

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL

**TEREZA VIEIRA DA SILVA**

**A violência e suas implicações nas relações acadêmicas em  
uma escola da periferia da cidade de Goiânia, no final dos anos  
2020**

Goiânia  
2021

**TEREZA VIEIRA DA SILVA**

**A violência e suas implicações nas relações acadêmicas em  
uma escola da periferia da cidade de Goiânia, no final dos anos  
2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Serviço Social, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Carneiro Tavares

Goiânia  
2021

S586v Silva, Tereza Vieira da

A violência e suas implicações nas relações acadêmicas em uma escola da periferia da cidade de Goiânia, no final dos anos 2020 / Tereza Vieira da Silva.-- 2021. 131 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia

Universidade

Católica de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f.122-129

1. Violência na escola. 2. Estudantes. 3. Professores. I.Tavares, Rosana Carneiro. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - 2021. III. Título.

CDU: 364.672(043)

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TEREZA VIEIRA DA SILVA**

**A violência e suas implicações nas relações acadêmicas em  
uma escola da periferia da cidade de Goiânia, no final dos anos  
2020**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Rosana Carneiro Tavares  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Conceição Sarmiento Padial Machado  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
(Membro Interno)

---

Profa. Dra. Ionara Vieira Moura Rabelo  
Universidade Federal de Goiás  
(Membro Externo - convidada)

---

Suplente Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
(Membro – Suplente)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao corpo docente do curso de Mestrado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica Goiás, por todos os ensinamentos. Vocês foram parte fundamental desta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Dentre tantas pessoas as quais quero agradecer por esta conquista, prefiro iniciar agradecendo a Deus, que deve ser o grande responsável, não apenas por eu ter conseguido realizar esse meu objetivo, mas, principalmente, por eu ter tido a coragem de ir buscá-lo, trilhando um caminho novo e desconhecido, que só tem me dado alegrias e realizações.

Agradeço a minha família, pois, sem ela, nada disso seria possível. Família que me acompanhou e deu a força e o apoio necessários, desde o início, compreendendo a minha ausência nos momentos em que me dedicava aos estudos.

Agradeço os momentos bons e difíceis, o consolo, o carinho, as preocupações e o amor incondicional oferecido por eles, durante toda a minha vida. Obrigada pela dádiva da vida. Agradeço ao meu noivo, João Batista, e aos meus filhos, John Ross e Jhúlia Roberts, pelo carinho, conforto e apoio dados neste momento, especialmente no incentivo para - diante das dificuldades - termos a paciência e a sabedoria para vencer esses desafios.

Também agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Rosana Carneiro Tavares, pela oportunidade e enorme sorte de ser sua orientanda. Foi uma honra. Agradeço pelas direções oferecidas, pelos ensinamentos, pelas oportunidades de desenvolvimento propiciadas e, principalmente, pelo exemplo de pessoa e profissional, que certamente me guiará nesta nova etapa da minha vida e do meu trabalho.

Gostaria também de agradecer à banca examinadora desta pesquisa, ao Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Conceição Sarmento Padial Machado e Prof.<sup>a</sup> Dra. Ionara Vieira Moura Rabelo, por atenderem ao convite de colaborar com a qualificação deste trabalho, dedicando seu tempo e conhecimento para analisar esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Serviço Social da PUC Goiás: Dra. Denise Carmen de Andrade Neves, Dra. Lucia Maria Moraes, Dra. Maísa Miralva da Silva, Dra. Maria Conceição Sarmento Padial Machado, Dra. Maria José Pereira Rocha, Dra. Sandra de Faria, Dra. Eliane Marques de Menezes Amicucci, meus cordiais agradecimentos.

Agradeço aos colegas e amigos do Mestrado em Serviço Social, pelas angústias e alegrias compartilhadas. Em especial, à Lara, à Lina e à Alessandra, pela oportunidade de transpor a amizade para além do ambiente acadêmico. À Lina pela ajuda oferecida em diversas oportunidades, ao longo destes dois anos, e à Lara pela parceria, pelo apoio, pela confiança e pela contribuição em todas as fases desta minha nova trajetória.

Quero imensamente agradecer à coordenadora do Mestrado, Dra. Denise Carmem de Andrade Neves, e à Alessandra, secretária do Mestrado em Serviço Social da PUC Goiás, duas excelentes profissionais que, nos momentos de insegurança e tristeza, no qual relatava intenção de desistir do curso, sempre com sorriso nos lábios e voz meiga, diziam que eu conseguiria e que eu era mais forte do que os problemas. Sempre demonstravam confiança no meu potencial, afirmando que a determinação faria a diferença nos meus estudos.

E, finalmente, mas de forma alguma menos importante, agradecer a todos os meus amigos e familiares. Eles sempre estão comigo em todas as situações, possibilitando que eu alcance tudo que busco na vida. Seja minha família mais antiga (os meus pais, irmãos, tios) ou a nova (João Batista, John Ross, Jhúlia Roberts, meus netos de sangue, Bernardo e Júlio César, e minhas netas de coração, Maria Vitoria e Ana Laura). Sejam os amigos de ontem e sempre, que me acompanham desde a infância e a adolescência, ou aqueles que adquiri na faculdade ou no trabalho.

Há muito tempo, eu aprendi que devemos reconhecer os valores dos verdadeiros amigos que, nos momentos de tristeza e alegria, estão ao nosso lado. Em todos os momentos da minha vida, nos melhores e nos piores, nunca me faltaram pessoas maravilhosas me dando apoio e carinho incondicionais. Sou, de fato, uma pessoa muito abençoada. Torço para que todos vocês que cruzaram o meu caminho tenham a mesma sorte que eu tive e que eu possa um dia retribuir tudo que sempre fizeram por mim.

## RESUMO

Este trabalho é sobre as formas de violências que ocorrem no ambiente escolar de uma escola pública estadual, da periferia da cidade de Goiânia, partindo da análise documental de relatórios do livro de registros de atos indisciplinados dos estudantes, do período temporal de novembro de 2019 a março de 2020; recorte feito em razão da pandemia da COVID 19. Utilizaram-se também coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professores da referida instituição e aplicação de questionário pelo *Google Forms*. Como fundamentação teórica, foram utilizados autores que discorrem sobre os processos de violência e seus vários tipos de manifestação na sociedade, como a dominação masculina, a violência estrutural e a violência simbólica, que atravessam de maneira difusa, e muitas vezes velada, as diversas outras formas de violência. Este trabalho se embasa também nos estudos de Maciel e Shiguinov Neto (2006), Shiguinov Neto (2015), Cunha (1985, 2017), Romanelli (1986) e Saviani (1999, 2011), que analisam o processo histórico da educação no Brasil e sua interface com espaço educacional contemporâneo. Os resultados apreendidos na pesquisa documental confirmam a violência como um fenômeno que acontece entre todos os gêneros, classes e em modalidades diversas. Os tipos de violência manifestos vão desde a psicológica, a simbólica e a física, até a violência estrutural, como um fenômeno que está arraigado na instituição educacional, produto do próprio processo histórico do espaço escolar como um ambiente coercitivo e de dominação. Nas informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas com os professores ficou evidente que a violência percorre condições concretas e sócio-materiais da profissão, com diversidade na remuneração, carga horária e tipos de contratos que traduzem a desigualdade social a que os professores possam estar sujeitos, haja vista o processo histórico de desvalorização da profissão. As categorias de violência relacionadas à escola mais identificadas pelos professores que participaram deste estudo são a física, a verbal e o *bullying*. Este estudo aponta algumas contradições na compreensão da violência como um fenômeno presente no espaço escolar, evidenciando o entrelaçamento de fenômenos complexos, como relações de poder, patriarcalismo, desvalorização do professor, entre outros. São resultados que assinalam e enfatizam as dificuldades de se apreender esse fenômeno em toda sua complexidade.

**Palavras-chave:** Violência na escola. Estudante. Professor.



## **ABSTRACT:**

This work is about the forms of violence that occur in the school environment of a public state school, on the outskirts of the city of Goiânia, based on the documentary analysis of reports from the period of November 2019 to March 2020; of data collection through semi-structured interviews, carried out with four professors from the referred institution and application of a questionnaire by Google Forms. As a theoretical basis, authors such as Bourdieu (1983,1989,1992,1998,2004,2008,2012), Abramovay (2002,2003,2005,2012) e Minayo (2000, 2006,2007,2010), that talk about the processes of violence and the various types of manifestation in society, such as male domination, structural violence and symbolic violence that cross in a diffuse and often veiled way, the various other forms of violence. This work is also based on the studies of Maciel and Shiguinov Neto (2006), Shiguinov Neto (2015), Cunha (1985,2017,), Romanelli (1986) and Saviani (1999,2011), which analyze the historical process of education in Brazil and its interface with contemporary educational space. The results apprehended in the documentary research confirm violence as a phenomenon that occurs between all genders, classes and in different modalities. The types of violence manifested range from psychological, symbolic and physical, to structural violence, as a phenomenon that is rooted in the educational institution, product of the very historical process of the school space as a coercive and domination environment. As for the information obtained through questionnaires and interviews with teachers, it was evident that violence goes through concrete and socio-material conditions of the profession, with diversity in remuneration, workload and types of contracts that reflect the social inequality that teachers may be exposed to. subjects, given the historical process of devaluation of the profession. The categories of school-related violence most identified by the teachers who participated in this study are physical, verbal and bullying. This study points out some contradictions in the understanding of violence as a phenomenon present in the school space, showing the intertwining of complex phenomena such as power relations, patriarchy, devaluation of the teacher, among others. These are results that highlight and emphasize the difficulties of understanding this phenomenon in all its complexity.

**Keywords:** Violence at school. Student. Teacher

## LISTA DE TABELAS

### TABELAS

TABELA 1- AÇÕES DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR NAS ESCOLAS DE GOIÁS .....	89
TABELA 2 – RESPONSÁVEL LEGAL PELOS ESTUDANTES.....	94
TABELA 3 – CASOS REPORTADOS À COORDENAÇÃO.....	96
TABELA 4 – RELAÇÃO TOTAL, DE ACORDO COM O SEXO DOS ENVOLVIDOS.	100
TABELA 5– AUTORES E VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	100
TABELA 6– IDADE EM ANOS DOS ENVOLVIDOS EM EVENTO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA .....	101
TABELA 7 – NÚMERO DE CASOS POR TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA UNIDADE PESQUISADA .....	104
TABELA 8- PROFESSOR PARTICIPANTE: TEMPO E ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO .....	105

## LISTAS DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** – RELATOS DE VIOLÊNCIA EM 2019.....51

**Gráfico 2** – TIPOS DE VIOLÊNCIA PRESENCIADAS PELOS PROFESSORES  
.....114

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**APOESP:** Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CF:** Constituição Federal

**DEPAI:** Delegacia de Polícia de Apuração de Atos Infracionais

**ENADE:** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio

**FLACSO:** Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

**FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IPEA:** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**OCDE:** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OMS:** Organização Mundial de Saúde

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**PDDE:** Programa Dinheiro Direto na Escola

**PEC:** Proposta de Emenda Constitucional

**PECIM:** Programa Nacional de Escola Cívico Militares

**PNAC:** Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PPP:** Projeto Político Pedagógico

**PROERD:** Programa Educacional de Resistência às Drogas

**PRONATEC:** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SIGE:** Sistema de Gestão Escolar

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

**USA:** União das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 – ESPAÇO ESCOLAR: CENÁRIO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
1.1. Contextualização histórica da educação brasileira.....	18
1.2. Contexto atual do cenário escolar.....	42
1.3. Violência: algumas categorias .....	47
1.4. Violência simbólica no ambiente escolar.....	55
<b>2 – A VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS E SEU REFLEXO NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>	<b>62</b>
2.1. A violência como um fenômeno histórico-cultural .....	69
2.2. Significado e impacto da violência escolar contemporânea .....	75
<b>3 – VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>82</b>
3.1. As políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar.....	83
3.2. Mapa da violência: dados atuais.....	90
3.3. A violência em uma escola da periferia de Goiânia.....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

Há anos, a humanidade estuda casos de violência. Isso acontece porque as múltiplas nuances desse fenômeno impactam, diariamente, direta e indiretamente, milhares de vidas através das relações sociais. O objeto desta pesquisa é a investigação sobre a violência que ocorre no meio escolar como expressão da violência histórica nas relações sociais e a violência presente na própria história da educação. O objetivo foi apreender os significados que os professores e estudantes atribuem à violência escolar.

Dentre os objetivos específicos, buscou-se identificar os espaços onde ocorrem as situações de violência e como elas acontecem; compreender como a situação de violência é significada pelos professores e estudantes e quais os fatores que afetam a vida acadêmica desse público; caracterizar os tipos de violência/vitimização que ocorrem em situação escolar.

A escola pesquisada é pública, situada entre dois bairros da cidade. O Jardim Novo Mundo e o Bandeirantes são marcados pela violência e apresentam pouca infraestrutura no que se refere a moradias e acesso. No bairro, onde está localizada a escola pesquisada, percebe-se a divisão de duas classes pela estrutura física. Dividido pela BR 153, de um lado observa-se uma maior organização estrutural, casas grandes e muradas, ruas pavimentadas, supermercados, farmácias, padarias. Entretanto, do outro lado da rodovia, nota-se a discrepância; apenas um supermercado, uma escola municipal e residências simples, sem muro; em alguns lotes há construções de várias casas.

A escola funciona em três períodos, atendendo adolescentes e adultos (oitavo e nono ano, primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio). Dispõe de oito salas para aulas, uma para coordenação e uma para professores. Não possui quadra poliesportiva, necessitando fazer parceira para utilizar o espaço da escola municipal da região. O total de funcionários da escola é de 47 pessoas (30 mulheres e 17 homens).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) propõe uma tipologia da violência a partir da perspectiva de quem a comete, de modo que define três tipos de violência: 1) violência coletiva (definida pelos atos violentos cometidos por grupos organizados, por terroristas, crimes de multidão, dentre outros; 2) violência autoinfligida (as tentativas de suicídio e o próprio autoextermínio, ou as

automutilações e lesões autoprovocadas); 3) violência interpessoal (que ocorre entre pequenos grupos e pessoas; se subdivide em violência familiar e violência comunitária). A violência familiar abrange violência conjugal, abuso infantil e contra idosos que ocorre dentro das famílias. A violência comunitária se refere àquela que acontece entre jovens nas ruas, em bares ou em festas; estupro e/ou ataque sexual fora da família; e aquelas que acontecem em grupos institucionais, como escolas, trabalho, prisões, asilos, dentre outros.

Neste estudo, o foco será a violência comunitária, conforme define a OMS (2002). No entanto, é importante destacar que a essa classificação da OMS, Minayo (2006) acrescenta a violência estrutural que é aquela decorrente dos “processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero e etnia” (MINAYO, 2006, p. 15). De acordo com Minayo, essa violência ocorre quando o sujeito não tem consciência clara. Perpetua-se no processo social e histórico das desigualdades socioeconômicas e torna-se natural na cultura, produzindo uma forma de dominação dos sujeitos.

Ainda segundo a autora, grande parte dos tipos de violências, como a coletiva e a interpessoal, tem como base a violência estrutural. Essa violência é compreendida como aquela que fornece marco à violência comportamental e se aplica também às estruturas organizacional e institucional da família com os sistemas políticos, econômicos e culturais, que levam à opressão de determinados grupos, classes, país e indivíduos que foram alijados de almejar conquistas na sociedade, tornando estes mais propícios a sofrerem do que outros. A violência estrutural também é objeto de estudo nesta pesquisa, uma vez que ela está presente na sociedade em um cenário que perpetua a desigualdade social e econômica.

Outro conceito de violência que será tratado neste estudo é o de violência simbólica, abordado por Pierre Bourdieu (2012). Segundo a conceituação desse autor, a violência simbólica é a que resulta da submissão passiva decorrente de processos de poder arraigados socialmente. É uma violência difícil de ser reconhecida pelos sujeitos que a sofrem, devido ao fato de ela se manifestar de forma implícita, reproduzindo e naturalizando processos históricos de dominação social. Violência não percebida pelas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. Bourdieu (2012) descreve que a violência simbólica ocorre sem a necessidade de coerção física, sendo aquela relacionada ao uso do poder simbólico sobre o sujeito.



Múltiplas são as formas de violências existentes no meio social, tal qual a violência simbólica (BOURDIEU, 2012), em que as vítimas não conseguem se perceber como sendo de fato violentadas e, muitas vezes, reafirmam, por meio da submissão, a legitimidade do mal que sofrem, tornando-se cúmplice de seu algoz. A violência simbólica é um modelo de violência bastante presente em nossa sociedade, na atualidade. Ainda que muitas destas configurem crime como, por exemplo, o racismo, são inúmeras as circunstâncias em que posicionamentos racistas são naturalizados enquanto parte da cultura que privilegia grupos em detrimento de outros. Ocasionalmente, a violência simbólica é o primeiro estágio para a violência física, resultante da intolerância de alguns grupos.

Muitas são as justificativas para um ato de violência, e todas elas são respaldadas pela mesma concepção: a sensação de superioridade em relação ao outro. Mesmo acontecendo em contextos de violência física ou simbólica, o que a determina é a ideia de que a ação é legítima.

Para Bourdieu (2012), a violência simbólica resulta da relação de poder silenciosa, característica da dominação simbólica, que torna invisíveis os processos de subjugação e submissão dos sujeitos, por meio da razão, a uma ordem natural, determinada pelo meio social em que se inserem. A hierarquia, o gênero, a classe social, a religião são estruturas sociais rígidas que norteiam e moldam o pensamento a compreender a razão. Tal prática funciona como um elemento de domínio, por meio da alienação do pensamento. Constitui-se como elemento de domínio a identificação por parte dos agentes que compõem estas estruturas e a hierarquia que se estabelece a partir da legitimidade social que os que compõem o topo destas apresentam. Assim, o *modus operandi* torna as práticas de dominação invisíveis, por meio da naturalização das dinâmicas de poder que compõem as relações sociais nesse contexto.

Segundo Bordieu (2012), a dominação simbólica está presente nas diversas instituições que atravessam as relações sociais, como a igreja, a família ou qualquer outra organização da sociedade. Na igreja, ou em uma empresa, por exemplo, essas dinâmicas de poder são determinadas por meio do *habitus* (BOURDIEU, 1983) que as compõem: pela fé, pela hierarquia econômica e por meio da remuneração. Outra organização social que também apresenta formas de controle mediadas por regimentos é a escola.

Retomando os exemplos, a igreja exerce o que Weber (1981) chama de

dominação carismática, quando a relação entre dominador e dominado se dá pela admiração. O domínio carismático é um dentre os três tipos de domínio estabelecidos por Weber. Os outros dois são a dominação tradicional, legitimada por relações de fidelidade tradicionais, tal qual no exemplo da empresa em que o respeito vem de uma tradição de servidão. O terceiro é a dominação legal que se dá por uma hierarquia funcional, com um modelo de administração documental. Nestas circunstâncias, o que legitima a relação de respeito não é o sujeito, e sim a regra, tal qual ocorre na escola (WEBER, 1981).

As faces da violência são muitas e explicadas por diversas matrizes teóricas. Este estudo abordará a violência, prioritariamente, a partir das concepções de violência comunitária, apresentada pela OMS (2002); de violência simbólica, descrita por Bourdieu (2012, 1989); e de violência , que Minayo (2006) define como um tipo de violência que atravessa todas as diversas formas de violência manifestas na sociedade. A violência estrutural se expressa pela pobreza extrema, pela distribuição desigual de renda, pela exploração dos trabalhadores, pela desigualdade social, pela falta de condições mínimas para uma vida digna, ausência de investimentos em educação, saúde, habitação assistência social.

Segundo Minayo (2006), a violência estrutural é gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais que expressam a injustiça e a exploração e que conduzem à opressão dos indivíduos. Uma violência gerada pela marginalização de sujeitos, como classe trabalhadora, com base em suas diferenças e desigualdades sociais. A exclusão social apresenta-se como um importante gatilho para a marginalização de sujeitos, pois potencializa a sensação de injustiça frente a um sistema ineficiente e carente de políticas de acesso e inclusão na vida social. Portanto, a violência estrutural se manifesta como negligência por parte das autoridades, reduzindo os orçamentos das políticas públicas de saúde, educação, entre outras.

Então, nesse contexto, temos dois fatores de violência: a simbólica, quando o sujeito vítima do sistema se torna o algoz da sociedade; e a violência propriamente dita, que é aquela violência estrutural materializada em atos de agressividade contra outra pessoa. É esse tipo de violência que se apresenta no cotidiano como a mais perceptível, que é quando uma pessoa fere outra fisicamente, tornando tangível o reconhecimento desse ato de violência. Esta, geralmente, avança de outros tipos de violência como, por exemplo, a simbólica, que não é tão perceptível, em primeiro

momento.

Conforme Chauí, a violência é o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A autora ressalta que a violência é a relação de forças caracterizada num pólo pela dominação e no outro pela coisificação, a violação da integridade física e psíquica da dignidade humana de alguém (CHAUÍ, 2000).

Tendo por referência esse aporte teórico-conceitual sobre violência, esta pesquisa buscou compreender as implicações da violência nas relações sociais dos alunos que compõe o grupo discente de um colégio estadual localizado na periferia da cidade de Goiânia. Partindo de uma investigação sobre a compreensão que estes possuem sobre a temática da violência, bem como da identificação das implicações dos aspectos socioeconômicos, de gênero e conjuntura familiar no fenômeno da violência. Este estudo é de abordagem qualitativa, com utilização de pesquisa documental (relatórios de reuniões pedagógicas motivadas pela ocorrência de violência) e realização de entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola pública da periferia de Goiânia.

Os documentos analisados foram vinte (20) relatórios pedagógicos, diários eletrônicos, ficha de matrícula e o Sistema de Gestão Escolar (SIGE) dos estudantes citados nos referidos relatórios. Para fazer a pesquisa de campo com seres humanos, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da PUC Goiás e aprovado com o parecer número 30455320.7.0000.0037.

Foram aplicados questionários *online* (no *Google Forms*) e realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro docentes, sendo duas professoras e dois professores, as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas a fim de se apreender os núcleos de significação de como esses professores compreendem a violência

Para atingir aos objetivos da pesquisa, esta dissertação encontra-se estruturada em três capítulos intitulados e sequenciados da seguinte forma: 1) “Espaço escolar: cenário social e político da educação no Brasil”; 2) “A violência nas relações sociais: seu reflexo no ambiente escolar”; e 3) “Violência nas escolas e políticas públicas”.

O primeiro capítulo apresenta um resgate histórico da educação no Brasil, trazendo desde os primeiros movimentos educacionais ocorridos no território brasileiro até a redemocratização no Brasil, que trouxe alterações no sistema de

ensino e acionou mecanismos jurídicos lançados no sentido de proporcionar um sistema educacional para a população. Nesse capítulo desenvolve-se, ainda, uma discussão sobre o percurso histórico da educação no Brasil e uma reflexão crítica sobre o processo educacional brasileiro e os mecanismos de controle social por parte do Estado, bem como sobre a ação pedagógica como produtora de violência no espaço escolar.

O segundo capítulo pretende conceituar os tipos de violência que ocorrem no espaço escolar e suas possíveis consequências e implicações para a saúde física, mental e emocional dos envolvidos em situações de conflito. A violência é apresentada neste estudo como fenômeno social e histórico, a partir das concepções de violência abordadas por teóricos como Bourdieu (1983,1989,1992, 2004, 2012), Chauí (1999, 2000), Minayo (2006, 2010) e Abramovay (2002, 2003, 2006, 2012). São apresentados aspectos críticos da violência como um fenômeno complexo, multidimensional e resultante de processos de dominação inerentes a história da sociedade. A violência na escola é apontada como sendo reflexo de todos os processos de exclusão decorrentes da desigualdade social e econômica.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados encontrados na pesquisa documental e na sistematização e análises dos questionários e das entrevistas, informações que representam as violências vivenciadas e praticadas no ambiente da escola pesquisada e os sentidos e significados construídos pelos professores sobre a violência escolar.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa trazer mais esclarecimentos aos estudos já desenvolvidos sobre a violência na escola e que possa colaborar com novos trabalhos que também promovam o debate e a reflexão sobre o tema. Estudos e pesquisas que visem compreender o fenômeno da violência nas escolas podem contribuir com o planejamento, implementação e avaliação políticas e programas de prevenção e intervenção nas escolas. É necessário substituir a cultura da violência pela cultura da não violência, buscando a ética e a moralidade do bem-estar coletivo. Este é, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação hoje, no entanto, qualquer ação deve receber suporte científico e avaliação contínua ao longo de sua evolução para que possa funcionar com eficácia.

## **1. – ESPAÇO ESCOLAR: CENÁRIO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Este capítulo apresenta a contextualização histórica da educação no Brasil, desde os processos de colonização até a contemporaneidade. Também debate as formas de violência que se manifestam no contexto educacional. A abordagem teórica que subsidia as discussões está fundamentada em autores como Maciel e Shiguinov Neto (2006), Cunha (1985), Shiguinov Neto (2015), Romanelli (1986) e Saviani (2011). Deste modo, o capítulo se subdivide em duas linhas de reflexão: os aspectos históricos do sistema educacional brasileiro e seu processo de formação colonizadora, bem como de produção de aculturação dos povos originários; e a ação pedagógica produzida no espaço escolar como geradora de violência.

### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O panorama atual da educação institucionalizada brasileira é resultado de diversas transformações da concepção ideológica e estruturação organizacional do perfil político que delineia as instituições de ensino. Cada período, dentro de um longo processo histórico de mudanças, estabelece um objetivo distinto às organizações escolares, direcionadas por objetivos específicos a atender os principais interesses da sociedade em que a educação estava inserida.

Os primeiros movimentos educacionais ocorridos no território brasileiro deram-se ainda no século XV, em meio ao início da colonização portuguesa, influenciada diretamente pelo catolicismo, religião oficial da coroa lusitana. O objeto das missões católicas era evangelizar os indígenas, levando a eles a doutrina cristã e, através dela, estabelecer uma relação de controle sobre os colonos. Esse processo se uniu às próprias urgências dos interesses mercantis e políticos no Brasil, como a base ideológica da conquista e colonização das novas terras.

Segundo Maciel e Shiguinov Neto (2006), a escola jesuíta brasileira passou por duas etapas. A primeira tinha como objetivo primordial a transformação social e cultural dos povos ameríndios. Para tanto, era oferecido o ensino elementar da língua portuguesa (incluindo a alfabetização), o que facilitava a comunicação entre jesuítas e nativos, e o ensino da doutrina católica cristã. Almejando a catequização dos nativos, foi elaborado um Projeto Português para a colônia. Seu autor, padre Nóbrega, traçava

leis restritivas às práticas indígenas, tais como a proibição da prática do canibalismo, poligamia, nomadismo, feitiçaria, nudismo e guerras. Entretanto, com a forte resistência em abandonar hábitos culturais intrinsecamente praticados pelos tupis-guaranis, a ordem precisou concentrar seus esforços na catequização dos curumins, crianças dos povos indígenas, que, por ainda não estarem completamente familiarizadas com todos os aspectos da cultura de seu povo, eram mais suscetíveis aos ensinamentos religiosos e poderiam também atuar como disseminadores dos hábitos religiosos católicos entre seus pais.

Uma educação que, pelos princípios destinados (percebe-se isso na ação da educação enquanto instrumento abrangente), entra em contradição com a sociedade da classe dominante. Os jesuítas, em sua missão de catequizar os índios, praticaram violência no aspecto de mudar suas culturas e na ação de retirar das famílias indígenas seus filhos para serem catequizados. Outra violência na época colonial foi a chegada dos portugueses à colônia. Estes consideravam, por exemplo, as índias como objeto sexual; promoveram, verdadeiramente, um massacre para com a população indígena.

A partir da segunda metade do século XVI, já contando com imenso patrimônio arrecadado com a colaboração das ofertas dadas pelos colonos e, principalmente, com as posses reivindicadas à Coroa portuguesa para a formação das fazendas jesuíticas, observa-se o início da segunda etapa da missão jesuíta: a orientação dos filhos dos colonos nos colégios de caráter elitista, marcados pelo rigor e excelência tipicamente jesuíta. O ensino secundarista tinha como objetivo dar seguimento à formação dos filhos dos colonos mais abastados, havendo a optativa de dar sequência ao ensino superior no território português (ROMANELLI, 1986).

Conforme Shiguinov Neto (2015, p. 15), o Projeto, no Brasil, dependia em grande parte do Projeto Educacional jesuítico, sendo esse o alicerce da nova estrutura social educacional do Brasil Colônia. Pode-se afirmar que a história de interesses políticos no Brasil em contraposição aos interesses educacionais iniciou-se nessa etapa, na execução do projeto desenvolvido pelos jesuítas, com eficazes grandes conquistas para com a população presente. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa congregação religiosa na colônia. Suas ações os colocaram como uma autoridade respeitada e poderosa. Enquanto eles ganhavam status, tornaram-se uma preocupação para a Coroa.

Buscando a formação da intelectualidade, a escola do período jesuítico se

firmou como referência do ensino das ciências humanas modernas, por meio da aprendizagem mnemônica; entretanto, mostrando-se fortemente presa ao sistema de catequização. Diante das mudanças ocorridas no mundo medieval, a educação jesuíta passou a estar em desconformidade com os interesses da Coroa, pois as transformações advindas do surgimento do mercantilismo burguês acentuaram cada vez mais a necessidade de aprofundamento do ensino das ciências da natureza (biologia, física e química), para a formação de um homem comerciante e não mais um homem cristão (SHIGUINOV NETO,2015).

Como consequência da profunda crise econômica enfrentada pelo reino de Portugal, devido à dívida estabelecida com a Inglaterra, os gastos descomunais da realeza, a forte redução dos lucros recolhidos na colônia pelo enfraquecimento do mercado açucareiro e fim da exaustiva exploração de ouro nas Minas Gerais, fez-se necessária a criação de um plano de reformulação dos serviços públicos, que acabava por promover o enfraquecimento do poder da nobreza e do clero (MACIEL e SHIGUINOV NETO 2006).

De acordo com Shiguinov Neto (2015), por volta da metade do século XVIII, um novo sistema político e econômico começava a ser implantado, durante o reinado do Rei D. José I (1714-1777). A sequência de tais transformações é assumida, em 1750, por Marquês de Pombal, nome que trouxe reconhecimento a Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português que fez parte da geração de governantes conhecidos como déspotas esclarecidos, guiados pelos ideais iluministas.

A introdução dos ideais iluministas, nas ciências e em específico na Educação, se processa de acordo com as condições sociais da época. Boto (1996, p. 21) analisa que a partir do século XVIII há

uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, por intermédio dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado.

A educação oferecida na administração pombalina pode ser considerada como o primeiro serviço estatal mais aproximado do que conhecemos atualmente como “ensino público”; entretanto, faz-se necessário esclarecer que, apesar de ser concebida pelo estado, deve-se compreender o “ensino público pombalino” não como

termo relativo ao atendimento de grande parcela social, mas como termo que se refere à qualidade da iniciativa do poder normativo desempenhado sobre as escolas.

Segundo o Alvará de 6 de novembro de 1772, o ensino seria ofertado nas escolas públicas, abrindo possibilidade às instituições particulares, apoiadas pelo Estado, dando origem à cultura segregacionista e elitista que estabelece dois perfis de escolas e privilegiava o ensino particular (MACIEL e SHIGUINOV NETO, 2006).

Ao implementar mudanças na disposição dos níveis de ensino, dentro dos Estudos Menores havia aulas régias de humanidades (Gramática Latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Retórica e Poética, Filosofia Moral e Racional), além de aulas de contas, escritas e leitura. O término dos Estudos Menores era requisito para o curso dos Estudos Maiores, ainda não sendo oferecidos em universidades propriamente brasileiras. Entretanto, mesmo com a introdução das aulas régias, não se notou mudanças substanciais na proposta educacional.

