

Paulo Márcio Tavares da Silva

*Violência: um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio
escolar*



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Paulo Márcio Tavares da Silva

*Violência: um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio
escolar*



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018

Paulo Márcio Tavares da Silva

*Violência: um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio
escolar*

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do
grau de mestre em Criminologia, sob orientação
Professor Doutor José Soares Martins.

Porto, 2018

SUMÁRIO

Esta pesquisa visou abordar a violência enquanto problema que gera impactos e consequências marcantes e que se apresenta de forma complexa e diversificada, em vários segmentos e organizações da sociedade. Dentre as organizações, destacamos a escola, que também convive com diferentes tipos de violência que afetam seu cotidiano. No Brasil, isso vem causando prejuízos às crianças, aos adolescentes, aos jovens e ao corpo-técnico-pedagógico, muitas vezes impedindo aquela instituição de exercer sua principal função social que é garantir a construção de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Em face dessa realidade, foi feito um estudo investigativo na Escola Municipal Governador Leonel Brizola, de Ensino Fundamental, no município de São Luís, no estado brasileiro do Maranhão, com o objetivo de estudar o fenômeno da violência e a forma como este é percebido pela comunidade dessa instituição. Foram aplicados questionários semiestruturados, com enfoque nas diversas formas de violência que podem acometer a escola, em estudantes do 5º ano (idade: 10 a 11 anos) (n=15), com seus respectivos pais (n=15), com o corpo docente (n=3), com coordenação pedagógica (n=1) e com a gestão escolar (n=1), compondo a amostra total de 35 participantes. Para análise das respostas foi utilizado o pacote estatístico digital SPSS. Análise dos dados e os resultados coletados sugerem que os participantes tendem a reconhecer com maior frequência as agressões verbais com definidoras do que caracterizaria um ato violento, sendo também essas agressões as de maior incidência na escola estudada. Além disso, são mais frequentes atos violentos praticados entre alunos. As respostas aos questionários sugerem também existe uma sensação difusa de insegurança, sentida pelos participantes, que acomete o interior da escola. Dada a complexidade do tema e os limites do presente trabalho, sugerem-se mais pesquisas que enfoquem a violência em escolas públicas, utilizando-se da mesma faixa de idade aqui utilizada, para reforçar os achados aqui trazidos e para ajudar amenizar a problemática, preparando melhor as novas gerações para um melhor convívio em sociedade.

Palavras-chave: Escola, Sociedade, Violência, Desempenho Escolar.

SUMMARY

This research aimed at addressing violence as a problem that generates significant impacts and consequences and presents itself in a complex and diversified way in various segments and organizations of society. Among the organizations, we highlight the school, which also lives with different types of violence that affect their daily lives. In Brazil, this has been causing damage to children, adolescents, young people and the technical-pedagogical body, often preventing that institution from exercising its main social function, which is to guarantee the construction of knowledge, skills and values necessary for the socialization of the individual. In the face of this reality, an investigative study was carried out at the Governor Leonel Brizola Municipal School, Elementary School, in the city of São Luís, in the Brazilian state of Maranhão, with the objective of studying the phenomenon of violence and the way it is perceived by community of this institution. Semi-structured questionnaires with a focus on the various forms of violence that can be carried out in the school were applied to students in the 5th grade (age: 10 to 11 years) (n = 15), with their respective parents (n = 15) (n = 3), with pedagogical coordination (n = 1) and school management (n = 1), making up the total sample of 35 participants. To analyze the responses, the SPSS digital statistical package was used. Analysis of the data and the results collected suggest that the participants tend to recognize verbal aggressions more frequently with definers of what would characterize a violent act, and these aggressions are also the ones with the highest incidence in the school studied. In addition, violent acts among students are more frequent. The responses to the questionnaires also suggest a diffuse sense of insecurity, felt by the participants, that affects the interior of the school. Given the complexity of the theme and the limits of the present study, more research is suggested that focuses on violence in public schools, using the same age range used here, to reinforce the findings and help to alleviate the problem, preparing better the new generations for a better society.

Keywords: School, Society, Violence, School Performance.

Dedico essa obra a você, torcendo para que juntos não percamos a oportunidade de fazermos a diferença nesse mundo, através da exteriorização de pensamentos críticos que possibilitem o engrandecimento da humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Ao refletir sobre a importância desse projeto, não posso deixar de lembrar o jogador de futebol que, ao fazer um belo e decisivo gol, é exaltado por cronistas e torcedores. O referido atleta é o “herói” público daquela partida. Porém, assim como na vida, há uma gama de pessoas ocultas, tão importantes quanto os mais renomados astros dos esportes.

Nesse diapasão, em especial na empreitada dessa produção científica, não poderia deixar de exaltar meus pais Pedro Paulo S. da Silva e Sônia Maria T. da Silva, meu irmão Pedro Lanúcio T. da Silva, e demais familiares, nas pessoas de meus filhos Pedro Paulo Neto, Ana Paula A. S. T. da Silva e Daniel Carvalho.

Agradeço, ainda, aos meus colegas do Mestrado Rogério Rocha, Emerson Carvalho, Edilma Costa e Tiago Ximenes, que tanto contribuíram para a realização desse projeto.

A Universidade Fernando Pessoa, seu corpo docente, direção e administração.

Ao meu orientador, professor, doutor, José Soares Martins.

A Stevenson Educacional, na pessoa da Professora Maria Lívia.

E, finalmente, a todos que, direta ou indiretamente, atuaram nos bastidores, me apoiando e colaborando no desenvolver dos pensamentos críticos relacionados a esse trabalho científico.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO TEÓRICA	4
CAPÍTULO I – AS VÁRIAS FACES DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE	5
1.1. Violência e sociedade	5
1.2. Causas e condicionantes da violência	9
1.3. A realidade da violência, seus impactos e seu histórico no Brasil	17
1.3.1. Os custos da violência	18
1.3.2. Os impactos da violência sob uma perspectiva mais ampla	20
1.4. Definições, tipologia e natureza da violência.....	21
1.4.1. Possíveis definições e aspectos da violência	22
1.4.2. Tipologia e natureza da violência	24
CAPÍTULO II – ASPECTOS E EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	28
2.1. A problemática da violência escolar na sociedade.....	28
2.1.1. Violência no espaço escolar.....	29
2.1.2. Olhar sobre o contexto histórico da violência no espaço escolar	32
2.2. Visões e atuações sociais sobre violência escolar	34
2.2.1. A comunidade escolar, a família e a violência	34
2.2.2. Visões sobre as raízes da violência na escola.....	36
2.2.3. Caracterizações da violência na escola	38
2.3. A violência na escola e suas relações com seus atores.....	40
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	43
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	44
3.1. Objetivos e Contribuições.....	44
3.2. Métodos.....	45
3.2.1. Participantes e aspectos éticos	47
3.2.2. Instrumentos.....	48
3.2.3. Procedimentos.....	49
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
4.1. Resultados dos questionários dos alunos	51
4.1.1. Concepção e manifestação da violência	51
4.1.2 Território geográfico interno, externo e pessoas envolvidas nos atos violentos	57
4.1.3 Segurança na escola e ações	61

4.2 Resultados dos questionários dos pais	63
4.2.1 Concepção e manifestação da violência	63
4.2.2 Território geográfico interno e externo	65
4.2.3 Segurança do filho.....	67
4.3 Resultados dos questionários dos colaboradores.....	70
4.3.1 Concepção e manifestação da violência.....	71
4.5 Discussão dos resultados.....	73
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICES	89

LISTA DE SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MA	Maranhão
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	Statistical Package from Social Sciences
UNICEF	United Nations Children's Fund

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação da natureza dos atos de violência.....	26
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentagem de respostas dos alunos à questão do que é a violência.....	52
Gráfico 2. Porcentagem de respostas dos alunos à questão da manifestação da violência na escola.....	52
Gráfico 3. Relação entre definição e manifestação da violência na escola, quanto à resposta dos alunos.....	54
Gráfico 4. Relação entre definição e manifestação da violência na escola, quanto à resposta dos alunos.....	57
Gráfico 5. Relação dos atores de ações de violência na escola, em relação ao sexo..	58
Gráfico 6. Relação da porcentagem de respostas em casos de haver sofrido algum ato violento.....	59
Gráfico 7. Relação da porcentagem de respostas em casos de haver gritos em sala de aula.....	61
Gráfico 8. Relação da porcentagem de respostas em casos da sensação de segurança em sala de aula.....	62
Gráfico 9. Relação da porcentagem de respostas sobre a escola ensinar a lidar com a violência.....	62
Gráfico 10. Relação da porcentagem de respostas se as avaliações escolares são uma forma de punição.....	63
Gráfico 11. Relação da porcentagem de respostas quanto aos fatores de atos violentos.	64
Gráfico 12. Relação da porcentagem de respostas dos locais de ocorrência de atos violentos.....	65
Gráfico 13. Relação da porcentagem de respostas dos pais sobre incidência de violência dos filhos.....	66
Gráfico 14. Respostas dos pais sobre a influência da violência no desempenho escolar dos filhos.....	67
Gráfico 15. Relação da porcentagem de respostas dos pais sobre a sensação de segurança dos filhos.....	67
Gráfico 16. Porcentagem de pais que participam das reuniões escolares.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Cruzamento dos dados referentes à primeira e segunda questão do questionário dos alunos.....	53
Tabela 2. Coeficiente de concordância de Kappa quanto à definição de violência....	55
Tabela 3. Teste de independência Qui-Quadrado de Pearson de existe associação entre as definições de violência.....	56
Tabela 4. Coeficiente de concordância de Kappa quanto à manifestação da violência.....	56
Tabela 5. Porcentagem de respostas a questão dos agentes de violência dentro da escola.....	58
Tabela 6. Porcentagem de respostas a questão quanto ao tipo de violência sofrida...	59
Tabela 7. Tabela cruzada entre praticantes de atos violentos e ações praticadas.....	60
Tabela 8. Porcentagem de respostas a questão quanto ao tipo de violência sofrida dentro da escola.....	64
Tabela 9. Participantes de atos de violência infligidos aos filhos, dentro da escola..	66
Tabela 10. Percepção de segurança dos pais com outras características e contextos apresentados.....	68
Tabela 11. Percepção de segurança dos pais com outras características e contextos apresentados.....	69
Tabela 12. Porcentagem de resposta sobre a concepção da violência por parte dos colaboradores.....	71
Tabela 13. Porcentagem de respostas por parte dos colaboradores sobre a manifestação da violência.....	71
Tabela 14. Porcentagem de resposta por parte dos colaboradores sobre os locais de manifestação da violência.....	72
Tabela 15. Percepção de segurança dos pais com outras características e contextos apresentados.....	72
Tabela 16. Porcentagem de respostas dos colaboradores quanto aos autores dos atos violentos observados.....	73

INTRODUÇÃO

Estudos cada vez mais têm discutido a afirmação de que a violência é uma especificidade interna à espécie humana (Tortorelli, Carreiro, & Araújo, 2010; Vilhena & Mamede, 2002). Ainda que careçam maiores debates sobre tal afirmativa, certa é a frequência, na atualidade, da circulação de notícias sobre diversos tipos de violência enfrentados pela sociedade, em geral, e pelas escolas, em particular (Abramovay, 2002; Adorno, 2002).

Contudo, não podemos considerar a violência um estigma somente da sociedade contemporânea, haja vista que ela é correlacionada historicamente com os agrupamentos humanos, desde tempos imemoriais. Mas, ainda assim, a cada época, ela se manifesta de formas e em circunstâncias diversas (Minayo, 2014). Desse modo, é comum a identificação de uma ação ou situação considerada violenta, nos padrões sociais que a comportam. Mas conceituá-la e circunscrevê-la torna-se algo bastante difícil, já que a ação geradora ou sentimento relativo a um ato violento pode agregar significados múltiplos e diferentes, dependendo da cultura, do momento, do ambiente e das condições nas quais ele ocorra (Minayo, 1994).

A discussão das práticas violentas começou a ser mais especificamente empreendidos por estudiosos

a partir do século XIX. Assim, a violência passou a ser caracterizada como um fenômeno social e despertou a preocupação do poder público e também de estudiosos de várias áreas, tais como: Ciências Sociais, História, Geografia, Economia, Medicina, Psicologia, Direito, entre outros (Hayeck, 2009, p. 1).

De lá pra cá, como uma das principais preocupações sociais, a violência vem sendo observada por vários pesquisadores que, para tratá-la de forma sistemática, tentam analisá-la e ou avaliá-la, tendo como intuito amenizar os problemas gerados por ações ou atitudes violentas, para melhor compreendê-la e para circunscrevê-la para além dos aspectos pessoais (Minayo, 1994).

Michaud (1989, p. 7) chamou à atenção para as formas e consequências da violência. Para ele, numa tentativa mais recente de conceituá-la, observou que haverá

violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais .

Com base nesses pressupostos, a violência é considerada um fenômeno multicausal que se apresenta de formas e com implicações variadas, estabelecendo relação intrínseca com aspectos socioeconômicos, culturais, subjetivos e comportamentais vigentes em cada sociedade (Hayeck, 2009). Tais aspectos serão estudados mais profundamente ao longo desta dissertação.

E no que se refere à violência no espaço escolar, Abramovay (2004) destacou que, ainda que esse fenômeno não se constitua um problema novo, com o passar do tempo tem demonstrado traços bem mais intensos, transformando-se, portanto, em um problema social extremamente preocupante. Além disso, para aquela autora, a violência não pode ser vista como ocorrência produzida, exclusivamente, no espaço escolar. Na visão de Tavares (2001), ao criar uma intrincada teia, as relações entre a escola e as práticas da violência passam pela reconstrução da complexidade das relações sociais na escola. Assim, ele nota, a violência escolar no Brasil permeia as relações de classe e as relações entre grupos culturais, haja vista que as instituições escolares se configuraram como um espaço social delineado por um desencontro entre a pretensão de universalidade do ensino e as especificidades culturais das populações menos favorecidas da sociedade.

Isso e as variadas questões ligadas ao fenômeno na escola, essa, antes considerada como ambiente seguro e responsável pela formação e desenvolvimento integral do estudante, tem suportado as marcas deixadas pela violência, que atinge tanto o ambiente interno quanto os espaços que extrapolam os muros da instituição de ensino, tais como o bairro ou região na qual está inserida e que, posteriormente, repercute em toda a comunidade,

criando grandes desafios que impactam o campo educacional. Assim, estudos que se debruçam sobre esse multifacetado problema tendem a ser sempre recebidos positivamente, já que buscam trazer luz à discussão, de forma que se evite que os reflexos da violência criem um estabelecimento de ensino que se torna um espaço de vitimizações, angústia e medo (Sani, 2002).

Além disso, respostas são necessárias às questões específicas impostas aos estudiosos desse fenômeno, questões essas sempre renovadas quanto atualizados o contexto em que a violência ocorre. Uma delas está relacionada ao fato de que crianças e adolescentes, por terem menor experiência e capacidade de avaliar seus traumas, acabam por não indicar diretamente aos impactos da violência, tornando-se fundamental a compreensão de como elaboram internamente essas experiências tidas como violentas. Esse entendimento pode, por exemplo, trazer uma compreensão de suas ações e emoções, no sentido de se prevenir a vitimização e conceber suporte a sua recuperação (Sani, 2002). Além disso, é preciso o maior cuidado e muito estudo para ater-se a especificidade que o fenômeno pode ter no território brasileiro, e aí em regiões específicas desse país, já que, como se viu, a expressão da violência é determinada pela questão geopolítica.

Assim, a presente investigação baseou-se em dúvidas e questionamentos que desencadearam um raciocínio lógico e investigador sobre a violência e suas implicações no convívio escolar, na tentativa de buscar respostas às questões impostas aos pesquisadores brasileiros, em especial na região e na escola onde o estudo foi empreendido. Busca também, por esses meios, ajudar em amenizar essa problemática de forma a preparar as novas gerações para um melhor convívio em sociedade.

PARTE I

**REVISÃO TEÓRICA - CARACTERIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA
VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E DAS IMPLICAÇÕES DESSE FENÔMENO
NO CONVÍVIO ESCOLAR**

CAPÍTULO I – AS VÁRIAS FACES DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE

Entender e explicar a violência parecem ser uma das tarefas mais recorrentes de boa parte dos pesquisadores das ciências humanas e de outras áreas do conhecimento. Em tais estudos ela pode assumir aspectos diversos e várias categorizações, e por tal fato termina por ser abordada sob diferentes pontos de vista. Com bem notaram Monteiro e Saravali (2010, p. 76), o termo violência “traz consigo uma série de atributos que acabam ampliando o seu campo de definição. Assim, observa-se que a definição de violência pode variar em decorrência da abordagem teórica, como também do tempo e do lugar”.

Ao propor falar sobre tal fenômeno, parece então de suma importância distinguir as bases conceituais sob os quais se pretende analisá-lo e definir as estruturas sociais por onde observá-lo, visto poderem existir locais específicos onde ela se apresenta. Isto será tratado no capítulo seguinte, onde serão discutidos aspectos da violência intrinsecamente ligados à instituição escolar. Já o presente capítulo busca amparar conceitualmente esta dissertação para o que se entende como violência, fazendo uma incursão histórica e social sobre o fenômeno, assim expondo diferentes pontos de vista sobre ele como base para discussões que serão feitas mais a frente.

1.1. Violência e sociedade

Um primeiro parâmetro que precisa ser visto é o elo entre violência e sociedade, já que daí surge importantes contrapontos e discussões. Ao abordarmos essa inter-relação, o que se vê é que ela é dos temas mais controversos. Como já se notou, a violência é preocupação constante dos seres humanos, que buscam poder entender sua essência, sua natureza e suas origens, para que poder atenuá-la, preveni-la e eliminá-la da convivência social (Minayo, 1994).

Dentre os variados pontos de vista para explicar a relação entre raízes da violência e sociedade, alguns teóricos tomam a violência como fenômeno intrínseco à própria

existência humana, e sua expressão social é recebida como subsequente e subsumida a esse fato (Soares, 2014). Sob esse olhar, a violência em sociedade é uma expressão de que

os seres vivos são movidos por comportamentos predatórios e instintivos de defesa quando ameaçados. Neste sentido, o uso da violência seria uma forma não de aniquilar a vida, mas de garantir a conservação da existência, e uma resposta ao medo, à frustração, à inveja, à vingança ou perda de esperança. Para Erich Fromm (1975)¹, há também uma forma de violência definida como compensatória, praticada por indivíduos acometidos de impotência, e que desejam reverter a sua fraqueza em força através da ação violenta, que pode se instituir desde a exploração ao aniquilamento do outro (Soares, 2014, pp. 175-176).

Ao contrário dos que entendem a violência como inerente à natureza humana, outros pensadores propõe que, quando vista sob a égide social, a violência não deve ser tratada sob tal perspectiva biologizante. Como ponto de partida para sua análise no Brasil, alguns desses pesquisadores a tomam como um fenômeno que se inscreve nas relações humanas e instituídas em longo processo de conflitos, amparados num “acúmulo social da violência” (Misse, 2006, p. 34, *cit. in* Soares, 2014, p. 176), instituidora de “conflitualidades” (Santos, 2009, *cit. in* Soares, 2014, p. 176) que se revela na e pela história. Isto é, a violência

deve ser analisada não apenas pelos fatores apresentados na contemporaneidade. Uma compreensão fecunda deste fenômeno social deve ser feita pelo estabelecimento de relações que evidenciem como a violência foi integrada à história da formação da sociedade brasileira (Soares, 2014, p. 176).

Já autores como Minayo (1994, 2014) e Drezett (2000) vão buscar um meio termo a essas duas possibilidades de explicar o fenômeno, ao notar que ela é um complexo e dinâmico fenômeno e deve ser entendida, sobretudo, de forma biopsicossocial, mas ainda sujeitada ao seu espaço de criação e desenvolvimento que é a vida em sociedade. Ainda para aqueles estudiosos,

Portanto, para entendê-la, há que se apelar para a especificidade histórica. Daí se conclui, também, que na configuração da violência se cruzam

¹ Ver: Fromm, E. (1975). Anatomia da destrutividade humana. Rio de Janeiro: Guanabara.

problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual (Minayo, 1994, p. 7).

Outros pensadores observam ainda que a natureza da violência vive sob um embate teórico-dialético de interioridade/exterioridade, o que equivaleria a dizer à dicotomia indivíduo-sociedade, em que ela integra não só a racionalidade da sua história,

mas a origem da própria consciência, por isso mesmo não podendo ser tratada de forma fatalista: é sempre um caminho possível em contraposição à tolerância, ao diálogo, ao reconhecimento e à civilização [...]. Na sua complexidade, a violência deve ser analisada em rede, como adverte Domenach (1981, p. 41)²: “Suas formas mais atrozes e mais condenáveis geralmente ocultam outras situações menos escandalosas por se encontrarem prolongadas no tempo e protegidas por ideologias ou instituições de aparência respeitável. A violência dos indivíduos e grupos tem que ser relacionada com a do Estado. A dos conflitos com a da ordem” (Minayo, 1994, p. 7).

Note-se o quão complexo se traveste o tema. Teixeira e Porto (1998) problematizam ainda mais a questão da relação da violência e da sociedade. Para esses autores, amparados em autores que debatem o tema, a violência deveria ser tratada

do ponto de vista do seu dinamismo interno, como herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional, estruturando constantemente a vida em sociedade. Constitui-se em força e potência, motor principal do dinamismo social, que remete ao confronto e ao conflito. A luta é o fundamento de toda relação social e se manifesta em instabilidade, espontaneidade, multiplicidade, desacordos, recusas. [...] Embora todas as coletividades históricas sempre tenham a preocupação de controlar a violência, nas sociedades modernas esse controle pretende-se absoluto. O uso da força física tem sido monopolizado pela organização política e pelos poderes instituídos, que, sob a aparência de neutralidade, exercem, legalmente, uma violência abstrata: centralizando tudo o que é da ordem do policial, do militar e do fiscal, tentam estabelecer uma normalidade asséptica, domesticando a paixão e a agressividade (Teixeira & Porto, 1998, pp. 57-58).

Nesse ponto, os autores mostram que tal processo de racionalização é acompanhado de uma potencialidade irracional, ao passo que a violência monopolizada pretende ser sua própria negação, conduzindo a uma ideologia da “tranqüilização da vida social” (Teixeira & Porto, 1998).

² Ver: Domenach, J.-M. (1981). La violencia y sus causas: Unesco.

No entanto, dada sua potencialidade, a violência pede um certo grau de socialização e de acordo, que nas sociedades primitivas se dava, sabiamente, por mecanismos de ritualização, permitindo que, de algum modo, ela fosse exteriorizada. A consciência de que a violência não pode ser eliminada deveria provocar uma atitude de astuta negociação, com o intuito de “amansá-la”, socializá-la (Teixeira & Porto, 1998, p. 58).

Ainda sob esse olhar, nas sociedades tradicionais, a violência se vê sempre presente e sob controle do homicídio (não reprovado quando é sancionado); dos confrontos internos entre grupos e à guerra (orientada para o estrangeiro, inimigo real ou potencial); da violência formadora, meio de educação e socialização de adolescentes, à oculta, insidiosa, que toma a forma de feitiçaria, ou aberta, jamais inteiramente contida. Para tais intentos ela é sabiamente domesticada, tratada ritualmente, como forma de prevenir-se contra a sua subversão ou perturbação (Balandier, 1997, *cit. in* Teixeira & Porto, 1998).

Já nas sociedades modernas, segundo Balandier (1997, p. 208, *cit. in* Teixeira & Porto, 1998), ao mesmo tempo em que é feita a manutenção das formas conhecidas de violência – que atualizam o delinquente, o criminoso, o rebelde, o herói combatente –,

novas formas surgem, ligadas a condições sociais e culturais inéditas e inconstantes. Com isso, são ampliadas tanto a sua visibilidade quanto a consciência de sua existência. Mas, diferentemente do que ocorre nas sociedades tradicionais, nas modernas, o monopólio e a racionalização da violência conduzem, de um lado, ao desencadeamento que nada consegue reprimir, conforme atesta o aumento gradativo da criminalidade e da insegurança urbana, e, de outro, à interiorização das normas.

Isto é, sob tal abordagem de Teixeira e Porto (1998) e Balandier (1997), a violência é tratada a partir do ponto de vista do poder, e na contemporaneidade haveria certa dispersão do controle dela. Isto tem implicação numa discussão dos modos de dominação, que conseguirá um grau de eficácia na sua repressão, desconsiderando-se a coletividade na qual se manifesta sua potência.

Concluem os autores que,

dito de outra forma, se a violência faz parte da própria condição humana, ela aparece de forma peculiar (e captável nas suas expressões mais visíveis) em sociedades específicas, trazendo para o debate público Questões Fundamentais, em Formas Particulares, e Questões Sociais, vivenciadas individualmente, uma vez que somos, enquanto cidadãos, ao mesmo tempo sujeitos e objetos deste fenômeno (Teixeira & Porto, 1998, p. 8).

Encaminhada e discussão desse modo, vê-se o quão importante é o fator histórico, tanto no olhar do pesquisador para o fenômeno da violência, quanto para acerca-lo de boa parte da especificidade social de seus determinantes, assim como os elementos sociais e explicativos que a conformam. Isto é, suas causas e fatores condicionantes.

