuldade de compreender mesmo e ela não entendia isso. Desse jeito quando eu conversava na sala ou fazia qualquer outra coisa não era porque eu não tinha interesse, mas porque eu tinha dificuldade e ela não me ajudava a entender. Realmente quando você não entende uma coisa você não vai ficar prestando atenção e você vai acabar se ocupando com outra coisa. Ela vivia gritando meu nome e chamava meus pais na escola.*

Leandro relatou ainda, na entrevista, que esse comportamento dessa professora o marcou muito, pois ela desenvolveu nele o sentimento de incapacidade para aprender, o que o afligiu até mesmo durante a faculdade. Nesse sentido, a "violência da escola", pela professora, deu-se na situação de aprendizagem de um conteúdo. O grito é também um recurso muito usado na "violência da escola" por professores. Apesar da entrevista de Leandro ter sido a mais longa

do grupo de sujeitos, ele não se referiu em nenhum momento a seus alunos. Ocupou-se única e exclusivamente em falar da violência que sofreu durante sua formação básica. Isso nos levou à seguinte interrogação: será que Leandro aproveitou a entrevista como um espaço/momento de desabafo daquilo que ainda o incomoda?

Encerramos, assim, a exposição dos sujeitos, nos contextos família e escola. Essa etapa foi construída utilizando a fundamentação organizada anteriormente. Assim, mesmo quando não citamos ou fizemos referência aos autores que compõem a fundamentação, nossas análises na etapa que estamos finalizando foram feitas a partir do respectivo conteúdo. A seguir, apresentaremos as Considerações Finais, uma breve síntese de nossos achados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta consideração, vamos apresentar apenas os resultados com os quais trabalhamos, relacionando-os à fundamentação, o que foi feito, especificamente, na seção 4. Apresentaremos, assim, uma síntese que essa relação nos permitiu, o que também finalizou a introdução deste texto. Partiremos, assim, do objetivo, tendo em vista mostrar as violências sofridas na escola e na família, para que o leitor possa entender a síntese derivada da racionalidade, como um todo, desta investigação para pensar a "violência da escola" por professores.

Levando em conta o objetivo desta pesquisa: verificar se professoras e professores sofreram violência durante a infância e adolescência na família e na escola, tendo em vista abrir uma reflexão sobre a produção da violência da escola, sobretudo aquela cometida por professores contra seus alunos, podemos afirmar que:

A. Os sete sujeitos, três professoras e quatro professores, estão na seguinte faixa etária: dois professores e uma professora com mais de 50 e menos de 60 anos; duas professoras com mais de 30 e menos de 40 anos e dois professores com mais de 20 e menos de 30 anos. Todos sofreram violência na família, na infância e adolescência. Sofreram mais na infância. As violências são: verbal, física e verbal/física e simbólica. Os pais são os principais agressores, e as violências sofridas dizem respeito, sobretudo, a punições corporais. Na violência física, identificamos a presença dos seguintes instrumentos de agressão: chinelo; varinha de marmelo e bambu; galho; cinta e fio de ferro. À medida que a criança foi crescendo, visivelmente, a violência foi diminuindo. Portanto, a adolescência chega, e a violência cessa. No entanto, nessa mesma fase, a violência entre irmãos se intensifica e ocorre com frequência. As violências entre irmãos são: verbal e física. Duas professoras e dois professores relatam a violência entre irmãos, sendo a violência entre irmãs a verbal e entre irmãos a física.
B. Os principais motivos de tais violências na infância aventados pelos sujeitos, três professoras e quatro professores são: "aprontar" ou "fazer arte". Vale dizer que o "aprontar e o fazer arte" eram situações absolutamente próprias da infância e reconhecidamente pela sociedade como coisa de criança. Não havia, como o leitor propriamente pode perceber, nada que pudesse trazer algum tipo de prejuízo para a criança que fazia e para o seu entorno. Assim, o problema, parece-nos, ser de fato com a criança e não com o que ela faz. Especificamente, esse problema pode estar