Ainda em 1759, o mesmo alvará que aboliu a presença dos jesuítas estabeleceu também a necessidade de conservar práticas cristãs à sociedade civil. A escola pombalina buscava pautar seu ensino nas teorias iluministas, sem renunciar às concepções religiosas que regiam as ações do estado português.

Tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico. Isso demonstra o empenho de Pombal em pautar-se pelas ideias do Iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção. Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio (SAVIANI, 2011, p. 76).

A ausência de políticas de formação de professores para substituir os padres jesuítas, no momento inicial da troca de sistemas de ensino, colaborou para que a pedagogia pombalina não trouxesse as transformações ideológicas esperadas de uma genuína escola iluminista. As aulas régias se assemelhavam às oferecidas no antigo regime de ensino, ambas de caráter verbalista e religioso, desconsiderando o processo histórico de transformações que estavam em curso em outros países europeus, que exigiam a implementação e o aprofundamento das ciências da natureza.

A negligência com o serviço de ensino oferecido na época demonstra o total desinteresse lusitano para com o desenvolvimento interno da colônia. Estratégia que tinha por objetivo frear o crescimento do espírito nacionalista que se iniciava entre a população da colônia. Mesmo entre os poucos jovens brasileiros com formações



decorrentes desse sistema, pode-se deduzir que o plano de educação lusitana era condizente com os interesses da Coroa, pois as escolas deveriam atender às demandas distribuídas entre os diferentes graus da estrutura social, necessárias para a manutenção das instituições de poder provenientes da Coroa.

De acordo com Carvalho (1978, p.139), pode-se concluir a respeito dos objetivos da escola do período pombalino que

[...] seu objetivo foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensão do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar uma escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

O sistema de ensino pombalino pretendeu realizar uma reforma completa desse sistema, promovendo a substituição dos métodos pedagógicos tradicionais por uma nova metodologia de ensino, buscando ser capaz de atender às demandas daquele momento histórico. A administração pombalina almejava que o ensino do novo sistema fosse conduzido por homens cuja mentalidade e serviços estivessem inclinados aos interesses da Coroa. A função das escolas pombalinas era a de disseminar, entre os filhos dos nobres e da burguesia, os ideais religiosos e absolutistas, mascarados pela teórica fundamentação das propostas iluministas, além de abrandar o desenvolvimento popular brasileiro, visando preconizar o desenvolvimento social e econômico português, em função de inseri-lo no patamar de país que havia sido transformado pelos ideais da revolução intelectual dos iluministas (MACIEL e SHIGUINOV NETO, 2006)

Embora os ideais que nortearam os documentos oficiais que normatizaram a reforma do sistema educacional pombalino houvessem sido fundamentados por correntes ideológicas coerentes, o fracasso das medidas implementadas no governo de Pombal foi vislumbrado em um período de quase meio século, entre os anos de 1759 a 1808, nos quais nenhuma outra organização de ensino foi capaz de substituir a supremacia jesuítica. Nesse período, houve grave declínio no processo de aperfeiçoamento da educação colonial. Vale salientar que, na contramão dos projetos de reforma iluminista, em curso nos demais países europeus com instituição governamental parlamentar, a carência de professores capacitados ao ensino e a persistência de Portugal em não abandonar o sistema político absolutista colabora para o insucesso das propostas formuladas pela administração de Marquês de Pombal (ROMANELLI, 1986).

Até o século XIX, o Brasil não possuía uma política de educação sistemática e planejada. O sistema de ensino da época estava imerso em ruínas, deixadas pela destruição e omissão dos dois últimos sistemas de ensino já considerados neste trabalho. Pode-se dizer que a reforma educacional do período pombalino foi desastrosa para a educação no Brasil, pois extinguiu uma organização já iniciada nas colônias, mesmo tendo alguns objetivos contestáveis. O ensino jesuítico tinha seus interesses voltados para catequização e colonização dos índios, porém, nota-se que, desde o início da colonização do Brasil, há a presença marcante da desconsideração das ações elaboradas para a substituição dessas por novas propostas que viessem a atender aos interesses do governo.

A chegada de D. João VI e sua corte ao Brasil deu início a uma nova etapa da educação brasileira, conhecida como Período Monárquico brasileiro ou Período Joanino, marcando, primeiramente, o início do período de ensino superior público não religioso, a partir da criação do curso de Medicina e Cirurgia, no Hospital Militar e cursos de ensino profissional (ROMANELLI, 1986).

A escola instituída no período da monarquia buscava orientar profissionais capazes de servir e proteger a nobreza, com ênfase no ensino superior. De acordo com Shiguinov Neto (2015), quando D. João VI chegou ao Brasil, foi colocado o projeto pedagógico do Conde de Barca, tendo o ensino voltado para formar pessoal capacitado que ocupasse os cargos públicos da Coroa. Assim, a escola monárquica deveria atender às demandas inerentes do padrão de vida da família real e seus súditos portugueses, tornando a presença da corte portuguesa o mais razoável possível.

O ensino nesse período era todo voltado para os interesses da Coroa, da ideologia dominante. Somente a elite participava desse processo. Uma escola, portanto, era moldada por um conjunto de métodos administrativos e pedagógicos impostos pelos interesses sociais da elite dominante. Foi um período marcado pela exclusão social, sendo negado ao negro, à mulher e aos pobres o direito de participar do processo educativo. Nota-se a presença nesse período da violência estrutural, cerceando o acesso de determinados grupos aos processos educativos.

Em 1823, após a independência do Brasil, a situação do ensino era precária, o método do ensino mútuo onde o aluno treinado tinha a missão de ensinar dez alunos sob a rígida vigilância de um inspetor de ensino era o utilizado. A educação era ineficiente e insuficiente para atender toda comunidade, um período marcado pelo alto

índice de analfabetismo. Diante de tamanha precariedade, houve uma proposta constitucional elaborada, em 1823, pela Assembleia Constituinte, com três questões educacionais: criação de escola primária nas colônias, universidades mais apropriadas e a liberdade para cada cidadão abrir aulas para o ensino público. Entretanto, o Rei D. João VI não aceitou a proposta desta assembleia, promovendo o rompimento com o grupo (SHIGUINOV NETO, 2015).

Era um período histórico marcado por manifestações contra a decisão do rei; diante dos conflitos, D. João VI nomeia um conselho com dez membros para elaborar a Constituição Brasileira. Porém, essa teve a participação e aprovação do rei, uma vez que foi o próprio quem constituiu os membros do conselho, tendo o objetivo de acalmar as manifestações. No ano de 1824, o país ganha sua primeira Constituição, inspirada na Constituição Francesa de Luís XVIII (SHIGUINOV NETO, 2015). Nela foi estabelecida a liberdade do ensino primário, sem restrições e gratuito para todos os cidadãos.

No ano de 1827, é promulgada lei estabelecendo a presença de escolas de primeiras letras em todas as regiões populosas que necessitassem. Determinaram-se os conteúdos a serem adotados nas disciplinas, orientou-se a adoção de textos sobre a Constituição do Império e História do Brasil como material de leitura e não se dissipou a interferência religiosa de seu sistema de ensino. Nesta lei constavam orientações para o ensino da religião católica. De acordo com a lei de 1827, os professores das escolas primárias deveriam ser eleitos pelos presidentes provincianos e cabia aos próprios professores sua formação para o desempenho da função (MORAIS, 2019).

Entretanto, o ensino necessitava nesse período de uma organização escolar adequada; a nova lei não teve muito efeito na melhoria e expansão do ensino no período imperial. O péssimo estado da estrutura do ensino elementar era inegável. A precariedade das municipalidades, sem recursos para investimento, administração e fiscalização; a omissão do poder público em disponibilizar recursos didáticos e estruturais; e a baixa remuneração dos professores, muitas vezes ineficientes por sua má ou nenhuma formação docente, dentre outros fatores contrários às idealizações estabelecidas na Constituição, afastavam o império da construção de um sistema de ensino primário competente.

Pode-se compreender que, mesmo após a independência do Brasil, com a elaboração da Constituição de 1824 e a implementação de diversas leis voltadas à

organização e execução de um novo sistema de ensino, o país não foi capaz de criar as condições necessárias para o efetivo início das transformações educacionais. Não pelo fator do alto investimento necessário para tanto, mas pelo caráter elitista e escravocrata, impregnado nas raízes históricas do império de economia ainda dependente das atividades agrícolas. A ausência do Estado na defesa do direito do cidadão desprivilegiado foi também a defesa dos interesses da classe dominante, dependente da mão de obra escrava para a inserção do produto brasileiro no mercado.

Segundo assinala Romanelli (1986, p.42):

Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino. A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática. Faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural.

Conforme Shiguinov Neto (2015), a “República Velha” foi o período de transformação política que começou a estruturar a sociedade brasileira atual. Corresponde aos anos de 1889 a 1930 e iniciou-se após o golpe do poder militar sobre o governo de Dom Pedro II. Inicialmente, Marechal Deodoro da Fonseca assume o poder presidencial do Brasil republicano, dando início ao período conhecido como “República da Espada” (1889 a 1894). Porém, diante do grave cenário de crise, insatisfação e revoltas, o primeiro presidente da República se vê obrigado a renunciar ao cargo, abrindo espaço para a ação de seu vice, Marechal Floriano Peixoto, também conhecido como “Marechal de Ferro”, por suas ações implacáveis diante das diversas revoltas ocorridas.

Apoiado pela oligarquia paulista, Floriano Peixoto passa a governar diante de um contexto de recém proclamação, crise econômica e política, tendo como principais incumbências alcançar o fim da crise por meio de reformas em todos os segmentos da máquina pública, com interesse acentuado no processo de modernização dos meios de produção do país, visando a consolidação e integração da República. Em 1892, é apresentado um programa político-reformista ao Congresso. Neste estavam medidas direcionadas aos diversos componentes da administração pública, dentre as quais propostas de expansão do sistema educacional.

As ideias progressistas que pautavam a reforma do sistema de ensino foram organizadas por Benjamin Constant, chefe do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Entretanto, os ideais militares das concepções florianistas estavam fortemente presentes nessa proposta, com o objetivo de proporcionar o preparo cívico, considerado requisito para conscientização nacionalista da população, uma demanda necessária no processo de integração de uma nação com dimensões continentais.

Ainda segundo Romanelli (1986), com a adoção do sistema governamental federalista, o abandono da submissão ao regime de padroado e a adoção do estado laico, as funções administrativas do ensino primário foram distribuídas entre os estados e municípios (conforme definido na nova Constituição de 1891), possibilitando a criação de novas propostas. A proposta pedagógica paulista, que apresentou maior eficiência entre as demais, determinou a distribuição dos estudantes por seriação e faixa etária no ensino primário (7 a 13 anos) e secundário (13 a 15 anos), demandou a construção de mais Escolas Normais para a formação de mais professores e a formulação de diretrizes e normas capazes de estruturar a administração do novo sistema de ensino.

A criação do cargo de diretor escolar, em 1894, foi uma medida que ilustra bem a pedagogia tradicional e a dominação masculina. Cargo de autoridade representado pela figura masculina, contrastante com a presença feminina ainda destinada às péssimas condições de remuneração dos cargos de docência da educação primária.

O caráter patriarcal e autoritarista da base pedagógica definiu também a didática da escola da Primeira República, baseada na progressividade, memorização, subordinação discente à figura do professor, premiação e punição dos estudantes. O exemplo apresentado por Floresta (1989, p. 57) explicita o caráter punitivo da escola nessa época:

[...] as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado com o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência. Era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino, que não havia cumprido os seus deveres escolares, em um barco e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo de açoite. (FLORESTA, 1989, p.57)

O método de ensino utilizando nas escolas no período da Primeira República era marcado por um ensino baseado em verdades impostas, conteúdos repassados, sem o direito do aluno de contestar ou colocar sua opinião. Os professores utilizavam

castigos para promover a ordem no ambiente. Por vezes, a violenta disciplina era aplicada em excesso, em um espaço que era destinado a promover a educação.

Além da violência contra os alunos, a análise do processo histórico da educação brasileira aponta que os próprios docentes enfrentavam pressões e ostensiva fiscalização sobre o seu trabalho. A necessidade de impulsionar o ritmo de industrialização, motivada pela urgência de substituição e qualificação da força de trabalho, já não mais escrava, intensificou a valorização de disciplinas voltadas às ciências exatas. Visando também o corte de possíveis gastos, o estado adotou uma política excludente, atuando ostensivamente para a fiscalização do cumprimento do programa educacional por parte dos docentes, que se viam intimidados diante da concepção de que alunos repetentes significavam um gasto extra aos cofres públicos (ROMANELLI, 1986).

A administração de Floriano Peixoto exemplifica o perfil autoritarista da época e dos acordos realizados junto à oligarquia paulista, almejando a recuperação política e econômica do país, a consolidação da autonomia dos estados diante de um novo sistema de governo republicano e a integração da nação. A expansão da escola da Primeira República tinha como objetivo principal a popularização dos ideais cívicos e nacionalistas, necessários diante de possíveis ameaças ao território brasileiro.

O perfil positivista, progressista e autoritário da educação implantada durante a Primeira República acompanha todo o período de edificação do ensino tradicional, carregando a bandeira da solução para as diversas problemáticas sociais.

A Escola Tradicional se constituiu a expressão dos chamados "sistemas nacionais de ensino", estabelecidos no início do século passado sob o princípio de que "a educação é direito de todos e dever do Estado". Este princípio, advogado sob pretexto da instauração de uma sociedade democrática, fora lançado e defendido pela classe emergente, que se afirmava no poder: a burguesia. A defesa da sociedade democrática tinha como objetivo instaurar e manter a democracia burguesa. Para mantê-la, fundada no contrato social estabelecido "livremente" entre os indivíduos, se fazia mister eliminar o impedimento da ignorância. Acenava a burguesia com esta mensagem: a mudança de súditos em cidadãos, indivíduos livres e esclarecidos (FROTA, 1986, p. 28).

Em decorrência desse perfil, o ensino daquele período foi pensado na perspectiva da autoridade do educador, transmissor do conhecimento e centro do processo educativo. Deste modo, gradualmente, o ensino da escola tradicional foi se apresentando ineficiente perante a necessidade de instrução das classes mais pobres da sociedade, tanto por seu perfil exclusivista, quanto pela impossibilidade estrutural

e científica de oferecer atendimento a todos os cidadãos.

A necessidade de substituir a pedagogia tradicional vai se evidenciando entre os críticos e novas teorias educacionais vão se tornando mais presentes entre os debates políticos e intelectuais, criadas a partir do processo de flexibilização e expansão dos sistemas nacionais de ensino, advindo do governo florianista.

Com o desenvolvimento da sociedade, alguns fazendeiros e filhos que eram representantes no parlamento começaram a discutir a falta de política educacional, pois a cultura que permanecia no Brasil era a da Europa. Mas foi só em 1823 que alguns deles formularam um plano de educação que foi até legalmente aprovado. Porém, foi arquivado porque outro departamento do mesmo parlamento não reconheceu a necessidade desse projeto educacional para a população. Em 1923 o Congresso foi encerrado e a lei foi esquecida até a reabertura do mesmo, em 1926, quando voltou a se discutir a educação.

Com o início da crise do café marcada pelo colapso da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, o país começou a dar o primeiro passo na transformação histórica e social.

O contexto histórico do Brasil é marcado pela ação de inserir o país na divisão internacional do trabalho, uma vez que ele era especializado em café. No entanto, essa ação é desequilibrada, porque a economia mundial foi realmente fechada. O país estava, além disso, em processo de abolição dos escravos e não tinha mão de obra para realizar essa ação.

De acordo com Shiguinov Neto (2015), a chamada Política do café com leite estourou porque, economicamente falando, o preço do café caiu e os empréstimos externos aumentaram, o que não só aumentou as perdas, mas também gerou problemas de endividamento. Depois que os aliados venceram a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos tornaram-se cada vez mais fortes. No mesmo período, o Brasil começou a movimentar-se com a Semana da Arte Moderna, que exigiu o fim da influência europeia. Dentro do país nascia a consciência de que havia uma cultura nossa que deveria ser valorizada.

Além desse movimento, muitos outros surgiram. Como o grupo dos trabalhadores que queriam ver os seus direitos reconhecidos. Já na política, os tenentes e militares de Copacabana buscavam ter o poder governamental, que acabou caindo em suas mãos com o Golpe de 1930. Golpe, porque o país continuava historicamente com as dificuldades, sob todo este contexto, de haver uma

transformação social mediante a luta de classes não estabelecida.

A revolução de 1930, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder, pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo brasileiro[...]. É então que a demanda social da educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 1986, p.60).

Durante esse período, a sociedade começou a se organizar e se envolver em discussões com pioneiros da educação que enfatizaram que o sistema educacional era desorganizado. Necessitava-se de uma mudança de métodos de ensino no Brasil, sendo essencial que este organizasse o sistema educacional nos métodos de ensino das ciências, ao invés de ser apenas conteúdos da enciclopédia.

Essa declaração fez com que se iniciassem organizações com o objetivo de discutir e traçar diretrizes para a educação, através de um Sistema Nacional de Educação, tendo como meta a fiscalização da educação no Brasil.

O mecanismo de diferenciação unificada da educação escolar perpassa o desenvolvimento histórico do capitalismo e apresenta múltiplas formas históricas. De fato, a República Velha (1889-1930) foi caracterizada pela mudança gradual das relações sociais por meio de reorganização capitalista da cafeicultura. O crescimento da indústria e das cidades, as reivindicações dos trabalhadores devido às más condições de trabalho e o crescimento da classe média possibilitaram o surgimento de novos interesses e fontes de insatisfação com a velha oligarquia (ROMANELLI, 1986).

Foi um período marcado por amplos debates educacionais, envolvendo muitos intelectuais voltados especificamente para o tema educacional e que se empenharam em debates e planos de reforma, com a finalidade de recuperar o atraso brasileiro.

A partir da Era Vargas, surgem os princípios que constituíram a Escola Nova, movimento de renovação do ensino, nascido na Europa e América do Norte, entre o final do século XIX e XX, e que ganhou força no Brasil em 1932, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Era um apanhado de considerações feitas pela elite intelectual a respeito da educação brasileira, escrito durante o governo do Presidente Getúlio Vargas.

A proposta não-diretiva concebia a oferta da educação eficiente por meio da experimentação como principal caminho para o aprendizado do estudante. Para tanto, a ressignificação dos aspectos falhos na corrente de ensino anterior demandava a



renovação de métodos de ensino e avaliação, sendo constituídos a partir da visão integral dos aspectos do desenvolvimento humano, como argumenta Frota (1986).

A questão pedagógica do intelecto é deslocada para o sentimento. A ênfase no aspecto lógico é substituída pelo psicológico. Os conteúdos cognitivos são deslocados para os métodos ou processos pedagógicos. A educação deixa de ser centrada no professor, passa a sê-lo no aluno. O esforço é substituído pelo interesse, a disciplina pela espontaneidade e o diretivíssimo pelo não-diretivo. A ênfase na quantidade passa a ser dada agora à qualidade. A filosofia da educação baseada na ciência da lógica passa a ser calcada na filosofia da experimentação, utilizando-se dos conhecimentos da biologia e da psicologia. As classes sob responsabilidade do professor explanador de conhecimentos tomam a configuração e a funcionalidade pedagógica de pequenos grupos de alunos em estudos aproximados segundo áreas de interesse decorrentes de suas atividades livres. A função do professor seria agora de estimulador e orientador da aprendizagem. A escola deixa de ser ambiente de sujeição, de disciplina, de silêncio para ser um ambiente de alegria, pesquisa e dinamismo (FROTA, 1986, p. 30).

O caráter não diretivo da Escola Nova foi uma mudança revolucionária diante da criticada escola tradicional. Suas novas posturas colaboraram para o deslocamento do centro educativo, antes firmado sobre a figura do professor e, a partir de então, direcionado ao aluno. Este, por sua vez, passa a ser senhor de seu conhecimento, tendo na presença do professor um facilitador.

Entretanto, todo estímulo à criatividade e liberdade, no método de experimentação para os aprendizados possibilitados entre as escolas que adotaram as ideologias escolanovistas, suprimiu a existência de métodos e processos na prática ensino-aprendizagem.

Segundo Saviani (2011):

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de "saber escolar". (SAVIANI, 2011, p 17).

Durante a Era Vargas, com o evento da Segunda Guerra Mundial, a indústria brasileira requer mão de obra especializada. Na tentativa de viabilizar o processo de formação das massas trabalhadoras, o governo apresenta uma série de medidas de regulamentação do ensino. Como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; os decretos reformistas de Francisco Campos, em 1931, que implantaram uma reforma organizacional do nível secundário e atuação das universidades no sistema educacional; e o capítulo dedicado ao tratamento das

necessidades da educação na terceira Constituição Brasileira (1934). Nesta, a educação passa a ser um direito de todos devendo ser ministrada pelos poderes, o que mais tarde é removido. A terceira e a quarta Constituições foram tentativas pouco eficientes de organização do sistema de ensino por parte do Governo Vargas, reflexos da necessidade de capacitação de mão de obra industrial (ROMANELLI, 1986).

No Brasil, nos anos de 1945 a 1964, inicia-se a Quarta República Brasileira, período da história que teve o seu início com o fim da Era Vargas. Após o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda de Getúlio Vargas, entre os anos 1946 a 1964, o Brasil dá início ao processo democrático, definido como República Populista. Devido ao baixo engajamento dos governantes com as atribuições de um sistema de ensino público, os índices de analfabetismo ainda alcançavam níveis alarmantes (SHIGUINOV NETO, 2015).

Os debates sobre o processo de descentralização da educação, regulamentos e atribuições de funções da União, Estados e municípios relativos à educação são iniciados no projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentada ao Congresso, entretanto, o projeto é arquivado pelo relator Gustavo Capanema.

Em 1956, com o início do governo de Juscelino Kubitschek, inserido ainda em um panorama de grave crise política e social, após o término do mandato de Getúlio Vargas (1951 – 1954), e do vice Café Filho (1954 - 1955), o plano de governo nacional-desenvolvimentismo abre as portas do país para o capital internacional, ocasionando o rápido desenvolvimento de diversos setores. Entretanto, as políticas desenvolvimentistas que traçaram metas para a educação, no governo JK, não tiveram a mesma intensidade de investimentos que receberam a indústria, a produção de energia elétrica, por meio da construção da Companhia Hidroelétrica de Furnas, e a construção da nova capital federal em Brasília (SHIGUINOV NETO, 2015).

A escola republicana populista permanece em estado de inércia, até, em 1962, Darcy Ribeiro, Ministro da Educação do governo João Goulart, cria o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura, referente ao ensino primário e médio, aspirando a ampliação do número de matrículas e o crescimento dos índices de escolarização da população.

Após a saída de Darcy Ribeiro, Júlio Sambaqui assume o ministério atuando com incentivos para o programa de alfabetização de jovens e adultos, baseado no Método de Paulo Freire (educador, filósofo e influenciador do movimento da pedagogia crítica, referência em alfabetização de jovens e adultos), o que gera

reações contrárias nos setores conservadores.

A gestão de Sambaqui gerou estímulos na educação dos interiores a partir de incentivos de suplementação salarial dos docentes, houve também campanhas para formação e aperfeiçoamento do magistério. O ensino médio ganhou um perfil tecnicista com a “Campanha para Formação Intensiva da Mão-de-Obra Industrial”, destinada ao preparo de operários. No nível de ensino superior, houve a duplicação da quantidade de vagas. Entretanto, o desenvolvimento posterior, proveniente das medidas estabelecidas durante os mandatos dos dois últimos ministros, não foi sequenciado devido ao golpe militar que depôs o presidente João Goulart, em abril de 1964, e efetuou a exoneração de Sambaqui do cargo de ministro.

As políticas partidárias defensoras da escola aristocrática beneficiavam os interesses de poderosas instituições sociais, como a igreja católica e a alta aristocracia, em detrimento das escolas públicas, e inviabilizavam o exercício da cidadania daqueles deixados de fora dos privilégios de pertencer ao sistema de ensino privado.

A educação brasileira do período de 1964 a 1985, anos referentes à Ditadura Militar, estava imersa em um clima de encerramento da Guerra Fria e evolução do capitalismo na economia nacional. No Brasil, nenhuma das reformas anteriores teve sucesso no mérito de resolver os problemas identificados na educação. Nesse período, o sistema de ensino brasileiro passou por fortes mudanças estruturais, rompendo com o modelo essencialmente europeu construído até então e iniciando uma reestruturação do sistema de ensino com elementos da educação norte-americana.

A história da educação brasileira é uma história que ora iniciou pelo domínio da igreja, ora pelos acordos das políticas públicas da classe dominante. Como se pode verificar na análise do processo histórico da educação brasileira, durante séculos o Brasil foi movido pelas ações da Igreja Católica e ações políticas voltadas para o interesse de uma elite com pretensão de se perpetuar no poder.

O desenvolvimento da educação foi seriamente prejudicado com atrasos no sistema educacional, em comparação com outros países com economia semelhante. Esse atraso no ensino provocou uma sociedade com uma classe trabalhadora com pouca (ou nenhuma) escolaridade. A classe trabalhadora é a mais numerosa e mais atuante no processo produtivo e em maior número nas profissões, essa falta de escolaridade e de acesso ao conhecimento, à informação e a formação, contribui com

uma estagnação local e atraso relativo em relação ao desenvolvimento social, político cultural e econômico de um país.

Essa é a trajetória de políticas públicas, incipientes e fragmentada, que se iniciaram no período colonial e que perduram até os dias atuais. Uma educação ofertada pelos interesses da classe dominante, sendo que cada governo impõe o seu próprio interesse político. Soma-se a isso a adoção de modelos de políticas públicas de outros países, longe da realidade social e necessidades brasileiras.

Após acordos negociados com o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*, em 23 de junho de 1965, com o objetivo de reformar o ensino Brasileiro de acordo com as normas impostas pelo USA (União das Nações Unidas), um primeiro contrato que tratava do ensino superior passou mais de um ano sem ser divulgado para a comunidade universitária.

Conforme Cunha (1985), o acordo MEC/USAID teve o objetivo de integrar o ensino superior brasileiro ao modelo americano, visando estabelecer um método de educação técnica e liberal, concebendo o apenas como formador de trabalhadores.

Mais uma vez o desenvolvimento do Brasil é dirigido segundo interesses externos. A educação como emancipação e compreensão da história humana e compreensão da valorização intelectual e social não teria lugar nas políticas do MEC/USAID, pois escolas e universidades assumiriam a tarefa de formar os brasileiros para ocuparem funções nos quadros das indústrias, cedendo às exigências do capital e sem alinhamento da educação com processos emancipatórios da população.

Com o acordo MEC/USAID, o ensino superior teria um papel estratégico porque ele decidiria um novo arcabouço tecnológico para explicar os novos projetos econômico do Brasil, sendo compatíveis com as políticas americanas. Além disso, tinha como objetivo contratar consultores americanos para auxiliar na reforma da educação pública em todos os níveis de ensino no Brasil.

A educação deste período de 1964 a 1985 foi marcada por repressão, censura e controle daqueles que se opunham aos ideais militares. Talvez esse tenha sido o período mais cruel da história, quando a população não podia emitir opiniões; se fosse contra o governo, a pessoa era calada por agressões físicas, prisão, tortura e até a morte. Esse período foi caracterizado por fortes perseguições políticas e repressão aos que eram contra a ditadura militar. Professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas, estudantes presos, feridos e mortos em confronto com

a polícia. A União Nacional dos Estudantes foi proibida de participar ou promover qualquer evento. Um período antidemocrático com profundas mudanças na sociedade brasileira, principalmente na educação, sendo negado à população o direito de participar das elaborações das propostas educacionais destinadas ao Brasil.

A Lei n.º 5.692, de 1971, reformando o nível relativo ao ensino básico, faz a substituição do modelo organizacional do ensino primário de quatro anos e secundário (somando sete anos), criando no lugar os ensinos de primeiro e segundo grau, respectivamente. Outras medidas adotadas no governo militar foram a obrigatoriedade do tempo de ensino de 8 anos e a racionalização produtiva do capital humano, obrigando as escolas a combater o número de reprovações, evasão escolar e os gastos advindos destas formações (ROMANELLI, 1986).

Tais medidas poderiam ser consideradas como avanços na história da educação brasileira, mas, pela ausência de investimentos proporcionais às ações de expansão do ensino e da capacitação dos profissionais docentes, levou-se a escola brasileira a um estado de precarização, com atrasos no sistema educacional.

Para Cunha (1985), a expansão do ensino médio profissionalizante tinha duas funções na época: formar técnicos para suprir a ausência de profissionais e acolher os jovens de classe média que buscavam o ensino superior para ocupar cargos de alto escalão na hierarquia organizada pelas empresas. Afinal, nessa época, um diploma superior ainda era requisito indispensável para uma posição social.

Dentre tantas reformas presente no acordo do MEC/USAID, estava o ensino do 2º grau que passou a adotar, obrigatoriamente, o perfil profissionalizante. A meta deste ensino é produzir sujeitos aptos a desempenhar funções no mercado de trabalho. O currículo é todo voltado para os manuais técnicos e de instruções, o estudante é moldado para ser inserido profissionalmente no sistema econômico vigente. Entretanto, essa política de profissionalização, classificada como tecnicista, não se efetivou em prática devido a resistência de integrantes das classes dominantes da sociedade e a falta de capacitação dos profissionais destinados à formação.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 1999, p. 26).

A escola profissionalizante foi criada para a classe dos trabalhadores, tendo o

objetivo de divisão do ensino, onde o curso profissionalizante seria destinado ao proletariado e o ensino superior à elite. Nesse período, há uma contradição na educação, uma vez que o ensino profissionalizante se destacou com os melhores professores e os melhores alunos. A elite viu que seus objetivos não foram alcançados, a classe dominante desejava um ensino melhor para sua classe e não almejava para a dos proletários.

A escola brasileira do período de Regime Militar, “inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 1999, p.25), efetuava a função de engrenagem no processo de propagação do capitalismo no Brasil. No sistema educacional que regia a escola do período militar, professor e aluno passam a ter encargos complementares no processo produtivo e formador. O papel da escola desta fase, oriundo do empenho progressista hegemônico que tomou as décadas de 1960 até 1980 através da supremacia militar, estava fundamentado na formação de indivíduos eficientes no meio de produção social capitalista. Como podemos compreender em Saviani (1999, p. 25):

[...] Cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte (SAVIANI, 1999, p.25).

Com o fim da Ditadura Militar, surge a chamada Nova República, de 1985 a 1990. O período foi iniciado com o governo de José Sarney, quando o país começa a se adaptar ao processo de democratização. Na história da educação, uma nova etapa surge. Os educadores não eram reprimidos, como no regime militar, permitindo avaliar a educação do Brasil e seus problemas. Em 1986, o presidente vai ao Congresso Nacional mostrar ao povo brasileiro seu compromisso com a educação, a universalização da educação básica para todas as crianças entre 7 e 14 anos e acesso e permanência na escola do primeiro grau gratuita. (SHIGUINOV NETO, 2015 p, 205)

Durante o governo de José Sarney, em 1985, há a substituição do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pelo Projeto Educar. Este tinha o objetivo de alfabetizar os estudantes, com acompanhamento de recursos oriundos de empresas junto às secretarias de educação.

Neste mesmo ano, é realizada a Conferência Brasileira de Educação, na capital do estado de Goiás, Goiânia, tendo como objetivo reformular o currículo do 1º e do 2º graus. Segundo Shiguinov Neto (2015), na conferência foi também elaborada uma

carta definida como Carta Constitucional, tendo o objetivo de apresentar propostas educacionais para serem levadas aos membros da Constituinte. Caso houvesse aprovação por todos, essas seriam acrescentadas na Constituição. As colocações da Conferência foram aceitas e adotadas na Constituição de 1988, que reformulou a ideia contida na constituição de 1967, apresentando a educação como direito social de todo cidadão.

No governo de José Sarney, percebe-se o envolvimento da comunidade em assuntos da educação brasileira; porém, foi um governo que apresentou pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) desastrosos índices de reprovação, evasão e analfabetismo. Mesmo diante dos dados apresentados, o governo não modificou a suas políticas públicas de financiamento a educação.