1.2. Causas e condicionantes da violência

Como tudo que cerca o fenômeno da violência, as suas causas também são cingidas de controvérsia, que se expressa no fato de que, sendo ele muticondicionado, a perspectiva com se aborda seus elementos constitutivos resultará, de acordo com o autor, em diferentes teorias e formulações das suas razões originárias.

A primeira dessas teorias, que vale ressaltar, diz respeito à natureza biológica da violência, resultado das conjecturas de alguns autores de que ela advém de fatores de caráter fisiológico, bioquímico, neurológico e genético. Nessa linha, distúrbios no metabolismo, diferenças hormonais, distúrbios de regulação das emoções pelo eixo hipotálamo/hipófise/adrenal, carga genética de indivíduos propensos à violência, ou de indivíduos mais susceptíveis a álcool e drogas ou a certas circunstâncias, são dados como exemplos de causas biológicas condicionantes da violência (Virkkunen *et al.*, 1995; Zamora, 2002, *cit. in* Minayo 2014).

Como adverte Minayo (2014, p. 251),

por inúmeras razões, no entanto, nenhuma explicação desse fenômeno se esgota no nível biológico, ou pela inexistência de estudos conclusivos a respeito ou pelo caráter multicausal resultante da complexidade das interações e níveis envolvidos na sua produção. Assim, nem mesmo os adeptos das teorias biologicistas apostam numa posição determinista de explicação da violência. De uma maneira ou de outra, relativizam suas teses e, de forma praticamente consensual, as teorias que apontam a predisposição

genética cedem lugar a outra perspectiva: a da interação entre fatores biológicos, ambientais, psicológicos e sociais.

Para a autora, essa inter-relação ocorrerá em múltiplas direções. Desse modo, fatores biológicos atuam como fatores de risco ou fatores protetivos, assim como fatores ambientais e contextuais atuam sobre os aspectos biológicos, com a capacidade de compensar ou potencializar seus efeitos. Quando vista desse modo, percebe-se uma insuficiência explicativa no reducionismo da racionalidade biologicista para esses casos. Como apontado logo acima, em se tratando de um fenômeno complexo como é a violência, cabe cautela em se assumir abordagens explicativas deste tipo (Minayo, 2014).

Outro aporte teórico sobre os determinantes da violência é dado por filósofos e cientistas sociais, que por sua vez tentam mostrar a proeminência dos aspectos sociais sobre os biológicos. Uma perspectiva nesse sentido é mostrada ainda por Minayo (2014). Em seu artigo, essa pesquisadora escalona e passa em revista diversos autores daquelas duas áreas de conhecimento, mostrando seus pontos de vista sobre o fenômeno.

Uma das mais importantes filósofas do século XX que se debruçaram sobre a violência, Hannah Arendt considerava

a violência um meio e um instrumento para a conquista do poder. Mas não a confunde com o poder que, ao contrário da violência, constitui-se numa delegação de vontades para que alguém as represente legitimamente. Já, ao invés, ela chama atenção para o fato de que só existe violência quando há incapacidade de argumentação e de convencimento do outro, e aí a vontade do poderoso se impõe pela força. Um exemplo muito simples que pode tornar claro o pensamento da autora é o exercício do poder patriarcal que tende a anular os desejos, as possibilidades e a liberdade da mulher e das crianças numa casa onde o machismo domina (Minayo, 2014, p. 252).

Arendt tentava, dentre outras coisas, observar os fatores determinantes da violência, e ressaltava que não vê positividade alguma nas várias formas de sua expressão,

como alguns outros filósofos ou teóricos parecem enxergar. E expressa isso de forma contundente na obra em que analisa o nazismo e o estalinismo,

evidenciando as expressões de crueldade nas experiências políticas totalitárias. Por isso, na construção de sua argumentação, reage aos autores que promovem uma visão teleológica da violência. Por exemplo, manifesta-se contra a visão de Engels (1991) que a valoriza como um acelerador do desenvolvimento econômico. Questiona como ingênuo e simplificador, o pensamento do sociólogo Fanon (1979) que a considera como a vingança dos deserdados. E não concorda nem com o também sociólogo Sorel (1993) que a define como mito necessário para a mudança da sociedade desigual em direção a uma sociedade igualitária de base popular. Também discorda do filósofo Sartre (1973), que considera a violência inevitável quando há escassez e os seres humanos lutam por necessidades básicas (Minayo, 2014, p. 252).

Adorno (2002), outro pensador que estuda o fenômeno, buscará tais condicionantes enquanto procura entender o aumento da violência na sociedade contemporânea brasileira, sobretudo com foco na delinquência. Para ele, grosso modo, pode-se agrupar os esforços de explicação em três linhas, expostas a seguir.

A primeira, diz respeito às mudanças na sociedade e nos padrões convencionais de delinquência e violência. Ele entende que isso condicionou a violência, mas que também a estimula – e note-se que o autor adota um ponto de vista de análise em grande parte advindo do materialismo histórico. Por isso, como observa Minayo e Souza (1998), análises nessa linha se referem às raízes sociais da violência e explicam o fenômeno como resultante dos efeitos disruptivos dos acelerados processos de mudança social, provocados, sobretudo, pela industrialização e urbanização.

Na visão de Adorno (2002), nos últimos cinquenta anos ocorreram uma aceleração de mudanças jamais conhecida e experimentada anteriormente, com novas formas de acumulação de capital e de concentração industrial e tecnológica. Além disso, ocorreram

mutações substantivas nos processos de produção, nos processos de trabalho, nas formas de recrutamento, alocação, distribuição e utilização da força de trabalho com repercussões consideráveis nas formas tradicionais de associação e representação sindicais; transbordamento das fronteiras do Estado-nação, promovendo acentuado deslocamento nas relações dos indivíduos entre si, dos indivíduos com o Estado e entre diferentes Estados, o que repercute na natureza dos conflitos sociais e políticos e nas formas de sua resolução (com a criação de legislação e tribunais paralelos ao Estado, por exemplo) (Adorno, 2002, p. 3).

Deste modo, tais mudanças repercutem no domínio do crime, da violência e dos direitos humanos. Além disso, ocorreram mutações nos padrões tradicionais e convencionais de delinquência, segundo ele, “nuclearizados” em torno do crime contra o patrimônio, via de regra motivados por ações individualizadas e de alcance local.

Cada vez mais, o crime organizado segundo moldes empresariais e com bases transnacionais vai-se impondo, colonizando e conectando diferentes formas de criminalidade (crimes contra a pessoa, contra o patrimônio, contra o sistema financeiro, contra a economia popular). Seus sintomas mais visíveis compreendem emprego de violência excessiva mediante uso de potentes armas de fogo (daí a função estratégica do contrabando de armas), corrupção de agentes do poder público, acentuados desarranjos no tecido social, desorganização das formas convencionais de controle social. Na mesma direção, agrava-se o cenário das graves violações de direitos humanos (Adorno, 2002, p. 3).

O segundo fator condicionante, para Adorno (2002), decorre das possíveis relações entre violência e desigualdade social. Ainda segundo ele, muitos estudos sustentavam as determinações de causalidade entre pobreza, delinquência e violência. Mas, o faz notar, essa argumentação já está bastante contestada em inúmeras pesquisas.

Entretanto, é difícil não reconhecer relações entre a persistência, na sociedade brasileira, da concentração da riqueza, da concentração de precária qualidade de vida coletiva nos chamados bairros periféricos das grandes cidades e a explosão da violência fatal. O que se observa em mapas da violência, realizados em algumas capitais brasileiras, na década de 1990, é que as taxas de homicídios eram explicitamente mais elevadas nessas áreas menos favorecidas do que nos bairros que compõem o cinturão urbano melhor atendido por infraestrutura urbana, por oferta de postos de trabalho, por serviços de lazer e cultura. Obviamente que isso sugere, como nota Adorno (2012), maior predisposição para desfechos fatais em conflitos sociais, interpessoais e intersubjetivos.

Ele acrescenta ainda como parte do motor da violência que a

desigualdade social e a concentração de riqueza, fenômenos que persistiram ao longo dos anos 90 a despeito do crescimento da riqueza e das profundas mudanças por que vem passando a economia brasileira, coincidiram com a crise fiscal, mais propriamente com fortes restrições ao Estado para reduzir a violência por meio do estímulo ao desenvolvimento socioeconômico, à

expansão do mercado de trabalho e à garantia de um mínimo de qualidade de vida para o conjunto da população. Se a crise econômica afeta a qualidade de vida de imensas populações urbanas, sobretudo de seus segmentos pauperizados e de baixa renda, a crise afeta também a capacidade do Estado em aplicar as leis e garantir a segurança da população (Adorno, 2002, pp. 3-4).

O último condicionante, apontado por Adorno (2002), é a ideia da crise no sistema de justiça criminal, dada a extensa quantidade de estudos que reconhecem a incapacidade desse sistema, isto é, das agências policiais, do ministério público, dos tribunais de justiça e do sistema penitenciário, em conter o crime e a violência nos marcos do estado democrático de direito. O que se observa, nesse caso, é que

O crime cresceu e mudou de qualidade; porém, o sistema de justiça permaneceu operando como o fazia há três ou quatro décadas. Em outras palavras, aumentou sobremaneira o fosso entre a evolução da criminalidade e da violência e a capacidade do estado de impor lei e ordem. Os sintomas mais visíveis desse cenário são as dificuldades e os desafios enfrentados pelo poder público em suas tarefas constitucionais de deter o monopólio estatal da violência, sintomas representados pela sucessão de motins e rebeliões nas prisões, pela ousadia no resgate de presos, pela existência de áreas das grandes cidades onde prevalecem as regras ditadas, por exemplo, pelo tráfico de drogas em detrimento da aplicação das leis (Adorno, 2002, p. 4).

A consequência mais grave desse processo, num ciclo vicioso, é a descrença dos cidadãos naquelas instituições promotoras de justiça, “em especial encarregadas de distribuir e aplicar sanções para os autores de crime e de violência”. Essas pessoas, cada vez mais descrentes na intervenção saneadora do poder público, buscam saídas.

Aqueles que dispõem de recursos apelam, cada vez mais, para o mercado de segurança privada, um segmento que vem crescendo há, pelo menos, duas décadas. Em contrapartida, a grande maioria da população urbana depende de guardas privados não profissionalizados, apoia-se perversamente na “proteção” oferecida por traficantes locais ou procura resolver suas pendências e conflitos por conta própria. Tanto num como noutro caso, seus resultados contribuem ainda mais para enfraquecer a busca de soluções proporcionada pelas leis e pelo funcionamento do sistema de justiça criminal (Adorno, 2002, p. 4).

Minayo e Souza (1998, p.519) criticam estudos desse tipo, que imputam como raízes da violência o crescimento dos índices de criminalidade no país pela falta de autoridade do

Estado, entendendo este como poder repressivo e dissuasivo dos aparatos jurídicos e policiais. Para tais pesquisadores,

tal concepção tende a omitir o papel da violência como importante instrumento de domínio econômico e político das classes dominantes. Veicula a crença num Estado neutro, árbitro dos conflitos e mantenedor da ordem em benefício de todos, à margem da questão das classes, dos interesses econômicos e políticos, Estado meramente funcional em relação ao bem-estar social.

Assim, pessoas adeptas à força repressiva do Estado, não aprofundam as discussões sobre as complexas causas da violência,

reduzem sua concepção desse fenômeno à delinquência e tendem a interpretá-la como fruto da conduta patológica dos indivíduos. Ao mesmo tempo, absolutizam o papel autoritário do Estado no desenvolvimento sócio-econômico das sociedades. As idéias desses intelectuais combinam com o senso comum, que advoga a força repressiva como condição de "ordem e progresso" (Minayo & Souza, 1998, p. 519).

Num ponto de vista próximo, Monteiro e Saravali (2010) notam que, enquanto surgiram novos paradigmas que ampliaram o conceito de violência, e que incluíram ações que eram vistas, anteriormente, como rotineiras, a violência deixou de estar vinculada somente à criminalidade, como, “por exemplo, o tráfico de drogas, assassinatos, assaltos etc. e passou a estar relacionada a fatores sociais, como o desemprego, a exclusão social, entre outros”. Além disso, assumem que, para a temática, mesmo em sua complexidade, destacam-se também três grandes abordagens dos fatores condicionantes da violência. Note-se que agora essas explicações não estão tão focadas nos desdobramentos na criminalidade, como o fez Adorno (2012), mas em termos mais gerais e fundamentais, baseados em escolas ou áreas do conhecimento.

A primeira dessas abordagens explicativas é dada pela visão da psicanálise. Na forma exposta por essa teoria,

a violência é vista como uma condição natural do ser humano, isto é, segundo essa visão há a existência de um instinto geral de agressão no ser humano. [...] O homem é, por natureza, agressivo e antissocial e para que ele possa

conviver com os outros é necessário que ele freie seus instintos violentos, e esse é o papel da sociedade, isto é, educá-lo moralmente para que ele possa tornar-se apto a viver em sociedade, o que Freud denominou de mal estar da civilização (Monteiro & Saravali, 2010, p. 77).

Minayo (2014, p. 252), de forma parecida, completa essa perspectiva, ao notar que, do ponto de vista da subjetividade, as teorias psicanalíticas vão mais além e trazem várias interpretações da violência que, como se pode observar, acompanham diferentes etapas de evolução do pensamento do fundador dessa escola, Freud. Para Minayo, nos primeiros escritos, em parte na linha do que expôs Monteiro e Saravali (2010), mas estendendo a simplificação teórica feita por esses pesquisadores, Freud associa a violência

à agressividade instintiva do ser humano, o que o levaria a fazer sofrer e a matar seu semelhante. Num segundo momento, define-a como instrumento de arbitragem de conflitos, sendo um princípio geral da ação humana frente a situações competitivas. Numa terceira etapa, avança para a ideia de construção de uma comunidade de interesses. É dessa identidade comum, segundo o autor, que surgem os vínculos emocionais entre os membros de um grupo, levando-os a preferirem a civilização, o diálogo e a convivência pacífica ao uso puro e simples da força (Minayo, 2014, p. 252).

Além da psicanálise, outra perspectiva psicológica possível de abordar as raízes da violência é por meio da aprendizagem. Isto é, na perspectiva da “teoria da aprendizagem social”. Para esta, o comportamento agressivo seria adquirido por modelação (aprendizagem por observação de modelos) ou por experiência direta, conjuntamente com a influência de fatores biológicos estruturais. Essa teoria se baseia, sobretudo, no pensamento de Skinner, pesquisador de expressão na psicologia, que ampliou o campo de conhecimento dessa área de conhecimento com estudos que tiveram influência também na ciência como um todo. Assim, o comportamento violento do homem, com base em Skinner, é modelado na sua história ontogenética e mantido pelas consequências reforçadoras que produz (Monteiro & Saravali, 2010).

Nessas duas últimas perspectivas, cabem observações, como notaram Minayo e Souza (1998, pp. 517-518), já que, com fica claro,

as análises psicológicas da violência refletem, à sua maneira, as contradições existentes na realidade: o crescimento das tendências antissociais, o

isolamento, o medo coletivo e individual, o estado de intolerância, a alienação dos indivíduos e a espetacularização dos dramas particulares. Seria incorreto negar o mundo subjetivo em que se baseia toda a vida social e privada. É necessário enxergar no processo de atividade vital não a supremacia de uma esfera sobre outra, mas a singular unidade dialética do natural, do individual e do social, do hereditário e do adquirido. Existe uma complementaridade dinâmica entre o biológico, o psicológico, o social e o ecológico. [...] A conjunção dialética do social e do biológico no ser humano inscreve-se no seu emocional, o que significa que suas aspirações e ações são fruto, a um só tempo, de suas condições sociais de vida e de suas particularidades biológicas. O significado decisivo do fator social (afé incluídas as inter-relações subjetivas e as condições estruturais da existência) não se reduz ao papel de determinante absoluto: ele é condição necessária à formação e ao desenvolvimento da personalidade.

A terceira e última abordagem dos condicionantes da violência dada por Monteiro e Saravali, (2010, p. 78), já parcialmente exposta acima, é aquela dada pelo olhar da “sociologia, antropologia, política, história e psicologia social, que têm focalizado a violência como um fenômeno gerado nos processos sociais, históricos e culturais”. Os autores reforçam a inadequação de se estudar a violência de forma independente da sociedade, que se torna responsável pela sua produção. Por isso seria importante conceber esse fenômeno também como uma construção social, que se dá por meio de um conjunto de relações e interações entre os sujeitos e o meio social no qual eles estão inseridos.

Conforme mostrou Espinheira (2008), e sendo ponto de vista adotado na presente dissertação, a violência não é algo em si mesma, isto é, não é alguma coisa, ou é algo preciso e que tenha forma. Enquanto fenômeno social que só pode ser capturado em suas consequências, torna-se complicado aplicar a ideia de uma condicionante única a ela. Espinheira tem em vista explicar também características da criminalidade, sem deixar de notar importantes aspectos que explicam raízes da violência.

Espinheira (2008, p. 23) completa essa ideia notando que tais códigos estão ligados à construção de uma imagem necessária à sobrevivência em um determinado meio social, sobretudo em áreas de risco e nas periferias, em que mostram faces extremadas do exercício da violência. Um exemplo disso seria a liderança ou o comando desses lugares, quando estão em jogos lutas por áreas de tráfico, de modo que implica em desafio à honra, à coragem etc.. Esses jogos de poder se exigem atos heroicos (ou anti-

heroicos) em busca de reconhecimento, da fama que alimenta o imaginário de poder e liderança.

Nesse sentido, esse autor faz apontamentos que em muito esclarecem aspectos da contemporaneidade brasileira, onde, em suas palavras, a cultura da violência se associa a um estado constante de anomia em relação à sociedade envolvente. Ainda assim, para ele, tomados os locais de periferia e os menos assistidos, ou no restante da sociedade, no conjunto “anômico novas regras se impõem e dão coerência a um modo especial de ser, e esta situação leva ao estabelecimento de uma ambiguidade do viver em dois mundos que se imbricam ao mesmo tempo em que se chocam” (Espinheira, 2008, p. 23).

Como se pode depreender de tais colocações, o imaginário sobre a criminalidade e a violência se liga a muitos aspectos que devem ser observados mais a frente na fala das pessoas, falas essas que serão analisadas na presente pesquisa. Isto é, eles apresentam elos com a representação da violência das pessoas também fora do círculo estudado, sobretudo em áreas de vulnerabilidade. E a despeito desse aspecto fugidio, ou do imaginário que se faz dela, a violência tem impactos profundos nas pessoas e na sociedade, concretos. Eles advêm de raízes profundas, dado o histórico de sua implantação como o que se deu no Brasil, e que precisam ser observadas quando se tem por objetivo a mudança do panorama de instabilidade atual na segurança, com se verá a seguir.

1.3. A realidade da violência, seus impactos e seu histórico no Brasil

A acepção da palavra violência vem a ser bastante esclarecedora quando se pensa impacto que ela pode ter: vem do latim, *violentia*, significando “força violenta”, “recurso à força”, para submissão de alguém contra sua vontade; ou ainda “exercício da força, praticado contra o direito” (Russ, 1994, *cit. in* Oliveira & Martins, 2007, p. 90). Desse modo, essa força é definida como violência quando perturba acordos e regras que pautam as relações, o que lhe confere uma carga negativa, abarcando tanto a existência de múltiplas formas de violência, com suas diferenças qualitativas, como também os diferentes níveis de significação e os seus diversos efeitos históricos (Oliveira & Martins, 2007).

1.3.1. Os custos da violência

Grande parte dos efeitos da violência tem significados, no Brasil, a partir das características próprias dessa nação, mas também de forma mundial quando é analisado o aumento de violência nos últimos anos dentre outros fatores. De forma precisa, números mostram que, em território brasileiro,

a proporção de mortes violentas teve um aumento de 29% a partir da década de 1980, passando, então, a colocar-se na segunda posição entre as causas de morte, sendo precedida pelas mortes por doenças cardiovasculares. [...] Seu crescimento contribui para a perda de anos potenciais de vida e evidencia a demanda sobre o sistema de saúde, já que para este convergem todos os resultados da violência, pela pressão que exercem suas vítimas sobre os serviços de urgência, de atenção especializada, de reabilitação física, psicológica e de assistência social (Feijó, 2001, p. 7).

Os apontamentos acima, dados por Feijó (2001) a partir de seus estudos, estabelece um olhar da saúde pública para tentar entender o fenômeno da violência nessa esfera administrativa. Mas as informações são estendíveis a outras esferas, como mostra Minayo (2014) com dados mais recentes. O que estes autores (Feijó, 2001; Minayo, 2014) querem fazer entender é que impacto dessa violência se faz sentir profundamente em gastos em saúde e, ademais, deve ser entendido como um caso de saúde pública, ponto de vista também reforçado por Dahlberg e Krug (2006). Para estes últimos,

Embora seja difícil ter estimativas precisas, o custo da violência para o mundo se traduz em bilhões de dólares de despesas anuais com cuidados de saúde, acrescidos de outros bilhões relativos às economias dos países, em termos de dias não trabalhados, imposição e cumprimento da lei e investimentos perdidos. [...] O custo humano de dor e sofrimento, naturalmente, não pode ser calculado e é, na verdade, quase invisível. Um número maior de atos violentos ocorre sem ser visto nos lares, locais de trabalho e mesmo em instituições sociais e médicas destinadas ao cuidado do público. Muitas das vítimas são muito jovens, fracas ou doentes para se protegerem. Outras, por convenções ou pressões sociais, são forçadas a guardar silêncio sobre suas experiências (Dahlberg & Krug, 2006, p. 1164).

Isto é, sem retirar o custo psicológico às vítimas, outros dados recentes mostram que

A violência custa às nações valores humanos e econômicos, extraindo das economias mundiais a cada ano muitos bilhões de dólares em tratamentos de saúde, gastos legais, ausência do trabalho e produtividade perdida. Nos Estados Unidos, um estudo de 1992 avaliou o custo anual direto e indireto de ferimentos com arma de fogo em US\$ 126 bilhões. Ferimentos com objetos cortantes – facas, punhais, etc – custaram mais US\$ 51 bilhões (Dahlberg & Krug, 2006, p.1172).

Estimativas com valores e conclusões parecidas são dadas em outro estudo, que também aponta o Brasil ocupando hoje o quarto lugar no ranking das mortes violentas na América Latina, depois de Colômbia, El Salvador e Venezuela. Aqui,

as lesões e os traumas físicos e psicológicos por agressões que afetam a saúde dos brasileiros são responsáveis, atualmente, pela 3ª causa de mortalidade geral e é a primeira causa nas amplas faixas etárias de 5 a 49 anos. Nos casos que exigem internação, a violência, as lesões e os traumas ocupam o 6º lugar de importância, mas consomem o dobro de recursos públicos que qualquer outro tipo de hospitalização. Além das mortes e lesões que levam às internações, a violência ocorre silenciosamente nas relações sociais, familiares, institucionais e comunitárias sempre que alguém usa seu poder ou sua força para ferir, aniquilar, humilhar e fazer sofrer o outro (Minayo, 2014, p. 253).

Dando contornos sociais precisos, ainda segundo tal estudo, no Brasil, na maioria dos casos, as vítimas preferenciais dessa violência

são os pobres, de baixa escolaridade, com pouca ou nenhuma qualificação profissional, moradores das periferias sendo, em sua maioria, negros e pardos. Esses homicídios, no seu conjunto, não formam uma totalidade homogênea, no entanto, os resultados das investigações no país reafirmam fortemente essa tipificação. As pesquisas mostram também, que eles estão basicamente relacionados a conflitos com a polícia, desavenças entre grupos de narcotraficantes ou gangues organizadas, desentendimentos interpessoais e familiares, abuso de álcool e outras drogas, nas cidades e nas regiões de fronteira e de conflitos agrários no campo. Em todos esses eventos, é cada vez mais frequente o uso de armas de fogo (Minayo, 2014, p. 253).

Ante estes apontamentos, pode-se dizer que, no Brasil, a violência constitui um indicador negativo da qualidade de vida e é uma das maiores preocupações da população das grandes cidades, das regiões de conflito e de fronteiras. Além disso, as várias expressões de violência no Brasil mostram um retrato profundo da sociedade, de uma estrutura social desigual e injusta. Mais que isso, mostra um processo de exacerbção das relações sociais, do pouco apreço aos valores públicos (Minayo, 2014).

Ou, ainda, como chamava atenção Adorno (2012): da lentidão ou ineficiência do sistema de coerção e dissuasão da criminalidade.

Tais fatores redobram a atenção necessária ao combate à violência e afeta inexoravelmente a alma do país, criando uma cultura de violência estrutural, de delinquência e de impunidade, que se repercute também na história de violência no campo (Minayo, 2014).

1.3.2. Os impactos da violência sob uma perspectiva mais ampla

Um olhar mais amplo sobre os desdobramentos do fenômeno da violência dará uma indicação mais precisa da extensão da violência total em uma comunidade ou país. Primeiro isso pode ser feito por intermédio dos dados de fatalidades ocorridas nessas regiões, especialmente de homicídios, mas também de suicídios e mortes em situação de guerra (Dahlberg & Krug, 2006).