relacionado com a posição que a criança ocupa na relação adulto-criança. Essa percepção da criança também pode configurar-se como motivo para a ocorrência da "violência da escola". Ainda sobre os motivos e situações apontados pelos sujeitos, há dois casos diretamente ligados à adicção alcoólica por parte do pai e um caso relacionado à violência doméstica contra a mulher, a mãe. A briga entre irmãos também aparece como situações de violência por parte dos pais que para amenizar o ocorrido abrem mão de expedientes violentos, como bater nos filhos. As situações apresentadas pelos sujeitos a esse respeito, em certa medida, levam a pensar que muitas vezes a briga entre irmãos é uma reprodução da violência ocorrida na família como um todo. Então, os pais "estimulam" os filhos a serem violentos.

C. No que se refere à percepção dos sujeitos sobre a violência na infância e adolescência no âmbito da família, uma professora e um professor percebem a violência sofrida na infância como um recurso educativo eficaz. E nesse sentido, afirmaram não ter nenhum problema com o que ocorreu. Contudo, apenas a professora continua considerando, na vida adulta, determinados expedientes de caráter agressivos como recursos educativos eficazes e muitas vezes necessários, sugerindo a possibilidade de reprodução dos mesmos. Os outros sujeitos, três professores e duas professoras, percebem ou reconhecem expedientes de caráter agressivos como uma violência. Dois professores são explicitamente contra a reprodução da violência que sofreram. Já as duas professoras e um professor não se colocaram a esse respeito. Os sentimentos citados em relação à violência que sofreram na infância e adolescência por seus pais foram de medo. Como consequência da violência no âmbito familiar, duas professoras citam a baixa autoestima.

D. No que se refere à violência sofrida no espaço escolar, durante a infância e a adolescência, seis sujeitos sofreram essa violência, exceto uma professora. Também na escola, como ocorreu na família, na infância os alunos sofrem mais violência do que na adolescência. Identificamos, assim, que os sujeitos sofreram "violência da escola" e "violência na escola".

E. Os tipos de "violência da escola" por professor contra aluno, são: verbais, física, verbal/física. A verbal, a física e a verbal/física são mais aplicadas, quando os alunos são crianças. Quando são adolescentes, sofrem mais a violência verbal. E nessa faixa a violência simbólica é fartamente usada contra os alunos. É nessa circunstância que o professor torna-se um estimulador da violência, sobretudo, quando a violência simbólica está expressando discriminação de algum tipo. No que se refere ao grupo de

idade dos sujeitos, notamos que os três sujeitos que estão na faixa dos 50 e menos de 60 são aqueles que sofreram intensamente a "violência da escola" por professores em seu aspecto físico e simbólico. Vale destacar que, no período em que estudaram, a punição física, ainda era, uma prática amplamente aceita na educação escolar como um recurso educativo. Isso explica em partes o uso de métodos como: puxar orelha e dar reguada, para disciplinar crianças. Além disso, o tipo de escola que frequentaram, com a presença de alunos de diferentes classes sociais, culminou em repetidos atos de violência simbólica cometida por professores e colegas. Isso porque, os sujeitos deste grupo etário, uma professora e dois professores não pertenciam às classes abastadas e, portanto, sofriam com distinção social fortemente marcada nas relações escolares. Dois professores deste grupo estudaram em escolas públicas centrais, e uma professora frequentou uma escola privada na condição de bolsista. Dessa forma, neste grupo a "violência da escola" figurou, sobretudo, como práticas de autoritarismo e discriminação social. Já nos demais grupos de idade, a "violência da escola" ganha outra configuração. Ela é manifestada pela violência verbal e simbólica, e ocorre, muitas vezes, em consonância à "violência à escola". Nestes grupos estão duas professoras com mais de 30 anos e menos de 40 e dois professores com mais de 20 anos e menos de 30.