Desde a década de 1970, o capital mundial passava por uma reestruturação produtiva com o processo de transformação dos modelos de produção fabril. Todas estas transformações na economia mundial, aliadas ao fim dos conflitos ocasionados pela Guerra Fria, que trouxe a expansão dos ideais neoliberais, estimularam a formação de novas políticas educacionais.

Visando atender aos interesses do processo de reestruturação produtiva, diversas entidades internacionais tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - iniciaram debates a respeito das novas necessidades da educação brasileira e levantaram um novo modelo educacional, voltado aos países com economia ligada a esses grandes organismos internacionais. Foi a partir de 1990 que o Brasil passou a participar de encontros internacionais com temas relacionados a políticas educacionais (OLIVEIRA,2016).

Fernando Collor assume a presidência, em 1990, com uma proposta de transformar a educação brasileira. Já na sua posse realiza o confisco econômico da poupança. No campo educacional, o governo coloca em pauta Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

De acordo com Camargo (2009), o governo Collor apresentou um plano de ação governamental setorial, de 1991 a 1995, na área da educação, baseado nas ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade, para transformar o quadro em que se encontrava o Brasil. Entretanto, não houve mudança no campo educacional e os problemas (como elevados índices de analfabetismo, evasão escolar, acesso

irrisório ao ensino superior e desvalorização do magistério) permaneciam.

O governo Collor foi destituído do poder, não houve a execução de suas propostas, ficando estas apenas como promessas eleitorais. O vice-presidente, Itamar Franco, assumiu a presidência. Nota-se, na análise desse percurso histórico, que a prática dos governos não seguirem e nem avaliarem as ações dos antecessores ainda prevalece. Pois as propostas educacionais do governo Collor não foram executadas e Itamar Franco apenas elaborou e executou um Projeto de Educação Básica para o Nordeste, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

No cenário de ausência de políticas públicas para a educação, o governo de Fernando Henrique Cardoso faz alterações presentes na Constituição de 1988, que visavam

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiverem acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de um fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério.(BRASIL,1996)

A Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, trouxe inúmeros avanços para a educação: definiu a gratuidade do ensino público em todos os níveis; garantiu a gestão democrática da escola pública; estabeleceu regime de colaboração entre os entes federados; definiu os mínimos orçamentários para a educação (a União ficou encarregada por aplicar 18% de seu orçamento e os estados e municípios deveriam aplicar 25%). Em 2017, isso muda radicalmente com a aprovação da Emenda Constitucional 95, conhecida com a PEC do Teto de Gastos, que congelou os gastos com a educação por 20 anos, ocasionado perda de bilhões a cada ano e comprometendo, segundo especialistas, a aplicação do Plano Nacional de educação. Na Constituição de 1988, preconiza-se também a responsabilidade da União em determinar as diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1988).

Outras mudanças no arcabouço estrutural foram realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Após oito anos de discussões no Congresso, as normas nacionais de educação e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foram promulgadas, em 1996. Embora não fosse uma iniciativa do governo FHC, este teve grande importância na aprovação desta resolução. No mesmo ano, foi aprovada a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), vigorado até



2007, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB foi elaborado com prazo estabelecido para o período 2007-2020. No término de vigência, foi encaminhada para o Congresso a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) sobre sua renovação, sendo aprovada. Pela nova proposta, a contribuição da União ao FUNDEB aumentará de forma gradativa, de 2021 a 2026; 2,5% dos recursos de responsabilidade da União serão destinados para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); na educação infantil, será destinado 5% do total da contribuição da União. As atuais regras do FUNDEB estipulavam que 60% dos recursos seriam usados para o pagamento dos salários dos professores. No entanto, na proposta aprovada está previsto um valor base de 70%, sendo o termo “professor” substituído por “profissionais da educação” (PEC, 2020).

A nova LDB, criada em 1996, trouxe importantes mudanças para a estruturação do novo sistema de ensino, tais como a substituição dos ensinos de primeiro grau pelo ensino fundamental. O segundo grau se torna ensino médio. Estas duas etapas passam a compor a educação básica brasileira; há a ampliação do tempo mínimo de ensino básico para 13 anos obrigatórios, com a definição de uma carga mínima de 800 horas anuais, divididas em 200 dias letivos. É estabelecido um núcleo comum para a educação básica, em nível nacional, enfatizando as diversidades culturais regionais. Há a exigência obrigatória da formação docente de nível superior, com incentivos para o ingresso em cursos de pós-graduação.

Dentre as atribuições administrativas, a educação infantil e o ensino fundamental (principalmente sua primeira etapa) passam a ser atribuições dos municípios; o ensino médio e a segunda fase do ensino fundamental ficam a cargo dos Estados. A união assume a responsabilidade pelo ensino superior. Define-se a necessidade de criação de planos educacionais com o objetivo de diagnosticar a educação nacional, apresentar princípios, determinar diretrizes, fixar metas, estratégias, prioridades e ações a serem cumpridas diante das problemáticas identificadas, no prazo de uma década.

Com a necessidade de diagnosticar os níveis de desempenho de alunos e professores, há a criação de diversas avaliações em nível nacional, tais como a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada desde o ano de 1990 a cada dois anos na rede pública e privada; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, desde 1998, tinha como principal objetivo medir o desempenho anual

estudantil de alunos do Ensino Médio e que, mais tarde, torna-se o principal meio de ingresso nas instituições de nível superior; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento de alunos concluintes de cursos de graduação, dentre outros (SHIGUINOV NETO,2015).

Esse formato avaliativo para educação no Brasil precisa ser criticamente analisado, visto que, no processo histórico da educação brasileira, as políticas se inseriram pela lógica dos interesses de grupos hegemônicos, em detrimento dos interesses dos cidadãos. Dessa forma, inserir processos avaliativos pode se configurar apenas estratégias de controle para financiamento e não para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, pode ainda acarretar práticas pedagógicas orientadas mais para o sucesso na avaliação do que para as necessidades dos estudantes.

São notórias as transformações realizadas durante o governo FHC no Brasil. No entanto, houve também muitos retrocessos em sua gestão. Desde o início de seu governo, ficou claro que os projetos relacionados às universidades públicas seriam realizados sob recomendações das propostas de reforma do Banco Mundial. Utilizando a influência das informações, a mídia difundiu a visão de que a universidade gratuita é um privilégio e que a maioria dos alunos pertence a famílias que poderiam pagar pelo ensino superior. A política neoliberal do governo FHC pode ser considerada uma violência estrutural contra a população menos favorecida, promovida por quem deveria oferecer oportunidades a todos. Diante desta ação, houve um aumento de privatização das universidades no Brasil.

Com a ascensão do governo petista e posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o projeto neoliberal avança mais lentamente e algumas políticas educacionais foram reelaboradas. Outras foram criadas visando minimizar as desigualdades sociais nas instituições de ensino superior, como a ampliação de programas de concessão de bolsas de estudos parciais e integrais. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi ao encontro da demanda de universalização do ensino superior, com o objetivo de aumentar a taxa de escolarização dos jovens de 18 a 24 anos (CUNHA,1985).

No segundo mandato, em 2008, o presidente Lula e seu ministro da Educação, Fernando Haddad, aprovaram a Lei 11.738/2008, que estabelece o Piso Nacional para os professores de escolas públicas da educação básica. Na época, 37% dos professores recebiam um valor bem abaixo do piso. Em 2009, o primeiro ano da lei, o

piso salarial dos professores, que era de R\$ 950,00, passou para R\$ 1.450,00. O Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, foi reformulado em 2010, quando foram reduzidos os juros do financiamento.

Em 2011, Dilma Rousseff assumiu a presidência da República e deu continuidade aos programas do governo do seu antecessor. Em sua gestão, implantou o Plano Nacional de Educação (PNE). São vinte metas propostas com a finalidade de aumentar o acesso e a oferta educacional de qualidade, tendo ações que se iniciam na alfabetização e seguem até a preparação de profissionais da educação para o período de 2014 a 2024. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) tem como objetivo trabalhar técnica profissionalizante com os alunos do Ensino Médio, com incentivos financeiros para essa modalidade (BRASIL, 2011).

Depois do impeachment da presidente Dilma Rousseff, seu vice, Michel Temer, assume a presidência. Em sua gestão, sanciona a reforma do ensino médio, em 2017. Com a reforma, a carga horária mínima anual de 800 horas chegaria a 1400 horas, gradativamente. Esta etapa também deixaria de ser composta por 13 disciplinas, passando a responder por 60% do currículo definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% da rede educacional, considerando os fatores históricos, econômicos e formação cultural. A escola também deve oferecer pelo menos um dos cinco roteiros de formação definidos na proposta, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Como requisito para atuarem na formação técnica, a medida provisória descreveu que poderia ser profissional com notório saber reconhecido pela Secretaria de Educação (CUNHA, 2017, p.377).

As atuais propostas de reforma do ensino médio remontam a diversos problemas já superados na trajetória da educação profissional no Brasil, mas que podem ressurgir com novas roupagens. Entre os reveses históricos, destaca-se, por exemplo, o método de reforma de Capanema no contexto da ditadura militar, segundo o qual o ensino seria diferente para cada segmento de homens, mulheres, jovens e adultos. Retornando e esse modelo, percebe-se o risco de retrocesso para a educação, pois o ingresso no ensino superior será restrito a conhecimentos específicos adquiridos em cada área de formação.

Também há um retrocesso na educação com início no governo de Temer e que se perpetua no atual governo. Em 2018, é eleito presidente o militar reformado

Jair Bolsonaro, que tem como vice-presidente Antônio Hamilton Martins Mourão, um general da reserva do Exército Brasileiro. Ao assumir a presidência, o atual governo nomeia 211 militares para ocupar as pastas do alto escalão administrativo do Brasil, conforme publicado por Mattos e Bragon (2019).

O governo de Bolsonaro inicia suas políticas públicas educacionais reafirmando sua defesa pela escola sem partido, com discursos controversos sobre a existência de doutrinadores no ambiente escolar e de que essa prática deveria ser banida. Coloca em pauta o Projeto de Lei 3.261/2015, elaborado por seu filho, o Deputado Federal Eduardo Bolsonaro, que propõe a educação domiciliar, a ser ministrada por pais e responsáveis pelos alunos.

No ensino médio é aplicada a Portaria 1432/2018, que estabelece a flexibilização dos currículos conforme áreas de conhecimento itinerários, com o alegado objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no mercado do trabalho. Propostas educacionais aprovadas e executadas no ensino superior provocam várias manifestações e protestos, como o corte de 70% de bolsas para os cursos de pós-graduações, principalmente da área de Humanas. O governo argumenta que os cursos desta área não contribuem para o conhecimento do estudante. É possível considerar que a gestão da educação no atual governo promove várias reduções nas verbas destinadas para as universidades federais (GAMBA e SALDONA,2019).

O referido governo também lança o Decreto nº 10.004, em 2019, que institui o Programa Nacional de Escola Cívico Militares (PECIM), visando ofertar para a educação básica um modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático pedagógico e administrativa, tendo como padrão o ensino adotado pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e do Corpo de Bombeiros Militares (PECIM,2019).

No atual cenário educacional do Brasil, percebe-se o retrocesso de conquistas adquiridas no decorrer da história da educação brasileira. É notória a tentativa de retroceder na democracia, com o empobrecimento da escola pública, a negação humanística e o desmonte da educação básica. Temos um governo que designa para a educação a função de transmitir conhecimento, com imposição de normas, negando o direito de participação na elaboração das propostas educacionais.

A análise do percurso histórico da educação brasileira evidencia as diversas violências praticadas ao longo do tempo contra a comunidade escolar. Para a atualidade, resta questionar se o Brasil não está vivendo, em pleno 2021, o

ressurgimento do período militar. O que seria um retrocesso do papel da educação como promotora de emancipação e autonomia, função essa ainda não alcançada efetivamente pela população.

Tendo apresentado uma breve revisão histórica da educação no Brasil, em que foram demarcados os processos de dominação dos povos indígenas, as diversas tentativas de se impor uma cultura e uma moral para a população, bem como os processos de intervenção do Estado nas culturas, é importante destacar que, desde sempre, o sistema de educação brasileiro teve como base para a sua implementação as tentativas de impor uma ordem social de colonização e de impedir a emergência de processos de formação para a autonomia.

Os avanços da educação a partir do período de redemocratização no Brasil também não proporcionaram a preparação e execução de um processo educacional que produzisse pensamento crítico, autonomia e possibilidades de emancipação. Ao contrário, instituiu-se um modelo educacional alinhado com a lógica do mercado e necessidades e demandas do capital, uma educação de preparação para o trabalho, mais tecnicista do que formativa. Todo esse processo, mais a falta de investimentos do poder público nas políticas de educação gera na relação das pessoas em contexto educacional ampliação de estruturas de poder, falta de condições adequadas de trabalho para os professores, desrespeito da comunidade escolar às diversidades e, muitas vezes, reprodução de violências.

Entender a história da educação no Brasil é primordial para o início de uma tentativa de apreender a realidade atual do espaço escolar e suas implicações com a violência, que é o objeto deste estudo. Na sequência, será abordado o contexto atual do espaço escolar e a interface com os processos de violência.

## **1.2 CONTEXTO ATUAL DO CENÁRIO ESCOLAR**

As escolas, como os demais espaços da sociedade, reproduzem todos os fenômenos sociais, inclusive a violência. A condição agravante é que a população escolar é composta por crianças e adolescentes, mais vulneráveis a violência, às vezes mesmo até no ambiente familiar.

O aumento da violência na sociedade é um fenômeno que necessita ser compreendido e que retrata os microssistemas, como na escola. Importante mencionar que o tema proposto é extremamente complexo e passível de ser analisado sob diferentes concepções. Neste estudo, o tema será abordado a partir do recorte

temático pautado na compreensão da violência na escola, da escola e com a escola, conforme aborda Abramovay (2012).

Ao se tratar da violência escolar, geralmente se aborda somente a violência entre os alunos. Entretanto, a relação aluno-professor, nos últimos anos, vem sendo discutida por alguns autores que apontam a dimensão multifacetada da violência no ambiente escolar e sua interface com diversos fatores, tais como: autoritarismo, relações de poder, desigualdade social, dentre outros (ABRAMOVAY, 2012, CHARLOT, 2002, BORDIEU 1989).

Nessa visão, a escola deixa de ser um lugar seguro - com valorização de atos de respeito, amizade, harmonia, socialização e integração - para se tornar “palco” de situações de violências em diversas formas, desde a simbólica e estrutural, até a agressão direta verbal ou física.

Um exemplo dessa realidade é o resultado da pesquisa, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013)<sup>1</sup>, que apontou o Brasil no topo de um *ranking* de violência em escolas. No ano de 2013, por meio dessa organização, 100.000 professores de 34 países (do ensino fundamental, ensino médio e gestores educacionais - alunos de 11 a 16 anos) conduziram um estudo global. No Brasil, 14.291 professores e 1.057 gestores de 1.070 escolas responderam ao questionário. Os pesquisadores chegaram aos seguintes dados: "12,5% dos professores entrevistados no país disseram terem sido vítimas de abuso verbal ou *bullying* de alunos pelo menos uma vez por semana" enquanto a média em 34 países é de 3,4% " (FLACSO, 2019, p.01).

Os dados revelaram, ainda, que 12,6% dos entrevistados sentem-se subestimados profissionalmente, enquanto a média mundial é de 3,1%. Os salários dos profissionais entrevistados em todo o mundo são três vezes maiores do que no Brasil. A pesquisa também apresentou que, apesar dos problemas, a grande maioria dos professores no mundo se diz satisfeita com seu trabalho.

Com base nesses dados, observa-se a desvalorização do trabalho do professor brasileiro que, além de sofrer agressão, como aponta a pesquisa publicada, recebem um salário bem inferior ao dos professores de outros países

Para Guimarães (1996), a violência de alunos contra professores é uma forma

---

<sup>1</sup> Publicada na Flacso Brasil, em 23 de abril de 2019, com o seguinte título “ Brasil lidera o ranking da OCDE de violência contra os professores” (disponível em: <http://flacso.org.br/?p=23191> acessado em 04 de novembro de 2020.

de protesto. Segundo a autora, as relações entre professores e alunos tornam possíveis sociabilidades de autoritarismo pedagógico. De forma que o comportamento repressivo e taxativo dos professores em sala de aula e a falta de diálogo são marcas das forças antagônicas expressas no cotidiano escolar.

Defere-se do raciocínio de Guimarães (1996) que o significado da violência dos alunos remete-se ao poder exercido pelos professores em sala de aula. Uma vez que ao professor é outorgada a responsabilidade de conduzir os alunos ao aprendizado, ele não deveria usar tal função como justificativa para comportamentos autoritários e repressivos, mas muitas vezes o faz. Em resposta e essa atitude do professor, os alunos podem se comportar de forma agressiva, revelando insatisfação e revolta.

Ainda sobre as questões de sociabilidade e autoritarismo nas relações entre alunos e professores, Guimarães (1996; p. 78-79) versa:

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõe a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites nas sociabilidades, das obrigações, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.

De acordo com Guimarães (2010), alguns professores sentem que perderam a autoridade junto aos estudantes, atribuindo a isso, serem vítimas da violência praticada contra eles no ambiente escolar. A autora relata que os professores apontam a punição severa aos alunos como uma ação para a diminuição dos atos de agressividade, percebe-se assim, a autoridade na cultura docente.

A heterogeneidade sociocultural dos alunos imprime a necessidade de considerar a historicidade, as visões de mundo, as escalas de valores, sentimentos, emoções e desejos, como comportamento único de cada aluno. No entanto, tendo por referência os argumentos de Guimarães (1996), observa-se que, muitas vezes, o professor não está preparado para apreender essa diversidade sociocultural e para atuar no sentido de acolher as diversas manifestações em sala de aula, pois vivencia o dilema de ser a autoridade, responsável pela manutenção da ordem, mas, ao mesmo tempo, retira o aluno de seu lugar passivo quando oferece oportunidades de reflexão e quando o obriga a se reconhecer na sua diversidade.

Na tentativa de melhor compreender as dificuldades que os professores têm enfrentado no exercício de suas funções é preciso estabelecer a distinção entre as

categorias autoridade e poder.

Segundo Arendt (1985), o poder se distingue da violência por estar relacionado a uma relação social em que se estabelece consentimento, ou seja, é a capacidade do ser humano de agir em conjunto e sempre pertencerá a um grupo, nunca será uma propriedade pessoal, mas sim uma aquisição consentida por um grupo. Só existe quando o grupo decide permanecer unido e muitos fracos se tornam mais fortes do que aqueles que governam pela força. Dizer que alguém tem poder significa apenas que alguém tem o poder de muitas pessoas para agir em seu nome. Se o grupo do qual o poder se originou desaparecer, o poder daqueles investidos pelo poder também desaparecerá (ARENDR, 1985).

Já a autoridade, Arendt relata que se aplica a pessoas. Como citado pela autora, uma autoridade do pai sobre o filho, do professor sobre os alunos e do chefe sobre seus subordinados é por eles reconhecida sem discussão e sem fazer remissão a processos coletivos, a que são obrigados a obedecer (ARENDR, 1985). Para Arendt (1985), a autoridade pode ser compreendida com sendo a institucionalização do poder, ou seja, reconhece-se o poder de alguém, mas não se compreende os processos coletivos de consentimento para o grupo.

Em suma, pode-se dizer que a categoria autoridade requer uma obediência. Entretanto, algumas vezes, a obediência à autoridade acaba sendo confundida com alguma forma de violência. A crise de autoridade e o autoritarismo não são os únicos fatores responsáveis pela eclosão da violência na relação professor-aluno. Outros fatores exógenos também influenciam essa problemática, dentre os quais pode-se destacar: a discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos; a hierarquização rígida da relação professor-aluno, criando dificuldades de comunicação; as dimensões da escola e o elevado número de alunos; a massificação do ensino e a dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais; as relações interpessoais fragilizadas entre educadores e alunos; a ênfase no rendimento escolar de caráter conteudista; o pouco tempo destinado a atenção individualizada de cada aluno (FERNÁNDEZ,2005).

Quando a autoridade do professor não é legitimada pela turma, os conflitos, as indisciplinas e violências ganham espaço. O professor perde o controle sobre a turma e os alunos na posição de poder dominam o espaço.

Nas últimas décadas, a educação escolar sofreu drásticas mudanças e o papel do professor também se transformou. Sabe-se que, no passado, a relação de



educação seguia regras bem mais severas quando comparadas com as atuais. Consequentemente, podem ser percebidas mudanças drásticas em vários sentidos. Nas palavras de Corsini (2017, p 01)

Antigamente a figura do professor era tida como sagrada. Uma pessoa muitas vezes austera, que dificilmente demonstrava seus sentimentos, detentor de todo conhecimento e formador do caráter e costumes adequados à sociedade. Suma missão, transmitir o saber acumulado culturalmente e historicamente pela sociedade [...].

A procura pelos cursos de Ciências Humanas de formação de professores que atuam na educação decaiu de maneira drástica. A pesquisa da OCDE (2013), referida anteriormente, aponta que a média de estudantes que tinha o desejo de ser professor caiu de 5,5 % para 4,2%. As razões para tal desinteresse pelos cursos voltados para a formação de professores são os baixos salários e a falta de reconhecimento da comunidade para com os professores. Uma profissão que se tornou desvalorizada, mal remunerada e não propiciadora de status, apesar de muito cobrada pela sociedade.

Partindo da premissa de que a educação estruturada é indispensável para a formação do indivíduo, reconhece-se que a atual relação professor-aluno é preocupante. Afinal, os confrontos entre educador e estudante acabam abalando a estrutura de ensino. Consequentemente, há professores insatisfeitos e alunos com precários conhecimentos sobre todas as áreas disciplinares.

A pesquisa da OCDE (2013), mencionada neste estudo, evidencia a insatisfação dos professores com o seu trabalho, a relações conflituosas entre professores, estudantes e os eventos de violência a que muitos estão expostos, principalmente no Brasil, que é apontado como um dos países que menos valoriza essa profissão.

Contudo, não se trata de um problema social exclusivo da realidade brasileira, podendo ser percebido também em outras partes do mundo. Ricci (1999, p. 164-166), a respeito do mal-estar vivido pelos docentes europeus, alerta para algumas causas:

a) O aumento de exigências em relação ao professor, que em muitos casos, além do domínio da disciplina, pede-se que seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos; b) Inibição educativa de outros agentes de socialização, a família tem delegado à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos; c) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas, os meios de comunicação alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à sala de aula; d) Ruptura do consenso social sobre

educação, a sociedade tem passado por modelos de educação divergentes; e) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro de seus filhos, principalmente com o aumento da taxa de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social; f) Menor valorização social do professor, g) Mudanças dos conceitos curriculares, questionando o que pode ser considerado como conhecimento útil aos alunos; h) Escassez de recursos materiais; i) Mudança na relação professor x aluno, sendo cada vez mais voltada para violência; j) Fragmentação do trabalho do professor, o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação.

Logo, a suposta desqualificação do professor precisa ser entendida a partir de suas condições objetivas de produção histórica e social e das determinações que sofreram no plano material, cultural e simbólico.

Correspondente a isso está a visão de Bourdieu (1998), que nos atenta para o fato de que os educadores, docentes, professores primários, magistrados estão mergulhados nas contradições do mundo social, tendo de lutar cotidianamente frente ao “sofrimento social” e à condição de desprestígio do professor, validada pelo seu salário. “O desprezo por uma função se traduz, primeiro, na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída. O salário é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores” (BOURDIEU, 1998. p. 08).

Assim sendo, conclui-se que a desvalorização social da profissão, seja por meio do desprestígio social, seja pelo salário recebido, reflete diretamente na qualidade do ensino repassado aos alunos e nas relações sociais construídas com eles. É com esse olhar para a dimensão histórica e social da produção da violência no espaço escolar que este estudo pretende apreender as implicações da violência no ambiente educacional de uma escola pública da periferia de Goiânia. Compreende-se que mudanças nesse panorama dependem basicamente do reconhecimento social da educação formal por parte da própria sociedade.

### **1.3 Violência: algumas categorias**

Historicamente, a violência atinge todos os setores da sociedade, sendo um fenômeno multifacetado e, portanto, complexo. A escola é um local onde diversas formas de violência se manifestam, desde as menos evidentes, como a simbólica (BOURDIEU,2012) e a estrutural (MINAYO,2006), até as mais explícitas, como as

agressões físicas. Elas se manifestam no decorrer do ano letivo, portanto, identificá-las é importante no processo educativo.

A violência é um fenômeno que ocorre em muitos ambientes sociais e sua conceituação abrange inúmeras situações. Por exemplo, pode-se associar o termo violência tanto para eventos, como assassinato, quanto para um abuso emocional, verbal ou psicológica. Os atos de agressividades também se manifestam no ambiente familiar e são definidos como violência intrafamiliar.

A violência intrafamiliar abrange os conflitos familiares que resultam em intolerância, opressão e abusos físicos e psicológicos. É considerada como violência intrafamiliar “toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002, p. 15).

O termo “violência intrafamiliar” muitas vezes é confundido com “violência doméstica”, devido a sua abordagem semelhante. Contudo, diferentemente da violência doméstica, o conceito de violência intrafamiliar não se restringe ao local onde a violência ocorre. O Ministério da Saúde (2002, p.15) aborda tais conceitos afirmando que a violência intrafamiliar

Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados.

Dentre as inúmeras manifestações de violência intrafamiliar, pode-se destacar as direcionadas às mulheres, crianças e idosos, que são os grupos mais vulneráveis a esse tipo de violência.

Já a violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser definida como

todo ato ou omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, por outro lado, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (AZEVEDO e GUERRA, 2001, p.33).

Uma violência presente nas relações intrafamiliares é a violência de gênero, praticada no ambiente familiar. As relações de gênero, no decorrer de toda a história, sempre foram marcadas por desigualdades culturais, sociais, econômicas e até mesmo políticas. Esse paradigma de desigualdade proporcionou aos homens uma maior vantagem em relação às mulheres, chegando a facilitar e legitimar o uso da violência física masculina. De tal forma, é importante analisar como a violência de gênero foi se configurando na sociedade. A inferioridade da mulher remonta desde o período bíblico. Eva, a “primeira mulher”, tem um caráter pedagógico para delimitar a então posição da mulher em relação ao homem. Vejamos algumas passagens de livros da Bíblia que versa sobre a figura da mulher:

“Porque Deus formou Adão primeiro e só depois fez Eva.” (1 Timóteo 2:13)

“Esta sim!”, exclamou Adão. “Esta é parte dos meus ossos e da minha carne. O seu nome será mulher<sup>1</sup>. Pois foi tirada do homem!” (Gênesis 2:18-25)

E foi a mulher, não Adão, que foi enganada por Satanás e daí resultou a transgressão.” (1 Timóteo 2:14)

“E Adão, o primeiro homem, não foi feito para benefício de Eva, mas Eva, sim, foi feita para Adão.” (1 coríntios 11:9)

“E à mulher disse:  
‘Terás de ter filhos com custo e dor. Desejarás muito a afeição do teu marido e este terá predomínio sobre ti.’  
(Gênesis 3)

Esposas, sujeitem-se aos vossos maridos, como convém a mulheres que pertencem ao Senhor. (colossenses 3:18)

“Nesse dia, os egípcios serão tão fracos como mulheres.” (Isaías 19:16)

Esse era o tipo de beleza das santas mulheres que confiavam em Deus e que eram submissas aos seus maridos.” (1 Pedro 3:5)

“As mulheres devem escutar e aprender em sossego e submissão.” (1 Timóteo 2:11)

“Respondeu-lhe Abrão: Tens toda a liberdade para castigar a mulher como entenderes.” (Gênesis 16:6)

Historicamente, as mulheres eram consideradas inferiores aos homens em muitas sociedades. Essa condição de inferioridade dava margem para que os homens usassem da violência para as manterem no lugar que haviam estabelecido para elas:

o interior das casas. As mulheres eram excluídas das decisões políticas, sociais e econômicas as quais eram, exclusivamente, exercidas pelos homens, firmados em um sistema que oprimia e reprimia as mulheres, o patriarcado (SAFFIOTI,2011).

Esse sistema, cuja premissa era a desigualdade de gêneros, esteve presente em inúmeras culturas em todos os tempos e lugares. Ele é baseado em crenças religiosas, mitos e ideologias. Entre seus principais elementos pode-se destacar o controle do comportamento e da sexualidade feminina, a perpetuação da ordem e conservação do *status quo* hierárquico, baseado na autoridade masculina, e a manutenção do papel social do homem como o responsável pelo sustento material e da mulher como mera cuidadora do lar e dos filhos.

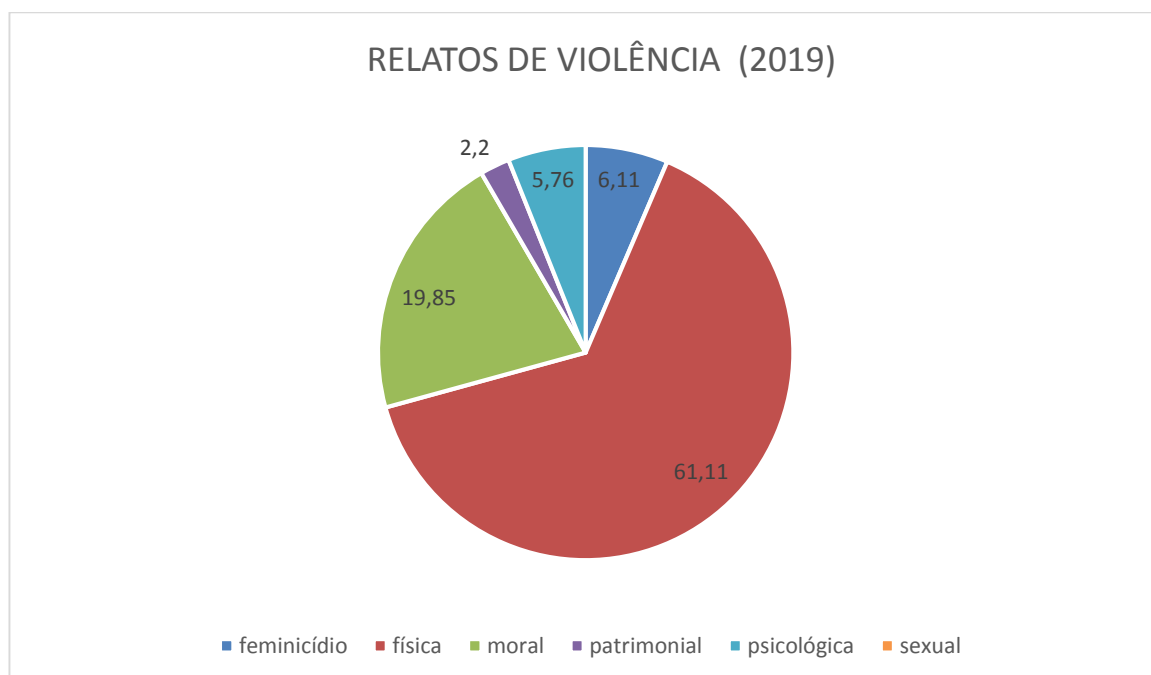
Segundo Bourdieu (2012), a dominação masculina, que sempre atingiu as mulheres, foi legitimada pela sociedade, tendo os homens sido autorizados a dominá-las de tal forma que a maioria delas se submete, praticamente como se essa dominação fosse algo natural e, às vezes, nem percebem que se trata de uma forma de violência, uma vez que permanece no campo do simbólico, das ideias circulantes no meio social, mas que as limitam, oprimem, tratam de forma desigual em direitos e oportunidades. Sendo uma violência ao gênero enraizada na cultura brasileira, e que até hoje está presente na sociedade de forma camuflada, se expressa nas notícias, em reportagens, propagandas veiculadas pelos meios de comunicação.