Quando comparadas as estatísticas de outros tipos de morte, tais números são indicadores eficazes do ônus das injúrias relacionadas à violência. Mas

os números relativos à mortalidade, contudo, são apenas um dos tipos possíveis de dados que descrevem o volume do problema. Como os efeitos não fatais são muito mais comuns do que os fatais, e como certos tipos de violência não são totalmente representados nos dados de mortalidade, são necessários outros tipos de informação. Tais informações podem ajudar a compreender as circunstâncias relativas a incidentes específicos, como também a descrever todo o impacto da violência na saúde de indivíduos e comunidades (Dahlberg & Krug, 2006, pp. 1167-1168).

Não só isso. Minayo (2014) exorta: se quem mais sofre com a violência no Brasil é a população pobre e das áreas de favela, quem mais vocaliza o incômodo de vivenciá-la são a classe média e os ricos do país. E isso pode ser estendido a outros países e regiões do mundo. Além disso,

quando se consideram as questões colocadas acima, não é possível considerar, como querem alguns, que os violentos assim o sejam porque são pessoas com problemas psicopatológicos (embora haja indivíduos que sofram

enfermidades mentais que os levam a cometer crimes). A violência social no Brasil não se constitui nem como doença nem como uma força exterior aos indivíduos e à sociedade. [...] Ela nasce e se nutre dos problemas pessoais e coletivos e se realizam nas consciências, nas representações coletivas e nos atos individuais e grupais (Minayo, 2014, p. 255).

E vale lembrar ainda que a esfera da violência vai além do imaginário geral ou popular. Sobretudo no Brasil, do lado oposto aos excluídos e daqueles a quem equivocadamente se tem imputado a culpa da violência,

há no país uma naturalização das infrações das classes abastadas – em geral dirigida por adultos bem postos na vida e não por jovens –, que vivem à sombra de uma cidadania forjada na arbitrariedade e nos privilégios, num lugar social considerado por elas, acima de qualquer suspeita, fora do controle dos órgãos de segurança, defesa e justiça e se impondo sobre a sociedade. Os crimes econômicos e políticos, os conluíus entre a legalidade e a ilegalidade alimentam e são alimentados pela impunidade e contaminam a vida social. Eles são o contraponto flagrante de segmentos de uma elite que, com medo dos delinquentes que roubam e ameaçam seus bens materiais, se fecham com grades, com vigilantes e sistemas de segurança em condomínios e prédios de luxo. Pouquíssimas pessoas das classes abastadas – políticos, por exemplo – são presos e condenados. No entanto, no Brasil, a corrupção constitui hoje o mais relevante crime político-econômico, guardado sob o manto de impunidade. Crimes que, quando flagrados acabam impunes por manobras legais, influência política e morosidade da justiça. Esse clima social de impunidade associado à morosidade da justiça permite a reprodução e a naturalização da corrupção (Minayo, 2014, p. 254)

Além da flagrante exortação, vê que, em tais casos, a noção de violência pode assumir características para além da ideia de morte e criminalidade, além do que, ela poder ser exercida e estimulada por diferentes situações e atores. A seguir isso será mais bem esclarecido.

1.4. Definições, tipologia e natureza da violência

Já se fez anteriormente um levantamento sumário dos condicionantes da violência. A partir do que foi exposto até agora, e ao se buscar nos capítulos seguintes se estabelecer uma base de discussão e de análise da representação expressa nas falas dos participantes da pesquisa, cabe estabelecer, também de forma sumária, definições do que se entende por violência, por sua natureza, bem como estabelecer suas tipologias.

1.4.1. Possíveis definições e aspectos da violência

Como mostrou Dahlberg e Krug (2006), é necessário, numa análise abrangente da violência, começar pela definição de suas várias formas, de modo a facilitar a sua medição científica, ainda que caibam várias formas diferentes de abarcá-la daquelas assumidas pelo pesquisador. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), por exemplo, a violência é definida como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Isto é, esse significado associa intencionalidade com a realização do ato, independentemente do resultado produzido. São excluídos da definição os incidentes não intencionais, tais como a maioria dos ferimentos no trânsito e queimaduras em incêndio.

Além disso,

a inclusão da palavra "poder", completando a frase "uso de força física", amplia a natureza de um ato violento e expande o conceito usual de violência para incluir os atos que resultam de uma relação de poder, incluindo ameaças e intimidação. O "uso de poder" também leva a incluir a negligência ou atos de omissão, além dos atos violentos mais óbvios de execução propriamente dita. Assim, o conceito de "uso de força física ou poder" deve incluir negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos auto-infligidos (Dahlberg & Krug, 2006, p. 165).

Para Dahlberg e Krug (2006), esta definição da OMS cobriria uma ampla gama de resultados, incluindo injúria psicológica, privação e desenvolvimento precário, além de refletir um crescente reconhecimento entre pesquisadores da necessidade de incluir a violência que não produza necessariamente sofrimento ou morte. Para eles, isso vem a valorar atos que impõe um peso substancial em indivíduos, famílias, comunidades e sistemas de saúde em todo o mundo. Desse modo, muitas formas de violência contra mulheres, crianças e idosos, por exemplo, podem resultar em problemas físicos, psicológicos e sociais que não representam necessariamente ferimentos, incapacidade ou morte.

Além disso, estes resultados do ato violento podem ser imediatos ou latentes, isto é, ter duração por anos após o ato abusivo inicial. Com isso, definir as consequências somente em termos de ferimento ou morte limita a compreensão total da violência em indivíduos, nas comunidades e na sociedade em geral (Dahlberg & Krug, 2006).

Ainda segundo esses autores, um dos aspectos mais complexos da definição é a questão da intencionalidade. Nesse sentido,

devem-se observar dois pontos importantes em relação a isto. Primeiro, mesmo que se distinga a violência de atos não intencionais que produzem ferimentos, a intenção de usar força em determinado ato não significa necessariamente que houve intenção de causar dano. Na verdade, pode haver enorme disparidade entre comportamento intencional e consequência intencional. O agressor pode cometer um ato intencional que, sob critério objetivo, pode ser considerado perigoso e, possivelmente, ter resultados adversos para a saúde, mas não percebê-lo assim (Dahlberg & Krug, 2006, p. 165).

Para isso, Dahlberg e Krug (2006, p. 165) darão alguns exemplos. Num deles, mostram que podemos imaginar dois jovens que se envolvem em uma luta física. Ao usar o punho contra a cabeça do oponente ou uma arma na briga, “o jovem certamente aumenta o risco de ferimento sério ou mesmo morte, embora nenhuma das alternativas tenha sido a sua intenção”. Além disso, imaginemos um pai ou mãe que sacuda vigorosamente um bebê que chora com a intenção de acalmá-lo. “Esta ação, todavia, pode causar-lhe um dano cerebral. A força foi usada, mas sem a intenção de causar dano físico”.

Por isso, quando pensada a intencionalidade, deve-se também distinguir a intenção de ferir e a intenção de "usar violência". Ainda que determinados culturalmente, alguns comportamentos, como bater na esposa, podem ser vistos por certas pessoas como práticas culturais aceitáveis, mas são considerados atos violentos com importantes efeitos na saúde do indivíduo (Dahlberg & Krug, 2006).

Por fim, demais aspectos da violência precisam ser incluídos, por pesquisadores interessados no fenômeno, na análise e definição dela, ainda que não se encontrem explicitados em suas pesquisas. Dahlberg e Krug (2006, p. 165), mostram, por exemplo, que a definição implicitamente deve incluir todos os atos de violência, quer sejam

públicos ou privados, quer sejam reativos (em resposta a fatos anteriores, como uma provocação) ou antecipatórios (ou instrumentais para resultados automáticos), ou mesmo criminosos ou não. Assim, cada um desses aspectos é importante para a compreensão da violência e para o planejamento de programas preventivos.

1.4.2. Tipologia e natureza da violência

Para a caracterização das tipologias, é bom que se diga, há poucas existentes e nenhuma muito abrangente (Dahlberg & Krug, 2006). A desenvolvida pela OMS buscou caracterizar os diferentes tipos de violência e os elos que os conectavam, dividindo-a, nessa tipologia, em três amplas categorias, segundo as características daqueles que cometem o ato violento. São elas as categorias:

1. Violência autodirigida;
2. Violência interpessoal;
3. Violência coletiva.

Ou seja, a categorização inicial estabelece uma diferença entre a violência que uma pessoa inflige a si mesma; a violência infligida por outro indivíduo ou por um pequeno grupo de indivíduos; e a violência infligida por grupos maiores, como estados, grupos políticos organizados, grupos de milícia e organizações terroristas (Dahlberg & Krug, 2006).

Dada sua amplitude, estas três categorias são ainda subdivididas, a fim de melhor refletir tipos mais específicos de violência. Deste modo tem-se que:

- Violência autodirigida é subdividida em comportamento suicida e agressão autoinfligida. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio – também chamadas em alguns países de "para-suicídios" ou "autoinjúrias deliberadas" – e suicídios propriamente ditos. A autoagressão inclui atos como a automutilação.

- Violência interpessoal divide-se em duas subcategorias: 1) violência de família e de parceiros íntimos – isto é, violência principalmente entre membros da família ou entre parceiros íntimos, que ocorre usualmente nos lares; 2) violência na comunidade – violência entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecerem. Geralmente ocorre fora dos lares (Dahlberg & Krug, 2006).

Como notou Dahlberg e Krug (2006, p. 1166)

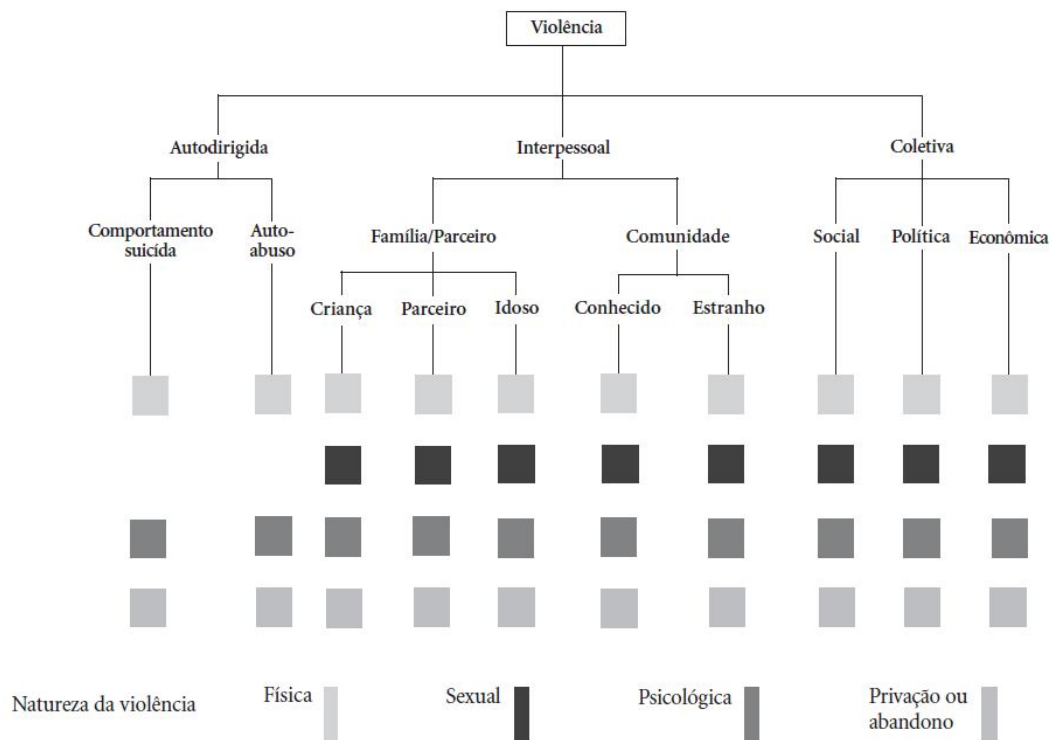
o primeiro grupo inclui formas de violência tais como abuso infantil, violência entre parceiros íntimos e maus-tratos de idosos. O segundo grupo inclui violência da juventude, atos variados de violência, estupro ou ataque sexual por desconhecidos e violência em instituições como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

- Violência coletiva subdivide-se em violência social, política e econômica. De maneira diferente das outras duas grandes categorias, as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países. Isto é,

A violência coletiva cometida com o fim de realizar um plano específico de ação social inclui, por exemplo, crimes carregados de ódio, praticados por grupos organizados, atos terroristas e violência de hordas. A violência política inclui a guerra e conflitos violentos a ela relacionados, violência do estado e atos semelhantes praticados por grandes grupos. A violência econômica inclui ataques de grandes grupos motivados pelo lucro econômico, tais como ataques realizados com o propósito de desintegrar a atividade econômica, impedindo o acesso aos serviços essenciais, ou criando divisão e fragmentação econômica. É certo que os atos praticados por grandes grupos podem ter motivação múltipla (Dahlberg & Krug, 2006, p.1166).

Ante tais considerações, outra forma de diferenciação se dá pela classificação da natureza dos atos violentos. A Figura 1 tenta lançar mão de aspectos diferenciadores dessa natureza, mostrando que ela pode ser física; sexual; psicológica; e relacionada à privação ou ao abandono.

Figura 1. Classificação da natureza dos atos de violência.



Fonte: Dahlberg e Krug (2006).

Nesta classificação, a série horizontal na ilustração indica quem é atingido, e a vertical descreve como a vítima é atingida. Além disso, como expôs Dahlberg e Krug (2006, p. 1167),

esses quatro tipos de atos violentos ocorrem em cada uma das grandes categorias e suas subcategorias descritas acima, com exceção da violência auto-infligida. Por exemplo, a violência contra crianças praticada nos lares pode incluir abuso físico, sexual e psicológico, como também abandono. A violência na comunidade pode incluir ataques físicos entre jovens, violência sexual em locais de trabalho e abandono de idosos por longo tempo em instituições. A violência política inclui estupros em conflitos e guerra física e psicológica.

Esta tipologia, embora imperfeita e não universalmente aceita, fornece uma estrutura útil para a compreensão dos tipos complexos de violência praticada em todo o mundo, assim como a violência na vida cotidiana de indivíduos, famílias e comunidades, superando muitas limitações de outras tipologias já em que capta a natureza dos atos

violentos, a relevância do cenário, a relação entre agente e vítima e, no caso da violência coletiva, as possíveis motivações para a violência (Dahlberg & Krug, 2006). Desse modo elas têm importância para a presente dissertação, a despeito de certa indistinção dos conceitos e da fluidez que marcos conceituais possam ter, já que as linhas divisórias dos diferentes tipos de violência nem sempre são claras.

Isto é, essas classificações, propostas por Dahlberg e Krug (2006) serão de grande valia na medida em que fornecerá demarcações classificatórias para as falas dos participantes. Como já se disse, elas circunscrevem o ambiente escolar e, por isso, o próximo capítulo busca discutir a implicações do que foi exposto até agora nesse meio.

CAPÍTULO II – ASPECTOS E EXPRESSÕES DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

De todas as expressões da violência, que como visto podem ser dar de variados modos e graus, as mais preocupantes hoje no Brasil são o elevadíssimo número de homicídios e a violência difusa que alimenta e é alimentada por um imaginário de medo e insegurança (Minayo, 2014, p. 250). Essa violência difusa e seus sintomas são sentidos também no ambiente escolar.

Por isso, a percepção que as pessoas têm do fenômeno é imprescindível para que tenhamos formas de entendê-la melhor e combatê-la rumo a um estado de maior harmonia comunitária. A escola é berço da segunda socialização e, assim, tem verdadeira importância para estudos que busquem compreender a violência e que objetivem seu enfrentamento.

Desse modo, serão passados em revista aspectos e expressões da violência no meio escolar, de forma que criem subsídios para, mais a frente, empreender uma discussão sobre os achados da presente pesquisa.

2.1. A problemática da violência escolar na sociedade

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização, que em essência se propõe como uma via capaz de conduzir a um desenvolvimento humano mais harmonioso, assim como combater formas de pobreza, exclusão social, intolerâncias e opressões (Abramovay, 2002). Entretanto, enquanto instituição social, a escola sofre reflexos da conjuntura que a cerca. Desse modo, no Brasil tem existido não só problemas na consecução de seus objetivos e de seus pressupostos formais, mas também um agravamento da violência em seu seio. Nesse contexto, algumas reflexões sobre a violência na escola precisam ser dadas, ao menos parcialmente, para ajudar na observação mais precisa desse fenômeno. E enquanto ponto de vista teórico deve-se, desde já, antecipar aspectos complicadores nessas análises, dado o enredamento do fenômeno.

2.1.1. Violência no espaço escolar

Se a escola se molda nos reflexos da conjuntura social, pois não seria de outro modo, por estar inserida no campo cultural humano, ela também pode, como notou Abramovay (2002), tornar-se *locus* de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Além disso, se o ambiente social se faz presente no seu meio, os complicadores políticos e econômicos da realidade brasileira reproduzem-se na forma da estrutura da escola, no seu modo de organização. Isso, por sua vez, pode acabar por impossibilitar que muitas delas cumpram o seu papel, que é o de formar, de maneira positiva, crianças e jovens.

Assim, em síntese,

o ambiente escolar reproduz a sociedade que o cerca e, por vezes, se faz um microcosmo do que vivemos fora dos portões da instituição. As muitas formas de violência estão também presentes ali, pois são fruto de uma cultura social e devem ser tratadas e analisadas de acordo com sua extrema complexidade (Schneider, 2016, p. 827)

Sob esse ponto de vista, dessa junção entre o ambiente escolar e o ambiente social, Aquino (1998, p. 10) abrirá espaço para problematizar as generalizações das relações entre os dois ambientes. Para ele,

é bastante comum pensarmos as práticas sociais, e dentre elas a escola, como donatárias inequívocas do contexto histórico, isto é, da conjuntura política, econômica e cultural. É bem verdade também que nos acostumamos a deduzir que o que se desenrola no interior de tais instituições é uma espécie de efeito-cascata daquilo que se gesta em seu exterior. Mas seria plausível atribuir uma gênese única aos meandros de diferentes práticas institucionais, com seus objetos, atores e práticas singulares? Convenhamos, é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares.

Isto é, ainda segundo o autor, não é dado sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. Mais acertado seria dizer que isso se faz parcialmente, já que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar,

“por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes” (Aquino, 1998, p. 10).

Aquino (1998, p. 10) conclui que essa relação se dá mais num

entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos, entre as diferentes instituições que definem a malha de relações sociais do que uma suposta matriz social e suprainstitucional, que a todos submeteria. Afinal, não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas. Nesse sentido, a equivalência entre ação institucional escolar e reprodução macroestrutural deixa de fazer sentido como uma verdade em si mesma – verdade esta que geralmente se expressa na idéia de “a” instituição como uma entidade alheia, poderosa e involuntária, em confronto com a prática concreta de seus agentes e clientela.

Nesse sentido, a relação entre a instituição escolar e o ambiente sócio-histórico pode ser ainda mais explorada, já que permite coexistirem realidades diferentes, mesmo que parciais e temporárias. Já quanto a isso, Abramovay (2002, p. 3) lembra que se verifica, com maior nitidez, uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens, ainda que sejam vários os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano escolar. Embora a autora tenha por foco em sua análise pensar a valor da construção normativa que orienta a instituição escolar como fonte de violência simbólica contra os alunos³, ela nota que o quanto esse choque gera “dificuldades de analisar os diferentes aspectos da violência escolar, onde nem sempre é fácil separar a análise dos fenômenos, a referência às normas e a reflexão sobre as soluções”.

Por isso cabe destacar a importância desse aspecto, sobre a dificuldade de análise, e que precisa recorrentemente ser repisado, já que se constitui um limite pra toda e qualquer pesquisa do fenômeno nesse ambiente. Entretanto, há congruências teóricas que, pelo menos em parte, esclarecem o conjunto de sua arquitetura. Ainda assim, dada a variada forma de expressão e julgamento, haverá sempre divergências não só de abordagem dos aspectos da violência, mas também da experiência dos atores envolvidos com e por

³ Esse aspecto da violência escolar, enquanto fonte normalizadora que exclui o aluno, será retomado com maior detalhe no Capítulo 4, quando forem analisadas a falas dos alunos.

ela, e do valor da conjuntura como seu fundamento. Sobretudo, estendendo ainda mais a problematização, agora tomada quanto à questão da tensão existente entre aspectos internos e externos à escola.

Ou melhor, no Brasil,

o contexto de relações sociais ampliadas, assim como a estrutura sócio-econômica, tem um lugar significativo nos tipos de relações que são desenvolvidas nas escolas. As desigualdades sociais, econômicas e culturais têm reflexos no universo escolar. E observa-se que a escola não só as reflete, mas também as reproduz. A massificação do acesso à educação está vinculada à idéia de exclusão escolar, que afirma uma igualdade de acesso e uma desigualdade de desempenhos. Na atualidade, a escola integra mais, porém, também exclui numa proporção maior (Abramovay, 2002, p. 3).

Embora pertinentes e importantes, sobretudo quando se pensa o descompasso que muitas vezes acontece entre escola e alunos, ainda assim vale certa ressalva nas afirmações da autora, como já notado por Aquino (1998). Já Schneider (2016, p. 827) ainda percebe o contexto mais amplo em que tais problemas impactaram a escola. Para ele, questões sociais e histórias relacionadas à globalização que resultaram

em transformações, por consequente, vêm alterando profundamente as formas de sociabilização e, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que integram grupos, fragmentam socialmente, criando novos dilemas para a interação social. O mundo globalizado e excludente, econômica e socialmente, cria condições que incentivam o uso de violência em seus espaços, invertendo, assim, a lógica do processo civilizatório. Dentro desses espaços, podemos inserir a escola, que se torna, paulatinamente, local onde a violência é semeada e colhida.

Decorre assim certo debate acerca da importância que fatores internos e externos que, em sua conjunção, podem explicar a violência na escola. Ainda assim, aspectos sócio-históricos brasileiros parecem determinantes para que tal fenômeno aí ocorra. Além deles, serão sempre válidos contrapontos peculiares, quando se considera uma instituição como fonte de criação de sua realidade.

2.1.2. Olhar sobre o contexto histórico da violência no espaço escolar

Como observou Schneider (2016, p. 826), há uma crescente preocupação no que concerne a temática da violência na escola. Contudo,

é preciso lembrar que, quando falamos em violência na escola, estamos abordando um tema que não é novo, mas que vem tomando novas formas e se manifestando em contextos variados, sendo, então, um objeto contínuo de pesquisa e discussão. Países como a França, por exemplo, debatem o assunto há mais de 20 anos.

Conquanto não seja um fenômeno novo, sua expressão no Brasil toma contornos específicos. No campo de sua estruturação por aqui, é, sobretudo a partir dos anos 60, que a área escolar inicia um processo de mudança mais radical, em que

o sistema se amplia e passa a receber uma parte da população que estava longe das escolas. A escola se depara com uma grande dificuldade para se adequar à nova população, apresentando-se como despreparada para receber um público que não estava habituada, ou seja, ela não sofre um processo de adaptação para poder se comunicar com novos códigos e novos valores, mais relacionados com os novos atores que frequentam o espaço escolar (Abramovay, 2002, p. 2).

Entretanto, esse aumento do número de pessoas que a acessam, ou, essa “massificação da escola”, nas palavras de Abramovay (2002), não irão corresponder, no Brasil, a um incremento de sua “qualidade” e, junto a isso, ela acolherá e reforçará as desigualdades entre as classes sociais, tornando mais visível o bloqueio do sistema às crianças e jovens de classes populares.

O olhar de Abromavay (2002), por esse meio, busca razões sociológicas que expressem o contexto da violência no seio escolar, sobretudo na escola pública. Já Zechi (2008, p. 11) estende parte das observações de Abromavay (2002), lembrando que problemas de violência e indisciplina no cotidiano escolar têm afligido não só as escolas públicas, como também as privadas.

Zachi (2008) dará contornos a alguns tipos de violências que ocorrem nesse contexto, por meio de estudos que pesquisam o fenômeno, notando a mudança de sua expressão em todos os âmbitos escolares. Por isso o autor nota que, de alguma forma, a temporalidade de uma década tende a mudar as formas, os padrões e os valores imputados ao que seja violência. Tomemos por exemplo as quatro últimas décadas, que lançam luz sobre isso. Um estudo de Sposito (2001, *cit. in* Zechi, 2008, p. 12) sobre

violência escolar publicado em 1998 identificou três tipos de situações de violência como as mais frequentes na escola: as depredações, furtos ou roubos e agressões físicas entre os alunos e de alunos contra professores; verificou-se, também, que os estabelecimentos de maior tamanho são os mais suscetíveis a essas práticas e que o maior problema de vandalismo coincide com a presença de segurança ostensiva na unidade escolar. De acordo com essa autora, no início dos anos 1980, concebiam-se como violência escolar as ações de depredação do patrimônio, invasões e ameaças a alunos e professores. A partir dos anos 1990, a compreensão do fenômeno se desloca: tornam-se mais evidentes certas formas da vida escolar impregnadas por condutas violentas, elevação dos índices de agressão física entre grupos de alunos no interior e nas proximidades da escola e a invasão de grupos de jovens durante o período de aulas.

Ao longo dos anos 1990, algumas formas de agressões aos prédios e equipamentos continuam existindo, mas muitas não são mais denunciadas porque foram incorporadas como vicissitudes das rotinas escolares. Nesse período as práticas violentas passam a ser observadas no interior da instituição, durante a semana, nos períodos de aula, em plena atividade da escola (Zechi, 2008).