F. O motivo da "violência da escola" é, prioritariamente, porque o aluno não aprendeu algum conteúdo curricular e pergunta a respeito. E se dá na relação estabelecida entre o professor e aluno, durante o processo ensino-aprendizagem. Outro motivo da violência do professor contra o aluno é a discriminação por parte do professor, tendo em vista a classe social a que pertence o aluno. Claro que as questões étnicas se agregam à classe social quando as duas estão em um mesmo indivíduo. Raras foram as violências cometidas por professores contra alunos cujo motivo seja um comportamento inadequado do aluno, segundo os critérios do professor.

G. No que se refere à "violência na escola" os tipos de violência são: verbal, física e simbólica. Os professores com mais de 50 anos e menos de 60 sofreram violência verbal e simbólica por parte de seus colegas, caracterizadas, sobretudo, por práticas de discriminação social. Apenas uma professora com mais de 30 e menos de 40 relata ter sofrido com a "violência na escola", também, em sua forma verbal e simbólica, marcada pela discriminação social e física. Dois professores com mais de 20 anos e menos de 30, diferente dos demais grupos etários, sofreram com a violência física e verbal, sendo que um deles sofreu intensamente com o *bullying* perpetrado por seus

colegas. Para estes dois professores, a "violência na escola" era frequente e fazia parte do cotidiano escolar e das relações sociais entre alunos.

H. A "violência na escola" era motivada, principalmente, por situações banais como brincadeiras agressivas e não ir com a cara do colega. Além disso, outras situações de violência foram motivadas pela discriminação social, sexual e física. Vemos nos relatos dos sujeitos sobre "violência na escola", assim como, mostram as pesquisas, a dificuldade dos alunos em conviver com a diversidade, de gerir seus conflitos de forma pacífica e de conviverem pelo princípio da paz.

I. Nas entrevistas, vimos que a "violência da escola" muitas vezes é promotora da "violência na escola" e, na maioria das vezes, essas duas violências se retroalimentam. E são também essas duas, muitas vezes, responsáveis pela produção da "violência à escola". Os dados das entrevistas acerca da violência em espaço escolar indicam, assim como, nas 10 pesquisas analisadas, a presença de um ciclo da violência na escola. Reitera-se que tais pesquisas são referentes ao contexto escolar atual, e as entrevistas com as professoras e professores correspondem ao tempo passado, e ainda assim, apresentam dados semelhantes quanto às violências em espaço escolar.

J. Em corroboração à fundamentação, as três professoras e os quatro professores constroem suas percepções sobre a violência a partir de suas vivências com a mesma, neste caso, com a violência que sofreram na família e na escola durante a infância e adolescência. Neste sentido, os efeitos dessa exposição para o trabalho do professor em sala de aula, na relação com seus alunos (crianças e adolescentes), poderia ser o da reprodução do vivido. Vale lembrar que a violência que nossos sujeitos sofreram de seus pais e responsáveis possuía, na maioria dos casos, um viés educativo. Esse dado torna a possibilidade da reprodução da violência no exercício docente ainda mais evidente, considerando a aprendizagem social da violência. Todavia, nossa pesquisa constata a possibilidade de crítica do vivido na constituição da percepção dos sujeitos sobre violência, bem como, o reconhecimento dos mesmos quanto à reprovação social e até mesmo legal das práticas violentas a que foram expostos. Assim, práticas violentas consideradas por uma geração como naturais para outra pode não ser.

Sobre os resultados, no que se refere a uma síntese dos mesmos, dizemos que a complexidade da constituição do fenômeno violência em espaço escolar, com vistas à implantação de políticas públicas por meio das práticas nelas implícitas direcionadas à erradicação da violência em tal espaço, está diretamente relacionada aos complexos

"arranjos" de percepções e sentimentos que os indivíduos fazem em si, quando expostos à violência, neste caso na infância e na adolescência, nos dois espaços: na família e na escola. Nossos sujeitos indicaram que a violência em cada um desses espaços funciona de acordo com a força que cada um deles tem na constituição do indivíduo. A diferença, especificidade e sentimento derivados da violência sofrida em cada um de tais espaços corroboram para a dificuldade da definição do que é violência.