No âmbito das relações conjugais, muitas vezes a violência se manifesta por meio de abusos. Sujeitar as mulheres a atos sexuais contra sua vontade é uma forma de violência sexual; isolamento social, intimidação e proibição de comunicação da mulher com outras pessoas são tipos de violência psicológica. Em um ambiente profissional, pode ocorrer, por exemplo, o assédio moral, que é um tipo de violência cotidiana de exposição do trabalhador a humilhações, situações constrangedoras, entre outras formas de desrespeito à pessoa quando no exercício de sua função.

A Lei 11.340, de 2006, traz um rol exemplificativo quanto as formas de violência contra a mulher. A violência doméstica, pode se dar em cinco formas: violência sexual, psicológica, patrimonial, física e a moral.

A sociedade normalmente associa a violência doméstica apenas sendo a violência física contra a mulher; porém, a violência é muito mais abrangente do que isso.

O gráfico abaixo demonstra os tipos de violência mais relatados:



Fonte :Central de Atendimento à Mulher-Ligue 180/SPM

A violência sexual é a conduta que constranja a vítima a presenciar, a manter, ou a participar de qualquer relação sexual indesejada, onde o acusado intimide, coaja ou use a força (BRASIL,2006).

Poderá ser considerada violência doméstica o induzimento à comercialização, ou a utilização de qualquer modo que impeça a vítima de usar métodos contraceptivos, que a force ao matrimônio, ao aborto, ou à gravidez (BRASIL,2006).

A violência sexual é caracterizada pela conduta que limite ou anule o exercício do direito sexual ou reprodutivo da mulher. (BRASIL,2006).

Na violência moral, o agente utiliza dos delitos contra a honra, usando assim a calúnia ou difamação. A primeira é caracterizada pela imputação de um fato criminoso falso; já, na segunda, há a imputação de um fato considerado desonroso atingindo, assim, a reputação da vítima (OMS,2002).

A Lei da Maria da Penha entende que a violência moral é qualquer conduta em que exista uma calúnia, difamação ou injúria.

A violência psicológica trata-se do ataque a autoestima e saúde mental e psicológica da vítima. Essa agressão consiste na agressão emocional da vítima. Esta violência não é reconhecida pelas vítimas como algo ilícito ou injusto. (OMS,2002)

A Lei 11.340/06 estabelece que a violência psicológica é qualquer conduta que cause dano emocional, diminuição da autoestima, prejudicando o seu pleno desenvolvimento; objetiva degradação e o controle de crenças, comportamentos e decisões da vítima, mediante ameaças, manipulações, humilhações, chantagens, insultos, limitando o direito de ir e vir (BRASIL,2006).

Uma violência tão presente e ao mesmo tempo desconhecida pela vítima é a violência patrimonial, definida pela Lei 11.340/06 como a ação do homem contra a mulher na conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.

Dentre todas as formas de violência, esta é, provavelmente, uma das mais comuns praticadas contra a mulher, apresentada no relatório final do Ministério da Saúde, onde 61, 11% mulheres relatam a violência física sofrida por elas no ambiente familiar. A violência física é definida como qualquer ação que envolva chutes ou socos, podendo acarretar, inclusive, a morte da mulher, e é estabelecida no artigo 7º, inciso I, da Lei 11.340. A Lei Maria da Penha entende como violência física qualquer conduta que objetive a ofensa à integridade física da mulher. (BRASIL,2006).

É notória a presença do feminicídio no relatório do Disque Denúncia do Ministério da Saúde, em 2019, com 6,11% das mulheres vítimas da violência. De acordo com Pandolfo (2015), o feminicídio é configurado pelo ato criminoso empregado por pessoa do sexo masculino, que tem como motivação principal o fato de sua vítima ser mulher. Isso está ligado ao sentimento de suposta superioridade detido pelo homem em relação à mulher.

A dominação masculina está impregnada no meio social, nos modos de agir, falar, pensar, de tal forma que faz parte de muitas relações entre as pessoas. Assim sendo, às vezes sequer é percebida ou até mesmo é dissimulada e vem sendo reproduzida ao longo do tempo, por parecer que faz parte da ordem social. Contudo, nenhum tipo de violência pode ser considerado aceitável e muito menos justificável, uma vez que a vida humana deve sempre ser respeitada e preservada.

Outra violência tão presente nas relações sociais é aquela praticada contra o ancião. Minayo (2007), em uma pesquisa sobre a violência contra o idoso, define alguns tipos de violências que estão predominantes na sociedade brasileira. A autora enumera as seguintes categorias de violência contra o idoso:

**A-Violência Física:** é o uso da força física para compelir os idosos a fazerem o que não desejam, para feri-los, provocar dor, incapacidade ou morte. **B-Violência Psicológica:** corresponde a agressões verbais ou gestuais como objetivo de aterrorizar, humilhar, restringir a liberdade ou isolar do convívio social. **C-Violência Sexual:** refere-se ao ato ou jogo sexual de caráter homo ou hetero-relacional, utilizando pessoas idosas. Esses abusos visam a obter excitação, relação sexual ou práticas eróticas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. **D-Abandono:** é uma forma de violência que se manifesta pela ausência ou deserção dos responsáveis governamentais, institucionais ou familiares de prestarem socorro a uma pessoa idosa que necessite de proteção e assistência. **E-Negligência:** refere-se à recusa ou à omissão de cuidados devidos e necessários aos idosos por parte dos responsáveis familiares ou institucionais. A negligência é uma das formas de violência mais presente no país ela se manifesta, frequentemente, associada a outros abusos que geram lesões e Traumas físicos, emocionais e sociais, em particular, para as que se encontram em situação de múltipla dependência ou incapacidade. **F-Violência Financeira ou econômica:** consiste na exploração imprópria ou ilegal ou ao uso não consentido pela pessoa idosa de seus recursos financeiros e patrimoniais. **G-Autonegligência:** diz respeito à conduta da pessoa idosa que ameaça sua própria a saúde ou segurança, pela recusa de prover cuidados necessários a si mesma. **H-Violência Medicamentosa:** é administração por familiares, cuidadores e profissionais dos medicamentos prescritos, de forma indevida, aumentando, diminuindo ou excluindo os medicamentos. **J-Violência Emocional e Social:** refere-se à agressão verbal crônica, incluindo palavras depreciativas que possam desrespeitar a identidade, dignidade e autoestima. Caracteriza-se pela falta de respeito à intimidade; falta de respeito aos desejos, negação do acesso a amizades, desatenção a necessidades sociais e de saúde. (MINAYO,2007, p 29)

Com a compreensão dos tipos de violência contra o idoso apresentados por Minayo (2007), verifica-se que, ao abordar a violência, há diversas formas de fazê-lo: seja pelo tipo de violência cometida, pela identificação de quem é o autor, pelo local em que se pratica violência ou pelo perfil da vítima (se criança, adolescente, idoso ou mulher, por exemplo). Ao se propor estudar a violência na escola, é fundamental reconhecer essas diversas modalidades de conceituação e análises, a fim de apreender a complexidade do fenômeno e reconhecer que o espaço escolar está entremeado das diversas outras formas de violência instituídas sociohistoricamente na sociedade.

Outro tipo de violência que existe na sociedade é a violência comunitária, que pode ser conceituada como aquela praticada entre indivíduos sem laços de parentesco, sejam eles conhecidos ou desconhecidos. Ela é cometida por pessoas em atos de violência gratuita, estupro e outras violências sexuais. Além disso, também pode ser cometida por instituições públicas ou privadas (como escola, serviço de saúde, banco, condomínio, dentre outros).



A autora Minayo (2006), ao abordar a violência comunitária, acrescenta o conceito de violência estrutural, que se refere aos processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero e etnia.

É importante destacar que, inicialmente, essa violência acontece sem a consciência explícita dos sujeitos. Ela perpetua-se nos processos sócio-históricos e se cristaliza no imaginário coletivo cultural, o que origina privilégios e formas de dominação.

Ao tratar da violência estrutural, Minayo (2006) afirma que esse tipo de violência é entendido como aquele que oferece um marco da violência do comportamento e aplica-se tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família, como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte. De tal forma, a maioria dos tipos de violência apresentados anteriormente tem sua base na violência estrutural, e não só a violência comunitária.

A violência estrutural no Brasil é generalizada, com a distribuição desigual da riqueza produzida pela sociedade, dominação de classe, desigualdade social e econômica. É um fenômeno da violência presente que apresenta diversos condicionantes, os quais se encontram dialeticamente entrelaçados com a composição da estrutura social. Uma violência tão silenciosa e tão cruel que a vítima não é capaz de identificar seu agressor, aceitando a condição de fome, desemprego, preconceito e outras privações.

A violência estrutural tem suas semelhanças com a violência institucional. Ambas têm um dominador, isto é, uma classe dominante que lidera suas vítimas, tão presente também nas relações sociais da comunidade.

A violência institucional está diretamente relacionada aos direitos humanos, tanto na teoria quanto na prática. Embora exista em diferentes classes da sociedade, seja pública ou privada, esse tema ainda não é muito amplo.

O Ministério da Saúde define Violência Institucional como

aquela exercida nos/pelos próprios serviços públicos, por ação ou omissão. Pode incluir desde a dimensão mais ampla da falta de acesso à saúde, até a má qualidade dos serviços. Abrange abusos cometidos em virtude das relações de poder desiguais entre usuários e profissionais dentro das instituições, até por uma noção mais restrita de dano físico intencional. Esta violência pode ser identificada de várias formas (BRASIL,2002,p 21)

De maneira geral, pode-se dizer que a violência institucional é a que ocorre nas instituições por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas, reproduzindo as injustiças da estrutura social. Podemos encontrar exemplos desse fenômeno na forma como são oferecidos os serviços públicos ou privados, sejam eles de saúde, de assistência social, de segurança pública ou mesmo nos bancos.

É importante destacar que esse tipo de violência também está presente nas relações de trabalho. Exemplo claro dessa realidade é o fato de muitos profissionais serem submetidos à extensa jornada, precárias condições laborais, baixa remuneração e pouco reconhecimento por parte dos gestores e dos usuários.

É inegável que o Brasil é um país violento para as minorias. Tal fato contribui, também, para a persistência da violência institucional. São as minorias que mais sofrem com esse tipo de violência, que, além do assédio moral, se manifesta através da discriminação e dificuldade em ascender nos postos de trabalho e na carreira.

É notável a complexidade em definir a violência, a importância em compreender esse fenômeno tão presente nas relações sociais e identificar qual o tipo de violência deve fazer parte da vida dos educadores. Assim, é essencial aprofundar o conhecimento na violência simbólica, pois esta é início de todas as outras, uma violência invisível, porém, assídua nas relações sociais, principalmente no ambiente escolar.

#### **1.4 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A violência simbólica é um conceito que está intimamente relacionado com a realidade das instituições de ensino. Assim, para compreender como se dá a construção dessa violência é preciso, antes, analisar todo contexto histórico e cultural que originou o modelo de escola ao qual estamos habituados, já descrito neste estudo como sendo originário de processos de aculturação e dominação de povos.

O desenvolvimento da educação de jovens e crianças é baseada na compreensão da evolução histórica do arranjo de família e sociedade. Para Ariès (1973), a escola e o colégio na Idade Média eram descritos como instituições destinadas a um seleto grupo de clérigos de idades diversas, visto que uma das características centrais da escola desse período era a variedade de idades num mesmo auditório. Logo, a criança, ao entrar na escola, estava automaticamente

inserida no mesmo contexto de ensino dos adultos, ao contrário da separação etária a qual estamos acostumados. A conscientização das especificidades infantis e o intuito de tornar o colégio uma ferramenta para a educação que inicia somente por volta do século XV.

No que diz respeito ao Brasil, o nascimento das escolas e a noção de educação para as crianças fez parte da história da construção da família nuclear. Inicialmente, tais preocupações eram voltadas exclusivamente para as famílias ricas. Assim, o Estado estabeleceu estratégias que buscavam mudar a configuração interna da instituição de ensino e transformá-la na instituição nuclear moderna que, posteriormente, alcançou condições semelhantes às das sociedades da Europa e dos Estados Unidos. É importante destacar que tal mudança foi implementada através de diferentes profissionais representados, especialmente, por médicos higienistas.

Não se podem perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os curumins estendia-se aos filhos dos colonos, que garantia a evangelização destes (ROMANELLI, p.36, 1986).

Dentre a maioria dos grupos indígenas, o modelo de aprendizado e reprodução de conhecimentos era, então, o oral. Desta forma, era feita a transmissão das suas técnicas de elaboração, da cultura material e da tradição desses povos. A tentativa de desvalorização dessa prática, bem como o modelo de educação imposto a esses povos pelos colonizadores, é um perfeito exemplo do que se trata a violência simbólica.

Desde o início da sociedade ocidental moderna, a escola tem o hábito de promover a violência dentro do ambiente escolar, ao separar os alunos católicos e não católicos. Diferenciavam, também, os ricos e pobres e imediatamente separava os meninos das meninas, ofertando, assim, o ensino diferenciado para atender cada classe, uma exclusão dentro do próprio sistema educacional. Nos dias atuais, há algumas formas de reproduzir a violência; uma delas, mais utilizada, são exames, que têm como método classificar e desclassificar os estudantes. Assim, a instituição de ensino reproduz violência em uma prática pedagógica que percorre as etapas do ensino desde a época colonial.

A prática pedagógica escolar tem como principal objetivo a interiorização de princípios e valores de uma cultura dominante nos alunos que estão submetidos a tais

ações. Consequentemente, esse modelo faz com que os princípios dessa cultura se perpetuem na prática dos destinatários, que são os alunos. Essa lógica permite a ideologia dominante produzir e reproduzir a integração moral e intelectual de sua cultura, sem recorrer à repressão externa (coação física). Assim, ela exerce uma violência sutil, em outras palavras, uma violência de aculturação e inculcação de princípios e valores arbitrários como sendo necessários e naturais.

Ao se fazer uma análise mais minuciosa do sistema educacional, é possível perceber que a educação é, na verdade, uma forma de reprodução de fortes poderes violentos através da violência simbólica que exerce sobre as classes subalternas. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p 21), “certos grupos ou classe têm poder de exercer violência material sobre outros, constringendo-o a se conformarem aos interesses deles”

A violência simbólica é exercida de diferentes formas como, por exemplo, os meios de comunicação de massa e a educação formal. Ao legitimar a cultura dominante - através da sua ação pedagógica, por meio dos conteúdos e dos valores transmitidos -, a educação acaba exercendo uma violência simbólica.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), a educação exerce a violência simbólica porque a ação pedagógica é derivada, exclusivamente, da cultura prévia estabelecida pelos sistemas educacionais. De tal forma, a educação estabelece uma relação em que a ideologia dominante exerce força sobre todos os alunos, bem como sobre os professores, visto que ela tem o poder de exercer força em detrimento da cultura daqueles que não pertencem às classes dominantes. Consequentemente, a classe dominante irá influenciar os modos de agir, pensar, sentir das classes subalternas, o que leva os indivíduos das classes populares a reconhecerem como próprios essa cultura e valores de uma classe que não é a sua, e sim da que está legitimando essa imposição.

Os autores ainda destacam que existem dois tipos de força simbólica: a ação pedagógica e o conhecimento cultural. A ação pedagógica, como anteriormente explicada, exerce uma imposição da cultura de um grupo dominante a outros grupos, através de um poder arbitrário que tende a ser reconhecido como legítimo. Essa ação se desenvolve, principalmente, na relação que a escola tem com seus alunos e a forma em que são repassados os conteúdos e valores. Assim sendo, a ação pedagógica tem o poder de impor sua ideologia por meio de conteúdos culturais arbitrários exclusivamente definidos pela cultura dominante.

É por meio da ação pedagógica que ocorre a definição dos conteúdos a serem ministrados, então os alunos de culturas diferentes da dominante passam a receber a carga de violência contra seus valores e cultura, valores estes que nem ao menos são discutidos, e são lembrados exclusivamente sob formas pejorativas.

Bourdieu e Passeron (1992) também analisam a ação pedagógica dominante nas escolas e os seus respectivos efeitos, ainda que de maneira mediata. Para os autores, tal prática resulta na reprodução da ideologia de grupos hegemônicos, que será sobreposta aos valores das classes subalternas. Assim, os indivíduos de classes não dominantes serão levados a agir, pensar, sentir que a ação pedagógica está a serviço da universalidade e não de um grupo específico.

Ainda segundo o autor, a ação pedagógica é substituta direta da coação física. Uma vez que, após cessar seus efeitos, a violência material faz com que os dominados se conformem com os desígnios dos dominantes, a ação pedagógica, então, será aplicada e conseguirá esse intento através da inculcação da cultura dominante nos conteúdos e valores ensinados nas escolas.

Bourdieu e Passeron (1992, p.19-21) vão assim discorrer sobre o tema:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

A violência simbólica vai se dá na escola por meio da ação pedagógica que é “[...] objetivamente uma violência simbólica [...], isto é, [um artifício] da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação).

Atualmente, a educação, mais especificamente educação formal, se tornou um verdadeiro paradigma. A escolarização é apresentada como a solução para vários problemas, tais como: o atraso econômico, a violência, a desigualdade social etc., logo, a escola torna-se sinônimo de desenvolvimento econômico, político e social. Assim, para compreender o real papel da escola, faz-se necessário discutir o conhecimento escolar e suas implicações sociais.

Nos últimos anos, a educação formal tem sido mostrada como a melhor solução para muitos problemas da sociedade capitalista. Na sociedade capitalista, a escola passa a ocupar o lugar privilegiado no qual se desenvolve o processo de ensino. Em contrapartida, todo e qualquer conhecimento desenvolvido fora desse ambiente é desvalorizado, na medida que só é considerado válido o conhecimento formal desenvolvido na escola, e não o desenvolvimento da consciência e as experiências

acumulativas do dia a dia. É, essencialmente, uma formação alinhada às necessidades do capital e do mundo do trabalho.

De acordo com Sarup (1980, p 74), o conhecimento escolar é considerado um conhecimento construído socialmente. Em outras palavras, é o conhecimento construído pela mente, por meio da interação social com os outros, e é extremamente dependente da cultura, do contexto, do costume e especificidade histórica. Além de ser uma construção histórica e social, é empreendido por gerações (passada e presente), permeado por significados a serem interpretados e reelaborados, dando novos sentidos ao seu conteúdo. Em suma, ele é “construído socialmente”, mas de forma estratificada e hierárquica.

De modo geral, a educação formal não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais. As estruturas modulares das escolas envolvem domínios previamente definidos pela elite dominante, sem qualquer cuidado ou preocupação com a cultura e experiências dos alunos das camadas diversas.

Outro aspecto importante da violência simbólica no ambiente escolar é a marginalização dos estudantes que não vêm suas particularidades abordadas no ambiente de ensino. Tal problemática decorre do fato de que, quando imposto um certo discurso dominante, este é compreensível somente para uma parcela dos estudantes que fazem parte daquela realidade, ficando a outra parte marginalizada em relação ao que é dito.

No contexto de marginalização, pode-se trazer à tona outro termo trabalhado na obra de Bourdieu e Passeron (1992): o capital cultural. Partindo da premissa de que nenhum aluno chega à escola totalmente vazio, é possível concluir que cada estudante traz consigo uma história particular, uma situação econômica, um contexto de privilégios ou aceitação, ou, por outro lado, um cenário de fracassos, faltas, deficiências.

Segundo os autores, o capital cultural será, então, a bagagem cultural que cada estudante traz consigo para a sala de aula. Logo, pode-se concluir que, devido à diversidade de capital cultural, possivelmente haverá na instituição aqueles que tiveram contato com diversos elementos voltados à cultura, que estão além do ensino escolar (como peças de teatro, viagens, cinema etc.), enquanto outros mal ouviram falar deles, ou sequer tiveram acesso a esses recursos (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Fundamentando-se, portanto, nessa ideia, é que a violência simbólica será

executada no ensino. A diferença de capital cultural poderá ocasionar a divisão em meio à sala de aula, e marginalização de um grupo.

A marginalização se dá na medida em que haverá uma exclusão de parte da sala de aula que não acompanha o que está sendo discutido e proposto pelo professor, por não terem vivências culturais compatíveis com o discurso dominante. Assim sendo, o capital cultural configura então um elemento de segregação educacional, “violentando” os discentes que se veem apáticos a tudo o que está acontecendo.

Outro fator que corrobora com a ideia de uma escola excludente é, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1992), um forte aparelho ideológico do Estado: a prática do exame (provas e testes avaliativos). Pode-se dizer que:

É demasiado evidente que o exame domina, ao menos hoje em dia e na França, a vida universitária, isto é, não apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição [...] De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 153).

O exame é utilizado como uma ferramenta capaz de selecionar e classificar os alunos. Desta maneira, enaltece os alunos tecnicamente mais capazes e competentes com *status* de eficientes e preparados, ao passo que aqueles que não obtém um bom aproveitamento no exame são taxados como inferiores, menosprezados dentro de um sistema que quer eficiência, metas, resultados. Com tal prática, as escolas reproduzem diretamente a desigualdade entre os alunos, por possuírem um maior ou menor grau de capital cultural.

Assim, pode-se inferir que a educação formal é um instrumento de reprodução do sistema vigente, que exerce fortes violências nas populações das classes subalternas com valores, costumes e princípios diferentes, mediante a imposição de conhecimentos relativos à classe dominante. Tais conteúdos são apresentados como conhecimentos independentes dos que o criaram e que representam uma síntese do conhecimento universal. Estas violências são apresentadas de formas explícitas, como aconteceu com o FUNDEB, que este seria retirado da educação. O programa tem como um dos seus objetivos o financiamento da educação básica e outros. Entretanto, se não fossem manifestações realizadas pelos profissionais da educação,

agora não mais existiria esse projeto, provocando assim um grande retrocesso educacional.

Conforme a realidade pesquisada, a escola pode ser caracterizada, então, como um espaço de reprodução da estrutura social vigente. Contudo, pode ser também um espaço de desenvolvimento da consciência e pode contribuir para a transformação social. Mas, para isso, a escola não deve ignorar formas diferenciadas de ordenação e interpretação do mundo.

Frente a ocorrência de múltiplas formas de diversidade cultural, propõe-se um relacionamento mais pluralista, menos autoritário e preconceituoso quanto ao outro, ao diferente, um desafio aos professores. A escola precisa ser mediadora de conhecimentos ligados à realidade de seus alunos, sua vida diária, e ser capaz de relacionar a teoria e a prática. Somente assim há que se falar em desenvolvimento da razão crítica, formação de cidadãos participativos, críticos.



## **2 - A VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS E SEU REFLEXO NO AMBIENTE ESCOLAR**

É importante analisar a definição de violência a partir de algumas de suas manifestações presentes nas relações sociais do ambiente escolar. Os atos de violência praticados na sociedade também são fenômenos presentes no ambiente escolar. As escolas recebem alunos de diversos níveis sócios econômicos, em uma diversidade de culturas. Defrontam-se com problemas diários de violência, envolvendo toda a comunidade escolar que, além de reproduzir a violência cotidiana, acaba por produzir maneiras próprias de manifestação.

Diariamente, são noticiados atos de agressões no espaço escolar. Matérias nos jornais “Folha de São Paulo”, “O Popular”, “O Globo”, e outros, apresentam frequentemente eventos de violência, expressos das mais variadas formas, tais como tráfico de drogas, rixas entre estudantes, agressões a alunos, agressões a professores e a funcionários, dentre outros. O massacre na Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), em março de 2019, por exemplo, foi noticiado em diversas fontes de notícias e, posteriormente, estudado por várias áreas. Como o trabalho de Evangelista (2019), que traz uma análise dessas informações noticiadas nesses diversos meios de comunicação.

Nesse contexto, torna-se de suma importância identificar as principais formas de violência que se apresentam no espaço escolar, assim como conhecer os envolvidos em situações de agressão, o posicionamento da vítima e do agressor no ambiente da escola. Neste capítulo, pretende-se compreender o fenômeno da violência na contemporaneidade e refletir sobre as implicações desse fenômeno no espaço da escola.

Como já assinalado no Capítulo 1, a temática da violência tem diferentes interpretações. Assim sendo, a busca por uma definição que abarque toda sua complexidade e aplicações segue, continuamente, em diversos campos do conhecimento (BOURDIEU, 2012). O tema é objeto de estudo nas ciências biológicas, enquanto um fator de impacto na saúde e no bem-estar social, pautado na qualidade de vida. Já nas ciências humanas busca-se ampliar o reconhecimento histórico e social das diferentes formas de violência, os impactos da violência, nas relações sociais, no que tange à realidade concreta e os desafios do enfrentamento das diferentes formas de violência, algumas invisíveis sem os recursos teórico-

metodológicos da ciência.

Historicamente, alguns aspectos das múltiplas violências apresentadas na sociedade foram entendidos como parte da cultura, sendo reproduzidos e repassados de geração a geração, como algo inerente às relações sociais, naturalizando as relações de poder que determinam posições e possibilidades dos sujeitos na hierarquia social. Essas formas de violência se expressam como intolerância religiosa, discriminação de gênero, críticas e controles de comportamento e vestimenta, moralidade, discriminação geracional e social, dentre outras.

Com o desenvolvimento e complexidade da sociedade, que inclui o avanço da tecnologia e da globalização, certos comportamentos passam a ser indesejáveis e outros inaceitáveis, de forma que a compreensão dos processos de violência nas sociedades foi se tornando cada vez mais diversificado e com maior adensamento teórico para análise. Ao discorrer sobre a temática, e ao investigar como a violência tem sido compreendida na sociedade, observa-se que nem toda representação desta apresenta contornos bem definidos e visíveis, tornando-se necessário aprofundamento e debate.

Dentre as organizações que se debruçaram a compreender os impactos da violência, e os prejuízos oriundos desta, está a Organização Mundial da Saúde (OMS), que, no ano de 2002, definiu como violência todo e qualquer dano de ordem física e/ou mental causado no individual, ou coletivo.

o uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outras pessoas, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002 p. 5).

Minayo (2010) aponta que a violência está relacionada às questões de saúde, porque os danos nas dimensões físicas, emocionais e psicológicas, carecem de acompanhamentos, por muitas vezes, de ordem hospitalar.

Ainda que o conceito apresentado pela OMS apresente importantes nuances deste problema social, fazendo jus, inclusive, ao “auto dano” causado ao autor pela violência que se pratica, não fica clara a aplicação desse conceito na realidade. Tendo em vista que, a violência evoluciona ano após ano, representando novos desafios no que diz respeito a sua classificação e conceituação. Assim, ao se abordar a temática, é importante particularizá-la, pois a generalização minimiza aspectos importantes do

debate sobre a questão.

E é com esse olhar que este estudo, que se caracteriza pela abordagem qualitativa, pretende compreender a violência e suas implicações em uma escola pública de Goiânia. A partir do pressuposto de que esse é um fenômeno social multifacetado, e de que qualquer conhecimento sobre o tema irá apresentar uma faceta da realidade apreendida, pretende-se compreender as interfaces da violência e suas implicações na escola como estando diretamente associadas aos aspectos históricos de violência na sociedade e aos aspectos socioculturais da comunidade escolar.

A autora Marilena Chauí (1999), ao estudar o tema violência, identificou que toda esta resulta da tentativa de ir contra a natureza de algo ou alguém, sobrepondo-se, por meio de força ou demais ações, aos interesses individuais ou coletivos de outros, sem levar em considerações suas vontades ou possibilidades. Dentre as definições, ou ramificações do que a autora apresenta como sendo violência, ela acredita em características norteadoras que são:

[...]1) Tudo que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (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 transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define justo e como direito. Conseqüentemente a violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...] (CHAUÍ, 1999, p. 3)

Segundo Guimarães (2004, apud Leone 2016, p. 4), seja na educação ou em qualquer outro grupo em sociedade, é a violência uma forma de expressão quando se faltam as palavras, negando-se a condição humana. Tal comportamento é arbitrário e uma forma de imposição pela truculência, pautada na superioridade por força, configurando agressão.

A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra (...). Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica (GUIMARÃES, 2004, apud LEONE 2016, p. 4).

Para melhor entender as manifestações de agressividade no espaço escolar,

Charlot definiu violência no espaço escolar como sendo

[...] golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. - Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT,2002, p 67)

Esse sentimento de insatisfação, insegurança e desrespeito que também é uma forma de violência reflete o sentimento de todos que estão presentes ou em contato com as escolas públicas. Conforme Abramovay (2002, p. 68), em várias partes do mundo, e também do Brasil, alguns pesquisadores têm procurado reafirmar o conceito de violência considerando o público jovem e o lugar da escola como instituição. Nesse sentido, os estudos dos pesquisadores como Charlot (2002), Abramovay (2002) e Chauí (1999) contemplam não apenas a violência física, mas acentuam a ética, a política e a preocupação em dar visibilidade a “violências simbólicas”. Como exemplo, a ausência de diálogo, da falta de competência para negociação, de alguma forma, é a matéria prima do conhecimento, da aprendizagem, da socialização e da educação. Sendo assim, as violências são atos que invalidam as relações sociais do grupo que se instala pela ausência de diálogo, pelo uso das palavras, e pelo conflito.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a escola, que antes era vista como segura, hoje vive a experiência da violência, que nada mais é que um “reflexo do clima de violência e de injustiça que caracteriza seu entorno”. (UNESCO, 2003, p.58). Alguns dos problemas externos que influenciam na escola são a precariedade da sinalização e insegurança no trânsito, fácil acesso de adolescentes e jovens a bebidas alcoólicas, falta de segurança e policiamento, opiniões controversas entre os estudantes (religião, futebol, política) e presença de gangues e traficantes. A escola é impotente diante dessas situações e, às vezes, acaba por não interferir, temendo retaliação (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p 30).

Enquanto instituição, a escola, sofre os reflexos dos fatores de violência externos que têm gerado conflitos manifestados na sala de aula. A escola reproduz as violências correntes da sociedade, mas também produz e reproduz suas próprias violências, inclusive a violência institucional e estrutural ao impossibilitar o acesso universal à escolarização. No contexto escolar, o jovem se encontra tanto na posição

de vítima quanto na de agressor, considerando que muitas vezes a violência cometida, pode ser também sofrida. O ambiente escolar é atingido de modo predominante, transformando a escola num palco de explosão de conflitos sociais, comprometendo, assim, o objetivo de aprendizado e as relações interpessoais.

Segundo Charlot (2002) há uma classificação que diferencia a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. A violência na escola, de acordo com o autor, ocorre quando ela é o local das violências que têm origem no espaço externo. Como exemplo, quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola; nesse caso, a escola é invadida por uma violência que acontecia apenas no espaço externo da escola, isto é, fora dos portões escolares. A violência à escola, por sua vez, está relacionada às atividades institucionais e que dizem respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, pichação ou violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores e funcionários. O terceiro tipo é a violência da escola, entendida como a violência em que as vítimas são os próprios alunos. Essa violência aparece no desrespeito ao outro, na transgressão dos códigos de boas maneiras e da ordem estabelecida, como já exposto no Capítulo 1, quando se discutiu a ação pedagógica como produtora e reprodutora da violência. A falta de conscientização dessa violência promove, em alguns jovens, um comportamento também violento nos espaços públicos.

Diante das influências a que no dia a dia a escola está exposta, há uma extensa reprodução de conflitos no espaço escolar. Abramovay (2012) afirma que no espaço escolar ocorrem diversos tipos de violência e destaca entre elas: a violência física, violência verbal e a violência simbólica. A violência “dura”, descrita por Abramovay (2012) como a violência física voltada às diversas formas de atos agressivos ao corpo, que vão desde um empurrão até a agressão que pode de fato vir a se tornar um espancamento.

A violência verbal é um comportamento agressivo, caracterizado por palavras danosas, que têm a intenção de ridicularizar, humilhar, manipular e/ou ameaçar. A violência simbólica representa as desigualdades, preconceitos, discriminação, relações de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos.

Atualmente, há diversas formas de violências no ambiente escolar, acontecendo até mesmo casos desastrosos, como o massacre no Colégio Goyases,

em Goiânia (PORTAL G1, 2017)<sup>2</sup>, quando um aluno de 14 anos atirou em colegas, provocando terror, ferimento e morte no ambiente escolar. De acordo com reportagem da época, o aluno agressor sofria com o *bullying*, sendo essa uma forma de violência que tem acontecido frequentemente entre os estudantes no ambiente escolar e que pode promover desfechos fatais.