Resultados de outras pesquisas estabelecem filtros sobre as formas de expressão desse fenômeno durante os anos 2000. Num deles, realizado em 2002, em escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, vemos que os principais atos de violência encontrados foram: brigas internas envolvendo alunos (78%); desacatos/agressões verbais a professores (73%); depredações no prédio (63%); pichações internas (40%); arrombamentos (33%); danificações a veículos (28%); furtos (27%); explosão de bombas dentro da escola (26%); porte e consumo de bebidas alcoólicas dentro da escola (20%); tráfico e consumo de drogas dentro da escola (19%); invasão de estranhos (19%); ameaças de morte a alunos, professores, funcionários e direção (16%); incêndios provocados no prédio escolar (9%); tiros contra o prédio escolar (3%) (Udemo, 2003, *cit. in* Zachi, 2008) .

Como fica sugerido, o ponto de vista do pesquisador ou o instante histórico determina o que convencionamos chamar violência escolar. Portanto, esses aspectos precisam ser levados em conta em análises desse tipo.

Por fim, Zachi (2008) em sua análise observa que os problemas no ambiente escolar têm se diversificado de tal forma que ações mais assemelhadas à indisciplina de alunos têm sido confundidas com casos de violência, antes comuns às ruas das grandes cidades. Mas, ainda assim, parece não ser correta a afirmação de que todas as escolas se tornaram violentas. Para essa autora, na maioria das vezes, os episódios ocorridos nas escolas são práticas mais sutis e cotidianas observadas na sala de aula, tais como o racismo ou a intolerância, pequenos delitos e transgressões que não se caracterizam como atos de criminalidade ou delinquência.

2.2. Visões e atuações sociais sobre violência escolar

Ao lado da violência na escola, existem estudiosos que pensam a relação entre a família e a comunidade escolar com tendo papel central na conformação e no combate a esse fenômeno. Se por um lado o olhar do pesquisador e o instante histórico determinam o que seja violência escolar, por outro a relação entre institutos sociais e escola, sendo permeáveis entre eles, podem ser esclarecedores para elucidação do fenômeno.

2.2.1. A comunidade escolar, a família e a violência

Como notou Zachi (2008, pp. 12-13),

a violência em meio escolar manifesta-se com várias faces no dia-a-dia do ambiente escolar e algumas ações, embora vislumbradas como violentas, são mecanismos da indisciplina e da transgressão às regras e normas institucionais freqüentes no ambiente escolar, mas que, em nossos dias, chegam a atemorizar professores, pais e demais sujeitos ligados à educação que não sabem como lidar com essa problemática.

O quadro da violência nas escolas, dado pelos estudos apresentados no item anterior, no que diz respeito à questão disciplinar e à violência,

demonstra que isso se tornou uma das principais dificuldades para o trabalho docente, preocupando professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas. Estes, além da responsabilidade de ensinar, precisam aprender a coibir a violência e indisciplina em sala de aula e a não produzi-las ou potencializá-las. A situação se agrava quando consideramos a precariedade da formação profissional de alguns professores e a falta de preparo psicológico para enfrentar a violência e a indisciplina em sala de aula. O que observamos é que gestores, orientadores pedagógicos e professores sentem-se atemorizados e sem ação diante da situação (Zechi, 2008, p. 13).

A escola, no que concerne a seus atores, entra, portanto, nessa estrutura por serem eles aqueles que de algum modo são vítimas dessa violência, mas também personagens que podem pensar a educação como uma forma de diminuir a violência social e a criminalidade no médio e no longo prazo.

Nesse sentido, a escola é fundamental, como foi observado por Minayo (2014) por meio de duas questões levantadas por pesquisas da área. Primeira delas é, segundo essa autora, que os indivíduos melhores preparados e com maiores qualificações conseguem se inserir melhor no mercado do trabalho, têm mais oportunidades, melhores salários, têm mais noção de cidadania e de seus direitos e deveres, o que os torna menos propensos a se inserirem em grupos criminosos.

Já a segunda questão observada nessas pesquisas é que,

tradicionalmente, existe uma resistência das escolas em abordar as questões de violência com a desculpa de que seu papel é ensinar conceitos e conteúdos que preparem os jovens para o futuro. No entanto, a violência social não poupa os educandários. Ela traz para dentro de si todos os problemas gerados fora. E a própria escola pode ser um foco gerador de violência por meio de comportamentos antissociais de educadores, funcionários e dos estudantes que competem e se maltratam entre si. Essas práticas podem ser classificadas como maus tratos físicos, negligências, abusos sexuais, e o *bullying*, termo que sintetiza várias formas de violência psicológica (Minayo, 2014, p. 258).

De tal modo, continua Minayo (2014), a escola tem a capacidade de influenciar o comportamento agressivo dos estudantes de forma positiva ou negativa, e o

desenvolvimento de problemas educacionais traz impactos sociais, emocionais e nos resultados escolares. No caso dos causadores da violência, existe o risco de o comportamento agressivo se cristalizar, se não for devidamente cuidado pelos educadores. Estudos sociológicos têm sugerido, já há algum tempo, que a história de vida de pessoas criminosas ou violentas, e determinações de comportamentos desse tipo, parecem forjados nas instituições primárias, bem como estão relacionadas à sua formação nelas.

Ou seja,

é preciso que os educadores tenham consciência do que significa para o crescimento e o desenvolvimento dos jovens, práticas de violência frequentes em seu interior. Assim como, é importante, colocar na pauta dos colégios programas que preparem os estudantes para o diálogo e o respeito mútuo [...]. É importante ressaltar que a formação para a cidadania é o que importa na busca de superação da cultura da violência. Dessa forma, não são apenas programas específicos nem a escola sozinha que devem ser privilegiados e, sim, a filosofia escolar, para quem, algumas iniciativas [...] podem fazer uma inflexão mais profícua sobre esse problema sócio-histórico e cultural (Minayo, 2014, p. 259).

2.2.2. Visões sobre as raízes da violência na escola

Nesse ponto, cabe voltar às duas possibilidades de observação, no meio educacional, das raízes fundantes que estruturam o raciocínio daqueles que se dispõem a problematizar os efeitos de violência simbólica ou concreta verificados no cotidiano escolar contemporâneo. Agora, elas serão ainda mais esclarecedoras. Aquino (1998) sugere sintetizar o ponto de partida de análise, amparada pela maioria dos pesquisadores consultados por ela, nas de (1) cunho nitidamente sociologizante, e nas de (2) matiz mais clínico-psicologizante.

Como se viu, as duas já foram esboçadas mais acima. Voltemos agora a elas observando, segunda a ótica de Aquino (1998), o valor e impacto que cada uma terá, isto é, o papel da sociedade e da escola no fenômeno. No primeiro caso, na visão de cunho nitidamente sociologizante,

tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo [clínico-psicologizante], de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de “quadros” ou mesmo “personalidades” violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares. Em ambos os casos, a violência portaria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos históricos atuais; já na perspectiva clínico-psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo. Vale lembrar que uma combinação de tais perspectivas também pode surgir como alternativa à compreensão de determinada situação escolar de caráter conflitivo, por exemplo, num diagnóstico sociologizante das causas acompanhado de um prognóstico psicologizante em torno de determinados “casos-problema” – o que, inclusive, acaba ocorrendo com certa freqüência no dia-a-dia escolar (Aquino, 1998, p. 8).

Assim, em termos especificamente institucionais, a ação da escola estaria marcada por uma espécie de “reprodução” difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. Contudo, irá chamar atenção Aquino (1998, pp. 8-9), quando se observa o trato sociologizante da violência, mas em parte também as de raiz psicologizantes,

a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares. Nessa perspectiva, a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à auto-retirada.

Assim, continua observando Aquino (1998, p. 9), “os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de ‘mãos atadas’ quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico”. Mesmo com isso, haveria no cotidiano escolar diversos eventos alheios a esse ideário-padrão, de tal modo que “os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes”. Por isso questiona:

a partir de tais efeitos, como alçar um saber menos fatalista e mais autônomo acerca da intervenção escolar que pudesse porventura gerar contra-efeitos ou, pelo menos, novas apropriações desse já conhecido estado de coisas? Talvez, uma alternativa viável seja mesmo de ordem conceitual, responsável pela delimitação do raio de nosso olhar (Aquino, 1998, p. 9).

A presente pesquisa procura um olhar conceitual nesse sentido, buscando trazer mais informações sobre fenômeno para incremento das discussões. Note-se que parte desse olhar parece determinada por outros papéis que representamos em sociedade, como pode ser o nosso olhar da e pela família, quando tomada a questão da violência na escola. Mas também, a visão que os usuários, sobretudo alunos, têm sobre isso.

2.2.3. Caracterizações da violência na escola

Zechi (2008) ressaltou que outros atores da escola, além dos professores e educadores diretos, tais como pais, funcionários e comunidade em geral, tendem a procurar culpados pela situação muitas vezes calamitosa de várias escolas e da violência que as afligem, como se isso pudesse representar alguma solução para o problema. Nessas pessoas,

o discurso mais freqüente é de que os alunos não têm mais limites, enfrentam professores, tumultuam as aulas, destroem o espaço escolar, brigam entre si, traficam e usam drogas, ameaçam-se com armas e matam. Essa simplificação do problema obscurece o debate no interior da escola. A falta de clareza a respeito do que efetivamente seja violência e/ou indisciplina exige uma análise mais cuidadosa considerando a intersecção entre as situações de indisciplina e violência na escola, embora essas situações não possam ser confundidas (Zechi, 2008, p. 13).

Obviamente, essa intersecção passa pelas diferentes caracterizações da violência. Para tornar mais clara essas diferenciações, Schneider (1998) empreendeu um estudo observando formas em que autores e pesquisadores tomam a violência praticada na escola. O autor por isso dispõe uma divisão, proposta por Debarbieux (1999), que consistiria em violência penal, incivildades e o sentimento de insegurança. A respeito dos fenômenos sociais, que acontecem na comunidade em que a escola está inserida, teríamos

como e de que forma eles se refletem na sala de aula. O desemprego, por exemplo, é capaz de produzir efeitos contraditórios. Por um lado, a desmobilização do aluno para com a escola por acreditar que, concluindo ou não o ensino fundamental ou o ensino médio, o futuro dele já estaria definido em função da realidade que acompanha diariamente. Por outro lado, também é notável a mobilização daqueles que acreditam que o estudo é a principal ferramenta da qual dispõem para mudar a sua realidade para melhor. Nota-se ainda que, principalmente para os alunos de comunidades de periferia, a escola vem perdendo importância, já que eles veem esse espaço como um local em que devem aprender coisas que não fazem sentido para eles. O aluno do meio popular não entra na lógica da instituição escolar por conta de sua revolta face aos “comportamentos”, por vezes, verticalizados da escola (Schneider, 2016, p. 828).

Seriam essas ações seriam as formas de se interpretar atos de incivilidade do aluno para com o professor, e poderiam estar refletindo apenas que aquele segue diretrizes e normas morais diferentes das do professor. Nesse caso, para Schneider (2016), essa classificação mostra que tais ações exemplificariam um choque de culturas e de entendimentos de mundo. Desse modo, mostram como tomamos a escola como espaço capaz de agregar diferentes grupos sociais e cada um deles possui um código de conduta distinto, sendo necessário entender essas diferenças e trabalhar com elas para que, em algum sentido, a escola seja capaz de fundar um modelo de ordem ou organização diferente da criticada.

Por fim, explica o autor,

uma vez que podemos identificar diversos fatores como fonte da violência escolar - baixa autoestima e problemas pessoais dos jovens, precariedade da instituição, eventual transposição hierarquizada de um conjunto de valores que pode provocar o silenciamento do diálogo -, e, também, atores dos atos de violência (alunos, professores, funcionários, a própria sociedade), destacamos que o desafio da escola é estudar quais são as ferramentas disponíveis para que possa se distanciar do caminho da violência e construir um espaço harmônico do saber e do desenvolvimento humano. Surge, então, a necessidade de reduzir ou erradicar a violência na escola e possibilitar a criação de espaços e tempos de formação dos educadores sobre a violência na contemporaneidade para que saibam manejá-la e transformá-la em objeto pedagógico. Tais iniciativas, talvez, resultem no desenvolvimento de certo modo de comunicação entre pais, professores, funcionários e alunos, possibilitando conhecer o fenômeno, suas origens e causas sociais, para, assim, superar os problemas causados pela violência na escola (Schneider, 2016, p. 829).

Ainda existem outras visões e possibilidades de classificação das violências que ocorrem nas escolas. A seguir, será dada maior atenção à relação aluno-violência, além de observarmos a figura do professor nesse entremeio.

2.3. A violência na escola e suas relações com seus atores

Já que a escola é voltada, sobretudo, para o estudante, parece importante expor finalmente como o fenômeno da violência se dá sob possíveis pontos de vistas desses usuários principais. Ou seja, ao se proceder para o encaminhamento da análise violência no âmbito da escola aqui proposta, com será feito no Capítulo 4, são necessárias aproximações teóricas com esses personagens, crianças e adolescentes, vítimas significativas dessa violência e, algumas vezes, produtoras. Mas também do professor, figura central nessa dinâmica.

Quando pensamos nos papéis dos alunos na dinâmica escolar, por vezes deve-se observá-los também na dinâmica da violência infligida a colegas ou mesmo a professores, nas formas de agressões verbais, ou mesmo pontapés, socos e mordidas. E, olhando-se o lado do educador, como asseverou Oliveira e Martins (2007, p. 95), é preciso observar que essa dinâmica gera um “campo de tensão ao qual o professor diversas vezes vê-se exposto” e que “pode levá-lo a fazer um questionamento de sua atividade, que se contradiz entre educar ou reprimir, formar um sujeito independente ou um sujeito comandado”.

Cabe ressaltar, nessa dinâmica, a violência embutida no sistema educacional (violência simbólica) que se volta contra o aluno, mas, muitas vezes, contra o próprio professor, seja através da imposição de projetos de formação, seja através projetos educativos e de ações pedagógicas em que esses profissionais não são consultados no momento da elaboração. Assim, tais projetos reproduziriam e estariam permeados por um tipo de violência da “ideologia dominante” (Oliveira & Martins, 2007, p. 95).

Baseados nessa ideologia,

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia (Oliveira & Martins, 2007, p. 95).

Assim, nessa linha exposta por Oliveira e Martins (2007), Abramovay (2002, p.3) asseverava que, “em primeiro lugar, há que se observar como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A escola estabelece normas que visam organizar o seu funcionamento”. Entretanto, “na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objetivos”, uma vez que tais normas são “formuladas e implementadas de forma unilateral, sem se ponderar a palavra dos alunos e a de seus pais”.

Ainda assim, a autora observa a importância dessas medidas, já que

as regras e as normas são instrumentos que regulam e regem procedimentos e atos, assumindo um caráter obrigatório acerca de uma determinada forma de comportamento, sendo utilizadas para que se mantenha a ordem escolar. Assim, valem-se de uma série de medidas formais, e até mesmo informais, para lidar com os possíveis conflitos que possam emergir no ambiente escolar, sendo pensadas para coibir ou minimizar ocorrências violentas (Abramovay, 2002, p.3).

Entretanto, tais medidas, para que possam surtir o efeito desejado, deveriam ser amplamente conhecidas, o que também, ainda assim, não asseguraria que elas fossem respeitadas e cumpridas. Para que isso ocorresse de forma mais extensa, as regras deveriam ser também elaboradas “democraticamente e revisadas por todos os membros da comunidade” (Abramovay, 2002, p. 4).

Só que, na grande parte das escolas, esse processo não ocorre e os estudantes e, muitas vezes, os professores, não conhecem e não discutem os principais problemas que acontecem seu cotidiano. Isso, para a autora, leva a um exercício de poder que não é democrático e provoca disfunções no reconhecimento de identidades sociais dos que dele participam. Assim, crianças e adolescente não se sentiriam sujeitos do que acontece

na escola, mesmo que esses assuntos tenham diretamente relação com eles (Abramovay, 2002).

Decorrente disso, algumas normas são mal aceitas pelos alunos, seja porque estes não as entendem ou porque as consideram sem sentido. O desdobramento que se depreendido é que as diferenças entre a cultura escolar e a cultura juvenil aparecem constantemente nas principais contradições presentes no cotidiano das escolas. Ou melhor, “a manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes”. Além disso, muitos adultos ainda veem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não considerando sua diversidade, e pensado “a juventude por um dualismo “adultocrata” e maniqueísta”. Ou seja: “a cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil” (Abramovay, 2002, p. 4).

Por isso, para Abramovay (2002, p. 4), o que se vê na escola, a partir dessa cultura “adultocrata”, é um espaço baseado no não diálogo e nas relações de poder entre estudantes e adultos. Como complicador, essa relação ocorre de modo assimétrico e tenso, causada, muitas vezes, por adultos que partem de posições conservadoras, rígidas, desprovidos da capacidade de diálogo. E, nas palavras finais da autora, assim “vivemos, portanto, em uma sociedade adultocêntrica, com uma forma de ver o mundo e uma ordem de valores que partem dos adultos”.

A partir desse ponto de discussão, se buscará aqui, dentre outras coisas, esclarecer melhor como esses laços e relações que se estabelecem, a partir da análise da fala das pessoas envolvidas na dinâmica de uma escola brasileira. E a metodologia de pesquisa para tal empresa será dada a seguir.

PARTE II

**ESTUDO IMPÍRICO - VISÕES SOBRE A VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA
BRASILEIRA**

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O avanço da violência na sociedade brasileira, em especial nas instituições escolares, tem servido de tema para as mais diversas pesquisas. A importância de entender o fenômeno vai além de aspectos puramente teóricos, como para atenuar ou mesmo dirimir esta mazela social. De tal modo, a compreensão do fenômeno e suas implicações no convívio escolar devem ser também observadas sob o ponto de vista dos usuários dessa instituição, visto serem eles os que convivem aí mais intimamente com a violência, além de muitas vezes a propiciarem. Assim, este trabalho busca inquirir sobre a representação que essas pessoas, de uma dada escola, fazem da violência. E cabe ressaltar que, para isso, houve uma preocupação em manter o rigor, a ética e a cientificidade em todos os procedimentos que caracterizaram esta investigação.

Mais a frente será exposta a metodologia científica que norteou o estudo, isto é, serão esclarecidos os aspectos relativos aos meios e modos pelos quais a pesquisa foi empreendida para alcançar seus objetivos, esses expostos a seguir.

3.1. Objetivos e Contribuições

A presente investigação tem como objetivo principal estudar o fenômeno da violência e a forma como este é percebido pela comunidade de utilizadores da Escola Municipal UEB Governador Leonel Brizola.

Para uma compreensão mais aprofundada do assunto, esta investigação contou com os seguintes objetivos específicos:

- i) Analisar os fatores e as representações ligadas à prática de violência na escola que possam conduzir a um baixo desempenho escolar, baixa motivação, além de sua influência na repetência, na evasão e no abandono escolar;
- ii) Compreender e estabelecer parâmetros para estudar a concepção do que seja e de como se expressa a violência no universo escolar, e implicações dessa

concepção e dessa manifestação entre os estudantes, pais e funcionários da escola estudada.

- iii) Estudar a correlação da violência com os aspectos geográficos e socioeconômicos do ambiente que circundam os alunos e seus pais, e sua expressão nas atitudes violentas por parte de estudantes e funcionários das escolas;
- iv) Analisar aspectos da violência a partir do trabalho do professor na organização de suas atividades pedagógicas, bem como o papel da coordenação pedagógica e do gestor escolar nesse cenário;
- v) Averiguar, no âmbito da gestão escolar, possibilidades de planejamento de ações que impulsionem manifestações de solidariedade, de segurança e de atuações de combate à violência na escola e na sociedade.

Por se tratar de um tema atual, a violência é um problema que tem gerado muitas discussões, fomentando implantação de programas e projetos relacionados ao seu combate no Brasil. Contudo, ainda há por aqui poucos investimentos em políticas públicas efetivas e específicas para o combate da violência escolar.

Diante desse contexto, parece muito importante entender, de forma mais precisa e exploratória, a problemática em foco. Com base em conjecturas teorizadas, e a partir dos objetivos propostos na presente investigação, buscou-se assim captar e analisar dados sobre a manifestação e a implicação desse fenômeno no convívio dos que frequentam a escola em referência, de forma ajudar na busca de medidas para a superação da violência, sinalizando para uma educação que promova a formação integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania e da paz.

3.2. Métodos

A presente dissertação, intitulada “Violência: um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio escolar” constituiu como objeto da investigação a comunidade escolar da UEB Governador Leonel Brizola, instituição essa que oferta ensino

fundamental⁴. Esta escola pertence à rede municipal de ensino e está localizada no bairro Vila Luizão, no município de São Luís, capital do estado brasileiro do Maranhão (MA).

O foco principal de investigação foi alcançado com as respostas dos usuários da escola em questão, a respeito da violência, dadas por um questionário elaborado pelo autor. Isso proporcionou observar o fenômeno sob o ponto de vista objetivo, por meio da análise estatística das respostas. Desses dados, ocorreram análises subsequentes, paralelas à discussão com a literatura atual e pertinente, para que os objetivos adicionais pretendidos fossem alcançados e que se criassem mais subsídios para compreensão mais profunda dos aspectos que se pretendia estudar sobre o fenômeno.

Assim, para operacionalizar isso, buscou-se primeiramente teorizar aspectos relevantes sobre violência, e em particular no âmbito escolar, enfocando questões pontuais para compreensão desse fato. Subsequentemente, buscou-se captar e analisar dados, por meio de instrumentos específicos (questionários diferentes) para categorias distintas de integrantes da comunidade escolar. Estes, selecionadas como público-alvo desta investigação, foram: os estudantes do 5º ano, com faixa etária compreendida entre os 10 e os 11 anos de idade, de uma turma do turno vespertino; os pais destes alunos; o corpo docente dessa turma; o coordenador pedagógico do referido turno; e a gestora escolar.

Em resumo, a realização deste estudo exploratório contou com adoção de procedimentos de fundamentação teórica bibliográfica, com base em autores que abordam a temática violência escolar, atividades recorrentes à pesquisa de campo e aplicação de questionário. Para o tratamento dos dados recolhidos pelos questionários, relativamente ao estudo quantitativo, usou-se a análise estatística. Para isso utilizou-se o programa informático *Statistical Package from Social Sciences* (SPSS). Com os dados

⁴ O ensino fundamental é o nome dado a uma das etapas da educação básica no Brasil. É obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. Essa etapa da educação básica deve desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Após a conclusão do ciclo, o aluno deve ser também capaz de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família. Desde 2005, a lei nº 11.114 determinou a duração de nove anos para o ensino fundamental. Desta forma, a criança entra na escola aos 6 anos de idade, isto é, no 1º ano, e conclui tal etapa aos 14 anos, ou seja, no 9º ano (Brasil, 2009).

sintetizados, procedeu-se ao sua análise pormenorizada e apresentação formal por meio de gráficos e tabelas, e subseqüente discussão dos resultados relevantes.

3.2.1. Participantes e aspectos éticos

Os participantes dessa pesquisa foram selecionados entre os usuários da escola referida da rede municipal de São Luís. Dentre eles, inicialmente buscou-se entrevistar todos os pais e alunos da turma selecionada, isto é, 36 (trinta e seis) pais e alunos, que foram informados sobre o trabalho de pesquisa, mas nem todos compareceram ao dia marcado para isso. Assim, a amostra contou com 15 (quinze) estudantes do 5º ano (faixa etária entre 10 a 11 anos de idade), do turno vespertino; seus respectivos pais e/ou responsáveis, em um total também de 15 (quinze) pessoas; o corpo docente do referido 5º ano, totalizando 3 (três) professores; 1 (um) coordenador pedagógico; e o gestor escolar (1 diretora geral).

Note-se que a escolha pela escola em específico se deu por acesso prévio a dados sobre índice de violência em escolas pública de São Luís, dados esses que mostraram ser essa uma das escolas que tinham os mais altos índices. A mesma linha metodológica de escolha e seleção ocorreu com a turma estudada, já que ela se mostrou com maior índice de ocorrências violentes dentre as outras da escola.

Subseqüente à escolha da escola e da turma, ocorreu a solicitação de permissão para realização da pesquisa e para acesso à escola, submetida à autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de São Luís – MA (Carta de anuência da Secretária Municipal de Educação, Apêndice VII). Após autorização da SEMED, foram feitos contatos com a gestão escolar, onde foram apresentados os objetivos, a metodologia a ser adotada e o público-alvo do estudo selecionado para a pesquisa, e solicitado ao gestor o consentimento para execução da investigação junto à comunidade escolar.

Após a anuência da comunidade escolar público-alvo da pesquisa, que pode ser acessada em documento específico (Carta de Anuência da Gestora Escolar, Apêndice

VIII), o projeto foi submetido à apreciação do Conselho de Ética da Universidade Fernando Pessoa - UFP.

Por fim, para entrevista de coleta dos dados, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da presente pesquisa e convidados a ler e assinar a Declaração de Consentimento para a pesquisa, sendo isso condição imprescindível de participação.