Aquilo que dificulta, no espaço escolar, é encontrar saídas e/ou chaves que possam ser úteis objetivamente para a produção da civilidade que a escola deve ajudar a construir na sociedade. Também é nessa medida que o ciclo da violência ora pode ser reproduzido, ora não pode. Igualmente, é também nessa medida que uma interpretação sócio-histórica da violência ora se encontra na realidade objetivação, ora não se encontra! Nesse sentido, ora poderá haver reprodução da violência por quem a vivenciou, ora pela mesma violência poderá haver a não produção. Portanto, não se tem segurança se uma professora ou um professor que sofreu violência na infância e na adolescência, na família e na escola, reproduzirá, ou não, violência no âmbito da docência que exerce! É nisso que reside a maior complexidade da violência em espaço escolar, a nosso juízo!

Contudo, estamos cientes de que muito ainda poderia ser dito sobre as entrevistas com nossos sujeitos. Mas o que foi possível dizer neste investimento e o que não foi, reiteramos, deixa entrever o próximo investimento: buscar uma explicação da evolução da civilidade como elemento estruturador da pacificação social, no âmbito da escola. E um autor que trará contribuições significativas é Norbert Elias!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 19, n. 47, p.7-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 fev. 2015.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLAYA, Catherine. **Violência e maus tratos em meio escolar.** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A dominação masculina.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. **O poder simbólico.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BUORO, Andréa. et al. **Violência urbana**: dilemas e desafios. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. Contribuições para pensar a violência no Espírito Santo. In: CAMACHO, Thimoteo (Org.). **Ensaios sobre violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

CARDIA, Nancy (Coord.). **Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência**: Um estudo em 11 capitais de estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>. Acesso em 3 de jul. 2014.

CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Práticas de gestão da unidade escolar utopia e o fenômeno da violência escolar.** 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

CÉZAR, Neura. **Bullying:** preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222002000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de set. 2012.

CHAUÍ, Marilena. Ética, Política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo (Org.). **Ensaios sobre violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

CHESNAIS, Jean-Claude. **Histoire de la violence.** Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

COSTA, Jaqueline Batista de Oliveira. **Adolescência e Violência escolar:** das representações sociais às propostas de prevenção. 2011. 331 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, Polyana Andreza da Silva **Violência no cotidiano escolar:** a visão de professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas do Município de Corumbá-MS. 2011. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

COUTO, Maria Aparecida de Souza. **Violências e gênero no cotidiano escolar:** um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

CUBAS, Viviane. *Bullying*: assédio moral na escola. In: RUOTTI, Carem (Org.). **Violência na escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006a.

_____. Violência nas escolas: como defini-la? In: _____. **Violência na escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006b.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002a.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: _____. **Violências nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002b.

_____. A violência na escola francesa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 27, n. 1, p.163-193, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan. 2015.

DICIONÁRIO Caldas Aulete Digital. 2008. Disponível em < http://www.aulete.com.br/torpe >. Acesso em: 30 jul. 2015.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar e implicações para o currículo:** o projeto pela vida, não à violência - tramas e traumas. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v. I.

_____. **O processo civilizador:** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: UNESCO, 2008.

FLANNERY, Daniel. School Violence: isk, preventive intervention, and policy. **Urban Diversity Series,** New York, n. 109, dez. 1997.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e as violências nas escolas. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Violências nas escolas:** perspectivas históricas e políticas. Ijuí: Unijuí, 2011.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; AZEVEDO, Maria Amélia de (Org.). **Infância e violência doméstica:** fronteiras do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica a violência escolar:** conflito e ambiguidade. Campinas: autores associados, 1996.

LATERMAN, Ilana. Considerações sobre violência e incivilidade no meio escolar. In: CAMACHO, Thimoteo (Org.). **Ensaios sobre violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

LIMA, Luiz Paulo Ribeiro de. **Violência escolar e mídia impressa:** uma comparação entre a realidade vivida e o discurso dos jornais. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza. **Representação social de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental sobre violência no espaço escolar em Blumenau - SC.** 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

MICHAUD, Yves. **A violência.** São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O significado social para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria (Org.). **Violência e criança.** São Paulo: Edusp, 2002. p. 95-114.