Segundo Silva (2010), algumas atitudes violentas podem se configurar práticas de *bullying*, nas quais os agressores têm o hábito de promover vários atos agressivos contra sua vítima, que se torna alvo de ações recorrentes de maus-tratos. Normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos *bullies*<sup>3</sup> surgem em “bando”. Essas atitudes maldosas contribuem, não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar, e pode se expressar das mais variadas formas, como as listadas a seguir (SILVA,2010):

a) verbal: insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, caçoar e outros;

b) física e material: bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima, atirar objetos contra as vítimas;

c) psicológica e moral: irritar, humilhar, ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos;

d) sexual: abusar, violentar, assediar, insinuar;

e) virtual: os avanços tecnológicos também influenciam esse fenômeno típico das interações humanas. Assim, novas formas surgiram por meio da utilização de aparelhos e equipamentos de comunicação (celular e internet), que são capazes de difundir, de maneira avassaladora, calúnias e maledicências. Essa forma de *bullying* é conhecida como *ciberbullying* (SILVIA, 2010).

De acordo com Abramovay (2012), existem muitas formas de *bullying* no ambiente escolar, como ataques verbais, físicos, mentais e até virtuais, que fazem as vítimas sofrerem de dores físicas e mentais. Entretanto, Abramovay coloca que o *bullying* é uma violência, sendo de suma importância as escolas classificá-lo como é

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

<sup>3</sup> Os *bullies*, comumente identificados nas escolas, são alunos que geralmente possuem comportamentos agressivos, também chamados de “valentões” (SILVIA,2010)

e, propondo, assim, mecanismos para combater estes atos no ambiente escolar.

Apesar da variedade de conceitos que representam a violência e que expressam sua manifestação no ambiente escolar, ela (a violência) pode ser entendida como uma forma de reação que exclui o diálogo entre os envolvidos, ainda que seja arremessado por diversos contextos. Assim sendo, as escolas devem estar atentas em promover alternativas que possam conter as ações de agressividade dentro do espaço escolar.

Talvez por acreditar que seu trabalho muitas vezes está feito e é suficiente para resolver o problema, muitas escolas não buscam mecanismos diferentes, e nem estabelecem estratégias para identificar os abusos que ocorrem no espaço escolar. O trabalho de combate às diversas formas de violência nas escolas tem de ser um processo contínuo e tem que envolver toda comunidade escolar. As normas gerais da escola precisam ser revisadas, revisitadas e renovadas a cada ano, de forma participativa; até porque, sendo a violência um fenômeno social e histórico, é imprescindível intervir na cultura da escola, na transformação da cultura da violência em cultura da paz, da diversidade, do respeito e da alteridade. Ademais, é preciso constar no projeto pedagógico da escola estratégias de enfrentamento à violência, com inclusão de ações específicas destinadas à prevenção, identificação de casos de violências e capacitação dos profissionais.

Conforme a LDB (Lei nº 9.394-96), no artigo 12, antecipa que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Na construção de um projeto pedagógico, é importante observar e analisar quais ações a unidade educacional pretende executar, qual é o seu propósito e o que irá realizar. Na lição de Moacir Gadotti (1998, p. 19):

Todo projeto supõe rupturas com o presente para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa ante determinadas rupturas.

O projeto tem significado político porque desempenha um papel importante na formação de um cidadão consciente, responsável e crítico, em uma sociedade que sempre se transforma. No sentido de ensino, a escola pode organizar e definir ações para atingir os objetivos exigidos no momento. Sabe-se que a escola é um lugar onde a diversidade cultural é evidente, pois reúne participantes de diferentes raças, crenças

religiosas e classes sociais, necessitando, assim, de conhecer seus agentes e elaborar ações para o enfrentamento da violência escolar.

Viana (2002) relata que, para diminuir as ideias inadequadas da relação violência e escola, é necessário envolver toda a comunidade escolar na elaboração de projetos alternativos que promovam a escuta dos estudantes, propondo, assim, ações de mudança de comportamentos nos próprios alunos e nas instituições de ensino.

As ações de enfrentamento à violência também devem refletir a formação continuada dos docentes, propondo ações de como lidar com os problemas atuais do ambiente escolar, auxiliando o docente a analisar o comportamento agressivos dos alunos e promover ações para conscientizá-los da importância de se respeitar o próximo. Segundo Freire (1996, p.25):

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. “Ou seja, durante o processo de formação o professor ganha experiência e conhecimento, o que transforma sua forma de pensar e de agir [...].

Entende-se que o combate à violência escolar requer o envolvimento de toda comunidade escolar e de toda a sociedade. É de responsabilidade do poder público a elaboração e a execução de políticas públicas para auxiliar os educadores nas práticas educativas no ambiente escolar, apoiando e fortalecendo as ações de resgate do respeito, do amor e dos valores de cooperação.

## **2.1 A VIOLÊNCIA COMO UM FENÔMENO HISTÓRICO-CULTURAL**

Em diferentes partes do mundo, a violência tem assumido um papel drástico nas estatísticas de morbidade e mortalidade de mulheres, crianças, adolescentes e idosos. No Brasil, as violências contra essas classes sociais atingem toda a sua diversidade cultural.

Essa é uma cultura que percorre a história da humanidade. Percebe-se nos relatos bíblicos. As crianças foram perseguidas no Egito por ocasião ao nascimento de Moisés; em outra passagem bíblica, pelo nascimento de Jesus Cristo. Na cidade grega de Esparta e em Roma sacrificava-se as crianças com deficiência, alegando que elas não eram adequadas, aptas para guerra. Em alguns casos, eram abandonadas aos lobos.



No período da Idade Média, de acordo com Ariés (1973), a criança era tratada como um adulto, trabalhando no mesmo local e usando as mesmas roupas que os adultos usavam, uma cultura que predomina uma violência para com a criança.

A violência possui um aspecto cultural, se não como parte de um modelo normativo educacional no que tange à hierarquia, como parte de uma construção ideológica higienista, típica da sociedade capitalista, em que os sujeitos são tratados apenas como parte de um corpo social, cuja função é determinar a finalidade da existência de cada um dentro de um sistema ou nação e estruturar as relações de poder na manutenção de privilégios a pequenos grupos hegemônicos e na exploração de grupos minoritários.

A expectativa social sobre os corpos na relação de dominação de uns sobre outros - pautada na ideia de superioridade de raça, gênero, casta, e clero - representa, na história da humanidade, uma manifestação de violência social. Por este motivo, tornam-se fundamentais estudos e debates sobre a violência, sobretudo aquela silenciosa e “inofensiva”, uma vez que esta é a mais comum em tempos em que a informação é cada vez mais acessível e menos confiável.

É preciso pensar que as pessoas que participaram do Holocausto, por exemplo, eram cidadãos “de bem”, e que, portanto, a nossa noção de bem e mal sofre influências da ética e moral coletiva. Neste sentido, determinar quem é algoz e vítima é uma missão delicada, uma vez que qualquer ato violento é aceitável, desde que justificável, como se verifica cotidianamente. Considerando que a intransigência e o sentimento de sobrevivência coletivo são os norteadores de nossa sociedade passada e atual, queremos ressaltar que, em períodos de crise social, o que prevalece não é o sentimento de coletividade ou paz, ainda que historicamente a humanidade, supostamente, persiga este ideal. É preciso salientar que os desequilíbrios identificados na esfera social apenas reproduzem as determinantes ideológicas.

Reitera-se a importância de uma conceituação da temática violência, porém não como uma razão em si, mas como um pontapé para crítica social, tendo em vista que, ao longo do desenvolvimento acadêmico, inúmeros autores, como Pierre Bourdieu (1989), Minayo (2006), Marilena Chauí (1999), dentre outros filósofos e organizações, determinaram a violência como linha de estudo. Porém, na prática, esta ainda apresenta contornos indefinidos, dificultando a compreensão e o combate, uma vez que a violência se manifesta nas relações da comunidade e que nossa sociedade vivencia transformações no decorrer dos anos.

Tendo por referência a dimensão cultural da violência, destaca-se que, historicamente, a sociedade estabeleceu padrões de comportamento e de condutas assentados em modelos hegemônicos que fortalecem relações de poder de uma classe sobre outra, ou de um grupo sobre outro. Dessa forma, questões étnicas, de poder econômico e intelectual, de gênero tornam-se base para a produção e reprodução da violência contra determinados grupos. Frases como “em briga de marido e mulher não se mete a colher”; “segunda é dia de preto” e tantas outras expressões machistas e racistas são naturalizadas ainda hoje no cotidiano. Estas são expressões que personificam a violência estrutural, e são legitimadas em nossa sociedade, porque não há reflexão quanto aos significados contidos no subtexto. Como é uma realidade histórica, as pessoas reproduzem esses termos sem consciência de que elas mesmas podem estar sendo alvo de violência.

Tendo suas raízes na história e na cultura, violência é, hoje, uma das principais questões de preocupação social, pois afeta a vida das pessoas, fisicamente e psicologicamente. A definição de violência é necessária para aprofundar a compreensão da violência escolar e, assim, propor ações para o enfrentamento.

A dificuldade na definição dos contornos da violência cotidiana dá-se pelo que Minayo (2006) veio a chamar de violência estrutural, uma vez que este tipo de violência está incorporado no dito “normal”, caracterizado por pequenas transgressões com dano, relativamente, pouco significativo, ou sequer perceptível, considerando que a pessoa vítima desta violência muitas vezes tem tal padrão comportamental incorporado em seu próprio cotidiano, como algo normal.

São inúmeros os exemplos de violência estrutural, tal qual o machismo e o racismo, que se apresentam na atualidade justificados como recurso comportamental, e não como um tipo de violência criminosa. Diz-se estrutural porque estes foram por tanto tempo naturalizados como parte da cultura e da formação de sujeitos que se torna quase impossível identificar suas manifestações no cotidiano. Logo, é preciso estar vigilante a tais questões.

Partindo do pressuposto teórico de que uma coisa só existe quando se toma consciência dela, observa-se o quão importante é estar cientes dos tipos de violências que atingem determinados grupos ou populações, em maior ou menor grau, todos os dias. Isso explica por que a violência estrutural, aparentemente normal para quem é vítima, absolutamente presente e mutável, logo avança para um estágio de violência física, no momento em que a vítima passa a ser o agressor como, por exemplo, o ato

de roubar. A invisibilidade ou a falta de consciência permite que este tipo de progressão aconteça, e é somente quando a violência chega a patamares inaceitáveis que as pessoas a percebem.

A partir do conceito de violência estrutural, utilizado por Minayo (2006), podemos observar que esta é uma das violências mais complexas nas unidades escolares. Isso porque ela depende de fatores externos, como a desigualdade social que é replicada no ambiente da escola. Para combater essa violência faz-se necessário identificar os principais enfrentamentos dentro de cada comunidade, com o objetivo de criar ações preventivas.

Atualmente, adota-se uma postura mais paliativa. Ou seja, só se produzem ações sobre o fato já ocorrido quando este se materializa em ações concretas. É basicamente dizer que a violência só é um problema quando traz danos comunitários, caso contrário é aceitável.

Em sua obra *O Poder Simbólico*, BOURDIEU (1989) debruça-se sobre a temática e apresenta elementos de sua dinâmica em contextos sociais, nas relações humanas, no que tange posições e reflexos dos atos humanos sobre os corpos e as expectativas sociais.

Para Bourdieu (1989), toda relação de dominação resulta em violência simbólica regida e mantida pelo poder oriundo da aquisição ou herança de capitais simbólicos, que se exerce sobre outros poderes de dominação, tal qual a força. Entretanto, este é um tipo de violência um tanto mais degradante, porque a vítima pode não se perceber na condição de vítima, e quase sempre se torna cúmplice na manutenção de sua própria dominação por não a reconhecer como sendo. A herança pode ser compreendida, por exemplo, como “um prestígio social” de valor simbólico, que dá ao agente que o detém possibilidades de influência e domínio sobre os que não o tem.

O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo [...]poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos «sistemas simbólicos» em forma de uma «*illocutionary force*», mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronúncias, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).

O autor ressalta, ainda, que toda relação de dominação não se apresenta de maneira clara aos envolvidos, nem ao agente dominador, que é quem produz a ação de domínio. Para tanto, é necessário tornar claro os modos como estas relações se constituem, de maneira racional. Pois, pelo *habitus*, a naturalidade as tornam inquestionáveis a longo prazo.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual ele não possui o domínio consciente; as ações encerram, pois, uma “intenção objetiva”, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes. (BOURDIEU, 1983, p. 15, grifo do autor).

Um dos principais agentes dominadores apontados pelo autor em sua obra é o homem, pela posição social que ocupa na sociedade, nos tempos passados e atuais, visto nas relações de gênero (feminino e masculino) como superior.

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas iminentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais (BOURDIEU, 2012, p. 45).

Para o autor, dentro de uma hierarquia social o homem ocupa o topo da cadeia, conferindo a ele maiores possibilidades de gozar da plenitude de direitos e privilégios. E que, na disputa por capitais, tal posição hierárquica confere dominação sobre os que se encontram em posição de inferioridade.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos. (BOURDIEU, 2012; p. 50).

Ainda na modernidade, a figura masculina dispensa qualquer consentimento, como se o simples fato de “existir” fosse aval para que este ocupe melhores e maiores espaços dentro das dinâmicas sociais, fato que apresenta grandes desequilíbrios nas

esferas público-privadas, culminando em violências de níveis simbólicos, psicológicos, físicos e verbais, tanto para as vítimas de tal agente, quanto para o próprio.

[...]é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. [...] ela encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (no sentido mais amplo da palavra) no imenso trabalho prévio que é necessário para operar uma transformação duradoura dos corpos e produzir as disposições permanentes que ela desencadeia e desperta; ação transformadora ainda mais poderosa por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação (BOURDIEU, 2012; p. 50).

O poder simbólico, no nível social, confunde-se com a cultura que reforça e perpetua padrões normativos que engessam, sob diferentes olhares, as relações e a necessidade da manutenção de papéis para o bem-estar social coletivo, respaldado sob a forma de valores morais. Por este motivo, nem todos os sujeitos envolvidos nesta dinâmica de dominação são ativos/passivos; ocasionalmente são telespectadores das ações de outro, e, ao não se posicionarem nesta interação, tornam-se coniventes com ela, indiretamente.

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais — vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa — ou de paixões e de sentimentos — amor, admiração, respeito —; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente, e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até contra a vontade, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego, a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai às diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes às estruturas sociais (BORDIEU, 2012; p. 51).

É, inclusive, possível identificar traços desta dominação já nos primeiros anos de vida de uma criança, por meio da criação condicionante, cuja alienação de papéis sociais já se apresentam sob a forma de vestimentas e brinquedos. O autor aponta que tal tendência é resultado da necessidade de representação de papéis, reforçada por meio do *habitus*, que torna invisível as fronteiras da dominação sobre os sujeitos.

O *habitus*, que é princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como através das experiências formadoras da primeira infância, de toda história

coletiva da família e da classe; em particular, das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis (BOURDIEU, 2004, p. 131).

Segundo Bourdieu (2012), a dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes sobre outros (dominantes *versus* dominados), mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na estrutura do campo por meio do qual se exerce a dominação frente aos demais. Sobretudo porque o agente dominador nem sempre está consciente de sua condição, vez que o processo de dominado e dominador ocorre simultaneamente, trazendo na modernidade prejuízos quase equivalentes.

A cultura de uma comunidade é capaz de reproduzir a violência, isto é percebido deste a história do povo judeu até os dias atuais. Como a dominação masculina que ainda se encontra nas raízes da sociedade. Outro exemplo é a imposição de um currículo para os estudantes. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que em uma sociedade de classes existem culturas diferentes. A classe burguesa possui um patrimônio cultural mais desenvolvido, como a fala, o vestuário e o conhecimento cultural. Já as classes trabalhadoras não são agraciadas com estes requisitos. Para Bourdieu e Passeron, a escola renega a cultura das classes dos trabalhadores promovendo violência, ao reproduzir um currículo imposto pelas classes dominantes, de acordo com suas vivências.

Compreender a violência pela sua condição histórica e social de produção de violação de direitos e de reprodução de processos de dominação social é objeto deste estudo. Tem-se como tarefa empreender um olhar para o espaço escolar em toda a sua dimensão de um ambiente contraditório, onde os processos de dominação se revelam pela própria ação pedagógica (como já abordado no Capítulo 1) mas também nos processos formativos de emancipação e autonomia que se estruturam na composição de um espaço de diversidades.

## **2.2. Significado e impacto da violência escolar contemporânea**

Antes de abordar a violência no espaço escolar, faz-se necessário compreender alguns aspectos das potencialidades da violência em contexto familiar, como forma de apreender as interfaces dessa violência e sua expansão para o espaço da escola. Partindo do pressuposto de que crianças em situação, por exemplo, de

abandono tendem a apresentar comportamento mais violento que crianças e adolescentes cuja família respalda suas demandas físico-emocionais, pretende-se fazer destaque sobre alguns tipos de violência que acontecem no ambiente familiar e que interferem no desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes e jovens.

Uma forma de violência intrafamiliar que necessita ser abordada é a negligência, que se configura como o abandono relativo ou pleno, quando uma pessoa responsável por outra não oferece a esta condição mínima para o máximo desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades em diferentes esferas sociais. O abandono pleno é quando a pessoa responsável por outra não assegura a ela sequer a representação de provedor, deixando-a à própria sorte (MINAYO, 2006).

Alguns exemplos de negligência apresentados pelo caderno “Violência: orientações para Profissionais de Atenção Básica de Saúde”, criado pelo Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli, são:

[...] ausência, recusa ou falta de atendimento a alguém que deveria receber atenção e cuidados. Ela pode ocorrer mesmo quando há recursos disponíveis para a família ou responsável. Um tipo específico é a negligência emocional, que acontece quando os responsáveis, independente da justificativa, deixam de dar apoio afetivo e psicológico à criança, ao adolescente ou à pessoa idosa. O abandono é a forma mais grave de negligência (SOUZA, et al., 2013, p. 11).

No ano de 2001, o Ministério da Saúde criou a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências (via Portaria 737 GM/SM), incorporando, oficialmente, a violência como uma pauta em saúde pública (BRASIL, 2001).

Deixar de prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da pessoa por quem se está responsável representa violência contra o sujeito, pois apresenta prejuízos imensuráveis de diferentes ordens. Neste sentido, criou-se a estratégia de notificação universal dos casos de violência interpessoal, como política pública de combate à violência por negligência e demais tipos. Essa obrigatoriedade de notificação insere os sistemas educacional, de assistência social e de saúde na condição de serem as políticas que contém os principais agentes de identificação das violências. Nos casos de as vítimas serem crianças ou adolescentes, as escolas tornam-se as instituições que mais identificam a violência a que esse público está submetido, principalmente quando ela ocorre no ambiente intrafamiliar.

São exemplos de violência por negligência: a privação de medicamentos; a falta

de cuidados necessários com a saúde; o descuido com a higiene; a ausência de proteção contra as inclemências do meio, como o frio e o calor; a ausência de estímulo e de condições para a frequência na escola (BRASIL, 2006).

O abandono é uma forma extrema de negligência e é o tipo mais comum de violência contra crianças e o idoso, no Ocidente. Inúmeros são os casos de maus tratos e abandono por parte dos familiares, o que impacta no desenvolvimento educacional e na saúde mental da pessoa abandonada. O que se verifica é que a maioria são crianças e idosos, por ser a parcela mais vulnerável da sociedade, portanto, mais carente de cuidados e respaldo familiar.

No ambiente escolar, a evasão por parte dos estudantes, muitas vezes, acontece em decorrência da falta de participação dos pais na vida acadêmica dos filhos, na falta de vigilância e frequência em atividades de acompanhamento do desempenho escolar. Como a escola tem dificuldade de acessar essas famílias, os alunos podem abandonar precocemente a formação.

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (GOVERNO DE SÃO PAULO, 2009, p. 13) descreve que a negligência realizada contra a criança e o adolescente pode ser caracterizada por violência física, violência emocional e/ou violência educacional:

- Violência Física: caracterizada pela falta de alimentação, higiene, ou cuidados básicos de saúde, bem como danos físicos;
- Violência Emocional: ocorre quando a criança ou adolescente não tem o suporte nem o afeto necessário para seu pleno desenvolvimento afetivo emocional;
- Violência Educacional: é aquela na qual os responsáveis não proporcionam condições para a formação intelectual e progressão na vida acadêmica.

É importante ressaltar que, independentemente do tipo de violência sofrida pela criança e adolescente, podem ocorrer danos imensuráveis, e que o ambiente escolar pode ser reflexo da violência sofrida, explicitando dinâmicas que estas crianças e adolescentes apresentam em suas relações com o ambiente. Essas situações colocam em evidência a necessidade de se assegurar as condições adequadas ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, pelas famílias, pelas instituições escolares, pelo Estado e por toda a sociedade, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), já que são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e precisam ter garantia desse direito.

Criado no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)



estabelece que se considere criança a pessoa com idade até os 12 anos incompletos e adolescente a com idade entre 12 e 18 anos. No que diz respeito a essa população, em seu artigo 5º, o ECA determina que:

Art 5º nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA/90).

Tendo em vista o constante desamparo em que crianças e adolescentes se encontram no Brasil atualmente, o ECA é um importante instrumento jurídico para assegurar os direitos fundamentais dessa população. É, sobretudo, preocupante a negligência com que as demandas cotidianas das crianças e adolescentes são tratadas, potencializando sua vulnerabilidade social.

Colombier (1989), em seu livro “Violência na escola”, reproduz a opinião de uma pedagogia institucional, ao entender a violência nas escolas como um fenômeno que pode ser conceituado como vandalismo, agressão contra professores e violência contra os próprios alunos. Analisa, ainda, os fundamentos socioeconômicos e familiares da violência, numa tentativa de apontar possíveis soluções para o problema.

Compreender as violências enquanto acontecimentos isolados, sem apreender os elementos culturais essenciais, aparentemente camufla a raiz da questão, pois limita o entendimento contextualizado e produz uma análise simplista, buscando relações de causa e efeito, culpabilizando individualmente os indivíduos e não contemplando as dimensões multifatoriais da violência. Abramovay (2002) com o estudo “Violência na Escola”, verificou que as manifestações da violência escolar trazem significativos prejuízos para a comunidade escolar como um todo. Portanto, é de absoluta relevância o debate sobre a questão dentro do ambiente escolar, como forma de combate à sua propagação.

Pereira (2003) em seu estudo intitulado “Violência nas Escolas: visão de Professores do Ensino Fundamental sobre esta questão” evidenciou que os docentes compreendem as violências como um tipo em expansão das demandas sociais externas, tal qual a desigualdade social e os desajustes no âmbito familiar.

Ainda que as faces da violência identificadas no ambiente escolar tenham raízes profundas nas desigualdades e desequilíbrios sociais, é preciso enfatizar que o ambiente escolar, em diferentes medidas, corrobora para a manutenção de tais dinâmicas. A instituição, por meio de normas e diretrizes, apresenta rigidez no que

concerne ao funcionamento e rotina dos sujeitos que ali se encontram, sejam docentes e discentes. E que ainda que almeje flexibilizar as dinâmicas no ambiente escolar, gerando consciência por meio do debate, vê-se presa ao currículo que limita o ensino aprendido a diretrizes.

Faz-se necessária a identificação dos tipos de violência para a compreensão do quadro situacional de uma instituição, de modo a guiar e orientar ações sistematizadas de combate aos mecanismos que vêm gerando tais circunstâncias. Muitos são os fatores atrelados à violência escolar, do âmbito privado ao público. ABRAMOVAY (2006) aponta que tanto o contexto familiar quanto o institucional corroboram direta e indiretamente para a violência escolar. A autora classificou a violência na escola da seguinte forma:

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2006, p 72).

Compreende-se que qualquer esforço no intuito de delinear como a violência escolar pode ser classificada apresenta um caráter provisório de mapeamento de sintomas, uma vez que múltiplas são as causas de tais fenômenos e suas implicações, apresentando, inclusive, significativas diferenças de instituições para instituições. Entretanto, localizá-las pontualmente pode determinar a dimensão do problema e seus impactos, do individual ao coletivo. Compreendendo que, em linhas gerais, não há na formação profissional nenhum direcionamento para o enfrentamento à violência escolar.

Abramovay (2006) aponta que há relevância na classificação dos tipos de violência dentro da escola como norteadores da questão, não como um fim em si próprio, pois, segundo ela, esta não dimensiona a proporção ou impacto dos problemas de relacionamento já pré-existentes.

Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida em que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestações que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento. (ABRAMOVAY, 2006, p. 77)

Outro ponto a ser mencionado e que requer atenção quando se aborda a violência dentro da escola é o fato de que o enfrentamento à violência na escola requer estabilidade psíquica dos professores envolvidos no processo. Muitas vezes estes se encontram desmotivados e exaustos por uma rotina de trabalho extenuante e, atualmente, não recebem treinamento para tais ações, uma vez que o programa oficial do governo não prepara os docentes e tampouco destina verbas para a unidade educacional com o objetivo de promover formações. Combater a violência escolar é uma ação de toda a comunidade; entretanto, o conhecimento e as políticas públicas destinadas para o enfrentamento são instrumento importante para a diminuição da violência escolar.

A escola é um dos primeiros direitos dos jovens e das crianças, para que lhes sejam asseguradas as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento biopsicossocial. Na medida em que esta instituição promove a violência contra os estudantes como, por exemplo, a imposição dos exames como meio de classificação padronizada, sem considerar especificidades dos alunos, e a ação pedagógica que renega a cultura destes estudantes, isso pode configurar violação de direitos. A exclusão social aparece como um importante catalisador na relação entre a marginalização e a violência escolar, pois a falta de perspectiva futura, bem como a ausência de representatividade no meio em que a criança e o adolescente vivem acentuam a indignação frente à exclusão social.

É preciso lembrar que a escola representa para a sociedade uma pedra fundamental da civilidade, e, por este motivo, os regimentos internos, ainda que busquem atender as demandas sociais, estão limitados a institucionalização, atendendo a portarias, diretrizes e programas das secretarias e gestões. O que resulta em divergências e oposição por parte de alguns alunos. Esse fato reforça a presença de diferentes tipos de violência dentro deste ambiente, visto que os mecanismos de participação coletiva se encontram restritos.

Compreendendo que as relações humanas estão permeadas por divergências ideológicas e culturais, ainda que a escola lance mão de esforços para tornar o ambiente neutro a fatores tensionais externos, esta reproduz boa parte da lógica excludente ao determinar o funcionamento e currículo do corpo discente.

Não há como negar o fato de que, infelizmente, a sociedade é violenta, e que a violência escolar é um fragmento dentro de uma estrutura maior. Neste sentido, a

participação familiar dentro do ambiente escolar clareia muitas das impressões sobre os discentes, ainda mais quando se compreende que a violência escolar nem sempre acontece em ambiente escolar. Esta pode ser iniciada no caminho para a escola, nos passeios escolares, festas e até mesmo em ambiente virtual.

A melhor forma de conhecer a escola está diretamente ligada a possibilidade de participar do que está acontecendo em seu cotidiano e assim melhorar a convivência escolar (ABRAMOVAY, 2005). Em outras palavras, de tal forma seria possível diminuir o nível de violência no ambiente escolar, compreendendo a que tipo de circunstâncias internas e externas os alunos vêm sendo expostos.

A violência escolar é um fenômeno preocupante; por um lado, pelas consequências para os atores do processo e as testemunhas; por outro lado, contribuem para a desestruturação da escola como ambiente de aprendizagem e socialização. No processo educativo, as bases deveriam ser o diálogo, a ética e a comunicação, sendo esses o oposto da violência escolar.

### 3 - VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Compreende-se que o impacto decorrente das relações de violências resulta em entraves para o pleno desenvolvimento humano, em diferentes níveis. Neste sentido, no âmbito da academia, e nas atribuições da função docente, é imprescindível que possam ser acionados mecanismos para diagnosticar tais situações, bem como que se estabeleça um repertório de estratégias que minimizem os aspectos decorrentes deste tipo de desequilíbrio social.

É fundamental que a escola não seja mais um campo de reprodução de violências simbólicas e/ou brutas (BOURDIEU, 2012) e sim espaço de desconstrução dos tipos de agressões veladas que nos cercam, ao longo de nosso desenvolvimento. A razão maior que justifica a realização deste estudo é oportunizar o acesso ao debate a respeito do tema da violência e fomentar o pensamento crítico sobre a lógica vigente de dominação simbólica pela imposição.

A participação comunitária, assim como a elaboração, implementação e fiscalização de políticas públicas que preservem o direito à dignidade e o cuidado da criança e adolescente são fundamentais para minimizar os índices de violência no ambiente escolar. Segundo Abramovay (2002):

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que aconteçam os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Preocupa porque afeta diretamente agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, de educação, como veículo, por excelência, do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY, 2002, p. 26).

Neste sentido, para que se possa combater todo e qualquer tipo de violência no espaço escolar, em especial a violência simbólica, é preciso compreender que as pessoas são, ao mesmo tempo, agentes e vítimas da violência, o que se apresenta como um desafio, já que traz à tona sentimentos e ações de ordem pessoal. A escola, como o segundo espaço social, deve estar atenta a estas questões, tendo em vista o crescimento de casos envolvendo a população infantil e juvenil (NOGUEIRA, 2005).

É impossível abordar a temática da violência e buscar compreender sua manifestação no ambiente escolar sem se deter em políticas públicas de prevenção e de enfrentamento das diversas formas de violência a que a população está sujeita. Portanto, de modo a melhor compreender esse fenômeno no ambiente escolar, este capítulo se propõe a debater dados de violência nas escolas e políticas de

enfrentamento, bem como trazer os resultados apreendidos na pesquisa documental e nas entrevistas realizadas com os professores.

### **3.1- As políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar**

A Constituição Federal de 1988, que tem sido reconhecida como garantidora de políticas sociais. Em seu capítulo III, que versa sobre a Educação, Cultura e Desporto (Seção I, Art. 205), assegura que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 63). Assim, o Estado tem a obrigação de implementar políticas públicas de educação, para toda a sociedade brasileira, que promovam o desenvolvimento social da sociedade e a formação dos cidadãos.

Assegurada a educação pela Constituição Federal de 1988 (CF) como direito de todo cidadão, assinalando o dever do Estado de garantir o acesso a ela, diversos instrumentos jurídicos surgiram no sentido de regular a oferta dela para a população. No decorrer dos anos, houve o surgimento de algumas políticas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), legislação que determina as normas de ensino da educação básica ao ensino superior, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar.

O FUNDEB (2007) é um fundo especial que serve como mecanismo de redistribuição de recursos à Educação Básica, tendo também o objetivo de promover a valorização dos professores. Já o Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008), em Lei que sancionada em 16 de junho de 2008, institui o piso salarial aos profissionais do magistério. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é um plano que tem 20 metas para serem alcançada no período de dez anos, com a finalidade de direcionar esforços e investimento para melhoria da educação escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007) foi criado pelo governo federal, com o objetivo de medir a aprendizagem dos alunos nas escolas públicas, sendo aplicado para os estudantes da última etapa do ensino fundamental e da última etapa do ensino médio.

O IDEB tem o objetivo de avaliar os estudantes da última etapa do ensino fundamental e do ensino médio nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e a meta é que, em 2022, que tenha alcançado a média prevista. Com a criação do IDEB,

observa-se a contradição da educação, principalmente com o objetivo dessa política pública, pois o governo tem interesse político nos resultados dela. Um deles é a politização dos resultados utilizados pelos governos como sucesso de gestão e estratégias de voto.

O IDEB seria um instrumento importante para as unidades educacionais se ele não fosse mascarado como é, uma vez que as escolas treinam seus alunos para responderem as avaliações externas de múltiplas escolhas, devido terem elas o conhecimento das habilidades de outras avaliações externas que foram aplicadas aos estudantes. Em outro momento, há a utilização destes resultados como forma de ranqueamento da escola, dos professores e dos alunos, uma avaliação que classifica e desclassifica o ensino, promovendo uma violência simbólica para com as unidades educacionais.