3.2.2. Instrumentos

Estudos prévios sobre a problemática (Aquino, 1998; Filmus, 2003; Minayo, 2014; 1994) e sobre elaboração de questionários (Chagas, 2000; Silva & Menezes, 2005; Fonseca, 2002; Günther, 2003; Vieira, 2000) permitiram ao pesquisador pensar sobre estabelecer critérios específicos para a realidade estudada, além de permitir pensar em circunscrever aspectos que tinham implicação ao ambiente estudado, por seu viés sociodemográfico. Desta forma, foram criados questionários como bloco de perguntas distintas (Apêndice I a Apêndice V) para cada grupo abordado, criando matizes mais ricos para se proceder nas análises dos pontos de vistas de cada um sobre sua representação em torno da violência.

Isto é, tendo em vista que este estudo se caracteriza uma pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo, para obtenção de dados junto ao público-alvo foram utilizados instrumentos (questionários) específicos a cada segmento da comunidade escolar com questões objetivas específicas à comunidade, mas também para se obter subsídios suficientes para responder às indagações e hipóteses sobre a violência escolar distintos e qualificados para cada grupo e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos. Por isso, ainda que as duas questões iniciais fossem respostas subjetivas, para clareza e trato quantitativo das respostas, estabeleceu-se critérios de inclusão das respostas em categorias específicas, sem perda da qualidade das respostas.

Nessa linha de investigação foram consideradas questões diversas referentes à violência escolar, não apenas as agressões físicas, fatos que, apesar de existirem, são menos recorrentes. Assim apareceram atos considerados violentos que podem evoluir para

agressões mais graves, como: discriminação, ameaças, xingamentos, capacidade de anular o pensamento do outro, imposição da escola em selecionar conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; recusa dos professores em proporcionar explicações suficientes, existência de Documentos de Identidade Pedagógica, que contemplem ações pertinentes ao tema, como Proposta Pedagógica, entre outros.

Com base nisso, o questionário, que pode ser consultado em anexo, estruturou-se de forma geral do seguinte modo⁵: um primeiro bloco de três perguntas que buscava informações dos participantes sobre sua concepção e sobre sua visão geral da manifestação da violência; além disso, um segundo bloco, composto por quatro perguntas, que buscavam circunscrever o território geográfico interno e externo relacionados aos episódios de violência; havia ainda um terceiro bloco com duas perguntas, para averiguar especificamente tipos de violências sofridas na escola e fora dela; e por fim seis perguntas que compunham o quarto e último bloco, focando em obter informações, sobretudo sobre ações já executadas ou que podiam encaminhar para o combate da violência a que os participantes estavam ou foram expostos.

3.2.3. Procedimentos

Para que se pudessem alcançar os objetivos propostos neste estudo investigativo, após a obtenção de todas as autorizações necessárias à concretização da pesquisa (solicitação de autorização à SEMED de São Luís - MA, à Gestão escolar, ao Conselho de Ética da UFP e de consentimento do público-alvo do estudo), realizou-se visita *in loco* para coleta de dados, por meio de aplicação dos questionários.

A aplicação de todos os questionários ocorreu em 07 de junho de 2017. Nesses encontros, ocorridos em sala específica e reservada, foram colhidas as respostas dos participantes individualmente, salvo alunos, já que os pais os acompanhavam.

⁵ Como se pode perceber no questionário em anexo, e como dito acima, existem pequenas alterações estruturais nesse material, entre cada grupo estudado, para alcance dos objetivos pretendidos. Assim, a forma apresentada no parágrafo em questão é meramente formal para que o leitor tenha uma ideia prévia geral do conteúdo dos questionários. Para maior clareza e especificidade de cada um, consultar tal instrumento de pesquisa, em anexo.

Inicialmente, os questionários eram entregues, e explicava-se que, se a pessoa tivesse alguma dificuldade, poderiam solicitar ajuda ao pesquisador. Assim, possíveis dúvidas eram sanadas, por meio de explicação verbal, mas havia todo cuidado para que as respostas fossem pessoais e não haver interferência do pesquisador quanto a isso.

Posteriormente, as respostas atribuídas às questões foram tabuladas e reunidas em planilhas e gráficos (estatística descritiva e métodos gráficos), tratadas pelo pacote estatístico SPSS, de forma que as informações fossem analisadas à luz de fundamentos elaborados sobre a temática. Por fim, com vistas à obtenção de síntese de resultados capazes de responder às indagações que fomentaram a realização da pesquisa e a produção de novos conhecimentos sobre a violência escolar, relacionaram-se as informações obtidas e analisadas aos pressupostos teóricos defendidos no estudo, ao longo da apresentação e discussão dos resultados, como se pode ver no próximo capítulo.

Para fins de análise estatística, as respostas dos professores, coordenador e gestor foram analisadas em conjunto para que se tivesse um número amostral mínimo adequado para o uso no SPSS ($n=5$). De outro modo, as respostas dos alunos foram analisadas à parte, assim como os dois pais, pois obtiveram um razoável número amostral. Ou seja, tinham-se respostas de 15 pais e de 15 alunos, sendo preciso assim calcular um coeficiente de concordância para as respostas, disposta, no capítulo seguinte, em diferentes seções. Para que o grupo dos profissionais da escola (professores, coordenadores e diretores), não havia uma amostra suficiente para conclusões mais precisas e para uso de testes estatísticos. E isso pareceu justificar a junção e o manejo das respostas apenas por meio da estatística descritiva, por médias e porcentagens, numa seção conjunta.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados estão apresentados em seguida, e referem-se ao tratamento estatístico e processamento dos dados pelo programa SPSS, das respostas dos questionários dos participantes, e essas respostas expostas em gráficos e tabelas para clareza e exposição dos dados. Como dito, visou-se como objetivo principal estudar o fenômeno da violência e a forma como este é percebido por esses utilizadores da Escola Municipal UEB Governador Leonel Brizola.

Em coerência ao apresentado na metodologia, aqui serão dispostos os resultados em três grupos de análise distintos: (1) dos alunos, (2) dos pais e (3) dos colaboradores da escola – dos professores, dos coordenadores e da direção, em conjunto. Tal trato cria assim resultados com especificidades dos sujeitos dos grupos em questão, como se verá.

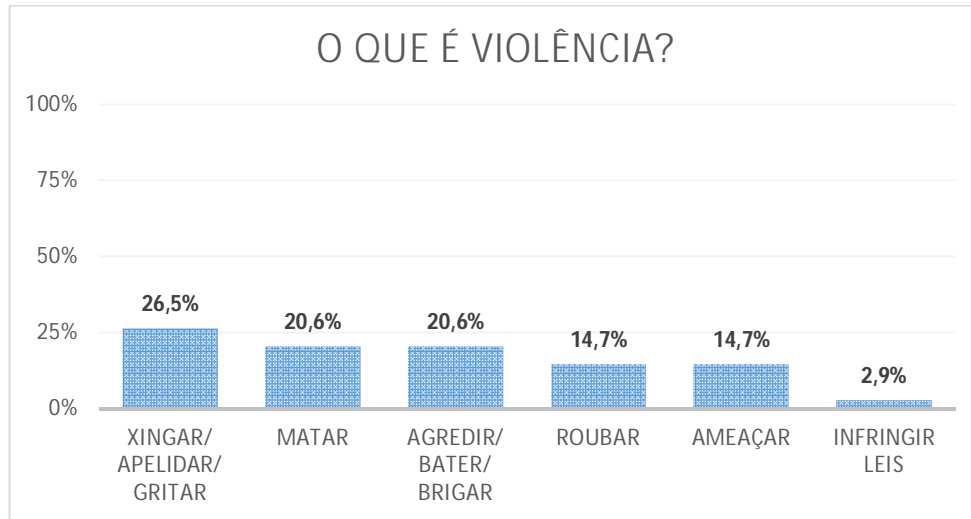
4.1. Resultados dos questionários dos alunos

O resultado do primeiro grupo de entrevistados, parte dos resultados da amostra, contou com 15 alunos da escola e que responderam às perguntas. Eles tendem a ter grande importância nessa pesquisa já que, como se viu, a escola é voltada, sobretudo, para a alfabetização desses sujeitos, o que redundava também em sugerir papel preponderante na orientação pedagógica das condutas violentas onde quer que estas impactem os alunos. A apresentação das respostas mais representativas dos alunos é dada a seguir.

4.1.1. Concepção e manifestação da violência

Um ponto central da pesquisa foi a análise da percepção dos alunos com relação à temática de violência. Assim, é possível observar que, em resposta à primeira pergunta do questionário, para a maioria deles, os fatores que mais definem a violência são as ações de xingar/apelidar/gritar (26,5%), matar (20,6%) e agredir/bater/brigar (20,6%) (Gráfico 1).

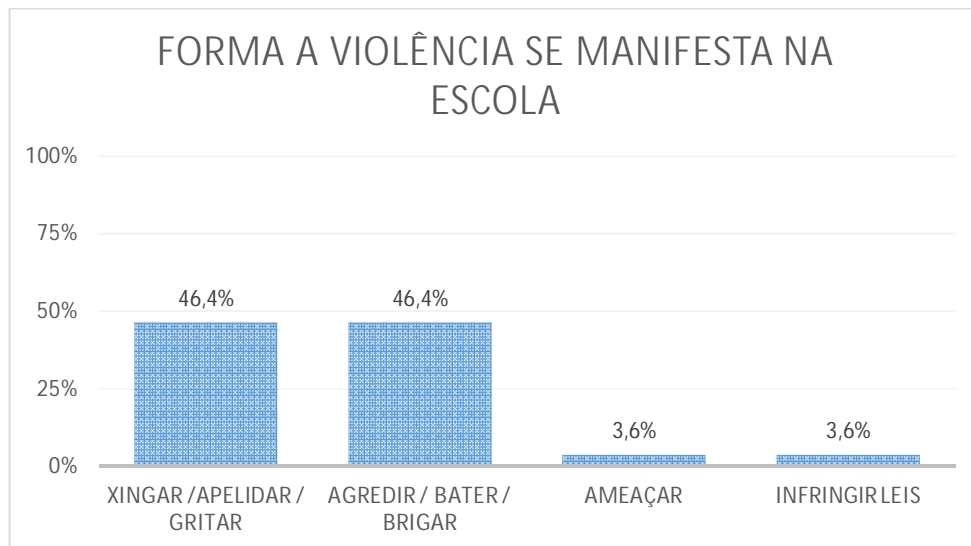
Gráfico 1. Porcentagem de respostas dos alunos à questão do que é a violência.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Quando perguntados qual sua percepção sobre a manifestação da violência, em atos reais, dentro da escola, os alunos novamente indicaram os mesmos fatores mais citados na primeira questão, isto é, xingar/apelidar/gritar (46,5%), mas agora seguido de agredir/bater/brigar (46,4%) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentagem de respostas dos alunos à questão da manifestação da violência na escola.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Isto é, os alunos tendem a tomar a agressão, seja ela física ou verbal, como o fenômeno da violência com maior incidência no seu universo vital. Assim, tais atos estariam representando mais fortemente o que seria a violência, sendo a agressão verbal a preponderante nas duas respostas.

Dada sua significância e para clarificar esses resultados, analisou-se a relação de como os alunos definem violência e como elas consideram sua manifestação por meio de uma tabela de referencia cruzada entre as respostas. Quando relacionadas as porcentagens de respostas entre as duas perguntas, é possível reforçar que os alunos afirmam que a violência é representada numa ação de xingar/apelidar/gritar, além de agredir/bater/brigar, e também acreditam que a violência se manifesta em xingamentos e agressões dentro da escola. Ou seja, há uma forte inter-relação entre as duas categorias, tanto na concepção da violência, bem como em sua ocorrência nos espaços de convivência dos alunos (Tabela 1).

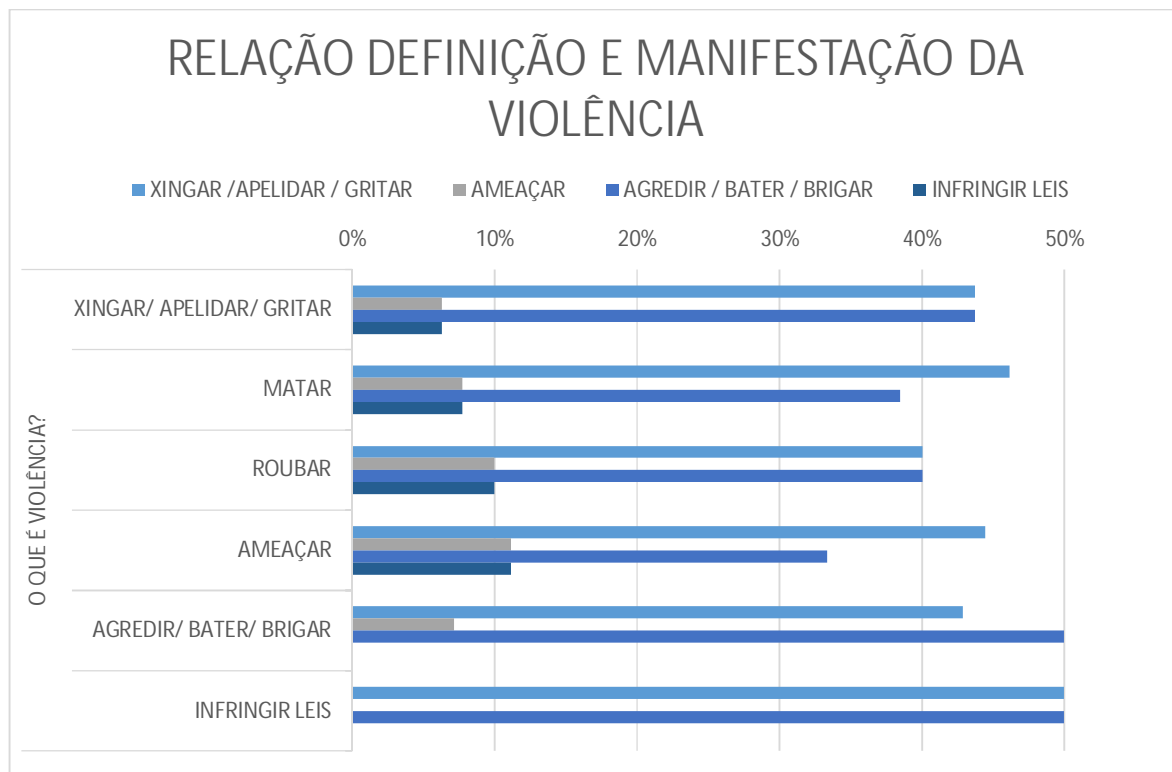
Tabela 1. Cruzamento dos dados referentes à primeira e segunda questão do questionário dos alunos.

		O QUE É VIOLÊNCIA?					
		XINGAR/ APELIDAR/ GRITAR	MATAR	ROUBAR	AMEAÇAR	AGREDIR/ BATER/ BRIGAR	INFRINGIR LEIS
COMO SE MANIFESTA NA ESCOLA	XINGAR /APELIDAR / GRITAR	44%	46%	40%	44%	43%	50%
	AMEAÇAR	6%	8%	10%	11%	7%	0%
	AGREDIR / BATER / BRIGAR	44%	38%	40%	33%	50%	50%
	INFRINGIR LEIS	6%	8%	10%	11%	0%	0%
		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

O Gráfico 3, a seguir, além de redimensionar a exposição da tabela acima, referenda ainda mais o caráter “verbal” da violência na escola estudada, além de reforçar também a representação mais usual dela dada pelos dados acima, isto é, “agredir, bater, brigar”, quando cruzadas as respostas. Nela ficam baixas as porcentagens de “ameaçar” e “infringir leis”.

Gráfico 3. Relação entre definição e manifestação da violência na escola, quanto à resposta dos alunos.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Além da análise cruzada, e com o intuito de identificar quais os atributos que os respondentes mais concordavam do que seria a definição de violência, foi calculado o coeficiente de concordância de Kappa. O valor do coeficiente de concordância de Kappa pode variar de -1 até 1. Quanto mais próximo de 1 for seu valor, maior é o indicativo de que existe uma concordância entre os respondentes e quanto mais próximo de zero, maior é o indicativo de que a concordância é puramente aleatória. Com base nessa análise, para a definição de violência, o par de ações que os respondentes mais concordam é:

- Xingar/apelidar/gritar e Matar, com grau de concordância de 0,47;
- Matar e Ameaçar, com grau de concordância de 0,45;
- Roubar e Ameaçar, com grau de concordância de 0,40 (Tabela 2).

Tabela 2. Coeficiente de concordância de Kappa quanto à definição de violência.

O QUE É VIOLÊNCIA?						
	Xingar	Matar	Roubar	Ameaçar	Agredir	Infringir leis
Xingar	.	0,47	0,00	0,25	-0,05	-0,14
Matar	0,47	.	0,18	0,45	-0,34	-0,13
Roubar	0,00	0,18	.	0,40	-0,09	-0,13
Ameaçar	0,25	0,45	0,40	.	0,18	-0,13
Agredir	-0,05	-0,34	-0,09	0,18	.	-0,13
Infringir leis	-0,14	-0,13	-0,13	-0,13	-0,13	.

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Como se pode depreender, agora aparece uma associação do ato de matar com a violência verbal, sugerindo que esse ato extremo não estaria distante daquele. É possível também notar, nessa percepção da violência por parte dos alunos, uma aproximação de Ameaçar com Matar e Roubar. Esses pares usualmente parecem estar semântica e socialmente associados. O que não parece ocorrer com a primeira associação, isto é, entre agressões verbais e matar. Dado esse indicativo estatístico, procurou-se aprofundar essa relação, como se pode ver a seguir.

Assim, para confrontar os resultados e para avaliar se existe associação entre as definições de violência entre os respondentes, foi calculado o Teste de independência Qui-Quadrado de Pearson. Nele, a hipótese nula é de que as variáveis não estão associadas. Em outras palavras, quando nulas elas são independentes e não há associação entre elas (como, por exemplo, entre a violência verbal e matar). A hipótese alternativa é de que as variáveis estão associadas, ou dependentes. Quando o p-valor for inferior ao nível de significância (0,05) é rejeitada a hipótese nula e conclui-se que as respostas estão associadas.

Dessa forma, concluiu-se que as respostas Xingar/apelidar/gritar e Matar, com o p-valor de 0,06 estão associadas. Além disso, o resultado do teste mostrou que o par Matar e Ameaçar também estão associados (Tabela 3).

Tabela 3. Teste de independência Qui-Quadrado de Pearson de existe associação entre as definições de violência.

O QUE É VIOLÊNCIA?						
	Xingar	Matar	Roubar	Ameaçar	Agredir	Infringir leis
Xingar	.	0,06	1,00	0,26	0,83	0,21
Matar	0,06	.	0,46	0,07	0,19	0,33
Roubar	1,00	0,46	.	0,12	0,71	0,46
Ameaçar	0,26	0,07	0,12	.	0,46	0,46
Agredir	0,83	0,19	0,71	0,46	.	0,33
Infringir leis	0,21	0,33	0,46	0,46	0,33	.

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Do mesmo modo que para a definição do que seria a violência, mas agora para avaliar o grau de concordância dos alunos sobre a manifestação de atos de violência em seu espaço vivencial, também foi calculado o coeficiente Kappa.

As respostas mostraram que, para a manifestação de violência, o par de ações que os respondentes mais concordaram foi:

- Xingar/apelidar/gritar e agredir/bater/brigar, com grau de concordância de 0,42

Tabela 4. Coeficiente de concordância de Kappa quanto à manifestação da violência.

MANIFESTO VIOLENCIA NA ESCOLA						
	Xingar	Matar	Roubar	Ameaçar	Agredir	Infringir leis
Xingar	.	0,00	0,00	0,02	0,42	-0,14
Matar	0,00	.	0,00	0,00	0,00	0,00
Roubar	0,00	0,00	.	0,00	0,00	0,00
Ameaçar	0,02	0,00	0,00	.	0,02	-0,07
Agredir	0,42	0,00	0,00	0,02	.	-0,14
Infringir leis	-0,14	0,00	0,00	-0,07	-0,14	.

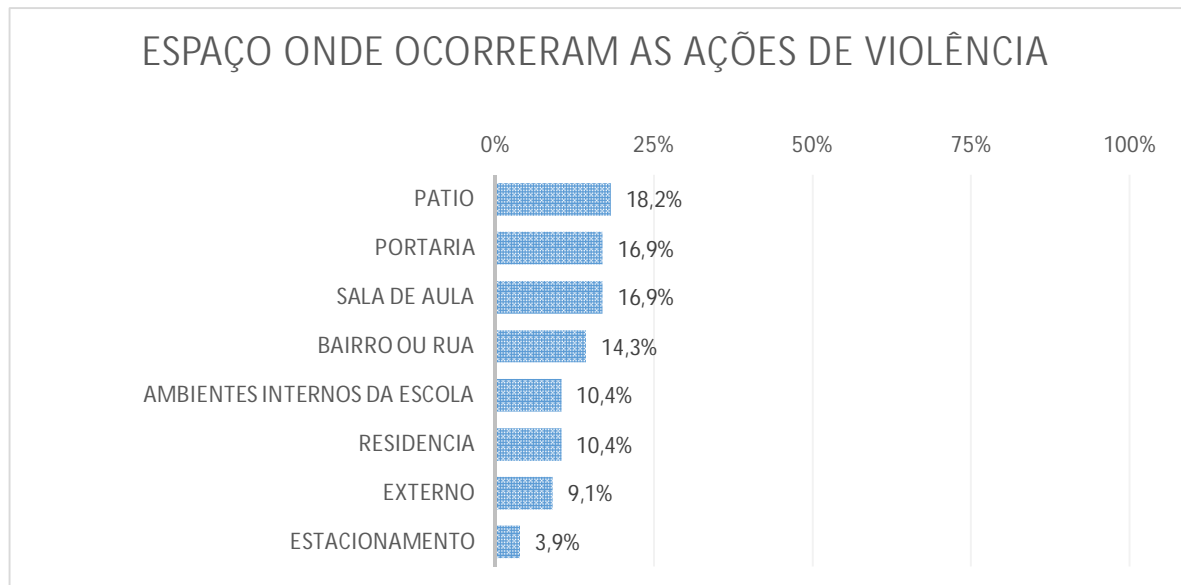
Fonte: autores da pesquisa, 2018.

O Teste de independência Qui-Quadrado de Pearson também foi calculado para as outras respostas de manifestação da violência, porém, nenhum par foi estatisticamente significativo para afirmação de associação.

4.1.2 Território geográfico interno, externo e pessoas envolvidas nos atos violentos

Outro foco de análise em questão que a pesquisa buscava esclarecer era sobre a violência relacionada ao território geográfico, interno e externo à escola. Quando avaliadas as respostas dos alunos, que tratassem da parte do questionário referente ao espaço escolar, de acordo com esses respondentes, os principais lugares onde ocorreram as ações de violência foram o Pátio (18,2%), Portaria (16,9%) e Sala de aula (16,9%) (Gráfico 4).

Gráfico 4. Relação entre definição e manifestação da violência na escola, quanto à resposta dos alunos.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Quanto inquiridos sobre quem praticava tais atos, os respondentes afirmam que já presenciaram diferentes episódios de violência ocorridos na escola e a maioria foi praticado entre alunos (12,4%), mas também entre alunos e professores (10,7%), seguidos de alunos e servidores (10,7), como pode ser visto na tabela abaixo.

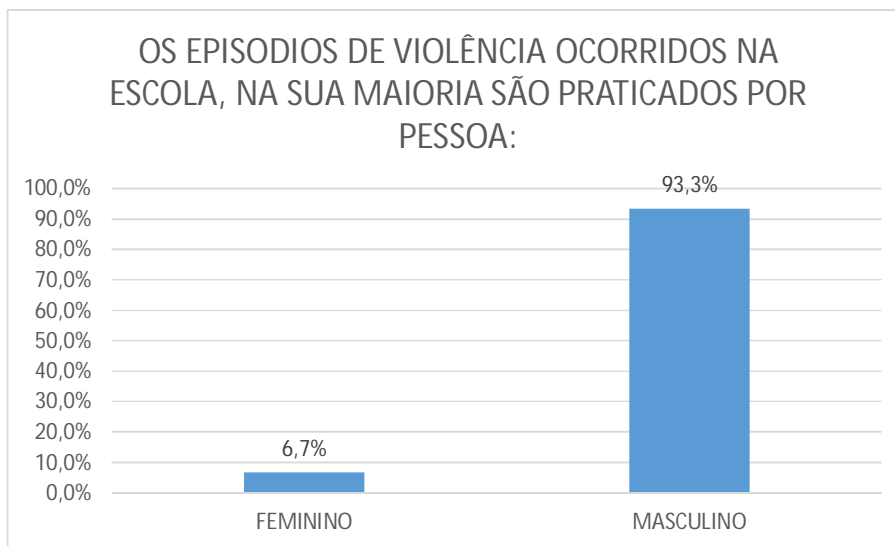
Tabela5. Porcentagem de respostas à questão dos agentes de violência dentro da escola.