MONTOYA, Yves. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

NEVES, Paulo. Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABUUD, Maria Luiza Macedo (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school.** Oxford USA: Blackwell Publishing, 1998.

_____. **Bullying at School: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

ORTEGA, Rosário. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violências nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

PERALVA, Angelina. **Violência e paradoxo brasileiro:** democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar:** políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

RIBEIRO, Rudinei. **Políticas de Formação de professores e violências nas escolas:** representações sociais de professores da escola básica. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Curitiba, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 2004.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Violências e Conflitualidades.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SAUL, Léa Lima. **Escola e Violência:** representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá - MT. 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Adriele Gonçalves da. **Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas:** uma estrutura do *habitus* profissional em professores brasileiro. São Paulo: FAPESP, 2011.

_____; SILVA, Marilda da. Relatos de violência praticada por professores brasileiros contra seus alunos em sala de aula. In: 9ª JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFSCAR, 9., 2011, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2011a.

_____;_____. Violência cometida por professores brasileiros contra seus alunos em sala de aula. In: 19º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP – SIICUSP, 19., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2011b.

_____; _____. Violência por professores e professoras na voz de suas vítimas: uma estrutura do *habitus* profissional em professores brasileiros. In: XXIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 23, 2011, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2011c.

SILVA, Lívia Sousa da. **Os discursos do jornal impresso o liberal sobre violência escolar em Belém (2001-2010).** 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SILVA, Marilda da. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 49, p.339-353, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a19n49.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____; SILVA, Adriele Gonçalves da. Violência por professores contra alunos: uma face do fenômeno violência em meio escolar. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SPID/CÁTEDRA UNESCO, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat Editora, 2013. p. 28674 - 28686.

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

_____; _____. Atos agressivos físicos e verbais cometidos por professores contra seus alunos: um estudo a partir de histórias de escolarização. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat Editora, 2011, p. 1830 -1844.

_____; _____. Violência por professores em sala de aula: informações indispensáveis a processos formativos para a educação básica. In: X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: OS DILEMAS CONTEMPÔRANEOS, 5., 2009, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Tec Art Editora Ltda, 2009, p. 9578-9591.

_____; SCARLATTO, Elaine Cristina. Violência em meio escolar no Brasil: uma alternativa formativa para professores e futuros professores. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 4, n. 3, p.1-17, jan. 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2764>. Acesso em: 27 fev. 2015.

_____; _____. A violência cometida por professores/as em escolas brasileiras: uma face da cartografia brasileira. In: XI CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DIVERSIDADE E DESIGUALDADES, 6., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307141352_ARQUIVO_SALVADOR_2011.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____; CARLINDO, Eva Poliana; SCARLATTO, Elaine Cristina. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as. **Revista LEVS**, Marília, v. 06, p. 90-101, 2010a.

_____;_____;_____. Violências por professores/as contra seus/as alunos/as: primeiras reflexões. In: VI SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS DO SÉCULO XXI & IV ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP, 2010, Marília. **Anais...** Marília: Oficina Universitária, 2010b, p. 1-12.

_____; DINIZ, Julia Elaine; SILVA, Adriele Gonçalves da. Alunos sofrem violência para aprender: uma face da exclusão escolar e social. In: 12ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE E IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE SAÚDE, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011. P. 3029-3037.

SPOSITO, Marilia Pontes. **A Instituição Escolar e a Violência.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolencia.pdf/at_download/file>. Acesso em: 10 maio. 2014.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 27, n. 1, p.87-103, jan. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27856>. Acesso em: 20 mar. 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você acha que sofreu violência quando criança e/ou jovem? Você pode me falar sobre essas situações de violência?
2. Quem foram os agressores?
3. Quais foram os tipos de violência?
4. Com que frequência essas situações ocorriam?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
De acordo com a Resolução CNS 466/12

O Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa *A violência na infância e juventude de professores: buscando a origem da violência da escola*, a qual está sob a responsabilidade de Adriele Gonçalves da Silva, aluna do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro. A presente pesquisa é orientada pela Professora Doutora Marilda da Silva, docente na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Campus de Araraquara e do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro. A pesquisa tem por finalidade a produção da dissertação de Mestrado da pesquisadora responsável.