Padilha (2012) reforça que os resultados não condizem com a realidade das escolas, devido algumas ações que essas realizam, como a aprovação de todos os alunos no ano da aplicação do IDEB, pois a reprovação é um dos fatores que compromete os resultados. A escola também, muitas vezes, faz uma seleção interna dos melhores estudantes para participarem das avaliações externas, promovendo exclusão dos direitos dos estudantes.

No Estado de Goiás foi implantado o Projeto Ressignificar, em 2019. O projeto visa avaliar o desempenho do gestor escolar das escolas do estado, atribuindo notas para cada etapa desenvolvida por ele. São avaliados os seguintes itens: estrutural (valor 5 pontos); administrativo (5 pontos); financeiro (15 pontos); e comunitário (5 pontos). O pedagógico foi dividido em três eixos: execução do calendário escolar (10 pontos); resultado do IDEB (30 pontos); e taxa de aprovação (20 pontos).

Os diretores que obtiverem a nota menor ou igual a 6,0 participarão de cursos para qualificação. Foi observado que os diretores que obtiveram essa nota deixaram a gestão. A utilização dos resultados do IDEB e a taxa de aprovação têm um valor bem maior que as outras dimensões. Uma gestão de sucesso não é movida apenas pelos resultados do IDEB e nem pela taxa de aprovação; cada escola tem sua essência e é preciso valorizar a sua cultura. A aprovação é mascarada nas escolas. Pode-se concluir esse fato pela taxa de aprovação da escola pesquisada que, no ano

de 2019, foi de 100% de aprovados. (SEDUC, 2019)<sup>4</sup>.

As políticas públicas devem promover o engajamento escolar visando garantir a todo cidadão brasileiro o direito ao acesso à educação em seu estado e município. Porém, todo projeto tem que ser analisado. O IDEB, desde a sua implantação, em 2007, permanece com a mesma estrutura; há a necessidade de considerar o ambiente em que a escola desenvolve o trabalho, pois o nível econômico e o capital cultural da comunidade que a escola atende são ignorados na composição do índice.

Outro projeto do governo federal, criado em 1998, e que merece análise é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ele tem o objetivo de avaliar o perfil de saída dos alunos em fase de conclusão do ensino médio. O ENEM passou por uma reestruturação, em 2009, com a Portaria de número 109, que descreve que os resultados do exame serão utilizados para pontuação no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e para ingressar no ensino superior. A portaria estabelece como objetivo maior a unificação dos vestibulares das universidades federais.

A reestruturação do ENEM realça a contradição na educação, pois se a Constituição Federal, no seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos, o critério de um único exame para o acesso às universidades federais pode não garantir a inclusão de grupos minoritários, como negros, indígenas e a população com baixas condições socioeconômicas. As políticas afirmativas, como a inclusão de cotas para o acesso às universidades, são possibilidades de se reverter os processos excludentes, mas é preciso estabelecer critérios para a permanência do estudante e para o alinhamento acadêmico.

No decorrer de toda história da educação do Brasil, percebe-se a implantação de algumas políticas públicas para educação. Dentre estas, há o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, 2009), criado com objetivo de prestar assistência financeira para as escolas, garantindo, assim, a manutenção da infraestrutura física e pedagógica delas, dentre outras ações. Conforme diretrizes do Projeto, é designado para as escolas a função de planejar as ações, delegando para a unidade a autonomia no planejamento. As unidades educacionais elaboram seus planos de acordo com suas necessidades.

O Brasil avançou muito nas elaborações de políticas públicas nos últimos anos.

---

<sup>4</sup> Seduc disponibiliza resultados da avaliação de desempenho dos diretores 2019/2020. SEDUC. 2020. Disponível em: < <https://site.educacao.gov.br/seduc-disponibiliza-resultados-da-avaliacao-de-desempenho-dos-diretores-2019-2020> >, acessado em 10 de março de 2021.



Entretanto, percebe-se que ainda há poucas ações destinadas a superação dos mecanismos educacionais de reprodução dos processos de exclusão gerados pelo capitalismo e pouco investimento na preparação para a emancipação e cidadania crítica, principalmente no ensino público. O sistema educacional brasileiro, constituído ainda pela formação conteudista, não está preparado para o enfrentamento das diversas situações que o espaço escolar pode acarretar, tais como exclusão social, preconceito, discriminação e diversas outras formas da violência escolar.

Há a necessidade de elaboração de políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar. Percebe-se que as políticas implantadas pelos governos são paliativas e, às vezes, apenas para os seus interesses políticos. Muitas vezes, as políticas tornam-se de governo e não de Estado. De forma que os governos, muitas vezes, não seguem e nem avaliam a política pública do seu antecessor, e sim sancionam uma nova que pode desencadear um retrocesso para a educação brasileira.

Segundo Medeiros (2006), o debate sobre violência escolar teve início no Brasil no ano de 1980. Isso não significa que o tema seja recente, pois desde o período colonial percebe-se a prática da violência no espaço escolar. Abramovay e Rua (2003) argumentam que a violência nos anos anteriores era definida como apenas indisciplina escolar, sendo responsabilidade da escola combatê-la. O assunto se fortalece, em 1997, quando a UNESCO no Brasil iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas de juventude, violência e cidadania, devido ao aumento nas estatísticas de violência no ambiente escolar. Foi necessário o aumento do índice de violência para que esta fosse estudada e colocada na pauta dos governos.

De acordo com Medeiros (2006), o aluno que pratica os atos de violência não deve ser considerado um problema individual. Em primeiro lugar, é necessário compreender a vivência do aluno, as causas da violência e suas atitudes. Dessa forma, a violência deixa de ser compreendida como um fenômeno específico de quem a comete e passa a ser apreendida como um fenômeno histórico e cultural multideterminado.

Medidas para resolver os atos de agressividade nas escolas vêm sendo discutidas e implementadas, tanto no nível micro dos espaços institucionais das escolas, quanto no nível macro (das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais). No entanto, o fato é que não foram tomadas medidas efetivas para prevenir a violência escolar.

Alguns projetos de lei têm sido propostos no sentido de prevenir a violência no espaço escolar, como o projeto de Lei 5.343/19, que propõe investimento para instalação de câmeras de vídeo para monitoramento das áreas externas e internas nas escolas públicas, em todo território nacional. Contudo, essa proposta não interferirá na cultura da escola e, talvez, não proporcionará resultados efetivos na prevenção da violência.

De acordo com Araújo (2002), estabelecer uma parceria com a comunidade poderá fornecer melhores resultados. Araújo (2002) relatou como resultado positivo o caso da Escola Estadual José do Prado, localizada em São Paulo, que conseguiu controlar a violência na escola por meio da parceria do grupo gestor com a comunidade local. Foi concedido o empréstimo do espaço escolar para a comunidade aos finais de semana. A ação foi positiva e promoveu a preservação da escola e a participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Segundo Silva (2004), apostar na mobilização comunitária como parceria nas elaborações e execuções das ações escolares é algo importante como ação preventiva no combate da violência escolar. Silva (2004) relata que a UNESCO apoia a participação da comunidade no ambiente escolar, e que escolas no Rio de Janeiro e Pernambuco realizaram um projeto teste em que, aos finais de semana, a comunidade escolar utilizava o espaço da escola para atividades esportivas. Com esse programa, houve 60% de diminuição da criminalidade, conforme avaliação da Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência. O programa também aumentou a participação da família na escola, melhorando a relação interpessoal do professor com o aluno.

A interação entre comunidade e escola produz qualidade no cotidiano escolar. Esta ação intervém de forma decisiva no modo de lidar com os conflitos do cotidiano (ABRAMOVAY, 2006). É na participação da comunidade, na elaboração e no acompanhamento das ações, que a unidade educacional diminuirá os conflitos existentes no ambiente escolar, uma vez que a família se sentirá coparticipante do processo educativo, uma ação extremamente positiva para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

Nas escolas estaduais de Goiânia são executadas algumas ações políticas para o enfrentamento da violência escolar, desenvolvidas pela própria unidade, de forma individual, como projetos destinados à conscientização dos jovens, levando em consideração os conflitos dentro do espaço escolar.

As unidades, ao organizarem esses projetos, enfrentam dificuldades de cunho estrutural e econômico, uma vez que as verbas educacionais não são direcionadas para essas propostas, que, na maioria das vezes, contam com a criatividade daqueles que se propõem a organizá-las. O sistema oficial de enfrentamento deste processo, no estado de Goiás, é o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas)<sup>5</sup>. O programa foi iniciado no ano de 1998, com o objetivo de trabalhar a autoestima dos alunos e resistência à violência e às drogas. O programa consiste em trabalhar com alunos da educação infantil e dos anos iniciais (como 5º ano e 7º ano). São ofertadas aulas semanais ao longo do semestre; após dez aulas, os alunos recebem um certificado em uma cerimônia oficial.

Esse programa de enfrentamento da violência em nosso estado deve ser problematizado. Isto porque ele foi um modelo importado dos Estados Unidos, ou seja, foi criado em um contexto educacional completamente diferenciado do nosso. E tem, como critério, ações mais direcionadas ao repasse de informação, via autoridade policial, do que à reflexão dos estudantes.

Além disso, o programa consiste em atender apenas alunos do ensino fundamental, e é sabido que a violência escolar não é um fenômeno social restrito apenas a uma fase educacional. O programa também restringe a participação de professores e gestores, que estão no centro do processo de mediação e contenção de ações violentas nas unidades escolares.

A Cultura da Paz é uma outra ação preventiva da violência que as escolas geridas pelo Estado de Goiás implementaram. É conceituada pela ONU como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida, com fundamentos na valorização da vida e na promoção dos direitos humanos (ONU, 1999).

Em 2010, o governo de Alcides Rodrigues, por meio da Secretaria Estadual de Educação, lançou o projeto Movimento Cidadania e Paz nas escolas estaduais, com meta de trabalhar a paz na comunidade escolar, durante os anos de 2010 a 2018. Um projeto que foi bem executado, pois era a própria escola que elaborava as ações junto a classe estudantil, para serem executadas no período de permanência da bandeira na escola. Porém, quando começou a colher frutos, foi cancelado pelo novo governo, confirmando o já argumentado neste trabalho sobre o poder público adotar políticas de governo, ao invés de se elaborar políticas de Estado.

No ano de 2019, no governo de Ronaldo Caiado, a Secretaria Estadual de

Educação de Goiás iniciou um novo programa para o enfrentamento da violência escolar, o Projeto Pilares, na rede estadual de ensino, que tem a meta da construção da paz no ambiente escolar. Segundo a atual Secretária de Educação de Goiás, Professora Aparecida de Fátima Gavioli: “Agora estamos olhando para o aluno como um ser humano completo. Esse projeto Pilares tem esse nome porque propositalmente ele é o pilar, a estrutura de uma pessoa” (SEDUCE, 2019)<sup>6</sup>. Para melhor visualização das ações de prevenção da violência nas escolas já desenvolvidas no Estado de Goiás, a Tabela 1 traz as ações e o ano em que se iniciaram e os objetivos.

**TABELA 1** – Ações de enfrentamento à violência no ambiente escolar das escolas de Goiás

<b>Programa</b>	<b>Data da implementação</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Programa Educacional de Resistências às Drogas e a Violência (PROERD)<sup>5</sup></b>	1998	Desenvolver a autoestima dos alunos, controle das tensões, civilidade e resistência a pressão dos companheiros para o uso de drogas
<b>Respeito às diferenças das diversidades Étnico e Raciais</b>	2008	Levar para sala de aula a cultura afro-brasileira e africana
<b>Movimento Cidadania e Paz</b>	2010	Conscientizar toda comunidade escolar da necessidade de praticar a cultura da paz
<b>Prevenção e enfrentamento ao <i>Bullying</i></b>	2010	Prevenir e combater a prática da intimidação em toda a sociedade, implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação acerca do tema
<b>Pilares</b>	2019	Conscientizar a comunidade pela necessidade de promover a paz
<b>Protocolo de segurança escolar</b>	2019	Cartilha elaborada pela Polícia Militar, com objetivo de conscientizar toda comunidade escolar sobre o cultivo da paz

Fonte: dados organizados pela autora, 2020.

Este estudo reconhece que algumas ações têm sido iniciadas para a prevenção da violência nas escolas. Apesar disso, muito há ainda a ser feito, principalmente considerando as diversas formas da violência abordadas neste trabalho e a naturalização de alguns processos de violência que reproduzem a

5 Disponível em <<http://www.proerd.go.gov.br/>>. Acesso em 20/12/2020.

6-Disponível em <https://site.educacao.go.gov.br/seduc-assina-termo-de-cooperacao-para-implantar-projeto-que-incentiva-cultura-da-paz-nas-escolas/>, acesso em 20/01/2021.

violência estrutural destacada por Minayo (2006) e produzem a violência simbólica a que Bourdieu (1989, 2012) se refere.

É nesse sentido que este capítulo apresenta a violência vivida e percebida em uma escola pública da cidade de Goiânia, a partir de pesquisas em documentos e de entrevistas com professores, buscando demarcar os sentidos e significados construídos sobre esse fenômeno pelos sujeitos envolvidos. Na sequência, são apresentados dados oficiais de violência nas escolas e os resultados apreendidos nesta pesquisa.

Entende-se que o combate à violência escolar requer o envolvimento de toda comunidade escolar e de toda sociedade. É de responsabilidade do poder público a elaboração e a execução de políticas públicas para auxiliar os educadores nas práticas educativas no ambiente escolar, apoiando e fortalecendo as ações de resgate do respeito, do amor e dos valores. É necessária a elaboração de políticas públicas educacionais; porém, é fundamental que essas sejam analisadas e monitoradas para que realmente se tenha o resultado esperado.

### **3.2 MAPA DA VIOLÊNCIA: DADOS ATUAIS**

Ao propor discutir a violência nas escolas, e as implicações nas relações sociais e acadêmicas, é importante compreender como esta tem se manifestado na atualidade nos diversos espaços, inclusive no ambiente escolar, como reprodução de processos sociais instituídos na sociedade capitalista. Para isso, neste tópico do trabalho pretende-se apresentar informações e dados de violência que foram sistematizados e analisados por instituições especializadas em pesquisas. É importante ressaltar que, mesmo que sejam informações de regiões diferentes da que este estudo versou, são dados que possibilitam compreender que a violência nas escolas está presente, tem se ampliado na atualidade e os envolvidos têm sido, cada vez mais, sujeitos diversificados, seja pelo seu perfil social, étnico, de gênero ou etário. Os dados apresentados na sequência demonstram que a violência nas escolas é um fenômeno concreto, multifacetado e complexo.

Segundo dados de uma pesquisa promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013) sobre a violência nas escolas e com mais de 100 mil professores participantes, o Brasil lidera o *ranking* de agressões contra docentes no ambiente escolar. De acordo com os professores entrevistados, 12,5% afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou intimidações de

alunos. Esse tipo de violência sofrida pelos professores, considerando as diferenciações estabelecidas por Charlot (2002) já abordadas neste estudo, pode ser considerado uma violência à escola, quando os processos de violência são voltados ao próprio espaço escolar, para as dificuldades nas interações que se desenvolvem dentro do ambiente da escola, e com pessoas que representam a instituição, como é o caso dos professores.

Dados publicados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APOESP), no Caderno de Violências nas Escolas (2013), apontam que mais da metade dos docentes da rede estadual de ensino relata ter sofrido algum tipo de agressão, como agressão verbal (44%), discriminação (9%), bullying (8%), furto/roubo (6%) e agressão física (5%).

Importante fazer destaque de que esses estudos colocam a violência à escola, na perspectiva de Charlot (2002), como sendo a de maior ocorrência. Informação que obriga a uma reflexão sobre o espaço da escola e sua contradição: ao mesmo tempo que é um lugar de aprendizagens, da ética e da boa comunicação, como bem afirma Abramovay (2002), a escola é também o espaço de exercício do poder e do cerceamento das liberdades, das diversidades e da alteridade, como argumenta Bourdieu (2012).

De acordo com pesquisa realizada, em 2019, pelo Instituto Locomotiva, para o APOESP, 54% dos professores relatam já terem sofrido algum tipo de violência nas escolas. O mesmo instituto realizou um estudo sobre o aumento da violência escolar nos anos de 2014 e 2017. O percentual era 51%, em 2017; em 2014, 44%. A mesma pesquisa também apontou um crescimento do índice de estudantes que declararam ter sofrido violência: em 2014 eram 38%; em 2017, 39%. Segundo esse levantamento, no ano de 2019, 81% dos alunos e 90% dos docentes souberam de casos de violência escolar no último ano. As ocorrências mais frequentes de violência nas escolas estaduais envolveram *bullying*, agressão verbal, agressão física e vandalismo. Os alunos citaram mais casos de *bullying* (62%); já os professores, a agressão verbal (83%).

Essas informações evidenciam o aumento dos índices de violência no ambiente escolar, tanto os processos de violência à escola, quanto aqueles relativos a violência que decorre de conflitos pessoais, como é o caso do *bullying*. No entanto, os números realçam o aumento da violência à escola dirigida aos professores e ao espaço institucional com vandalismos. Colocam em alerta aqueles que se preocupam em

compreender os processos de violência escolar, porque a escola deixa de ser o espaço gerador de cooperação, de reflexão ética e construção de diálogo, passando a ser o ambiente gerador e alvo de atos violentos.

No estado de Goiás percebe-se o aumento da violência no espaço escolar, a partir dos resultados de um questionário aplicado nas escolas no projeto do IDEB. As avaliações externas do IDEB, em sua composição, são desenvolvidas com aplicação de teste e questionário socioeconômico para os estudantes e a aplicação de questionário para os docentes e equipe gestora. Os professores que participam dessa avaliação são das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, das turmas do 9<sup>o</sup> ano e 3<sup>a</sup> série do ensino médio. As avaliações externas do IDEB são aplicadas nos anos ímpares.

Os dados coletados em 2019 dos questionários do IDEB foram divulgados pelo Qedu. Este site é uma ferramenta utilizada pelas escolas para acompanhamento e monitoramento dos resultados de sua referida unidade educacional: de um total de 592 gestores, 60% dos diretores questionados se, no referido ano, tiveram contato com a agressão verbal ou física no ambiente escolar responderam “sim”; já 51% dos docentes (de um total de 1124) alegaram terem sido vítimas desse tipo de violência no ambiente escolar. Abramovay (2012) reafirma que o desrespeito dos estudantes pelos professores e pela escola, em geral, é uma das dimensões mais destacadas no ambiente escolar.

Tendo por referência toda a história do estabelecimento do sistema educacional brasileiro, já apresentada neste estudo, bem como os próprios processos pedagógicos instituídos em estratégias de dominação e de controle, é fundamental reconhecer que a escola não pode ser considerada apenas vítima nesse processo. Mas, para ser coerente com a abordagem adotada neste estudo, nem mesmo pode ser o algoz, apenas um lado da interface das manifestações da violência na atualidade, que contém historicidade, reprodução social de legitimação de grupos hegemônicos, ampliação de processos de exclusão, decorrentes da desigualdade social e econômica gerada na sociedade capitalista.

### **3.3 A violência em uma escola da periferia de Goiânia**

Neste momento do trabalho, pretende-se apresentar o recorte sobre a violência na escola realizado nesta pesquisa, a partir da análise de relatórios e atas de reuniões realizadas em uma escola pública da periferia de Goiânia, bem como

dados das entrevistas semiestruturadas que foram desenvolvidas com quatro professores da escola pesquisada.

A escola em questão situa-se na região leste de Goiânia, uma região marcada pela violência das ruas, falta de equipamentos sociais e de políticas públicas educacionais de enfrentamento às violências, reflexos da desigualdade socioeconômica comum em inúmeras capitais do país. Tal fato pode ser observado na reportagem de Gonçalves (2018), publicada no site *Dia Online*, no dia 13 de setembro de 2018, que apresenta um ranking que coloca o bairro Jardim Novo Mundo (situado nessa região) como o bairro mais violento de Goiânia, desde 2013.

A escola foi fundada em 1990. Depois da extinção de um único colégio que existia no bairro, a unidade utilizou o prédio dele por 4 anos. No ano de 1994, foi transferida para o prédio atual, sendo que este foi construído em forma de mutirão com a comunidade escolar. A escola possui três pavimentos, dois construídos por placas de concreto, o outro pavimento por alvenaria. Funciona em três períodos, atendendo adolescentes e adultos (oitavo e nono ano; primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio). Dispõe de oito salas (para aulas, para a coordenação e para os professores), não possui quadra poliesportiva, necessitando fazer parceria para utilizar o espaço da escola municipal da região. O total de funcionários da escola soma 47 pessoas, em que 30 são mulheres e 17 são homens.

Sobre os alunos, no período matutino eles são um total de 220 matriculados, no vespertino 200, o mesmo quantitativo do noturno, totalizando, portanto, mais de 600 alunos matriculados. A escola recebe, atualmente, dois tipos de verbas: estadual e federal. Os recursos são do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PROESCOLA) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As verbas do PROESCOLA são recursos estaduais que têm o objetivo de manutenção da unidade educacional. Por sua vez, o recurso do PDDE é federal e também possui o mesmo objetivo. As diferenças de aplicação destas verbas estão na destinação do recurso. O PROESCOLA é mais destinado a pequenas reformas no espaço e manutenção do pedagógico e administrativo, enquanto o PDDE é voltado para o pedagógico, isto é, o aluno. As ações devem ser elaboradas para o estudante, focando na sua aprendizagem.

Além do ensino formal, atualmente, a escola realiza alguns projetos específicos que são a gincana esportiva cultural e oficinas de leitura e reagrupamento por níveis de dificuldades. Demais atividades dão-se por meio de datas



comemorativas (Dia dos Pais, das Mães, da Família na Escola e o Dia do Estudante). Alguns eventos extraescolares também são realizados como, por exemplo, visitas ao Museu do Cerrado, ao Planetário e ao teatro. No final do ano a escola promove a formatura da turma com premiação de uma viagem ao *Hotpark*, em Caldas Novas.

Com base nos relatórios da coordenação, no período de novembro de 2019 a março de 2020 (recorte temporal ajustado em função do fechamento da escola, por causa da pandemia de COVID-19), foram identificados para análise 20 relatórios com registros de ocorrências de situações de conflitos na escola neste período. A partir das análises, verificou-se que todos os alunos envolvidos nos eventos possuem uma renda fixa de um a três salários mínimos. Embora os relatórios sejam relacionados a episódios de violência, esses dados socioeconômicos não têm relação com os eventos, uma vez que a maioria dos estudantes que frequentam a escola são de classes sociais mais vulneráveis socioeconomicamente.

Nos 20 relatórios analisados havia ocorrência de mais de um participante por caso, inclusive turmas completas envolvidas em evento de violência. Dos sujeitos identificados, 21 têm como responsável legal suas mães, seguidos de 6 que têm o pai como responsável legal e 3 que são criados pela avó e/ou pelo avô. Essas informações só reforçam que o acompanhamento escolar é feito, em sua maioria, por uma pessoa do sexo feminino: 77% dos responsáveis legais são mulheres, a grande maioria é a mãe, que, mesmo que não seja arrimo de família, é quem acompanha a vida acadêmica de seus filhos e filhas. A Tabela 2 apresenta esses dados:

**Tabela 2** – Responsável legal dos estudantes envolvidos nos eventos de violência escolar

<b>RESPONSÁVEL LEGAL</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>MÃE</b>	21	70%
<b>PAI</b>	6	20%
<b>AVÓ</b>	2	7%
<b>AVÔ</b>	1	3%
<b>TOTAL</b>	30	100%

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020)

Compreendendo que não são poucos os casos em que um único familiar assume o papel de responsável pelo estudante, identificou-se que os dados apontam para recorrência de vezes em que a mãe é a única que responde pelos interesses e demanda dos filhos. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) aponta que, no ano de 2015, o quantitativo de mulheres chefes de família totalizava 2.127.269,

somente no Centro-Oeste (IPEA, 2015). O nome do documento publicado pelo instituto (2015) é “Retratos da Desigualdade”, bastante apropriado quando faz referência a desigualdade social, pois, no comparativo com outras regiões do país, o Centro-Oeste ocupa a última posição. Se comparado, por exemplo, com a região Nordeste (8.073.454), o índice de mulheres chefes de família é 3,79 vezes menor, ou, ainda, com a região Sudeste (primeira do *ranking*) (12.338.354) os índices chegam a ser 5,80 vezes maiores. Embora o número de mulheres chefes de família na região Centro Oeste seja menor, a realidade do acompanhamento da vida acadêmica dos filhos ainda é de maioria feminina, sugerindo que, mesmo que o homem esteja presente no núcleo familiar, a vida escolar dos adolescentes e jovens não costuma ser de sua responsabilidade.

A segunda posição no *ranking* de chefes de família publicado pelo IPEA é ocupada pela figura do pai, correspondendo a 20% do total, 3,5 vezes menor que o total de mães. É válido lembrar que no ano de 1988 foi criado o direito à paternidade, garantido pelo artigo 226, § 7º, da Constituição Federal, que ficou conhecido como programa “Pai Presente”, coordenado pela Corregedoria Nacional de Justiça<sup>6</sup>. O objetivo é estimular o reconhecimento de paternidade, tendo em vista que os casos mais recorrentes de abandono, ainda na gestação, estão relacionados a figura paterna.

Ainda que legítimo, o programa não consegue alcançar êxito no que tange à participação do ente na criação do filho, mesmo que ele seja registrado. Não existem hoje mecanismos que auxiliem na luta pela paternidade plena, com compartilhamento de cuidados e afetos e com participação nos direitos e deveres que compõem a criação de uma criança, adolescente ou jovem.

Um dos reflexos do abandono total ou parcial da criança e do adolescente pode ser verificado quando em 12 de 20 casos os responsáveis não compareceram à unidade quando solicitados em casos de envolvimento com atos de violência. Importante reiterar que é dever da família educar e zelar pelo bem-estar da criança e do adolescente, mas, muitas vezes, reproduzem violência por negligência.

É observado na pesquisa que a composição familiar dos estudantes que frequentam a escola pesquisada deixa de ser aquela família patriarcal, surgindo novas estruturas da família contemporânea. Romanelli (1986) afirma que o processo da

---

<sup>6</sup>Provimento nº 16.CNJ,17 de fevereiro de 2012.Disponível em:< [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/03/Provimento\\_N16.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/03/Provimento_N16.pdf)> Acesso em: 08 de março de 2021.

industrialização e urbanização foram os responsáveis pela nova estrutura familiar na sociedade, quando a mulher se tornou participante no mundo do trabalho. Uma das grandes conquistas das mulheres foi a liberdade para adentrar na vida profissional e definir os caminhos que serão percorridos.

A Tabela 3 apresenta a descrição dos 20 casos dos relatórios analisados, cujos eventos de violência foram reportados à coordenação da escola e tiveram de ser discutidos em reunião. Eles demarcam uma diversidade de eventos e de envolvidos.

**Tabela 3**—Eventos de violência reportados à coordenação

CASOS	DESCRIÇÃO
<b>CASO 1</b>	Agressão verbal motivada pelo fato de a aluna não concordar com as normas da escola sobre uniformização.
<b>CASO 2</b>	O pai de um dos alunos envolvidos procurou a unidade solicitando medidas de proteção para o filho, que vinha sofrendo ameaças de um de seus colegas.
<b>CASO 3</b>	O aluno foi surpreendido pela Polícia Civil portando uma bala calibre 38. Ao ser questionado informou que se tratava de um item de coleção, o que foi desmentido pelos policiais, que informaram estar monitorando o estudante, aguardando que ele complete 18 anos para prendê-lo, pois este repassa drogas.
<b>CASO 4</b>	Uma professora da unidade apresentou características de nervosismo. Ao ser questionada pelos alunos, ela foi agressiva, proferindo sobre as alunas agressões verbais.
<b>CASO 5</b>	Um dos familiares da aluna entra em contato com a escola, informando que a estudante vem sofrendo ameaças de colegas. Ao contatarem a aluna em questão, percebem que ela está alcoolizada e que não era a primeira vez. A tia da aluna ainda ameaça a escola, caso uma atitude não seja tomada. A aluna relatou que a ameaça foi feita em uma festa e não tinha relação com a escola.
<b>CASO 6</b>	O professor foi surpreendido com um tapa na nuca proferido por um de seus alunos com quem o docente informa ter uma boa relação.
<b>CASO 7</b>	Após terem brigado em um dos jogos internos, os alunos foram chamados à coordenação para esclarecer o ocorrido. Um dos envolvidos informou que ofendeu seu colega e que, neste momento, ele reagiu com agressão. Informou ter consciência de sua parcela de culpa e disse que lamentava.
<b>CASO 8</b>	Durante uma brincadeira de tapas, um dos alunos se zangou, deferindo sobre o outro um soco. Foram encaminhados à coordenação, em reunião mediada pelos pais e equipe pedagógica.

- CASO 9** Após ser empurrada, uma das alunas iniciou um bate-boca com um aluno, momento em que cogitou jogar contra ele uma cadeira, mas foi impedida pela professora. Ao serem encaminhados à coordenação, ambos apresentaram agressões contra a equipe.
- CASO 10** Foi solicitado à família do aluno que comparecesse na escola, devido à indisciplina do filho. O estudante já havia sido advertido e suspenso, cabendo então uma transferência. Em reunião com os pais, ficou determinado que ele deveria ficar afastado até o final do ano letivo, realizando as atividades à distância.
- CASO 11** Um dos alunos com demanda para atendimento domiciliar teve o pedido negado pela Secretaria de Educação, sob alegação de que ele não apresentou os laudos necessários.
- CASO 12** Um dos alunos foi retirado de sala em função de sua indisciplina recorrente. Ele não realizava as atividades e prejudicava os demais colegas.
- CASO 13** Um dos alunos na entrega do lanche retirou 2 vasilhas, sendo que a-norma da escola é uma vasilha para cada aluno. Este foi chamado à coordenação, momento em que foi advertido, sob ameaça de ser entregue à Depai, devido a atos de agressividade com a equipe pedagógica e equipe docente.
- CASO 14** Durante os jogos internos, um dos alunos começou a ofender o outro, após o time deles ter perdido. Houve revide, com força bruta
- CASO 15** Após discordarem com a abordagem pedagógica de uma das docentes, os alunos iniciaram um tumulto, sendo colocados para fora de sala. Ao serem encaminhados à coordenação, ficou acordado que a coordenadora assistiria a aula com eles, para que pudesse contribuir com sugestões à docente.
- CASO 16** Os alunos queixaram-se de uma das docentes, alegando que ela tinha uma conduta inapropriada, pois ignorava as dúvidas dos alunos e não possuía controle sobre a turma.
- CASO 17** Alguns alunos, se recusando a assistir a aula de uma das docentes, saíram de sala, alegando que ela possui péssima metodologia e modos.
- CASO 18** Na ocasião, a coordenadora adentrou em todas as salas se apresentando aos estudantes e impôs a todos as normas da unidade educacional, focando mais nos deveres dos alunos.
- CASO 19** Após receberem queixas de uma das turmas sobre a desorganização da instituição, a coordenadora se reuniu com o grupo, a fim de compreender suas questões.
- CASO 20** Dois alunos se agrediram durante a troca de sala de professores. O coordenador informou que não suportava mais as queixas decorrentes destes mesmos alunos, sendo que inúmeras vezes xingavam os colegas e professores e não respeitavam as normas da escola.

---

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020).

As informações apresentadas na Tabela 3 apontam fortes indicadores de violência na unidade escolar, que representam risco à saúde individual e coletiva, ao nível institucional e comunitário. A violência, na escola pesquisada, caracterizou-se de diversas formas no ambiente escolar, tendo como agressor e vítimas alunos, professores, comunidade e gestor.