	PORCENTAGEM
ENTRE ALUNOS	12,4%
ALUNOS E PROFESSORES	10,7%
ALUNOS E SERVIDORES	10,7%
ALUNOS E PAIS	9,9%
ALUNOS E GESTORES	8,3%
PAIS / SUPERVISORES E CORDENADORES	5,8%
PAIS DE ALUNOS/PAIS DE ALUNOS	6,6%
ALUNOS / PESSOAS ESTRANHAS	7,4%
PAIS/PROFESSORES	7,4%
PAIS E SERVIDORES	9,1%
PAIS E GESTORES	9,9%
PAIS/SUPERVISORES/COORDENADORES	1,7%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Outro ponto importante, nessas respostas, é que a maioria desses episódios foi praticada por pessoas do sexo masculino (Gráfico 5).

Gráfico 5. Relação dos atores de ações de violência na escola, em relação ao sexo.

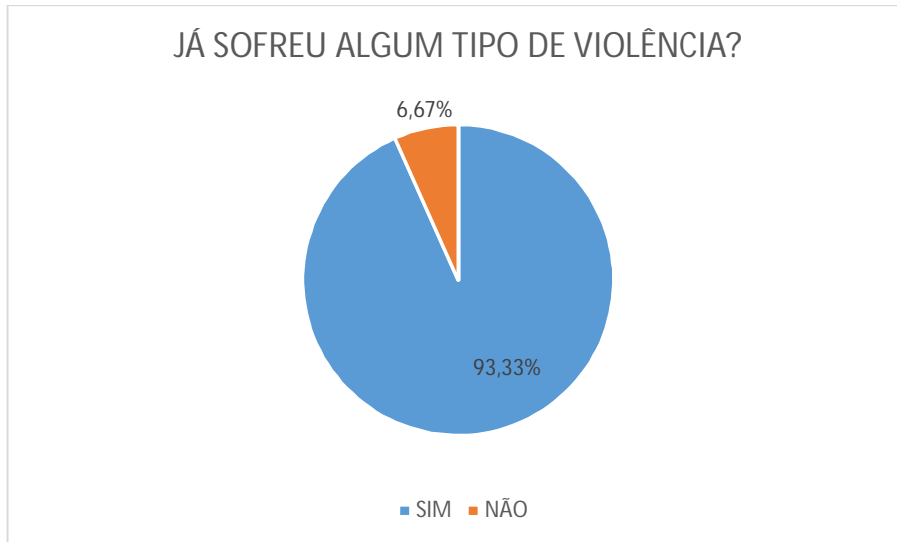


Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Como visto, os dados acerca das pessoas participantes da violência eram, em maioria, entre alunos ou com alunos de alguma forma envolvidos. Assim, fica encaminhada a resposta à próxima pergunta, isto é, de que cerca de 93% dos alunos que responderam a

pesquisa afirmaram que já sofreram algum tipo de violência, dentro ou fora da escola (Gráfico 6).

Gráfico 6. Relação da porcentagem de respostas em casos de haver sofrido algum ato violento.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Nesses casos, os tipos de violência que mais foram recorrentes são as brigas (12,6%), agressões verbais (10,8%), seguidos de empurrões (10,8%), gritos (9,9%) e ameaças (9,9%), como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 6. Porcentagem de respostas a questão quanto ao tipo de violência sofrida.

TIPO DE VIOLENCIA QUE SOFREU:	PORCENTAGEM
BRIGAS	12,6%
AGRESSÃO VERBAL	10,8%
EMPURRÕES	10,8%
GRITOS	9,9%
AMEAÇAS	9,9%
HUMILHAÇÃO	9,0%
MALEDICÊNCIAS	8,1%
AGRESSÃO FÍSICA	8,1%
FURTOS E ROUBOS	8,1%
DANOS AO PATRIMONIO	7,2%
INTIMIDAÇÃO COM ARMAS	5,4%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Para aprofundar a discussão e clarificar os dados acima achados, buscou-se a relação, numa tabela cruzada, entre quem praticou os atos, que tipo de atos praticou e as principais formas de violência ocorridas. Nessa relação pode-se se ver referendado, pelas respostas dos alunos, que são eles preponderantemente quem se veem envolvido nesses atos, havendo um equilíbrio do outro tipo de agente receptor ou praticante do ato (Tabela 7).

Tabela 7. Tabela cruzada entre praticantes de atos violentos e ações praticadas

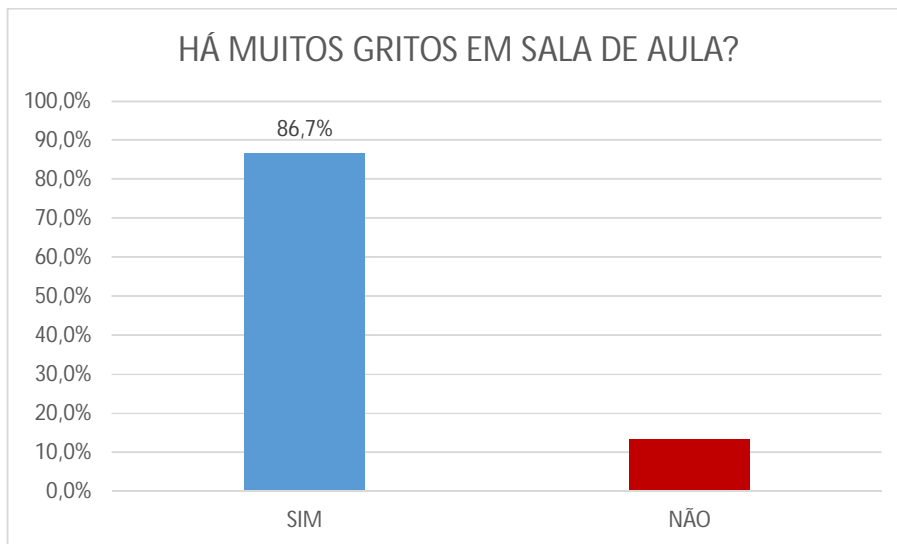
		GRITOS	AGRESSÃO VERBAL	DANOS AO PATRIMONIO	AMEAÇAS
QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA	ENTRE ALUNOS	13%	12%	12%	13%
	ALUNOS E PROFESSORES	11%	11%	11%	11%
	ALUNOS E SERVIDORES	11%	11%	11%	11%
	ALUNOS E PAIS	10%	10%	10%	10%
	ALUNOS E GESTORES	8%	8%	8%	8%
	PAIS / SUPERVISORES E CORDENADORES	5%	6%	6%	5%
	PAIS DE ALUNOS/PAIS DE ALUNOS	6%	7%	7%	6%
	ALUNOS / PESSOAS ESTRANHAS	7%	7%	7%	8%
	PAIS/PROFESSORES	7%	7%	7%	8%
	PAIS E SERVIDORES	9%	9%	9%	9%
	PAIS E GESTORES	10%	10%	10%	10%
	PAIS/SUPERVISORES/COORDENADORES	2%	2%	2%	2%
		EMPURRÕES	BRIGAS	MALEDICÊNCIAS	FURTOS E ROUBOS
QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA	ENTRE ALUNOS	12%	12%	12%	13%
	ALUNOS E PROFESSORES	11%	11%	11%	11%
	ALUNOS E SERVIDORES	11%	11%	11%	11%
	ALUNOS E PAIS	10%	10%	10%	10%
	ALUNOS E GESTORES	8%	8%	8%	8%
	PAIS / SUPERVISORES E CORDENADORES	6%	6%	6%	5%
	PAIS DE ALUNOS/PAIS DE ALUNOS	7%	7%	7%	6%
	ALUNOS / PESSOAS ESTRANHAS	7%	7%	7%	8%
	PAIS/PROFESSORES	7%	7%	7%	8%
	PAIS E SERVIDORES	9%	9%	9%	9%
	PAIS E GESTORES	10%	10%	10%	10%
	PAIS/SUPERVISORES/COORDENADORES	2%	2%	2%	2%
		HUMILHAÇÃO	AGRESSÃO FÍSICA	INTIMIDAÇÃO COM ARMAS	
QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA	ENTRE ALUNOS	12%	12%	13%	
	ALUNOS E PROFESSORES	11%	11%	11%	
	ALUNOS E SERVIDORES	11%	11%	11%	
	ALUNOS E PAIS	10%	10%	10%	
	ALUNOS E GESTORES	8%	8%	8%	
	PAIS / SUPERVISORES E CORDENADORES	6%	6%	6%	
	PAIS DE ALUNOS/PAIS DE ALUNOS	7%	7%	6%	

ALUNOS / PESSOAS ESTRANHAS	7%	7%	7%
PAIS/PROFESSORES	7%	7%	7%
PAIS E SERVIDORES	9%	9%	9%
PAIS E GESTORES	10%	10%	10%
PAIS/SUPERVISORES/COORDENADORES	2%	2%	2%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Quanto inquiridos pela ação de gritar, para averiguar a frequência com que ela ocorre em sala de aula, vê-se novamente a regularidade desse ato, o que reforça a preponderância de violência verbal nessa escola universo, como observado no gráfico a seguir.

Gráfico 7. Relação da porcentagem de respostas em casos de haver gritos em sala de aula.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

4.1.3 Segurança na escola e ações

Outras questões em foco, mostradas pelas respostas relevantes do estudo, se deram quanto à problemática da segurança na escola, das ações de combate à violência, e das ações normativas e avaliações enquanto forma de violência.

Quanto inquiridos sobre o sentimento de segurança em sala de aula, pareceu preocupante o fato de todos os respondentes responderem não se sentirem seguros na

escola (Gráfico 8), sugerindo um descompasso da instituição escolar com parte do seu compromisso social.

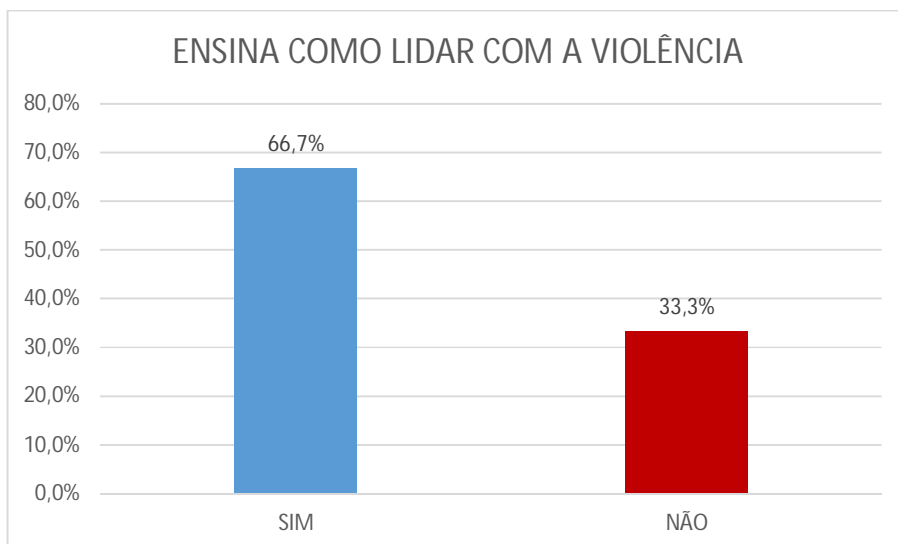
Gráfico 8. Relação da porcentagem de respostas em casos da sensação de segurança em sala de aula.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Apesar da insegurança dentro da sala de aula e, por extensão, da escola, os respondem acreditam que, ainda assim, a escola ensina em como lidar com a violência (Gráfico 9).

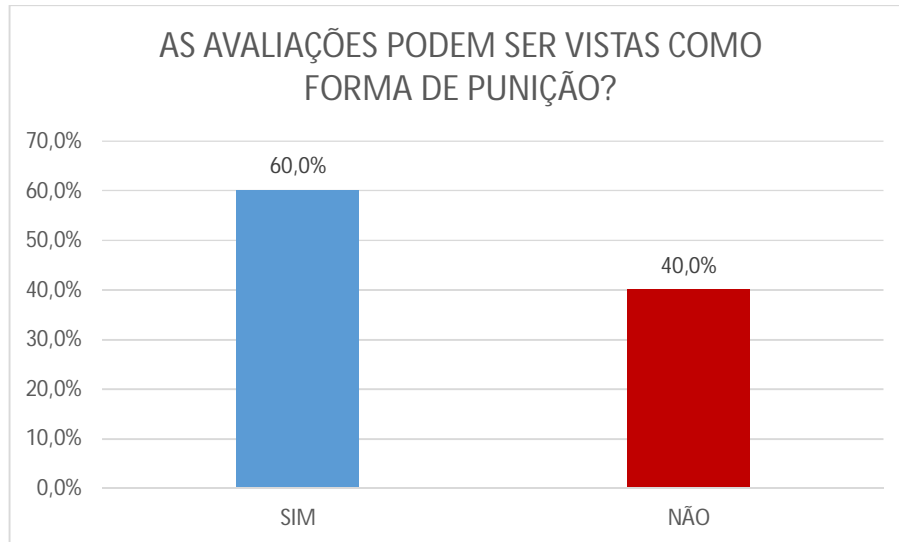
Gráfico 9. Relação da porcentagem de respostas sobre a escola ensinar a lidar com a violência.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Outro ponto de vista em comum entre os respondentes é o fato deles considerarem que as avaliações são uma forma de punição (Gráfico 10).

Gráfico 10. Relação da porcentagem de respostas se as avaliações escolares são uma forma de punição.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

4.2 Resultados dos questionários dos pais

O número amostral de pais que participaram da pesquisa coincide com o de alunos, já que aqueles eram acompanhantes necessários destes. Além disso, o questionário elaborado para os pais foi feito, sobretudo, em complemento às respostas dos alunos, dando uma visão mais ampla e acurada do processo que aflige o ambiente escolar, bem como fornecendo dados sociodemográficos das famílias dos estudantes. Foi também o questionário com maior especificidade entre todos, já que grande parte das perguntas dos outros grupos não se aplicava a eles, por não participarem especificamente do ambiente escolar. As respostas mais significativas dos pais dos alunos são dadas a seguir.

4.2.1 Concepção e manifestação da violência

De forma parecida com os alunos, na análise da concepção da violência os pais responderam em maior número que os atos de violência são de agressão verbal, por

meio de xingamentos (43,5%), seguido de agressão física (39,1%). Esses dois fatores também são os mais citados como manifestação de atos de violência na escola e no universo vivencial dos pais (Tabela 8).

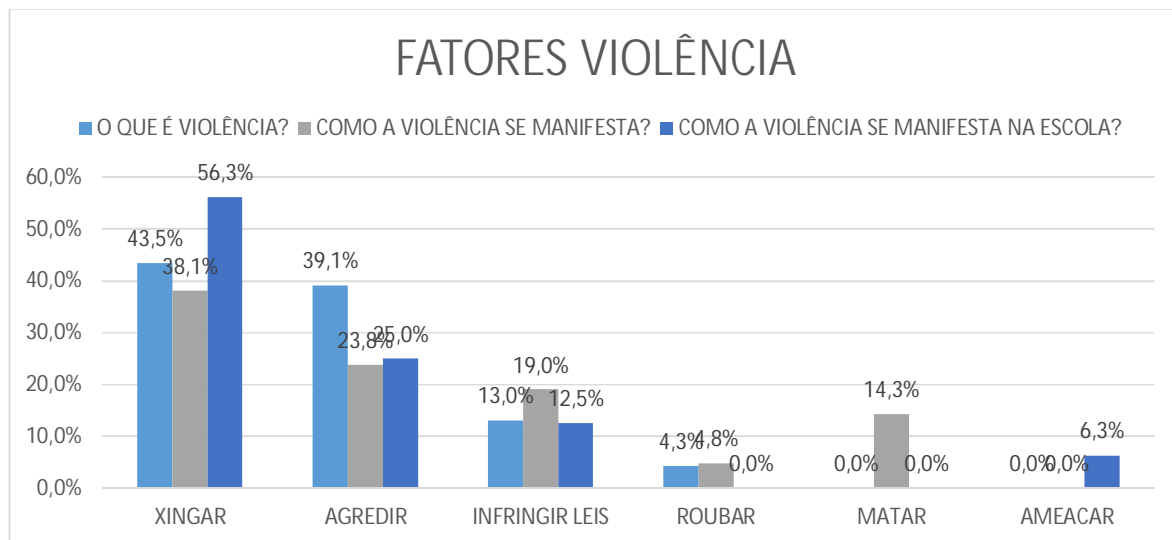
Tabela 8. Porcentagem de respostas a questão quanto ao tipo de violência sofrida dentro da escola.

	O QUE É VIOLÊNCIA?	COMO A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA?	COMO A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA ESCOLA?
XINGAR	43,5%	38,1%	56,3%
AGREDIR	39,1%	23,8%	25,0%
INFRINGIR LEIS	13,0%	19,0%	12,5%
ROUBAR	4,3%	4,8%	0,0%
MATAR	0,0%	14,3%	0,0%
AMEACAR	0,0%	0,0%	6,3%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Ou seja, há uma sugestão de que a concepção do que seja a violência e sua manifestação fora e dentro da escola se coincidam em muitas das possibilidades de atos violentos, estando a agressão verbal como a que mais aparece. E ainda, como pode ser observado no gráfico a seguir, em que os dados então postos lado a lado, vê-se que dentro da escola, do mesmo modo em que observado nas respostas dos alunos, de acordo com os pais destes, o atributo da agressão verbal (xingamento) define a violência e se manifesta em maior grau (56,3%) (Gráfico 11).

Gráfico 11. Relação da porcentagem de respostas quanto aos fatores de atos violentos.

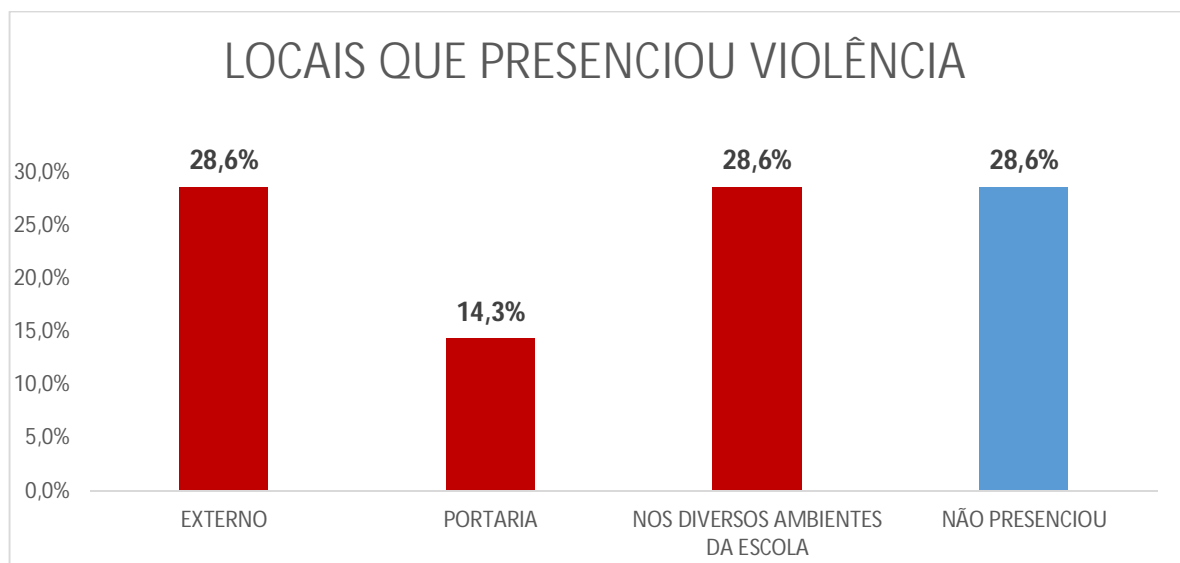


Fonte: autores da pesquisa, 2018.

4.2.2 Território geográfico interno e externo

Quando processadas as respostas que questionavam o local de ocorrências de atos violentos, mais de 71% dos pais dos alunos responderam que já presenciaram alguma forma de violência, aí incluído sua ocorrência na escola (42,9%) e nos lugares externos a ela, que representavam 28,6% das respostas dos pais dos alunos (Gráfico 12).

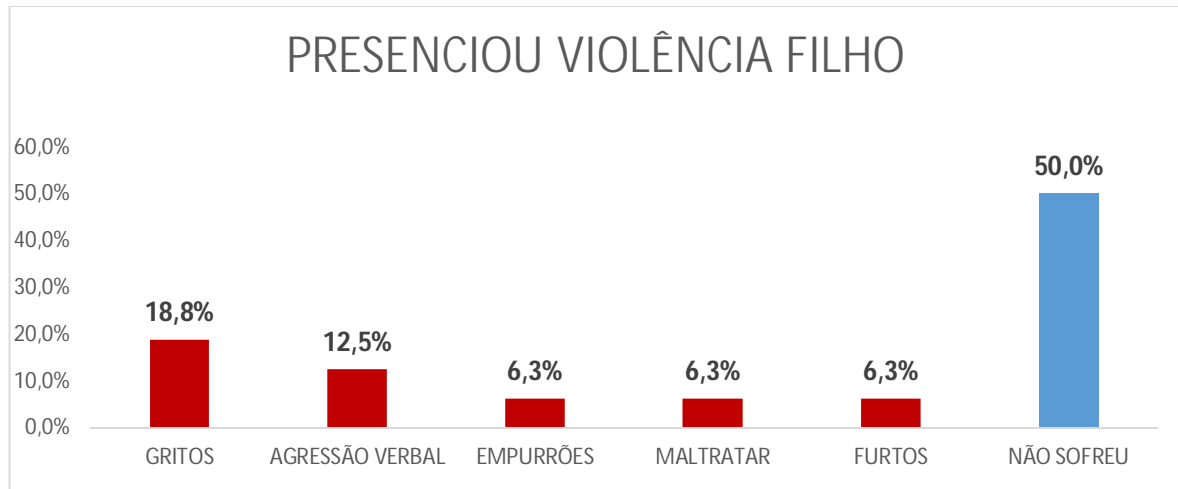
Gráfico 12. Relação da porcentagem de respostas dos locais de ocorrência de atos violentos.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Quando direcionado o olhar dos pais para a situação do contexto da violência, ao serem perguntados se o filho havia sofrido alguma forma de ato desse tipo, quase metade deles afirmou que seus entes já passaram por essa experiência. E, entre os casos mais comuns, foram, segundo os pais, os gritos (18,8%) e agressão verbal (12,5%), reforçando os achados anteriores (Gráfico 13).

Gráfico 13. Relação da porcentagem de respostas dos pais sobre incidência de violência dos filhos.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Da mesma forma que para os alunos, os pais reforçam a percepção de seus filhos de há a participação de outros alunos nos atos de violência como presentes em quase todas as situações referenciadas (Tabela 9).

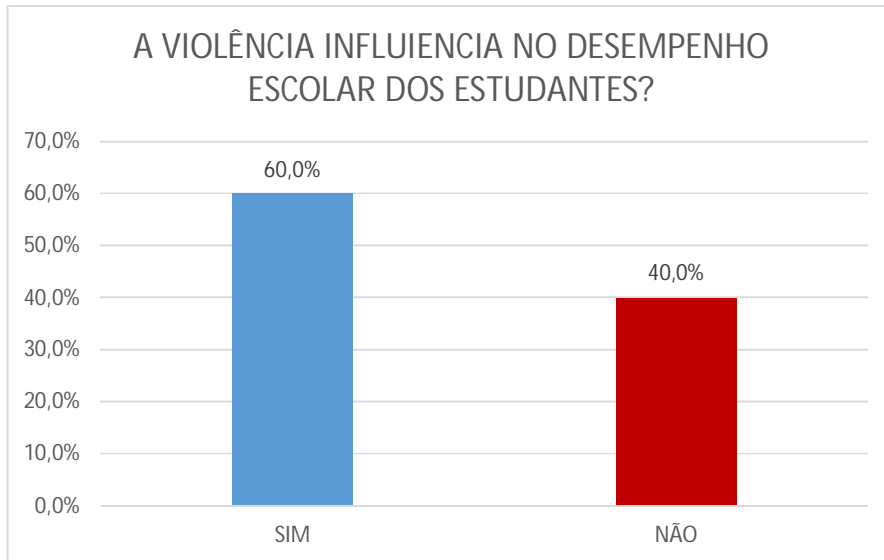
Tabela 9. Participantes de atos de violência infligidos aos filhos, dentro da escola.

VIOLÊNCIA FILHO	QUEM FEZ VIOLÊNCIA FILHO		
	ALUNOS	SERVIDORES OPERACIONAIS	NÃO SOFREU
GRITOS	50,0%	50,0%	0,0%
AGRESSÃO VERBAL	100,0%	0,0%	0,0%
EMPURRÕES	100,0%	0,0%	0,0%
MALTRATAR	100,0%	0,0%	0,0%
FURTOS	100,0%	0,0%	0,0%
NÃO SOFREU	0,0%	0,0%	100,0%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Assim, para averiguar o impacto desses atos, foi perguntado aos pais se eles achavam que a violência influenciaria no desempenho escolar dos estudantes. A maioria dos pais acreditava que sim (60%) (Gráfico 14).

Gráfico 14. Respostas dos pais sobre a influência da violência no desempenho escolar dos filhos.