Sua entrevista nesta pesquisa tem o objetivo de se verificar a história pregressa de professores no que tange à questão: sofreu, ou não, violência em sua infância ou adolescência. Caso tenham sofrido identificar os respectivos agressores, os tipos de violência, as situações contexto da violência. Esses dados estarão a serviço de uma explicação sobre os possíveis constituintes da violência da escola, uma vez que a violência de professores contra alunos deve ser pensada como uma questão histórica da vida dos professores e não como uma questão deslocada da historicidade de cada participante, como apontam os estudos que tratam da constituição das causas e dos efeitos da violência.

Caso aceite, a entrevista será gravada. Em caso de suspensão do uso do gravador e por quaisquer outras eventualidades com o aparelho as informações serão anotadas em caderno de campo. O texto derivado da entrevista, antes de ser analisado, será apresentado ao Sr. (a), para, caso queira, fazer ajustes e/ou anular o uso da respectiva fonte. Tua participação na pesquisa é inteiramente livre e sua identidade/privacidade será absolutamente tratada em sigilo. Sua contribuição é voluntária e a entrevista será feita em dia, hora e local de sua escolha, uma vez que não arcará com nenhum tipo de despesa. Ou seja, sua participação não terá custo e não haverá recebimento de nenhum valor pela mesma.

A pesquisa em questão prevê risco de caráter psicológico, pois as entrevistas serão direcionadas para eventos de violência que o Sr. (a) possa ter sofrido na infância e na adolescência. Tais lembranças podem ser, ou não, dolorosas e traumáticas. Caso sejam, há possibilidade de desconforto no decorrer da entrevista e também em decorrência da mesma.

Nessas circunstâncias a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento e tua participação na pesquisa pode ser encerrada, se assim o desejar. Ademais, serão respondidas apenas as perguntas que quiser e será tomado todo o cuidado necessário para evitar o desconforto aventado. Nesse sentido, a qualquer manifestação verbal ou corporal que venham denunciar instabilidade emocional a entrevista continuará somente se o Sr (a) consentir.

Tua participação na pesquisa contribuirá para que possamos estender o olhar para a complexidade da constituição do fenômeno da violência em ambiente escolar, bem como contribuir para o avanço científico de pesquisas na área da Educação Escolarizada. Nesse sentido, os resultados da pesquisa direta e indiretamente também contribuirão positivamente para explicar fenômenos que ocorrem no ambiente em que trabalha, tendo em vista a melhoria desse ambiente.

Esta pesquisa será acompanhada pela pesquisadora responsável e pela orientadora em todas as suas fases de elaboração. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento sem penalização alguma. Garantimos sigilo absoluto quanto à sua privacidade e identidade. O Sr. (a) poderá buscar esclarecimentos com a pesquisadora responsável ou com o CEP (Comitê de ética em Pesquisa (19) 3526-9678) a qualquer momento da pesquisa.

Se o Sr. (a) sentir-se suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seu objetivo, seu eventual risco e benefício, convido-o (a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr. (a) e outra com a pesquisadora responsável.

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: A violência na infância e juventude de professores: buscando a origem da violência da escola

Pesquisador Responsável: Adriele Gonçalves da Silva.

Cargo/função: Estudante de Mestrado em Educação.

Instituição: Instituto de Biociências, UNESP *Campus* de Rio Claro.

Endereço:

Dados para Contato:

Orientador (a): Profa. Dra. Marilda da Silva

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP *Campus* de Araraquara e Instituto de Biociências, UNESP *Campus* de Rio Claro.

Endereço:

Dados para Contato:

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:_____

Documento de Identidade:_____

Sexo:_____Data de Nascimento:____/____/_____

Endereço:_____

Telefone para contato:_____

Araraquara, _____ de _____ de 2014.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura da pesquisadora responsável