De acordo com Abramovay e Rua (2003), a escola vem viveciando situações

em que as transgressões, os atos agressivos e as ocorrências de diferentes níveis de gravidade tornam-se cada vez mais presentes. Em relação ao agressor, a alternância de papéis foi observada nos relatórios: ninguém é apenas agressor, ninguém é apenas vítima. Nos episódios de violência, qualquer pessoa pode ser vítima ou agressor, independentemente de sexo, raça, religião ou profissão.

Nos relatórios analisados, há uma porcentagem maior de violência entre os sujeitos, não foi identificado caso de violência contra o patrimônio. Pode-se afirmar que a violência na escola pesquisada está nas relações sociais do ambiente escolar. Um fato notado no ambiente escolar foi o sistema de monitoramento de câmeras nas salas de aulas e nos espaços de convívio. Ter câmeras no ambiente pode gerar a sensação de acompanhamento virtual a todo instante, podendo minimizar ações de depredação do patrimônio. O Projeto de Lei 5343/19 propõe as instalações de câmeras nas escolas, como um dos meios de prevenção e controle da segurança patrimonial e pessoal das escolas públicas.

Charlot (2002) classificou a violência escolar em três tipos: a violência da escola, na escola e à escola. Os tipos classificados por ele estão bem presentes na escola pesquisada. É evidente a participação dos professores como agressores e como vítimas nos relatórios analisados. Nestes, o docente não se coloca como agressor em momento nenhum, apenas coloca o aluno como o centro da agressividade, o que pode se caracterizar uma violência contra o estudante, muitas vezes imperceptível na comunidade acadêmica. Bourdieu (1989) descreve a violência simbólica como uma violência silenciosa, porque suas vítimas e seus agressores não se reconhecem como vítima e nem como agressor. Tal poder simbólico está presente na rotina escolar dos professores; assim, estes não são capazes de identificar a violência simbólica executada por eles próprios.

Na amostra de relatórios analisados percebe-se a violência da escola nos casos de números 3,10,13 e 18, onde esse ato é produzido no ambiente escolar, tendo a escola como agressora e os estudantes como vítimas de uma violência simbólica enraizada na cultura da unidade educacional. Por sua vez, a violência à escola, ligada aos assuntos relacionados a instituição, isto é, presente no ambiente escolar, comparece na análise dos seguintes casos: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12,14,15, 16,17 e 20. Observa-se que, em registro, há mais casos de violência à escola do que de violência da escola. No entanto, essa informação precisaria ser melhor analisada, devido aos argumentos já apresentados sobre o fato de que, na maioria das vezes, a violência da

escola se apresenta de forma simbólica, camuflada pelos discursos pedagógicos.

A terceira classificação, de acordo com Charlot (2002), é a violência na escola, que é a que se iniciou nos espaços externos com o efeito de explosão na escola. Esta foi observada nos relatórios de número 5 e 11. Já no caso 19 é apresentado um caso de conflito que foi gerenciado com um momento de escuta entre alunos e coordenadores. Não há registro específico de violência nesse caso. Sugere-se que a escuta e o acolhimento das demandas dos estudantes pode ter sido uma forma de prevenção de violência. Ouvir opiniões para possíveis melhorias no desenvolvimento institucional e diminuição da violência escolar é necessário precisa estar nos planejamentos de todo sistema educacional.

Os jovens reagem a como a instituição escolar e seus agentes os tratam, a modos de distribuição das classes, atribuição de notas, orientação, palavras desdenhosas dos adultos. Atos considerados pelos alunos como injustos podem se tornar gatilhos para a violência à escola ou na escola (CHARLOT, 2002). São eventos que demarcam o papel autoritário da escola e a reprodução da violência por meio das relações de poder estabelecidas hierarquicamente, sem dimensionar possibilidades de resolução de conflitos por meio de ações mais participativas e pelo envolvimento de toda a comunidade.

Embora não haja uma diferença muito grande em relação ao sexo dos envolvidos, observou-, nesta pesquisa, que existe uma diferenciação ao analisar a questão da violência sob esse aspecto, pois o quantitativo de meninas envolvidas nos casos é menor que o de meninos, numa relação de 12 para 18, respectivamente.

Isso concorda com a teoria de Bourdieu (2012), sociólogo francês, que aponta para uma tendência de pessoas do sexo masculino dominarem relações sociais, por meio do poder simbólico conferido ao homem pelo capital herdado com base na masculinidade, produzindo uma diferença de gênero, em que o feminino pode ficar subjugado e as violências contra as mulheres podem estar veladas ou naturalizadas. Como é possível verificar na Tabela 4, o número de sujeitos do sexo masculino envolvido nos conflitos como agentes é consideravelmente maior que o feminino.

**Tabela 4–** Relação total de casos de acordo com o sexo dos envolvidos

<b>NÚMERO DE CASOS</b>	<b>20</b>	<b>%</b>
<b>QUANTITATIVO DE INTEGRANTES FEMININO</b>	12	40%
<b>QUANTITATIVO DE INTEGRANTES MASCULINO</b>	18	60%
<b>TOTAL</b>	30	100%

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020).

A violência escolar possui uma ideia associada de que os conflitos motivadores dos agentes da agressão possuem sua gênese no contexto escolar, ou seja, tudo aquilo que remeta à instituição pode vir a ser vítima do ataque. Verificou-se, neste estudo, que a recorrência de ataques contra a instituição escolar é da mesma ordem de ataques aos alunos e alunas, cuja motivação pode ter diversas interpretações. Porém, quando nos referimos à escola, o ataque é sobre o quê a escola representa, sobre seu significado para comunidade escolar. A escola é um espaço de socialização em que o conhecimento está presente, mas ética, cidadania e respeito são construções que devem se fortalecer nesse espaço.

A Tabela 5 classifica os autores (pessoas que praticaram a agressão) e as vítimas (pessoas que estão sofrendo alguma agressão) dos eventos de violência constantes nos relatórios.

**Tabela 5–** Autores e vítimas da violência escolar

<b>VÍTIMAS</b>	<b>NÚMERO DE VÍTIMAS</b>
<b>ESTUDANTE DO SEXO FEMININO</b>	12
<b>ESTUDANTE DO SEXO MASCULINO</b>	18
<b>ESTUDANTES DE AMBOS OS SEXOS</b>	30
<b>INSTITUIÇÃO</b>	2
<b>COORDENADORA</b>	1
<b>PROFESSOR</b>	2

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020).

Pelas informações na Tabela 5, verifica-se que a violência no ambiente escolar está associada a todos os agentes (estudantes, professores, coordenadora, equipe gestora). Quantitativamente, é maior entre os estudantes, devido a própria constituição do ambiente escolar.

No entanto, nos próprios casos descritos na Tabela 2 fica evidente que quando o estudante se recusa a fazer uma atividade proposta pelo professor porque não concorda com a metodologia, este (o docente) pode estar também sendo vítima

de violência, colocado em xeque quanto a sua competência e destituído de sua função. No caso em questão, o questionamento quanto a metodologia do professor se associava a sua idade e a queixa de eventos de esquecimento. Tal fato traz reflexões quanto às transformações do papel do professor e ao seu lugar de autoridade, por ser quem compartilha o saber. Desse modo, o espaço escolar pode ser fértil para a produção e reprodução de violência estrutural, na qual todos os atores podem ser vítimas ou algozes.

A Tabela 6 apresenta a quantidade de envolvidos em eventos de violência e a faixa etária. Os estudantes matriculados frequentando a unidade educacional encontram na faixa etária entre 13 anos e 65 anos. Constata-se que, dentre os envolvidos, a maioria tem entre 16 e 17 anos, e que, conforme a idade avança, os incidentes diminuem, de modo que a adolescência pode se apresentar como um fator de influência.

**Tabela 6** – Idade, em anos, dos envolvidos em eventos de violência na escola

<b>IDADE DOS PARTICIPANTES EM ANOS</b>	<b>Quantidade</b>
<b>15 anos</b>	3
<b>16 anos</b>	8
<b>17 anos</b>	9
<b>18 anos</b>	3
<b>25 anos</b>	1
<b>42 anos</b>	2
<b>45 anos</b>	1
<b>46 anos</b>	1
<b>CASOS SEM IDADE IDENTIFICADA</b>	2
<b>TOTAL</b>	30

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020).

É válido lembrar que a adolescência se caracteriza como um período do desenvolvimento de grandes desafios, momento em que muitas descobertas são feitas e que a vulnerabilidade dos sujeitos se dá em função da impetuosidade e baixa autoestima. Fato esse reforçado nas colocações das autoras Abramovay e Rua (2003), que afirmam que a juventude é a idade que mais tem conflitos, devido as expressões de comportamento mais impulsivos. Na atual conjuntura da escola pesquisada, o quantitativo maior de alunos matriculados é de jovens, da idade entre 15 a 18 anos (o turno noturno é destinado à educação de jovens e adultos com idade acima de 18 anos).



Cabe a escola reconhecer a juventude como fértil e potencializar seu desenvolvimento biopsicossocial, com estratégias promotoras de autoestima e cuidado, com promoção de reflexões sobre a ética e discussões sobre cidadania. A escola e a família devem promover, de forma compartilhada, ações para o desenvolvimento social, dando condições aos jovens de adquirir confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética.

Dos tipos de violência identificados nos relatórios analisados é possível compreender que, em alguns casos, são violências mais explícitas. Em outros reproduzia a lógica social, estando velados e subjugados a problemas estruturais da organização social. Alguns casos apresentavam, inclusive, mais de um tipo de violência, com mais de uma vítima. Por exemplo, no caso 13, em que um aluno se apossa de mais uma vasilha extra de lanche do refeitório, sendo que o autorizado por aluno é uma unidade. Tal evento demonstra a violência institucional, simbólica e silenciosa promovida pela escola para com o estudante.

Levado à coordenação, conforme consta no relatório, o estudante foi advertido e pediu desculpas pelo fato. Entretanto, é preciso considerar: se motivação por trás do evento fosse a fome, por exemplo, o estudante seria agente ou vítima da violência? Essa indagação não é passível de resposta quando se tem em consideração processos de desigualdade social e injustiças sociais em que o fato de não se ter acesso a formas de satisfação das necessidades básicas é um tipo de violência, prioritariamente do Estado contra as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse caso, o estudante também pode ser vítima, uma vez que o direito à dignidade e cuidados lhe é assegurado constitucionalmente.

A violência estrutural é descrita pela autora Minayo (2006) como toda ação promovida nos processos sociais, políticos e econômicos, reproduzindo a fome, a desigualdade social e outros. É uma violência presente no ambiente escolar, tendo a escola, como um espaço de direito para todos, promovendo a exclusão social do estudante. Isto é violência estrutural. A Constituição Federal (1998) decreve:

art 6: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição (BRASIL,1998).

A conduta da coordenadora de ameaçar chamar a Delegacia de Polícia de Apuração de atos Infracionais (DEPAI) para recolher o estudante representa uma violência simbólica. Munida da autoridade institucional, ela age contra a moral do

sujeito. Esse fato coloca em xeque todas as análises possíveis de serem realizadas e realça a faceta multideterminada da violência, quando se depreende a presença da violência estrutural que atravessa as relações concretas do ambiente escolar.

Abramovay (2002) argumenta que o abuso de poder a partir do consentimento estabelecido e imposto por meio da autoridade verbal e institucional é uma forma de violência simbólica que pode acontecer no ambiente escolar. Essa violência se manifesta, por exemplo, nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos e no preconceito de raça e de condição socioeconômica. Descreve o processo pelo qual a classe economicamente dominante impõe sua cultura aos dominados. A autora reforça o domínio da violência institucional no ambiente escolar, argumentando que os alunos, muitas vezes, são obrigados a seguirem as normas impostas pelos órgãos.

Quanto aos tipos de violência mais recorrentes, identificados nos relatórios analisados, a violência verbal e a física foram as que mais se evidenciaram. Em três dos casos (os de números 15,16 e 17) foi possível identificar que os estudantes estavam promovendo manifestações contra uma docente, pois nos registros alguns estudantes colocam que a docente está na idade de aposentar.

O que se identifica é que, em alguns relatórios, as descrições dos eventos são superficiais e não estruturadas, impossibilitando que a pesquisadora faça uma análise mais aprofundada do evento relatado. Em alguns casos aparecem dois tipos de violência como nos seguintes citados:

Caso 1- a estudante promove uma violência verbal contra a coordenadora, pelo fato de não aceitar o questionamento sobre sua roupa. A coordenadora, no uso de sua função, afirmava que as normas da unidade não permitem roupas curtas. Observa-se, nesse caso, a violência verbal contra a coordenadora e possível violência simbólica contra a estudante, porque a proibição de roupas curtas pode estar associada ao fato de ela ser de sexo feminino e à reprodução histórica da mulher como objeto sexual.

Caso 3- o estudante foi pego com uma bala calibre 38 na escola. Policiais alegaram estar acompanhando o estudante no espaço externo. Nessa situação, houve a presença da violência institucional por parte dos policiais e psicológica, uma vez que adentraram o espaço da escola e argumentaram estar vigiando o adolescente e esperando que ele atingisse a maioria para prendê-lo, como se ele não estivesse protegido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esses dois casos, quando trazem mais tipos de violência associados a um

evento específico, e quando não explicitam as formas de violência que podem estar manifestas, deflagram a difícil tarefa de compreender esse fenômeno na sociedade e de empreender esforços para o seu enfrentamento. Por outro lado, a possibilidade de análise desses relatos amplia a configuração de violência no ambiente escolar, de forma a trazer à tona as diversas dimensões da expressão da violência na sociedade e a necessária compreensão para orientar estratégias de prevenção.

A Tabela 7 apresenta uma sistematização da categorização dos tipos de violência identificados na análise dos relatórios. No entanto, é importante mencionar que essa classificação é apenas uma tentativa de sistematização, já que, como abordado anteriormente, é difícil descrever a violência quando se tem processos históricos de relações de poder e de violência estrutural que atravessam as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

**Tabela 7 – Número de casos por tipos de violência escolar na unidade pesquisada**

<b>Tipos de violência</b>	<b>Quantidade de casos</b>	<b>Identificação do evento</b>
<b>VIOLÊNCIA VERBAL, FÍSICA E PSICOLÓGICA</b>	1	Caso 2
<b>VIOLÊNCIA VERBAL</b>	3	Casos: 4, 7, 9 e 15
<b>VIOLÊNCIA FÍSICA</b>	3	Casos 6, 8 e 20
<b>VIOLÊNCIA FÍSICA E VERBAL</b>	3	Casos 9 e 14
<b>VIOLÊNCIA SIMBÓLICA</b>	2	Casos 10,12,18
<b>VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E INSTITUCIONAL</b>	1	Caso 3
<b>VIOLÊNCIA ESTRUTURAL</b>		Caso 13
<b>VIOLÊNCIA VERBAL E SIMBÓLICA</b>		Caso 1
<b>NEGLIGÊNCIA</b>		Casos 5,11
<b>PRECONCEITO</b>		Casos 16,17

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020).

Com base no exposto na Tabela 7, é fundamental explicitar que em muitos desses casos pode haver tipos de violência não identificados, visto que há processos velados da violência estrutural, conforme descreve Minayo (2006), que podem não constar nos relatos dos relatórios. No caso 10, por exemplo, em que a escola decide pela exclusão do aluno como possível solução para um conflito que ela não conseguiu resolver. Já os casos 5 e 11 podem expressar a negligência do Estado com necessidades dos estudantes, não atendidas. São reflexões que não se configuram

evidências, mas que demarcam a difícil tarefa de se apreender a violência na escola quando se propõe a compreender os processos multifacetados das relações de poder que compõem as interações sociais.

Ao analisar os indicadores de violência na Instituição, por meio dos relatórios foram identificados que os termos mais comuns utilizados nos relatos são tapas, drogas e indisciplina e que “indisciplina” aparece como palavra-chave nos casos envolvendo os professores e a Instituição. Nesse sentido, é importante retomar toda a discussão já feita neste estudo com relação ao contraditório processo pedagógico no ambiente escolar. Nela se determinam condutas como a coerção, e, ao mesmo tempo, há a intenção de se valorizar a autonomia e os processos criativos de aprendizagem. Percebe-se que a indisciplina no ambiente escolar é uma das causas do aumento da violência à escola e que esta ainda não conseguiu estabelecer estratégias efetivas de resolução de conflitos. A exclusão do estudante indisciplinado ainda é recurso estratégico da escola.

Como foi já descrito, ressalta-se a importância de promover diálogo e desenvolver no ambiente escolar a participação coletiva nas elaborações e execução das ações pedagógicas.

Além das informações obtidas pela sistematização e análise dos relatórios e dos documentos da escola pesquisada, esta pesquisa procurou ouvir alguns docentes, de modo a apreender os sentidos e significados da violência na escola que esses profissionais têm construído em seu percurso. Foi encaminhado para os professores um questionário *online* (Apêndice 1). Após o envio destes e de recebê-los respondidos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita para posterior análise. Participaram destas etapas duas professoras e dois professores, cujo tempo de trabalho na docência varia de 5 a 18 anos, os nomes atribuídos na tabela de número 8 são fictícios como se verifica na Tabela 8.

**Tabela 8 – Professor participante e tempo de atuação na instituição**

PROFESSOR	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR
Professor Pedro	12 anos
Professora Eva	18 anos
Professor Celio	18 anos
Professora Bela	5 anos

Fonte: dados sistematizados pela autora (2020).

Dentre os participantes, há professores que lecionam as seguintes disciplinas: História, Matemática e Biologia. A renda fixa dos professores entrevistados varia de R\$ 2.600,00 a R\$ 12.000,00 mensais. É uma diversidade de salário relacionada à carga horária ministrada no decorrer da semana e ao vínculo do professor com a instituição. Observa-se que a renda maior apresentada está relacionada ao quantitativo de aulas ministrada pelo docente, que, para obter um melhor salário, completa sua jornada laboral em duas redes, tendo uma carga horária semanal de 60 horas.

No panorama do Brasil, encontram-se vários professores que, para terem um salário melhor, têm uma jornada de trabalho extensa, lecionando em mais de uma escola. Esses professores são responsáveis por várias turmas tendo uma sobrecarga no trabalho da docência.

Na comparação da carga horária e local do trabalho é notável a questão de que as maiores rendas salariais serem dos docentes que estão lotados em duas ou mais unidades educacionais. Minayo, Harty e Buss (2000), relatam a importância da qualidade de vida social no que diz respeito a satisfação, ao bem-estar, à saúde e à felicidade. A carga horária exaustiva de alguns professores pode afetar consideravelmente sua qualidade de vida, pois o trabalho docente não termina na sala de aula São situações que podem levar ao estresse. Há, inclusive, entre os participantes deste estudo docente com licença médica alegando necessidades de cuidados em saúde mental.

Importante destacar a discrepância salarial entre os docentes. Ao analisar as informações, foi observado que a professora com o menor salário não é efetiva, demonstrando, assim, a desvalorização profissional para com os docentes de contratos temporários. Lacunas nas políticas públicas e a falta de comprometimento do poder público não condizem com as legislações existentes, o que coloca o Brasil na liderança dos piores salários pagos a professores do ensino médio. Conforme pesquisa da OCDE, no total de 46 países pesquisados e estudados, o Brasil tem a média salarial inferior a 13% dos países pesquisados.

A Lei número 11738/2008, que dispõe sobre o piso salarial do professor nacional, é uma política pública destinada a correção dos salários dos professores no território brasileiro. Entretanto, percebe-se que os estados transformaram esse piso em um salário fixo para o magistério e para os docentes do ensino superior.

Outro fator importante é que a Lei prevê a correção do piso anualmente; porém, no estado de Goiás, o governo não promove esse aumento para todas as classes. Na reportagem de Laura Braga, publicada em dezembro de 2020 no Jornal do SINTEGO (Sindicato dos trabalhadores em Educação de Goiás), a presidente do sindicato Maria Euzébia de Lima, descreve que o valor de reajuste do piso salarial de 2020 foi pago apenas para uma parcela mínima da categoria, que ainda não recebia o valor do piso, ou seja, somente foi reajustado para os professores que são PI e PII (professores sem conclusão do ensino superior).

É preocupante perceber que um professor com formação superior (e em alguns casos até com pós-graduação) seja desprivilegiado no momento do reajuste salarial. Qual a lógica deste reajuste, em que somente professores sem cursos de qualificação são reconhecidos? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu artigo 64 que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL,1996)

Um fato a mencionar é o fato de que de acordo com a LDB, o ensino fundamental (primeira etapa) é atribuição da esfera municipal e as demais modalidades da esfera estadual. Uma contradição da educação presente na questão salarial, na rede estadual de Goiás, visto que o reajuste salarial foi feito apenas para os docentes sem licenciatura, quando a própria Lei exige a formação de licenciatura de graduação para professores do ensino fundamental II, fase ao ensino médio, nota-se que o reajuste foi para a minoria de professores no Estado de Goiás.

Os professores participantes da pesquisa atuam no ensino fundamental e no médio. Ao ser analisado o questionário dos docentes, foi identificado que eles não consideram a escola violenta, ainda que os dados dos relatórios apontem para o contrário. A autora Chauí (2000, p. 432), ao argumentar sobre a relação de ética e violência, descreve que

as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares.No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses (CHAUI, 2000, p432).

Para a autora, o Brasil compreende a violência apenas quando se utiliza da força contra alguém. Ao analisar os relatórios, observa-se que os professores podem se alinhar a essa ideia de uso da força, uma vez que está tão enraizado na cultura docente que eles próprios não conseguem identificar-se como vítimas e como agressores.

Segundo o relato dos professores, eles já presenciaram na escola violência verbal e física. É possível sugerir que os docentes identificam os atos violentos físicos e verbais no ambiente escolar, mas têm dificuldade de reconhecer as outras formas mais veladas de violência.

Os docentes que participaram da pesquisa relatam a ausência de formação para o enfrentamento da violência escolar e essa situação pode ser um dos fatores que dificultam para os professores identificarem as manifestações de violência. A falta de formação para os docentes lidarem com conflitos na escola e com as diversas modalidades de violência que se expressam nesse ambiente é uma deficiência da escola para o enfrentamento desse fenômeno e para a mudança da cultura escolar.

A escola pesquisada é uma escola pública. É de extrema importância realçar a ausência de políticas públicas destinadas à formação continuada dos docentes, bem como a falta de uma política de recursos humanos que contemple um plano de carreira que possa minimizar os processos de desvalorização do professor. A LDB descreve a importância da formação continuada no seu artigo 62:

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Enquanto a lei é clara ao descrever a importância da formação continuada para os docentes, os professores que participaram da pesquisa afirmam que não foram capacitados para compreender as multifacetadas da violência. Se não há o conhecimento, como promover o enfrentamento da violência escolar? Sabe-se que a União repassa verbas para a unidade educacional, entretanto essas verbas são direcionadas para manutenção da instituição de ensino. Há a necessidade de colocar nesses direcionamentos o eixo formação de docente.

Os professores afirmam que os currículos interdisciplinares é uma forma

viável de viabilizar a interação e o inter-relacionamento entre as diferentes disciplinas existentes, para que cada estudante perceba o conhecimento coletivo e construa o seu conhecimento de forma pessoal. Sendo este fundamental para alcançar o aluno e aproximá-lo da escola, de modo a facilitar o ensino/aprendizado, rompendo com a ideia de que a escola é uma instituição tradicional e engessada em diretrizes e programas educacionais. Porém, estes não são seguidos na rede estadual de Goiânia. Colocando críticas ao currículo executado pela unidade educacional, a participação coletiva da comunidade é fundamental para se traçar as metas a serem alcançadas. O currículo tem que vir ao encontro das necessidades do educando; é fundamental que se analise as habilidades adquiridas pelos estudantes para poder prosseguir

As falas a seguir expressam os significados construídos pelos professores sobre os fatores que atrapalham o aprendizado do estudante na escola. Ao serem indagados sobre os fatores que eles consideram que mais comprometem o processo ensino aprendizagem na escola, eles assim se manifestam:

Alguns alunos vão para escola obrigados por seus responsáveis e, como não querem estudar, atrapalham seus colegas. Os adolescentes falam muito alto e alguns gostam de fazer graça para os colegas. Alguns alunos não recebem limites em casa e, por isso, muitas vezes não aceitam que o professor dê ordens a serem seguidas ou não aceitam ser chamados a atenção. Alguns pais compartilham desse comportamento do filho, ou seja, quando chamados na escola ele defende que seu filho está correto sempre. (Professor Pedro)

Pressão das redes de ensino para aprovação de todos os alunos para obter bons resultados no IDEB. Isso cria a noção de não precisar estudar para a progressão para a etapa seguinte. Os alunos alegam que passarão de qualquer forma. (Professora Eva)

A não presença dos pais. (Professor Célio)

O relato do professor Pedro descreve sobre a dificuldade de lidar com a indisciplina na escola e a falta de motivação do estudante para as aulas. Mas, ao mesmo tempo, ele não consegue refletir sobre os fatores que podem contribuir para que alguns estudantes não queiram ir para a escola. Além do mais, o Prof. Pedro traz questões sobre a relação com o aluno que “não aceita que o professor **dê ordens**”, realçando que a comunicação na sala de aula pode estar precisando ser melhor construída entre docente e alunos. Outro aspecto importante que o Prof. Pedro trouxe foi sobre a relação com a família, indicando a importância de se ter estratégias que possam trazer as famílias para as propostas pedagógicas da escola. Questão essa também levantada pelo Prof. Célio, quando lamenta a ausência dos pais. A tentativa



de atribuir as dificuldades do processo ensino/aprendizagem aos pais é uma forma de fechar os olhos ao que efetivamente tem acontecido no ambiente escolar: a escola não tem se consolidado como espaço de interesse para o estudante.

A indisciplina na escola tem suas múltiplas causas geradas no ambiente escolar como também no ambiente familiar, como exposto nas afirmações dos professores de que “quando a família deste estudante é solicitada a comparecer na unidade, esta sempre vem armada contra a escola.” Fato que é percebido nos relatórios. Os responsáveis pelos estudantes, em casos de reclamações de indisciplina, muitas vezes não ouvem a escola e expressam suas opiniões em relação à conduta de seus filhos sem compreender o fato ocorrido. Se os pais não compreendem as normas da unidade educacional, seus filhos também não aceitarão, aumentando, assim, cada vez mais a indisciplina escolar.

Bourdieu e Passeron (1992) ajudam a compreender esse fenômeno da indisciplina e a colocam como uma forma de resistência às normas, ou ações pedagógicas impostas no ambiente escolar. Os autores reforçam a presença da violência simbólica nessas ações. No cenário em que os estudantes são os atores mais importantes, é negada a eles a participação na elaboração das ações. E as famílias, quando convocadas a participarem, não colaboram com o processo, nos momentos de datas comemorativas apenas uma pequena porcentagem de pais comparece na unidade educacional.

A ausência da família na escola pesquisada foi apontada como um entrave na aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que a família é o principal ponto de referência pessoal, proteção e socialização das crianças e jovens, independentemente da forma como esses se expressam na sociedade. Ela desempenha um grande papel na formação dos valores culturais, éticos, morais e espirituais transmitidos de geração em geração. Os valores vivenciados no ambiente familiar promovem sobremaneira a formação do caráter das crianças e adolescentes, seu convívio social e o aprendizado escolar. Portanto, incluir no projeto pedagógico da escola estratégias de aproximação das famílias e de inclusão delas na vida acadêmica dos jovens é fundamental.

No entanto, percebe-se que, nos últimos anos, a família tem transferido para a escola a responsabilidade de educar os filhos. Na verdade, isso não está dentre as atividades relacionadas com a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Fato observado nos relatórios, apenas 40% das famílias compareceram na escola, quando solicitadas para auxiliar nos conflitos que surgiram com seus filhos na unidade

educacional.

A parceria família-escola é fundamental para o sucesso dos estudantes. Abramovay (2012) reforça sobre essa união para o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar:

No que se refere à relação entre a escola e as famílias, é importante reafirmar o fato de que ambas são agências socializadoras que se sobrepõem nas funções educativas. A parceria entre elas é fundamental para que sejam superadas as incertezas e inseguranças sobre a identidade institucional e seus papéis. Portanto, escola e família têm que atuar em conjunto, para ressignificar a violência e a convivência. Apesar disso, observa-se um descompasso nas relações entre as duas instituições. (ABRAMOVAY,2012, p.75)

Entretanto, é claro nos relatórios que a unidade educacional solicitou a presença dos responsáveis na escola; porém, apenas uma parcela mínima compareceu. Marques (2001) considera

o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos(...) embora tenhamos presente os benefícios do envolvimento parental na vida escola, consideramos que há zonas que devem estar reservadas aos professores e que devem ficar privadas da interferência exterior.(MARQUES,2001,p 13)

Embora Marques deixe demarcada a distinção entre o ambiente escolar e o familiar, bem como ressalta a existência de zonas específicas para a intervenção da escola, “reservadas aos professores”, a participação da família pode colaborar na construção de estratégias que auxiliem para o enfrentamento a problemas relacionados com a indisciplina e violência. Na maioria dos casos, a participação dos pais ou responsáveis dos alunos é principalmente benéfica porque eles podem avaliar e internalizar algumas medidas de apoio e supervisão dos seus filhos, ao ajudar com os deveres de casa, demonstrando ser participativo.

Muitos são os fatores que distanciam a família da escola, como a carga horária de trabalho dos pais ou responsáveis; a questão de não se sentirem pertencentes àquela comunidade; ou, até mesmo, o fato de deixar para a escola a função total de educar seus filhos (nesse quesito, pode-se considerar negligência familiar). Compreender os motivos é essencial para propor ações que tragam as famílias para perto das escolas, para que sintam pertencentes a esse processo educativo. Nas ações entre escola e família devem existir atitudes que promovam uma parceria estando presente o diálogo, a verdade, o respeito a ser desenvolvida com um único objetivo: promover a aprendizagem e a cidadania dos estudantes e seus familiares.

No decorrer da coleta de dados, percebeu-se a crítica dos professores sobre pressão da rede estadual em obter um bom resultado no IDEB. São pertinentes as reclamações da classe docente, uma vez que essa política educacional é utilizada para classificação de escolas e de governos, sem considerar a real condição de aprendizagem do estudante. Há uma ausência de consideração para com a realidade local onde está inserida a unidade educacional, sendo que todas as unidades são avaliadas com o mesmo instrumento avaliativo. Isto é, não há a análise das comunidades que participarão desta avaliação.

No processo ensino/aprendizagem, professores e estudantes agem juntos, sendo importante considerar a relação que ambos constroem ao longo do ano letivo. Uma relação que promova a capacidade de ouvir, refletir e discutir a criação de pontes para o conhecimento. A interação entre professor e estudante é imprescindível para que ocorra a aprendizagem. Segundo Paulo Freire (1996), ensinar exige diálogo, respeito e conhecimento:

O diálogo é exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1996.p78)

É nos momentos de diálogo com os estudantes que há maiores avanços nas conquistas da relação professor e estudante. O professor passa a ser um mediador, deixando de ser um transmissor. Como mediador, ele promove experiências dos estudantes com o mundo, as aulas são atrativas, surgindo, assim, o respeito entre estudante e docente. O respeito tem de ser mútuo, estabelecendo uma relação de confiança entre eles. Quando esse sentimento é identificado em sala de aula, os estudantes ficam mais dispostos a aprender e os professores ficam mais motivados para melhorar seu processo de ensino.

Os professores afirmam que a relação aluno e professor promove a aprendizagem, aproxima mais o estudante da escola. Quando se fala em interação dentro da escola não significa que cada um faz o que quiser; significa que nesse espaço haverá a construção de um conhecimento e respeito.

O grupo gestor (gestor, secretário e coordenadores) são os responsáveis pela escola na esfera administrativa e pedagógica. Portanto, eles devem ter a seguinte visão: unir, esclarecer e integrar toda equipe docente e equipe discente, elaborando

um plano de ação que envolva a autoconfiança e o otimismo de todos os membros da unidade educacional. O grupo gestor tem como atribuição promover e compartilhar ações que cultivem o respeito, a confiança, e a motivação, criando um valor verdadeiramente importante na instituição, pois professores e funcionários ao participarem das ações e sentirem estimulados estarão dispostos a promover um trabalho mais cooperativo e atrativo.