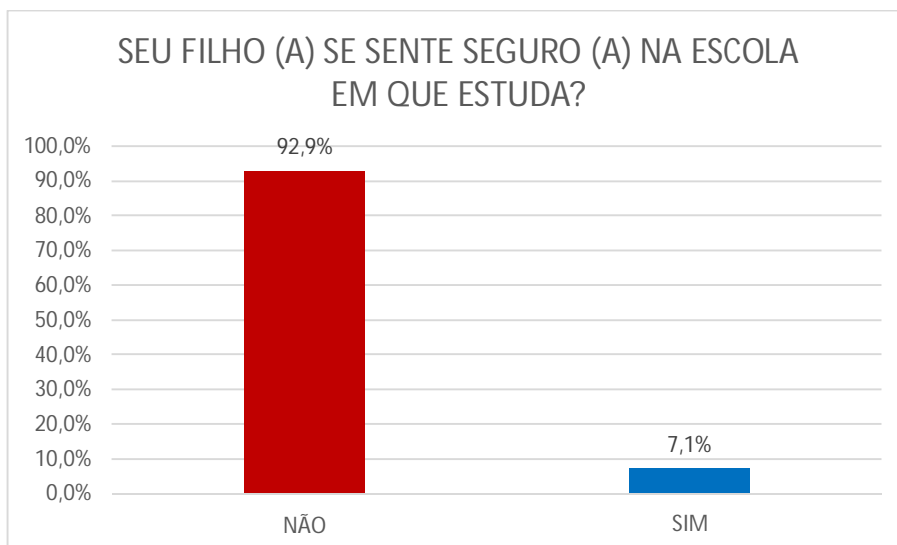


Fonte: autores da pesquisa, 2018.

4.2.3 Segurança do filho

Como a segurança pareceu um fator importante na presente pesquisa para o transcurso escolar dos filhos, buscou-se saber mais sobre esse aspecto. Assim, os pais foram inquiridos a esse respeito. Quando perguntados, 92,9% dos pais afirmam que seus filhos não se sentem seguros na escola em que estudam (Gráfico 15), reforçando o que foi visto em relação às respostas dos alunos, mais acima.

Gráfico 15. Relação da porcentagem de respostas dos pais sobre a sensação de segurança dos filhos.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

De tal modo, foi analisada com maiores detalhes junto aos pais a percepção deles da segurança, associada com outras características e contextos apresentados. Buscava-se nisso uma aproximação entre variáveis por meio do Teste de independência Qui-Quadrado de Pearson, num sentido parecido com o que fora proposto nas respostas dos alunos. Assim, observou-se, nessa análise, que os pais que afirmam que seus filhos se sentem seguros, são os mesmos que participam de reuniões periódicas e que acreditam que a violência não influencia no desempenho escolar dos estudantes, sugerindo que a participação escolar tem papel central no combate a violência (Tabela 10).

Tabela 10. Percepção de segurança dos pais com outras características e contextos apresentados.

		SENTE SEGURANÇA NA ESCOLA		P-VALOR (QUI- QUADRADO DE PEARSON)
		SIM	NÃO	
PESSOAS RESIDENCIA	1 A 3 PESSOAS	0%	15%	0,264
	4 PESSOAS	0%	31%	
	5 PESSOAS	0%	15%	
	6 PESSOAS	0%	15%	
	7 PESSOAS	0%	15%	
	ACIMA DE 7 PESSOAS	100%	8%	
ESCOLARIDADE PAI	ENS. FUND. INCOMPLETO	100%	15%	0,413
	ENS. FUND. COMPLETO	0%	23%	
	ENS. MEDIO INCOMPLETO	0%	8%	
	ENS. MEDIO COMPLETO	0%	46%	
	ENS. SUP. INCOMPLETO	0%	8%	
RENDA FAMILIAR	ABAIXO DE 1 SALÁRIO MÍNIMO	0%	33%	0,783
	1 SALÁRIO MÍNIMO	100%	50%	
	ACIMA DE 1 SALÁRIO MINIMO	0%	17%	
REUNIOES	SIM	100%	100%	0,000
	NÃO	0%	0%	
PARTICIPA DE REUNIÕES	SIM	100%	85%	0,857
	NAO	0%	15%	
FILHO JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLENCIA	SIM	0%	42%	0,615
	NAO	100%	58%	
ACAO COMBATE VIOLENCIA	SIM	0%	17%	0,846
	NAO	100%	83%	
VIOLENCIA INFLUENCIA DESEMPENHO	SIM	0%	69%	0,357
	NAO	100%	31%	

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Mas, contraditoriamente, a maioria dos pais dos alunos (85%) nunca participou de ações desenvolvidas pela escola em combate à violência. Indo mais a fundo na análise estatística, por meio de análise de variáveis através do Teste de independência Qui-Quadrado de Pearson, para observar alguma relação importante desse aspecto, não foi possível notar nenhum padrão nos dados que pudesse influenciar tal comportamento (Tabela 11).

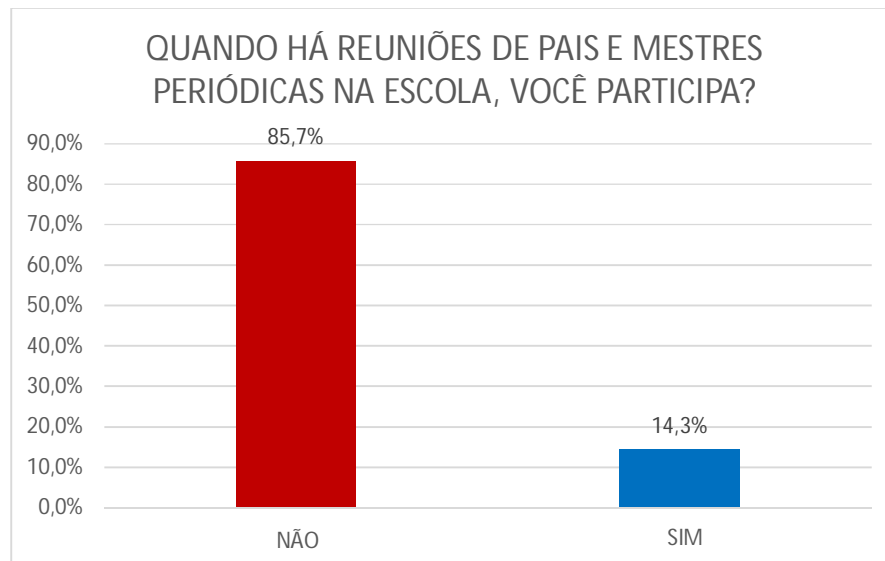
Tabela 11. Percepção de segurança dos pais com outras características e contextos apresentados.

		ACAO_COMBATE_VIOLENCIA		P-VALOR (QUI- QUADRADO DE PEARSON)
		SIM	NÃO	
PESSOAS_RESIDENCIA	1 A 3 PESSOAS	50%	9%	0,378
	4 PESSOAS	0%	36%	
	5 PESSOAS	0%	18%	
	6 PESSOAS	50%	9%	
	7 PESSOAS	0%	18%	
	ACIMA DE 7 PESSOAS	0%	9%	
ESCOLARIDADE PAI	ENS. FUND. INCOMPLETO	0%	27%	0,599
	ENS. FUND. COMPLETO	0%	18%	
	ENS. MEDIO INCOMPLETO	0%	9%	
	ENS. MEDIO COMPLETO	100%	36%	
	ENS. SUP. INCOMPLETO	0%	9%	
RENDA FAMILIAR	ABAIXO DE 1 SALÁRIO MÍNIMO	50%	20%	0,730
	1 SALÁRIO MÍNIMO	50%	60%	
	ACIMA DE 1 SALÁRIO MÍNIMO	0%	20%	
REUNIOES	SIM	100%	100%	0,000
	NÃO	0%	0%	
PARTICIPA DE REUNIÕES	SIM	50%	91%	0,295
	NAO	50%	9%	

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Note-se, entretanto, reforçando o que se disse, que a participação dos pais é baixa não só em encontros para ações do combate a violência na escola, mas também em reuniões de cunho pedagógico e informacional. Ou seja, mais de 85% dos pais afirmam que não participam dessas reuniões na escola em que seu filho estuda (Gráfico 16).

Gráfico 16. Porcentagem de pais que participam das reuniões escolares.



Fonte: autores da pesquisa, 2018.

4.3 Resultados dos questionários dos colaboradores

Depois de passados em revista os resultados das respostas dos alunos e de seus pais, as respostas da amostra dos colaboradores da escola estudada estão dispostas a seguir. O questionário, pra esse grupo de pessoas (dos professores, do coordenador e do gestor), retoma a estrutura anterior a dos alunos. Isto é, são subdivididos em blocos de perguntas que aglutinam temáticas específicas, cada um com algumas questões especiais para que se refinassem os dados de análise da violência. A ideia aqui é que eles teriam uma visão privilegiada da sala de aula e/ou do ambiente escolar, pensados o olhar institucional e pedagógico.

Observe-se, entretanto, que por apontarem para uma discussão bem próxima, e pela estruturação dos questionários, os dados foram exibidos conjuntamente em torno de temáticas semelhantes, para que se alcançassem representatividade amostral. Além disso, como já se disse, não foi possível o uso de testes estatísticos inferenciais em tais dados.

4.3.1 Concepção e manifestação da violência

Na linha do que vinda sendo apresentado no caso dos pais e alunos, a análise da concepção de violência por partes dos colaboradores indica que eles tomam tal mazela como definida por um dos três fatores: agressão verbal com xingamentos (44%), seguido de agressão física (33%) e infringir leis (22%) (Tabela 12).

Tabela 12. Porcentagem de resposta sobre a concepção da violência por parte dos colaboradores.

O QUE É VIOLÊNCIA?	PROFESSOR	DIRETOR	COORDENADOR	GERAL
XINGAR	33%	50%	50%	44%
AGREDIR	33%	50%	25%	33%
INFRINGIR LEIS	33%	0%	25%	22%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

De modo parecido às respostas à questão anterior, mas agora no caso da relação à manifestação de atos de violência, os profissionais afirmam que a principal forma de expressão da violência se dá pela agressão verbal com xingamento/gritos (56%). É importante observar que os coordenadores apresentam dados estatísticos que os colocam com maior percepção de manifestação nesse sentido (Tabela 13).

Tabela 13. Porcentagem de respostas por parte dos colaboradores sobre a manifestação da violência.

MANIFESTO VIOLENCIA	PROFESSOR	DIRETOR	COORDENADOR	GERAL
XINGAR	50%	50%	60%	56%
AGREDIR	50%	50%	20%	33%
INFRINGIR LEIS	0%	0%	20%	11%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Outro dado significativo encontrado na análise das respostas aos questionários sugere que esses profissionais acreditam que as ações violência podem ocorrer nos mais diversos ambientes da escola, bem como na sala de aula e em locais externos a escola (Tabela 14). Note-se, para esses casos, a sugestão de sensação difusa da violência, como ocorrera para pais e alunos, já que não há sinalização de um lugar específico preponderante de foco de violência.

Tabela 14. Porcentagem de resposta por parte dos colaboradores sobre os locais de manifestação da violência.

LOCAL VIOLENCIA	PROFESSOR	DIRETOR	COORDENADOR	GERAL
EXTERNO (RUA OU BAIRO)	25%	20%	17%	20%
ESTACIONAMENTO	0%	20%	0%	7%
NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA	25%	20%	33%	27%
PATIO DA ESCOLA	25%	20%	17%	20%
SALA DE AULA	25%	20%	33%	27%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Além disso, para esses profissionais, ao sinalizarem os episódios de violência ocorridos na escola, dão como um dos mais corriqueiros as agressões verbais, reverberando novamente respostas dos pais e alunos. Ainda responderam outros eventos como os danos ao patrimônio, agressões físicas, empurrões e brigas, todos com uma parecida porcentagem de respostas, seguido de gritos. Outro dado, na tabela seguinte (Tabela 15) está distribuído os atos de violência por locais possíveis no ambiente interno e externo a escola, sinalizando uma distribuição equânime e dispersa de suas ocorrências nesses lugares.

Tabela 15. Percepção de segurança dos pais com outras características e contextos apresentados.

	(RUA OU BAIRO)	ESTACIONAMENTO	NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA	PATIO DA ESCOLA	SALA DE AULA
GRITOS	10%	10%	9%	10%	9%
AGRESSÃO VERBAL	14%	10%	13%	14%	13%
DANOS AO PATRIMONIO	14%	10%	13%	14%	13%
EMPURRÕES	14%	10%	13%	14%	13%
BRIGAS	14%	10%	13%	14%	13%
MALEDICÊNCIAS	5%	10%	6%	5%	6%
INTENÇÃO DE MALTRATAR SUBJULGAR OS OUTROS	5%	10%	3%	5%	3%
AGRESSÃO FÍSICA	14%	10%	13%	14%	13%
AMEAÇAS	5%	10%	9%	5%	9%
FURTOS E ROUBOS	5%	10%	9%	5%	9%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

Por fim, a partir das respostas dos colaboradores, a seguir são apresentados quais tipos e quais os autores responsáveis pelas situações de violência. Vê-se, na tabela a seguir que, em sua maioria, novamente, são indicados atos entre os próprios alunos da escola, principalmente quando se trata de agressões verbais.

Tabela 16. Porcentagem de respostas dos colaboradores quanto aos autores dos atos violentos observados.

	ALUNOS	ALUNOS E PROF.	ALUNOS E SERVIDORES	ALUNOS E GESTORES	PAIS/ PROF.	PAIS E GESTORES	PAIS/ SUPERV./ COORDE.
GRITOS	25%	17%	17%	0%	17%	17%	17%
AGRESSÃO VERBAL	17%	17%	17%	0%	17%	17%	17%
BRIGAS	8%	17%	17%	0%	17%	17%	17%
AGRESSÃO FÍSICA	8%	0%	0%	100%	0%	0%	0%
INTIMIDAÇÃO COM ARMAS	8%	17%	17%	0%	17%	17%	17%
AMEAÇAS	17%	17%	17%	0%	17%	17%	17%
FURTOS E ROUBOS	17%	17%	17%	0%	17%	17%	17%

Fonte: autores da pesquisa, 2018.

4.5 Discussão dos resultados

Trabalhos sobre a violência escolar no Brasil, tão presentes na atualidade, têm se tornado objeto de estudo em parte por fundamentos teóricos que enfatizam o aumento do seu impacto na formação dos jovens brasileiros. Isso se reflete também na circulação, em meios midiáticos, de informações sobre a incidência de manifestações de violência no espaço escolar, chamado muita atenção da opinião pública. Mesmo assim, o apelo social muitas vezes não impacta, no Brasil, o tratamento político que o tema mereça, o que termina aprofundando o quadro da violência escolar. Assim, para Charlot e Ohsako (2001, p. 107), essas manifestações de violência “contribuem para tornar o ambiente escolar hostil, colocando em risco a função social da escola de socialização significativa das novas gerações”.

Ao se olhar mais de perto esse fenômeno, sob a perspectiva dos atores implicados nessa violência, e abrindo discussão nessa pesquisa, nota-se primeiramente, um fato aparentemente corriqueiro no universo escolar, reiterado nas várias respostas de alunos, pais e funcionários, isto é, a correlação entre a caracterização da violência nas variadas

formas de violência verbal. Há que, portanto, pensar com mais cuidado essa dimensão do ato violento no universo e na representação do que ela seja para todos os participantes da presente pesquisa, se observadas a frequência das ocorrências de eventos desse tipo nas respostas dos participantes e dos possíveis impactos dela no universo escolar.

Um primeiro ponto a ser levantando, nessa perspectiva, pensando a disseminação e naturalização da violência no Brasil, aliada à sua manifestação na escola estudada por meio de atos verbais, é a importância do papel social e da escuta para que a criança seja ouvida, para que possa construir saberes, alinhada a essa sua “voz” e à palavra. Esse meio sugere possibilidades pelas quais se alcançarão as experiências e pontos de vista dessas pessoas, figuras centrais na concepção e objetivos da escola. Ou seja, como bem observou Mayall (1996), determinar teorias que abracem a experiência vivida e deem voz aos alunos.

A questão da voz, aliás, pensando os dizeres de Abramovay (2002), estabelece um vetor de análise do valor da construção normativa que orienta a instituição escolar enquanto fonte de violência simbólica contra os alunos, não raro estendível a outros atores que dessa instituição participam. Reiterando, a tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens, de modo a mostrar os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano escolar. E isso, como se notou, tem razões históricas no Brasil.

A ampliação do acesso à escola ocorrida no Brasil em meados do século XX não ocorreu por meio de um processo de adaptação para poder estabelecer uma comunicação sinérgica com os novos estudantes que viriam a frequentar o espaço escolar (Abramovay, 2002, p. 2). Para Abramovay (2002), por esses e por outros motivos, as práticas dessa ampliação do acesso serviram mais para reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, não havendo um incremento da qualidade do ensino, muitas vezes resultando num viés simbólico e prático que dificulta seu acesso, sobretudo, às classes populares. Isto é, o aumento do número de pessoas que acessam a escola, a “massificação da escola”, como dizia Abramovay (2002), teve como

subproduto reforçar as desigualdades entre as classes sociais, tornando mais visível o bloqueio do sistema às crianças e aos jovens de classes populares.

Além disso, uma dessas formas de bloqueio é explicada pelas diferenças entre poder e violência, já que esta pode ser caracterizada como um instrumento e não um fim. Para Schneider (2016), esses instrumentos seriam mudos e abdicam do uso da linguagem que caracteriza as relações de poder, baseadas na persuasão. Reforçando seu argumento, a partir das acepções possíveis da violência na literatura sobre o tema, Schneider (2016, p. 827) relaciona algumas dessas acepções, propostas por diversos autores:

a violência como não reconhecimento do outro, a anulação ou cisão do outro (*cit. in* Adorno, 1993, p. 12; 1995, p. 18; Paixão, 1991, p. 136); a violência como a negação da dignidade humana (*cit. in* Caldeira, 1991, p. 169; Santos, 1998, p. 189); a violência como ausência de compaixão; a violência como a palavra emparedada ou o excesso de poder (*cit. in* Santos, 1998, p. 189). Ainda, [...] a questão teórica da violência pode ser definida como uma forma de sociabilidade a partir da qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Contudo, a violência não seria apenas a sua manifestação constitucional, pois a força, a coerção e o dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder estaria presente entre os grupos sociais.

Nesse contorno de exclusão do aluno, pode-se aventar alguma relação disso, na presente pesquisa, com a frequência nas respostas, de todos os participantes, da expressão da violência ocorrida, nomeadamente, entre alunos e entre pessoas do sexo masculino. De tal modo, ressaltem-se as palavras de Abramovay (2004), que em seus estudos sobre a violência escolar retrata que entre os vários fatores que influenciam os estudantes a praticar atos violentos no espaço escolar estão os que podem ser considerados mais relevantes como

as desigualdades social e racial, o *bullying*, a influência de grupos de referência de valores, crenças e formas de comportamento; a oferta de oportunidades: como uso de drogas, uso de bebidas alcoólicas, uso de arma de fogo, carências afetivas e causas socioeconômicas e culturais, os quais contribuem diretamente para o aumento dos conflitos nas escolas.

Desse modo, para dar contornos mais precisos ao fenômeno, parece precisa a exposição de Minayo (2014, p. 250), ao reforçar que uma definição de violência sempre perpassará uma questão social e histórica complexa, mas trazendo pra si características do fato social total. Assim, pode-se redefinir a violência, nas palavras dessa autora, como “qualquer situação em que uma pessoa perde o reconhecimento do seu papel de sujeito e é rebaixada à condição de objeto, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer outra forma de coerção”. E enquanto entranhada na própria história da humanidade, “não é possível, pois, abordar a violência, seja na perspectiva da sua explicação, seja na perspectiva do seu enfrentamento”, sem que se procurem seus elementos e sua presença tão persistente na vida social.

Se por um lado a representação da violência se mostrou, na presente pesquisa, pelo seu viés verbal e de gênero, dado sobremaneira entre colegas de escola, é preciso também ressaltar a natureza fugidia do fenômeno e que se apresenta amorfo, o que faz dele

algo que não é concreto, mas que se realiza como ação em um dado momento e se realiza, isto é, se concretiza, mas que também tem continuidade – não em si mesma – mas em representações sociais que constituem um campo cultural que pode ser concebido como comportamento ou *habitus* violento, qual seja a internação de disposições para agir contra o outro, no ato contínuo, preventivamente ou *a posteriori*, como vingança, toda vez que este outro venha a se constituir em obstáculo, ou desafiar um ou vários códigos de preservação de arranjos de convivência e de identidades em jogo (Espinheira, 2008, p. 23).

A complexidade, por isso, para não se correr o risco de simplificação dos resultados aqui colhidos, faz com que se retomem as caracterizações dos diferentes tipos de violência propostas pela OMS, segundo as características daqueles que cometem o ato violento. Por esse meio busca-se trazer possibilidades de distinção nas classificações empreendidas nessa pesquisa e pelos respondentes dos questionários. Assim, lembre-se, a classificação da OMS seria: a violência autodirigida; a violência interpessoal; e a violência coletiva.

Quando se pensa o espaço escolar e as concepções e expressões dos participantes aqui apresentados, nota-se o quão frequentemente as respostas deles fogem à questão da violência auto-infligida (expressa no comportamento suicida e agressão auto-infligida),

e da terceira concepção, da violência coletiva. Esta se acha subdividida em violência social, política e econômica e, diferentemente das outras duas grandes categorias, as subcategorias da violência coletiva sugerem possíveis motivos para a violência cometida por grandes grupos ou por países (Dahlberg & Krug, 2006). A primeira e a terceira, obviamente, redundam em expressões da violência que não vem a afeito, à primeira vista, quando se busca estudar o fenômeno na escola. Ou, vale dizer, parece não “vir à mente” com muita frequência quando se pensa no fenômeno. A segunda, ao contrário, perpassa o imaginário a esse respeito. Esta, a violência interpessoal, comporta a violência de família e de parceiros íntimos, além da violência na comunidade, mesmo que essa violência se passe entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não se conhecerem.

Parece então que as representações de violência estabelecem esse marco com um outro, ou outros, como fonte de ameaça. No espaço escolar, então, o caráter público não faz essa representação estar na ordem da violência coletiva, já distanciada de seu viés político. O perigo parece ser o próximo. Mas, não resumindo a violência aquelas de caráter público,

não se pode dizer que seja um problema unicamente de ordem econômica e social, nem tão pouco específico da escola pública. O que podemos inferir é que são fenômenos decorrentes da sociedade e de seu sistema de ensino. Por outro lado, a violência e a indisciplina também se manifestam no interior da escola provocadas pelas tensões próprias da relação educativa e da dinâmica da sala de aula, tão antigas e tão inevitáveis como a própria escola (Zechi, 2008, p. 15).

Ou seja, por esses meios, presume-se até mesmo uma ameaça institucional, um desvio do aparato público de sua destinação pública. No quadro das pesquisas realizadas em escolas do estado de São Paulo, expostas mais acima no apanhado teórico, um chama ainda mais atenção. Realizada em 2007,

constatou que 86% das escolas públicas estaduais de São Paulo afirmam terem sofrido algum tipo de violência. Nessa os principais atos de violência ocorridos foram: desacato a professores, funcionários e direção (88%); briga - agressão física envolvendo alunos (85%); depredação (65%); pichação e dano a veículos (62%); arrombamentos (46%); invasão de estranhos (45%); furto (32%), tráfico/porte ou consumo de drogas (32%); porte/uso de arma (5%) (Udemo, 2008, cit in Zechi, 2008, p. 12).

Ainda que a presente dissertação exponha relatos e dados estatísticos relativos à violência infligida a um outro (com mais frequência de um aluno a outro aluno), e ainda que ela sugestione a violência verbal como preponderante, torna-se importante trazer à discussão as violências dirigidas à instituição física (como as mostradas na pesquisa acima) e, de forma inversa, por elas perpetradas por seus viés simbólico.

Desta forma, cabe lembrar definições de violência na escola, dado pela literatura sobre o tema. Assim, dentre possíveis classificações, tem-se a

violência na escola (a escola seria apenas o local onde os casos ocorrem, não tendo necessariamente vínculo direto com eles); violência à escola (os alunos se posicionam violentamente contra a escola, corrompendo seu patrimônio, por exemplo); e violência da escola (a instituição é violenta para com os alunos). Também remete à distinção entre violência, transgressão e incivilidade. Violência seria quando o indivíduo ataca a lei, transgressão quando ataca um dispositivo institucional interno (mas não legal) e incivilidade quando se infringe as regras da boa convivência. Tais refinamentos conceituais são sempre benéficos, pois nos auxiliam a entender com que caso prático lidamos: se o adequado é uma correção educativa ou um encaminhamento a uma instituição legal (Schneider, 2016, p. 828).

Ou seja, como observou e reforça Minayo (1994), a violência não pode ser vista somente como ocorrência produzida, exclusivamente, no espaço escolar, estando mais como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social. Enquanto instituição, a escola acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos, sendo, portanto, necessário entender o processo por aspectos biopsicossociais. Isto é, ainda segundo as observações de Minayo (1994), dada a especificidade histórica, no fenômeno da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do Direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual, num plano da violência interpessoal onde interagem fatores biológicos, ambientais, psicológicos e sociais.

E esses apontamentos da autora podem ser estendidos e complementados, já que no plano institucional eles admitem questões referentes à escola e à violência escolar. Num plano simbólico, a partir da exposição de Schneider (2016), sugerem questões como a transgressão, sob o viés de uma possível confrontação dos seus usuários à violência institucional.