Segundo Libâneo (2004, p 217):

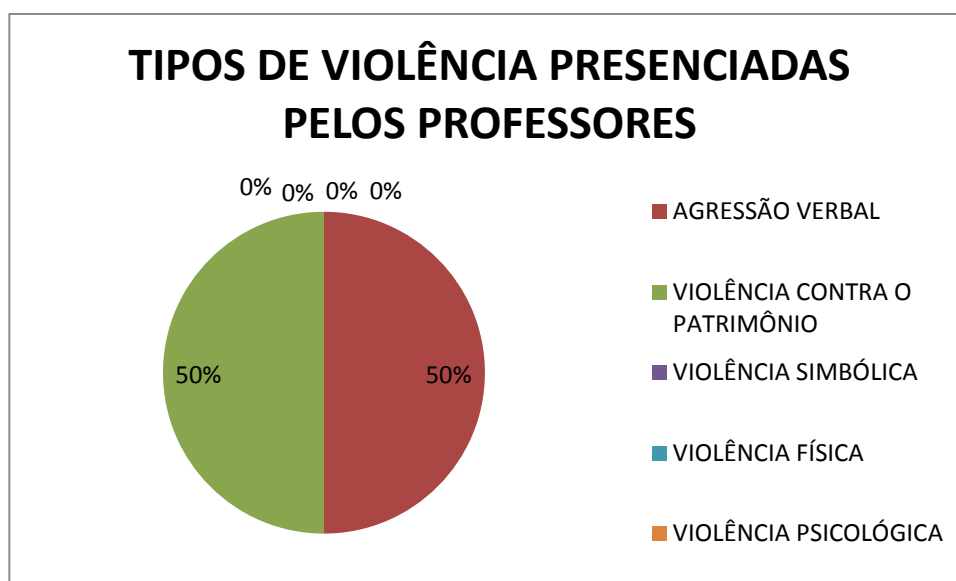
Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação

Como descreve Libâneo, existem algumas ações extremamente importantes para o grupo gestor na organização estrutural da escola, isto é, gerir suas próprias ações, respeitando as diferenças, promovendo momentos de escuta ativa com todos os membros da unidade, trabalhando, assim, com as sugestões colocadas pelos membros.

Nota-se que a presença da equipe gestora é assídua na escola pesquisada e que existem ações elaboradas no PPP (Projeto Político Pedagógico) com a participação da comunidade. Porém, em alguns momentos da pesquisa é observado que, mesmo diante de ações pedagógicas elaborada pelos membros da unidade, ainda há a presença da violência simbólica por parte do grupo gestor, evidenciando uma contradição própria do cenário histórico e político da educação no Brasil: ora demonstram ser democráticos, ora autoritários.

Ainda convém afirmar a importância da formação continuada para toda equipe gestora e membros da unidade educacional, uma vez que há a ausência de conhecimentos dos atos de violência no processo educativo.

Ao realizar as entrevistas com os docentes foi percebido que eles não consideram a unidade violenta, ainda que os dados dos relatórios apontem para o contrário, conforme mostra Gráfico 2, onde os docentes descrevem os tipos de violência que são praticadas no ambiente escolar.

**GRÁFICO 2 –** Tipos de violência presenciada pelos professores

Outro aspecto que merece atenção é o contraste entre os dados dos relatórios e os das entrevistas. Percebe-se que os próprios professores afirmam ter presenciado na escola apenas a violência verbal e a violência contra o patrimônio. Quando se fala em violência ao patrimônio é interessante mencionar que esta não aparece nos relatórios. Talvez, tenha havido omissão por parte dos envolvidos em não registrar a violência contra o patrimônio.

A violência contra o patrimônio é definida na Lei 11.340/2006 é definida como

qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades (BRASIL, 2006)

Uma violência ao patrimônio é uma forma de manifestações contra algo ou alguém, sendo realizado pelos estudantes que se encontram na juventude, uma fase de conflitos, como já mencionado. De acordo com Abramovay (2002), nessa violência, a dilapidação das estruturas físicas da unidade educacional é provocada pelo sentimento de protesto ou ato contra ação executada pela escola, em muitos casos, em transferências ou suspensão escolar.

Compreender a violência verbal, também percebida pelos professores como presente na escola, torna-se essencial no processo educativo, pois em muitos atos de agressividade a violência verbal é a que surge em primeiro momento. Charlot (2002) descreve a violência verbal como palavras grosseiras e falta de respeito para com alguém. A violência verbal é o método mais comum no ambiente escolar, mas

não é o único que os estudantes costumam usar. Na verdade, esta é uma das primeiras agressividades manifestadas, podendo vir de fato a se tornar uma violência física.

Ao avaliarem a influência do bairro, onde a escola pesquisada se localiza, e as situações de violência na escola, três professores afirmaram que o bairro pode contribuir para o aumento da violência na escola e apenas um considerou que não influencia. Para esses três professores o bairro em que a escola se situa é violento e propicia o aumento da violência escolar. Conforme Bourdieu (2008, p. 18,19), o local

é o conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores uma às outras, definidas umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade de vizinhança ou de distanciamento e também por relações de ordem, como acima, abaixo e entre.

Ou seja, no local que é para a convivência de todos, há a interação entre os múltiplos atores e essa interação está condicionada à realidade concreta do ambiente social. Não se pode generalizar que todos os estudantes que convivem com a violência seja um futuro agressor. De fato, há alguma parcela que, pela desigualdade social, desencadeará a violência escolar. Os problemas causados pela desigualdade social (como a fome, a miséria, o desemprego e a falta de condições dignas de sobrevivência) podem fazer com que essas vítimas venham a responder às demandas da sociedade com alguma forma de agressividade. Porém, é importante que a unidade educacional trabalhe com seus estudantes projetos de vida que vislumbrem perspectivas de um futuro melhor, onde a educação pode contribuir para a mudança. Diante de um cenário em que, muitas vezes, o jovem pobre é alvo da violência desde a infância, violência estrutural principalmente, é fundamental à escola reconhecer seu papel de promotora de reflexões e práticas que contribuam para o exercício da cidadania e para que esse jovem tenha perspectivas de participar da sociedade com maior poder de contraturalidades.

No decorrer da pesquisa, observou-se a presença da violência escolar contra o professor no ambiente da escola. Ao perguntar aos professores se nos últimos 12 meses eles sofreram alguma violência, dois deles alegaram que sim e dois afirmaram que não. O professor Pedro relata ter vivenciado agressividade de um aluno para com ele. No relato é descrito que o docente estava descendo as escadas da unidade educacional e foi surpreendido com um tapa na nuca que lhe provocou tonturas. Uma das professoras relatou que um estudante colocou uma agulha fixada na cadeira dela, onde ela teve a perna ferida ao se sentar. Disse, no entanto, que já havia até se

esquecido deste fato, que levou para o lado da brincadeira. São eventos que demarcam a presença de uma violência explícita com o professor, a violência física, facilmente identificável por quem a sofre, pois gera dor ou incômodo. No entanto, como já apresentando anteriormente na análise dos relatórios, há outras formas de violência contra o professor na escola que não foram identificadas pelos docentes que participaram deste estudo.

Segundo Abramovay e Rua (2003, p.78), “Nas escolas, a violência física é caracterizada por brigas, agressões, invasões, depredações, ferimentos e até mortes e os conflitos se registram entre vários atores: alunos e professores, alunos e funcionários, outros”.

Não se pode negar que, desde o período colonial, os professores têm vivenciado alguma violência. Na colônia, os jesuítas foram expulsos das terras por não atenderem mais aos propósitos da Coroa. Avançando um pouco mais na história, no período militar vários educadores foram presos por expressarem suas ideias. Os tempos avançaram e os autores de violência contra o professor transformaram-se; hoje, é o aluno, a comunidade, o governo e até sua própria unidade educacional.

Todo o sistema está envolvido no processo de violência contra o professor. Uma violência que vai desde a mais explícita, como é a violência física, até a mais implícita, como a estrutural e a simbólica. O governo e a sociedade como um todo são responsáveis pelo processo de desvalorização do professor.

A necessidade de um debate aprofundado sobre os tipos de violências presentes na escola se faz urgente para que se consiga identificar os sintomas desta nas relações, alertando e combatendo prontamente tal fenômeno. Estabelecer estratégias de identificação e enfrentamento à violência pode antecipar acontecimentos e gerar consciência coletiva sobre os limites das relações que se estabelecem no ambiente escolar e em função dele.

Não é admissível que a escola se torne e/ou continue sendo um espaço de mera reprodução, tal qual se apresenta agora. É desejoso que os próprios professores vislumbrem dentro deste ambiente a paz e tranquilidade necessárias para a transformação da sociedade por meio da educação. E isto só será possível quando estes conseguirem identificar os sintomas da violência dentro de suas próprias condutas e das de terceiros, para propor ações de enfrentamento no ambiente escolar. Portanto, é essencial que sejam elaboradas e executadas políticas educacionais e que estas venham ao encontro da realidade de cada comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de pesquisa selecionado foi o que melhor se harmonizou com a experiência destes participantes, contribuindo, assim, para o propósito da pesquisa.

A abordagem qualitativa foi utilizada, tendo como suporte questionários respondidos pelos docentes, análise documental e entrevistas semiestruturadas com quatro professores.

A entrevista consistiu em perguntas pré-elaboradas, mas não rígidas, para que o entrevistador pudesse se adaptar ao melhor processo da entrevista, quando necessário. Por meio dessa ferramenta metodológica, buscou-se apreender os significados construídos pelos professores, seus conhecimentos sobre a violência, sua relação com os alunos (e vice-versa), os problemas causadores da violência no cotidiano escolar e os comportamentos e estratégias que visam reduzir a violência nas escolas.

Os resultados da pesquisa apontam para algumas fragilidades relacionadas à violência presente na unidade educacional. A primeira se refere ao espaço em que ocorre a violência, o ambiente do entorno da escola foi uma das fraquezas identificadas e apontadas pelos docentes como fator que corrobora para o aumento da violência escolar. Pois o entorno da escola é um ambiente em que a violência tem ocorrido com frequência e, por imitação ou reprodução, ela se repete no dentro da escola. São práticas, muitas vezes naturalizadas, que acabam sendo consolidadas como condutas socialmente aceitas e reproduzidas de forma sistemática.

As instituições de ensino e seu entorno precisam ter um ambiente mais seguro e agradável, pois além do tempo que os estudantes costumam passar nela (a maior parte do dia), é nesse espaço que se desenvolverá seu conhecimento intelectual, como também suas interações sociais e afetivas, será a partir dessas interações que ele desenvolverá suas habilidades e se reconhecerá como sujeito. Esse espaço será como um espelho sua atitude refletirá na sua vida.

É preciso refletir sobre a importância do espaço nas escolas; este não é apenas um lugar comum no cotidiano das pessoas, mas também um ambiente que deve ser transformador. No entanto, não se pode deixar de considerar que o ambiente da escola é fruto do impacto da história da educação na sociedade, uma história que demarca a contradição do espaço em que estratégias pedagógicas promove, ao



mesmo tempo, desenvolvimento e autonomia, mas também reproduz controle e estratégias coercitivas. Configurando, assim, as escolas como reprodutoras das violências.

As violências identificadas pelos docentes como sendo a que mais ocorrem na escola foram a violência verbal e a violência ao patrimônio. Após a análise das entrevistas semiestruturadas com corpo docente, identifica-se a segunda fragilidade relacionada à violência nas escolas que se refere à ausência da participação das famílias nas atividades acadêmicas de seus filhos e nos momentos de busca de resolução de conflitos na escola, dificultando, assim, todo o processo educativo.

Em relação à participação da família na comunidade acadêmica, a maioria dos professores ainda acredita que há um modelo ideal de família e afirma que algumas delas estão “destruturadas”, considerando essa ideia para explicar a presença de violência em algumas casas e a reprodução dessa violência por alguns estudantes.

Na compreensão desses professores, somente com a participação de familiares será possível diminuir os atos de agressividade no espaço escolar. Uma análise importante porque a escola deve ser ocupada pela comunidade, os estudantes e seus familiares precisam sentir-se incluídos nesse processo pedagógico de formação intelectual e humana. No entanto, esses professores não conseguem compreender que, ao avaliar a violência em algumas famílias como advinda de “desestruturação” familiar, o fazem de forma discriminatória, não se posicionam criticamente quanto às mazelas sociais produzidas por uma sociedade patriarcal e excludente.

Responsabilizar as famílias pela reprodução da violência sem apontar a ausência de políticas sociais que amparem esses sujeitos, sem fazer reflexão quanto à dificuldade de acesso a bens e serviços, por parte dessa população, é uma análise unilateral e reprodutora do processo histórico de culpabilização individual. Individualizar problemas sociais complexos, resultantes de uma sociedade capitalista que produz desigualdade, mas que não a reconhece como fruto do sistema, é uma forma equivocada de abordar a violência na escola, da escola e à escola. Os professores, como integrantes desse processo e como também alvo de violência, acabam não reconhecendo a multifatorialidade da violência na sociedade e dentro do ambiente escolar.

A relação entre família e escola precisa ser repensada em sua coerência com

seu papel social em prol dos estudantes e da comunidade. O estudante reproduz o que sua família vivencia, mas essa vivência familiar não pode ser compreendida apenas pela particularidade. Explicações como “famílias desestruturadas”, “que fazem uso de drogas”, entre outras, são muito simplistas. É fundamental ampliar as análises, ao buscar compreender a violência reproduzida nas famílias, trazendo reflexões críticas sobre a desigualdade social e os processos de exclusão a que determinados grupos estão mais vulneráveis.

Os estudantes têm as suas raízes na família, seus conhecimentos são adquiridos na primeira instituição em que se inserem, mas é necessário compreender que muitas famílias estão abandonadas pelas políticas públicas, especialmente as de direitos sociais (assistência social, saúde, educação). Nesse sentido, a escola a que o jovem tem acesso pode ser um local de potencialidade para transformações sociais dos estudantes e de seus familiares.

Portanto, a educação, através da escola, deve ajudar os estudantes a desenvolverem suas potencialidades, para que eles possam se sobressair nesta sociedade desigual.

Pensar a educação é analisar o meio social em que se insere a entidade educacional investigada e em como esse ambiente pode interferir no processo de violência escolar. Uma escola pública, localizada em bairro periférico, demarcado pela desigualdade social e de classe, considerado violento, necessita estar atenta à necessidade de articular com outras políticas sociais e de auxiliar as famílias no exercício de sua cidadania.

Na verdade, fica evidente que, assim como a educação formal é planejada para um determinado padrão de estudante, as escolas também são construídas para determinados padrões, não atendem a diversidade social e muitas vezes não são adaptadas às condições de pobreza da população. Assim, a desigualdade se reverte em segregação, apenas alguns estudantes conseguem ir para a universidade. Infelizmente, para muitos estudantes, trabalhar e frequentar aulas exige muito esforço para alcançar conquistas.

É nítido que a maioria dos estudantes que adentra nas universidades federais são oriundos da classe alta da sociedade. As políticas educacionais são dirigidas para essa classe dominante; portanto, a desigualdade se incia na própria educação.

É preciso maior envolvimento dos governos no processo educativo, atitudes que influenciem as famílias e os professores no enfrentamento da violência escolar.

Há a necessidade de buscar mais diálogo entre os agentes educativos, isto é, ouvir a escola para, de forma unida, propor ações que sejam eficazes e não só paliativas.

A escola é uma instituição que deve buscar, acima de tudo, igualdade de seus pares nas relações sociais, gerando, por meio do ensino do conhecimento, oportunidades, em um importante papel para pôr fim à violência social. Por este motivo, devemos zelar para que esta não se torne, também, mais uma das engrenagens da desigualdade social.

A violência escolar é uma manifestação resultante dos desajustes sociais refletidos na escola, que, por meio da reprodução de condutas e regras definidas longe do ambiente onde elas se aplicam, a distanciam da comunidade e alunos. Naturalmente, o enfrentamento à violência perpassa por uma aproximação entre a comunidade e a instituição, bem como pela apropriação do tema por meio do corpo docente, para que estes sejam capazes de colaborar na proposição de mudanças e projetos capazes de difundir no ambiente escolar a crítica necessária sobre suas ações e consequências.

Outro ponto é a participação familiar no ambiente escolar, pois a interação entre os dois é essencial para promover aprendizagem dos estudantes e para propor ações ao enfrentamento da violência escolar. É dever da família o primeiro ato de educar: colaborar na formação do sujeito. A escola apresenta-se como um suporte limitado nisso, dentre tantas atribuições, considerando o quantitativo de alunos e recursos disponíveis.

Sobre os conhecimentos básicos extracurriculares que se tornam necessários nas instituições, acredita-se estar o domínio sobre os direitos humanos como fundamento teórico básico para o reconhecimento do sujeito enquanto um ser social que goza de direitos, além de submetido a deveres.

Ressalta-se a importância da capacitação de professores e gestores nesse sentido, para que o processo educacional seja libertador e não condicionante, como hoje se apresenta, em maior ou menor grau. Em paralelo, é fundamental a criação de tecnologias que nos permitam compreender os impactos da violência que se percebe na comunidade dentro da escola e da própria violência escolar no cotidiano. A interação entre escola e comunidade torna-se fundamental para o enfrentamento das violências na realidade escolar, principalmente, a ampliação da participação familiar.

É notório o quanto a escola pesquisada, embora seja alvo de violência, também a produz em suas ações, na imposição de normas, sendo reproduzida, assim,

as violências simbólica, institucional, estrutural, verbal e até a física. Percebe-se que é uma ação cultural da escola, que vem sendo transmitida ao longo de toda a história escolar. Há sempre o agressor e a vítima nesses casos, como no momento em que a escola tem que seguir as normas de uma órgão maior, sem reconhecimento de que há especificidades e necessidades locais.

Uma outra situação importante a mencionar é a ausência de projetos elaborados pela escola para o enfrentamento da violência, o de a instituição pesquisada não identificar isso como um empecilho para essas ações é problemático, pois a escola tem autonomia para elaborar seu PPP e poderia incluir ações para esse enfrentamento. Sabe-se que as políticas educacionais são paliativas, porém, a escola não pode deixar de executar sua função primordial, a educação.

É claro que o papel da escola é ensinar, mas, em tempos como os atuais, é imprescindível que ela também aprenda, se ressignifique e faça frente à violência escolar como um problema social gritante e ramificado. Sobretudo, é importante enxergar o estudante como este de fato é: um sujeito em formação, e que na relação com a violência, como verificamos em inúmeras vezes, é a primeira vítima.

Enfim, ressalta-se que apreender as diversas facetas da violência, principalmente, quando o foco é compreender sua expressão no ambiente escolar, é uma tarefa complexa que não leva a um único caminho. Neste estudo, que se configura uma compreensão limitada a uma escola pública da periferia de Goiânia, apreenderam-se alguns aspectos da violência, sua dimensão histórica e social, bem como depreendeu-se que há ainda muito a ser explorado. Espera-se com este trabalho ter colaborado com reflexões sobre a condição multifacetada desse fenômeno e ter demarcado dimensões importantes de análise e de intervenções necessárias para o enfrentamento da violência nas escolas, bem como para a implementação de políticas públicas preventivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: Unesco: BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2012.

ABRAMOVAY, Mirian. (org.) e RUA, Maria das Graças. **Violências na Escola**. Versão resumida. Brasília: Unesco, Brasil, Rede Pitágoras. 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasil Unesco no Brasil.2006 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

APOESP – Sindicato dos Professores do ensino oficial do Estado de São Paulo. **Caderno de Violência nas Escolas**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/> Acesso em 8 de março de 2021.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1985.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Iglu, 2001.

BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2004.

BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11° ed. Trad. Maria Helena Bertrand. Rio de Janeiro: Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma Teoria Prática**.Org. Renato Ortiz. Trad. de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983

BOURDIEU, P. **Poder Simbólico**, Editora Bertrand Brasil ,1989

BOURDIEU P. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Irad. Mariza Corrêa. 9ª edição Campinas: Papirus 2008.

BRAGA, Laura.Governo Caiado Congela Salários da Maioria dos Profissionais da Educação.Jornal do SINTEGO.Goiânia, Dezembro de 2020.Disponível em;<<http:sintego.org.br/mídias/downloads/08012021124846.pdf>> acesso em 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria d Penha: cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.Diário Oficial da União. Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL.Ministério da Educação. **Emenda Constitucional n.14/96**.Emenda Constitucional no14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)> - Acesso em: 01 de fevereiro. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL.**Lei nº 12.513/2011**. Regulamenta o acesso ao Ensino Técnico e Emprego Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)> . Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

BRASIL.**Lei nº 5.343/2019** .Regulamenta a instalação de câmeras no espaço escolar.Disponível em <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F68247B49C60A76F8F12A1E984E3F671.proposicoesWebExterno2?codteor=1822876&file\\_name=Avulso+-PL+5343/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F68247B49C60A76F8F12A1E984E3F671.proposicoesWebExterno2?codteor=1822876&file_name=Avulso+-PL+5343/2019)> . Acesso: 11 de março de 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei no 11.738, de 11 de julho de 2008a**. Regulamenta o Piso Salarial dos professores do magistério e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)> Acesso em: 14 fev. 2021

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Regulamenta a Implementação do plano de metas compromisso todos pela Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 14 fev. 2021

BRASIL. **Portaria nº 19 de 20 de novembro de 2008.** Dispõe sobre procedimentos de manutenção de bolsa do programa Universidade para Todos e dá outras providências. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-normativa-19-2008-11-20.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2021

BRASIL. **Portaria 438 de 28 de maio de 1998.** Regulamenta O Exame Nacional do Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em :< <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-normativa-19-2008-11-20.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2021

BRASIL. **Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.** Regulamenta o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 14 fev. 2021

BRASIL. **LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 11ª ed. Ministério da Educação, 1996. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em :20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006.** Regulamenta a proteção a Mulher vítima de violência e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm)>. Acesso em : 14 de fevereiro de 2021.

BRASIL, **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009.** Regulamenta o PDDE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acesso em 11 de março de 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 737, de 16 de maio de 2001.** Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 maio 2001.

BRASIL. **Decreto Lei 10.004/2019**, de 05 de setembro de 2019. Regulamenta escolas Cívico-Militares. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm)> Acesso 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Projeto Lei 3261/15**, de 08 de outubro de 2015. Disponível em :< [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=80FBCF14A3938B59BF127E7C1C70F9CA.proposicoesWebExterno2?codteor=1404006&file name=Avulso+-PL+3261/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=80FBCF14A3938B59BF127E7C1C70F9CA.proposicoesWebExterno2?codteor=1404006&file name=Avulso+-PL+3261/2015)>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5343 de 02 de outubro de 2019.** Regulamenta o uso de câmeras no ambiente escolar. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2223551>> Acesso em 20 de janeiro de 2021..

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/EDUSP, 1978. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/314321096\\_As\\_reformas\\_pombalinas\\_da\\_instrucao\\_publica](https://www.researchgate.net/publication/314321096_As_reformas_pombalinas_da_instrucao_publica)>. Acesso em: 09/09/2020.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa**. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais, p. 03, 14 de março de 1999.

COLOMBIER, Claire. **A violência na escola**. Trad. de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1989.

CORSINI Cristina. **Do professor de antes ao educador atual**. Direcional Escolas (Revista do Gestor Escolar), 2017. Disponível em: <<https://direcionalescolas.com.br/do-professor-de-antes-ao-educador-atual/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil**. 8ª edição Editora Franciso Alves, 1985

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio: atalho para o passado**. Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 03/01/2021.

EVANGELISTA, Juliana Isabel Silva. **Massacre em Suzano: Análise da cobertura Jornalística no Programa Brasil Urgente**. 2019. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29141/1/MassacreEmSuzano.pdf>>. Acesso em: 10/03/2021.

FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo, Cortez/Brasília, Inep, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITSCHÉ, Ricardo e OLIVEIRA, Alexandre. QEd. **IDEB, incluindo os dados de 2019**. <https://www.qedu.org.br/> acesso em 20 de janeiro de 2021.

FROTA, Raimundo. A Escola Nova, **Revista Educação em Debate**. São Paulo, v. 9, n. 12, 1986. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/475/289>. Acesso em: 20/09/2020;

GADOTTI, Moacir. **Construindo Escola Cidadã**. MEC, 1998



GAMBA, Estevão SALDONA, Paulo. **Proposta de cortar verba de cursos de Humanas tem pouco peso prático.** Folha de S Paulo, São Paulo, 27 de abril de 2019. Disponível: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-cortar-verba-de-cursos-de-humanos-pais.shtm>> Acesso em 18 de dezembro de 2020.

GOVERNO DE SÃO PAULO. **Secretaria de Estado da Educação. Manual de proteção escolar e promoção da cidadania. Sistema de Proteção Escolar.** São Paulo: FDE, 2009

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola.** In: GROPPA, Júlio (Org.). Indisciplina na escola: alternativa teórica e prática. São Paulo: Summus, 1996.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Novos Regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar.** **Educação**, Santa Maria, V.35, nº3, p.413-430, set/dez, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/150/showToc>>. Acesso em 20 de março de 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. **Retratos das Desigualdades: de gênero e de Raça.** Brasília, 2015. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_chefia\\_familia.html](https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html)>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

LABOISSIÉRI, Paula. **Bolsonaro volta a defender Escola sem Partido.** Agência Brasil. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/bolsonaro-volta-defender-escola-sem-partido>> Acesso em 20 de dezembro de 2020.

LEONE, Kaluany Honda. **Quando a diversidade é morta: Os apelidos e suas violências.** 2016 Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO\\_EV068\\_MD1\\_SA5\\_ID630\\_30102016224153.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO_EV068_MD1_SA5_ID630_30102016224153.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática – 5. ed.** Goiânia: Alternativa, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, Dec. 2006

MARQUES, R., **“Educar com os pais”.** Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MATTOS, Camila; Bragon Ranier. **Bolsonaro amplia presença de militares em 30 órgãos federais.** Folha de S. Paulo, 14 de outubro de 2019.

MEDEIROS, R. (Org.). **A escola no singular e no plural: um estudo sobre violência e drogas nas escolas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. **Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MINAYO, M.C.S. **Expressões Culturais de Violência e Relação com a Saúde**. In: *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, M. C. **Caderno de Violência contra idosos**: São Paulo, 1ª ed. 2007.

MINAYO, Maria Cecília, **Violência e Saude**. Editora Fiocruz 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Bolsonaro assina projeto que regulamenta a educação domiciliar** Disponível:< <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75061>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, balanço anual de violência domestica. 2019 . Disponível em <[file:///C:/Users/profe/Downloads/Balan%C3%A7o%20ano%202019%20%20Central%20de%20Atendimento%20%C3%A0%20Mulher%20-%20Ligue%20180%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/profe/Downloads/Balan%C3%A7o%20ano%202019%20%20Central%20de%20Atendimento%20%C3%A0%20Mulher%20-%20Ligue%20180%20(1).pdf)> Acesso em: 19/01/2021

MINISTÉRIO DA SAÚDE / Violência Intrafamiliar- **Orientações para a Prática em Serviço / Cadernos de Atenção Básica** –nº 8 pág. 28 - 2ª.Edição- Brasília – DF / 2002

MORAIS, Renato Araújo. A escola de primeiras letras no Brasil Império 1822 a 1889. **Plures Humanidades**. V.20, nº 02, 2019.

NOGUEIRA, Rosana Maria César Del Picchia de Araújo. A prática de Violência entre Pares: O Bullying nas escolas. **Revista Iberoamericana de Educacion**. nº 37, p. 93-102,2005.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Violência nas escolas: O olhar dos professores. 2013**.Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>. Acesso em:20 de novembro de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Rio de Janeiro, Comitê Pualista para a década de Cultura de Paz, 1999.

OLIVEIRA, Caroline Mari. **As influências do Banco Mundial na política educacional: O Foco na Educação e na regulação social**. 2016.

PADILHA, F. et al. As regularidades e exceções no desempenho no IDEB dos municípios. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 58 - 81, jan./abr. 2012. <<https://doi.org/10.18222/eae235120121948>> Acesso em :20 de novembro de 2020.

PANDOLFO, Carla Simone Dienstmann. **Os precedentes que levaram à criação da Lei contra o Femicídio-Lei 13.104/2015.2016.** Trabalho de conclusão de curso. Disponível em <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1098/1/2015CarlaSimoneDienstmannPandolfo.pdf>> Acesso em 10 de março de 2021.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. **Violência nas escolas:** visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 114. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-21052004-142723/publico/Dissertacao.pdf>> Acesso em 20 de dezembro de 2020.

RICCI, R. **O perfil do educador para o século XXI:** de boi de coice a boi de cambão. Educação e Sociedade, Campinas, n.66, 1999.

ROMANELLI O. de O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973.** 8ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 1986.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação.** Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** 11ª ed.: Autores Associados, Edição Revista, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Editora Autores Associados 1999.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da Educação Brasileira do Período Colonial ao Predomínio das Políticas Educacionais Neoliberais.** Editora Salta, São Paulo, 2015.

SILVA, Pedro N. **Ética, indisciplina e violência nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Ana Beatriz B.; **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUZA, Edinilsa Ramos, RIBEIRO Adalgisa Peixoto, VALADARES Fabiana Castelo, SILVA Juliana Guimarães, LUZ Eliane dos Santos, MEIRA Karina Cardoso, RODRIGUES Dartagnan Rache, TAVARES Rodrigo J. Duarte. Centro latino Americano de Estudos sobre a Violência e Saude Jorge Careli Violência :**Orientações para Profissionais de Atenção Básica de Saude.** Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2013.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Aprender a viver juntos: nós falhamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO.** Brasília: UNESCO, IBE; 2003.

VIANA, Nildo. Escola e violência. In: VIANA, N.; VIEIRA, R. (Orgs.). **Educação, cultura e sociedade**: abordagens críticas da escola. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

## APÊNDICE 1

### Roteiro de Entrevista com os Professores

Como você concordou em participar da pesquisa " A violência nas relações sociais e acadêmicas dos alunos de uma escola da periferia da cidade de Goiânia, no final dos anos 2020", agradeço sua participação. Desde de já agradeço a sua participação. Vamos conversar um pouco.

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Qual é o seu tempo de serviço como professor na atual escola?
- 3- Qual é a sua renda hoje como professor?
- 4- Em qual rede de ensino você leciona? Qual é sua carga horária atual?
- 5- Na sua atual escola, quais os casos mais comuns de violência que você já presenciou nesses últimos doze meses, nas aulas presenciais que aconteceram nos últimos meses letivos?
- 6- Nestes últimos meses com aula presencial, você já presenciou algum estudante portar arma branca no ambiente escolar?
- 7- Na sua graduação você já teve formação sobre violência escolar?
- 8- Você já teve formação continuada sobre violência escolar no seu ambiente escolar?
- 9- Você tem habilidade para identificar algum estudante vítima de violência na escola?
- 10- Você já foi vítima de alguma violência no ambiente escolar nos doze meses no momento de aula presencial?
- 11- Nos últimos 12 meses nas aulas presenciais, algum estudante lhe xingou, gritou, jogou papel ou objetos em sala de aula?
- 12- Nos últimos 12 meses letivos que você estava ministrando aula no presencial, algum estudante brigou com outro colega em sala de aula?
- 13- Considerando sua experiência qual é o fator que mais compromete ou dificulta o processo ensino aprendizagem nesta escola?

- 14- Você acha que o bairro com alto índice de violência pode ser um fator para aumentar a agressividade dos estudantes no ambiente escolar?
- 15- Você considera a escola pesquisada violenta?
- 16- Você tem o hábito de trazer materiais de valores para escola?
- 17- Na sua opinião quais os fatores que contribuem para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos? (Isto é os pontos positivos que fortalecem a aprendizagem)
- 18- Você acha que a violência interfere no aprendizado do estudante?
- 19- Na escola que você trabalha existem estratégias de prevenção a violência?
- 20- Quais ações na sua opinião a escola poderia executar para o enfrentamento da violência escolar?