Além disso, atualmente, têm-se questões latentes do momento histórico brasileiro, dado pela problemática das figuras de autoridade e questões legais em torno do desamparo jurídico atual. Mas, cabe lembrar, esse quadro de coisas foi alimentado ao longo das últimas décadas. Pense, então, a sutileza do desdobramento disso na tensão professor, instituição e aluno.

A questão complexa, o educar, e nesse sentido educar a despeito da violência e das tensões sociais desdobradas na escola, enquanto reflexo e produto, torna-se parte do dia-a-dia da escola. Nela,

a violência é fruto de diversos fatores, tais como a profunda desigualdade entre as classes sociais, a imposição de regras coletivas, a repetição dos modelos que os alunos vivenciam em seus lares. O início da violência se dá através das “possibilidades de sobrevivência”, [...] assegurar um lugar na escola, seguido da “fragmentação do conhecimento”, isto é, a obstrução das possibilidades do domínio do conhecimento e, por fim, o processo educacional violentador se daria pela “ideologização da informação pela ação pedagógica e pela indústria cultural” (Oliveira & Martins, 2007, p. 95).

O que retoma, num círculo vicioso, a violência embutida no sistema educacional (a violência simbólica citada logo acima) que agora pode ser voltar contra o professor através da imposição de projetos de formação, projetos educativos e de ações pedagógicas, uma vez que os professores na maioria das vezes não são consultados no momento da elaboração de tais projetos, que geralmente estão permeados pela ideologia dominante (Oliveira & Martins, 2007, p. 95).

Por isso, sob o ponto de vista da ótica pedagógica e normativa, Abramovay (2002, p.3) acrescenta que a escola deveria ser, ao menos em tese, inclusiva, não poderia ser discriminatória e teria que criar mecanismos regulatórios que abarcassem a todos, podendo aí ser inclusos os professores, bem como também para pais e alunos que

se interessem pelo que está acontecendo no espaço escolar. [...] Os jovens buscam no sistema escolar desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos, que colaboram na formatação de suas respectivas identidades.

Como sintetizaram Marriel, Assis, Avanci e Oliveira (2013, p. 36), enquanto estudavam a autoestima dos adolescentes que sofrem violência na escola,

de maneira geral, a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência. Suas ocorrências são consequência das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar. De modo geral, as escolas lidam com esses conflitos valendo-se de um elenco de procedimentos formais e informais, modelados diferentemente, de acordo com as características de cada direção ou projeto pedagógico.

É importante que se atente, aí, para o que os alunos, crianças e adolescente, veem enquanto violência, ou, ao menos, os seus imaginários em torno dela. Nesse ponto de vista, a pesquisa “A voz dos adolescentes”, realizada pela *United Nations Children's Fund* [UNICEF] (2002), mostrou que essas pessoas definem a violência como desrespeito aos limites do outro, de qualquer natureza: física ou verbal, moral e sexual. Ao mesmo tempo em que ela desperta medo e angústia, possuía para eles também um caráter de fascinação, que acompanhava a impressão dos grupos de participantes da citada pesquisa (Paula, 2008). Além disso, nessa pesquisa,

os jovens declaram que “Violência é tudo que machuca por dentro e por fora”, “A omissão é uma violência” e apesar da maioria dizer nunca ter sofrido violência, contraditoriamente, citam episódios em que sofreram xingamentos, preconceitos, ameaças, assaltos e assédios. De forma geral, os adolescentes consideram que o Brasil é um país violento e apontam como algumas razões para isso a desigualdade social, o uso de drogas, a polícia “mais perigosa que os bandidos” e a banalização dos episódios de violência no cotidiano (Paula, 2008, p. 22).

Enquanto permeada de um imaginário com impressões tão marcantes, tais apontamentos sugerem questões a serem abordadas a partir dos achados mostrados nas repostas dos participantes do presente trabalho. Dada a frequência da associação da violência interpessoal entre alunos, e expressão disso poderia se ver ligada a um imaginário de mitos e preconceitos, quando se pensa tal violência acometendo crianças e adolescentes, ou praticada por eles, dentro e fora da escola.

Muito disso, para Paula (2008), estaria ligando às notícias e informações disponibilizadas nos meios de comunicação brasileiros. Desse modo, a autora irá sumarizar aos menos três tipos desses mitos que influenciaria e alimentaria o imaginário da violência. Para ela haveria:

- (1) Mito do hiperdimensionamento, que decorre da descontextualização das notícias do conjunto da criminalidade, culpabilizando os adolescentes por um grande número de crimes quando em verdade as infrações praticadas por adolescentes não alcançam 10% do total de delitos e, destes atos infracionais, cerca de 60% ocorrem sem ameaça de violência à pessoa porque a maioria é de furtos.
- (2) Mito da periculosidade, decorrente da ênfase dada pela imprensa a atos infracionais praticados com violência à pessoa, em detrimento aos que são praticados sem violência. No imaginário coletivo, o resultado é um adolescente responsável por um número elevado de delitos graves, já que cerca de 30% das reportagens referem-se a casos de homicídio, os roubos comparecem com 10,1% e os estupros com 3,2%. Os furtos, por outro lado, são mencionados em apenas 2% das notícias. A conclusão é que existe uma super-representação dos casos de crimes violentos contra a pessoa e uma sub-representação de crimes não violentos contra o patrimônio. Exatamente o inverso das estatísticas sobre violência, sendo que esta disparidade oferece uma visão falsa da realidade.
- (3) Mito da impunidade. Contribui para este mito a insuficiência de informação, pois as notícias ignoram o sistema sócioeducativo. A impunidade é confundida com inimputabilidade. A ideia errônea de que o adolescente resulta impune ou se faz irresponsável, decorre de uma apreensão equivocada da Doutrina de Proteção Integral. O sistema sócio-educativo proposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶ constrói todo um universo de recursos para dar conta da questão relativa à chamada “delinquência juvenil”. Estes recursos estabelecem uma escala de sanções pedagógicas que são da advertência até a privação de

⁶ O ECA é um documento formado por um conjunto de leis que garantem os direitos das crianças e dos adolescentes e delimita direitos e deveres legais no trato de tal público no Brasil, criado a partir das propostas normativas orientadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

liberdade, da mesma forma que para o adulto, sendo que para este, é considerada como penalidade⁷.

Ainda para Paula (2008), esse imaginário, carregado de equívocos, sobretudo proporcionado pela imprensa, influenciaria os profissionais que atuam na escola, bem como as crianças e adolescentes. Desse modo, os meios de informação, mas ainda mais a imprensa, precisaria também ser levada em conta no processo da violência no meio escolar. Com isso,

o campo jornalístico age, enquanto campo, sobre os outros campos. Em outras palavras, um campo, ele próprio cada vez mais dominado pela lógica comercial, impõe cada vez mais suas limitações aos outros universos. Através da pressão do índice de audiência, o peso da economia se exerce sobre a televisão, e, através do peso da televisão sobre o jornalismo, ele se exerce sobre os outros jornais, mesmo sobre os mais - puros -, e sobre os jornalistas, que pouco a pouco deixam que problemas de televisão se imponham a eles. E, da mesma maneira, através do peso do conjunto do campo jornalístico, ele pesa sobre todos os campos de produção cultural (Bourdieu, 1997, p. 81, *cit. in* Paula, 2008, p.23).

Além do mais, a influência da imprensa escrita e da televisão – e cabe lembrar, hoje, as mídias sociais e internet, mencionadas no início dessa discussão –,

atinge o campo jurídico, a opinião pública e de diversas categorias profissionais como professores, policiais, assistentes sociais e outros. Da mesma forma atinge o poder legislativo que, com esta super-representação de crimes violentos praticados por adolescentes, teve como consequência a inclusão de emendas no Congresso Nacional no sentido de reduzir a idade penal para 16, 14 e até 12 anos. Alegam os defensores das emendas que os jovens são os principais responsáveis pelo aumento da criminalidade e que o Estatuto da Criança e do Adolescente é muito brando (Paula, 2008, p. 24).

Note-se o reflexo que isso terá na e para a escola. Esse conceito de violência em relação ao adolescente, segundo Paula (2008) predominante em nossa sociedade (criminalizando o adolescente e a pobreza, descaracterizando a violência como um fenômeno social) determina as condutas dos sujeitos no interior da escola. Um exemplo de suas consequências seria que, por parte dos professores e equipe de apoio, há uma

⁷ Os três mitos são citados aqui basicamente na íntegra da forma apresentada por Paula (2008). Quanto a isso, conferir: Paula, C. A. (2008). A violência na escola. In SEED, *Enfrentamento da violência na escola* (pp. 21-29). Curitiba: SEED.

preocupação em estabelecer normas disciplinares para os alunos, delimitando os espaços e tempos de interação entre eles, no sentido de “evitar a violência”, como se estivessem aí centrados os problemas de indisciplina (Paula, 2008, p. 24).

Oliveira e Martins (2007, p. 97) arrematam a questão focando-se no papel do professor nesse processo. Para esses autores, haveriam vários pressupostos e tentativas de solução ao complexo fenômeno da violência escolar,

mas o que se pode dizer, num primeiro momento, é que a partir do instante em que o professor deixa de tentar dominar a situação e leva em conta a realidade e toda a dificuldade nela inserida, cheia de contradições, é que será possível realizar proposições e elaborações, e assim, a escola passará a representar um outro papel que não será mais o de esperar o futuro e sim o lugar no qual se vive o presente, através da vida e trocas que ele proporciona.

Ademais, para Oliveira e Martins (2007, p. 97), podem-se entrever os desdobramentos que poderiam ser concebidos através da dupla escola/violência, já em parte discutido mais acima:

há “a escola da violência” construída pela sociedade que mantém e fomenta a violência estrutural que, por sua vez, difunde as demais formas de violência que os indivíduos vão aprendendo e assimilando em seu cotidiano, ora sutilmente, ora abertamente. Tem-se a “violência na escola” que, como foi demonstrado, acontece através da troca de agressões físicas e verbais entre alunos ou alunos e professores assim como também existe a “violência da escola”, a escola como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para direcionarem-se de maneira autônoma e, sobretudo, transformadora. Assim, a escola (sociedade) que ensina e pratica a violência, tem como sua representante a instituição escolar, que vivencia e exerce também suas violências.

Talvez por isso, para os alunos entrevistados na presente pesquisa, a agressão verbal pareça estar ligada ao ato de matar, como visto quando se analisou essas respostas na seção dos resultados, ali notada estatisticamente essa associação. E entenda-se, agora, isso direcionado ao ato de matar a palavra, a voz de quem frequenta a escola. Coincidentemente, quanto inquiridos sobre o sentimento de segurança em sala de aula, pareceu ainda mais preocupante o fato de todos os respondentes responderem não se sentirem seguros na escola.

Outro dado significativo, encontrado nas respostas aos questionários, sugeriu também que os colaboradores acreditam que as ações de violência podem ocorrer nos mais diversos ambientes da escola, embora com mais frequência na sala de aula, mas também locais externos à instituição, contribuindo para sensação difusa de insegurança. Isso redonda na discussão, já levantada, do compromisso social dessa instituição. Ora, caberia a ela não somente manter seus entes seguros, mas também ajudar na manutenção de regras de conduta e civilidade, além de assegurar para que o percurso pedagógico das crianças e jovens possa ocorrer a contento.

Essa perigosa sensação de insegurança pode ser ainda vista em algo não muito explícito. Quando se procurou aqui circunscrever o território geográfico interno e externo da violência, e as personagens relacionadas aos episódios de violência, nas perguntas abertas, e, portanto, passíveis de um espectro amplo de possibilidades de respostas, viu-se as respostas dos participantes foram razoavelmente equivalentes em relação às categorias possíveis de enquadramento, sugerindo uma dispersão difusa do imaginário desse fenômeno, quando pensamos o espaço de sua ocorrência. O que faz sentido, pois, como visto, a frequência dos episódios tiveram valores também equivalentes em suas ocorrências, com respostas bem similares, sugerindo, de forma parecida, uma disseminação equivalente de atos violentos no ambiente frequentado pelos alunos, sejam esses espaços internos e externos. Assim, polemizando, pode-se voltar à questão se não poderíamos enquadrar essa violência enquanto *violência coletiva*.

Mas a despeito de todo negativismo, os alunos, como se viu, tendem a considerar que a escolar, ainda assim, procura ensiná-los a combater a violência, considerando também que a comunidade escolar tem estabelecido maneiras de combater a violência. Isso parece alentador, contanto que se pense e que se reforce que a escola é também o lugar da palavra e do seu aprendizado.

CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo principal estudar o fenômeno da violência e a forma como este é percebido pela comunidade de utilizadores da Escola Municipal UEB Governador Leonel Brizola. A análise dos dados e os resultados coletados sugerem que os participantes tendem a reconhecer com maior frequência as agressões verbais como definidoras do que caracterizaria um ato violento, sendo também essas agressões as de maior incidência na escola estudada. Além disso, são mais frequentes atos violentos praticados entre alunos, bem como entre alunos e professores. Isso levou a uma aproximação de tais achados às teorias que aventam a ideia de que há uma violência simbólica que subjaz a instituição escolar, muitas vezes violentadora no que diz respeito a dar voz aos sujeitos que dela participam.

Os resultados também sugeriram uma sensação difusa de insegurança, sentida pelos participantes, que acomete o interior da escola, bem como em outros espaços vivenciais que circundam os alunos e seus pais, havendo também uma sugestão de dissociação entre as atitudes violentas por parte de estudantes e funcionários das escolas, dadas como definidoras do que seria uma manifestação da violência.

Sob a luz de estudos da área, ficou sugerido que o professor, a partir de suas atividades pedagógicas, pode ter influência positiva nesse cenário, estando sob a ordem da gestão e coordenação o planejamento de ações que impulsionem manifestações de solidariedade, de segurança e de atuações de combate à violência na escola e na sociedade, com conseqüente garantia de ajudar na principal função social da instituição, que é garantir a construção de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.

Em revista aos seus resultados, a instrumentalização desta pesquisa teve como propósito ampliar a visão do que já existe a respeito da violência, mas, por buscar olhar especificamente para o ambiente escolar em questão, deteve-se em poder dar retorno futuro à comunidade escolar para proporcionar a ela pensar criticamente sobre o assunto

e efetivar estratégias de mudança naquele ambiente, além de propor novas formas de lidar com essa questão, minimizando suas consequências.

Por essa razão, é possível olhar em retrospectiva e apontar a importância de se elaborar questionários específicos que refletisse não só os intentos da presente dissertação, mas também que adequasse às especificidades dos sujeitos a que eles seriam aplicadas e aos ambientes específicos que eram objetos de estudo, havendo necessidade de trabalhar os temas por blocos de informação.

Uma dificuldade encontrada, que deve ser apontada para dimensionamento dos resultados e na aplicação dos testes estatísticos, se deveu ao tamanho amostral do trabalho. Foi apenas 15 respostas para pais e alunos, o que não garantiu que um teste estatístico mais complexo se encaixasse no trabalho. Como visto, precisou-se assim calcular um coeficiente de concordância para as respostas, sendo, portanto, importante frisar que o poder do teste aplicado diminuiu devido a tal amostra pequena. Além disso, para os colaboradores, não existiu uma amostra suficiente para conclusões mais precisas, no tocante aos testes estatísticos inferenciais.

Assim, dada a complexidade do tema e os limites do presente trabalho, sugerem-se mais pesquisas que enfoquem a violência em escolas públicas, utilizando-se da mesma faixa de idade aqui utilizada e como um tamanho amostral mais robusto, para reforçar os achados aqui trazidos e para ajudar amenizar a problemática, preparando as novas gerações para um melhor convívio em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2002). *Escola e violência*: Unesco.
- Abramovay, M. (2004). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras. Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Adorno, S. (2002). Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. *Jornal de Psicologia-PSI*, 132, 7-8.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19(47), 7-19.
- Balandier, G. (1997). *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (2009). Ensino fundamental desenvolve a capacidade do aprendiz. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-fundamental-desenvolve-a-capacidade-de-aprendizado>>. [Consultado em: 21/05/2018].
- Chagas, A. T. R. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração on line*, 1(1).
- Da Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. *UFSC, Florianópolis*, 4a. edição, 123.
- Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2006). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11.
- Domenach, J.-M. (1981). *La violencia y sus causas*: Unesco.
- Drezett, J. (2000). Aspectos biopsicossociais da violência sexual. *Jornal da Rede Pública*, 22, 18-21.
- Espinheira, G. (2008). Sociologia da delinquência: a iniciação do jovem. *Revista Observare*, 4 (Outubro de 2008. www.observatorioseguranca.org ISSN 1981-1780).
- Feijó, M. C. d. C. (2001). *Raízes da violência: a importância da família na formação da percepção, motivação e atribuição de causalidade de adolescentes infratores e de seus irmãos não infratores*. (Doutorado em Ciências na área de Saúde Pública), Fiocruz, Rio de Janeiro.
- Tortorelli, M., Carreiro, L. R., & Araújo, M. (2010). Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1).
- Filmus, D. (2003). *Violência na escola: América Latina e Caribe*: Unesco.
- Fromm, E. (1975). *Anatomia da destrutividade humana*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário (série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). *Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental*.

- Hayeck, C. M. (2009). Refletindo sobre a violência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1).
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. (2013). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Ática.
- Minayo, M. C. d. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. d. S. Minayo (Ed.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (Vol. 23, pp. 9-29).
- Minayo, M. C. d. S. (2014). Violência e Educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, 15(31), 249-264.
- Minayo, M. d. S. (1994). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de saúde pública*, 10(1), 7-18.
- Minayo, M. d. S., & Souza, E. d. (1998). Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde*, 4(3), 513-531.
- Monteiro, T. A., & Saravali, E. G. (2010). As causas da violência segundo a visão de crianças e adolescentes. *Revista LEVS*(6).
- Oliveira, É. C. S., & Martins, S. T. F. (2007). Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 90-98.
- Paula, C. A. d. (2008). A violência na escola. In S. d. E. d. E. S. d. Educação (Ed.), *Enfrentamento da violência na escola* (pp. 21-29). Curitiba: SEED.
- Russ, J. (1994). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Scipione.
- Sani, A. I. (2011). *Crianças vítimas de violência*. Porto. Universidade Fernando Pessoa
- Schneider, J. K. (2016). Violência na escola a partir da perspectiva docente. *Eventos Pedagógicos*, 7(2), 822-842.
- Soares, A. M. d. C. (2014). Composição da sociabilidade violenta no Brasil. *Revista de C. Humanas*, 14(1), 175-190.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1).
- Teixeira, M. C. S., & Porto, M. d. R. S. (1998). Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cad CEDES*, 19, 47.
- Udemo, S. d. d. E. d. S. P. (2003). *UDEMO. Pesquisa Violência nas Escolas (2003)*. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br>>. [Consultado em: 19/04/2006].
- Udemo, S. d. d. E. d. S. P. (2008). *UDEMO. Pesquisa Violência nas Escolas (2008)*. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br>>. [Consultado em: 19/04/2006].
- Vieira, S. (2000). *Como elaborar questionários*: Editora Atlas SA.
- Vilhena, J. d., & Maia Campos Mamede, M. V. (2002). Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. *Revista Mal-estar e subjetividade*, 2(2).
- Zechi, J. A. M. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: Aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento Questionário Estudante PESQUISA DE CAMPO

() ALUNO

PRIMEIRO BLOCO (Concepção e manifestação da violência)

1. NA SUA OPINIÃO, O QUE É VIOLÊNCIA?

2. DE QUE FORMA A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA ESCOLA?

3. VOCÊ SE SENTE SEGURO(A) NA SUA ESCOLA?

- () SIM
() NÃO

SEGUNDO BLOCO (território geográfico interno e externo e episódios)

4. ESPAÇO ONDE OCORREM AS AÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- () NO ESPAÇO EXTERNO À ESCOLA (rua, bairro da escola)
() NO ESTACIONAMENTO DA ESCOLA
() NA PORTARIA
() NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA (banheiros, bebedouros e corredores)
() NO PÁTIO DA ESCOLA
() NA SALA DE AULA
() NA SUA RESIDÊNCIA
() NA RUA OU BAIRRO ONDE MORA

5. SINALIZE OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| () GRITOS | () INTENÇÃO DE MALTRATAR E |
| () AGRESSÃO VERBAL | HUMILHAR O OUTRO |
| () DANOS AO PATRIMÔNIO MATERIAL | () AGRESSÃO FÍSICA |
| DA ESCOLA | () INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| () EMPURRÕES | () AMEAÇAS |
| () BRIGAS | () FURTOS E ROUBOS |
| () MALEDICÊNCIAS | () OUTROS _____ |

6. QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- | | |
|--|------------------------------------|
| () ALUNOS | () ALUNOS E PESSOAS ESTRANHAS À |
| () ALUNOS E PROFESSORES | ESCOLA |
| () ALUNOS E SERVIDORES | () PAIS E PROFESSORES |
| OPERACIONAIS | () PAIS E SERVIDORES OPERACIONAIS |
| () ALUNOS E PAIS | () PAIS E GESTORES |
| () ALUNOS E GESTORES | () PAIS E |
| () PAIS E | SUPERVISORES/COORDENADORES |
| SUPERVISORES/COORDENADORES | |
| () PAIS DE ALUNOS COM OUTROS PAIS DE ALUNOS | |

7. OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA, NA SUA MAIORIA, SÃO PRATICADOS POR PESSOAS:

- () DO SEXO MASCULINO () DO SEXO FEMININO

TERCEIRO BLOCO (Violências sofridas)

8. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUMA VIOLÊNCIA? () SIM () NÃO
9. CASO TENHA MARCADO SIM, ONDE OCORREU O EPISÓDIO DE VIOLÊNCIA?
() NA ESCOLA () EM CASA () NA RUA () NO BAIRRO DA ESCOLA

10. QUE TIPO DE VIOLÊNCIA?

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| () GRITOS | () INTENÇÃO DE MALTRATAR E |
| () AGRESSÃO VERBAL | HUMILHAR O OUTRO |
| () DANOS AO PATRIMÔNIO MATERIAL | () AGRESSÃO FÍSICA |
| DA ESCOLA | () INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| () EMPURRÕES | () AMEAÇAS |
| () BRIGAS | () FURTOS E ROUBOS |
| () MALEDICÊNCIAS | () OUTROS _____ |

QUARTO BLOCO (Ações)

11. VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA ENSINA COMO LIDAR COM A VIOLÊNCIA?
() SIM () NÃO
12. QUAIS AÇÕES FORAM REALIZADAS NA ESCOLA NOS ANOS DE 2015 A 2017 PARA DEBATER SOBRE A VIOLÊNCIA?

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| () VISITAÇÃO/PASSEIO | () FILMES |
| () PALESTRAS | () LEITURAS |
| () DRAMATIZAÇÕES | () PRODUÇÃO TEXTUAL |
| () PESQUISAS | () OUTROS _____ |

13. NA SUA OPINIÃO, QUAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA AGEM COM AGRESSIVIDADE PARA COM OS ESTUDANTES?

- () PROFESSORES
() SECRETÁRIO ESCOLAR
() ADMINISTRATIVO
() SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO/APOIO PEDAGÓGICO
() GESTORES ESCOLARES

14. NA SUA OPINIÃO, AS AVALIAÇÕES PODEM SER VISTAS COMO FORMA DE PUNIÇÃO?

- () SIM
() NÃO

15. HÁ MUITOS GRITOS NA SALA DE AULA? () SIM () NÃO

16. CASO TENHA MARCADO SIM, QUEM DÁ GRITOS NA SALA DE AULA?

- () PROFESSOR COM ALUNO
() ALUNO COM PROFESSOR
() ALUNO COM ALUNO
() ALUNO
() PROFESSOR

Apêndice II – Instrumento Questionário Estudante
PESQUISA DE CAMPO

() PROFESSOR

PRIMEIRO BLOCO (Concepção e manifestação da violência)

1. NA SUA CONCEPÇÃO O QUE É VIOLÊNCIA?

2. DE QUE FORMA A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA ESCOLA?

3. VOCÊ SE SENTE SEGURO(A) NESTA ESCOLA?

- () SIM
() NÃO

SEGUNDO BLOCO (território geográfico interno e externo e episódios)

4. ESPAÇO ONDE OCORREM AS AÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- () NO ESPAÇO EXTERNO À ESCOLA (rua, bairro)
() NO ESTACIONAMENTO DA ESCOLA
() NA PORTARIA
() NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA (banheiros, bebedouros e corredores)
() NO PÁTIO DA ESCOLA
() NA SALA DE AULA

5. SINALIZE OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| () GRITOS | () INTENÇÃO DE MALTRATAR E |
| () AGRESSÃO VERBAL | SUBJUGAR O OUTRO |
| () DANOS AO PATRIMÔNIO MATERIAL | () AGRESSÃO FÍSICA |
| DA ESCOLA | () INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| () EMPURRÕES | () AMEAÇAS |
| () BRIGAS | () FURTOS E ROUBOS |
| () MALEDICÊNCIAS | () OUTROS _____ |

6. QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- | | |
|--|------------------------------------|
| () ALUNOS | () ALUNOS E PESSOAS ESTRANHAS À |
| () ALUNOS E PROFESSORES | ESCOLA |
| () ALUNOS E SERVIDORES | () PAIS E PROFESSORES |
| OPERACIONAIS | () PAIS E SERVIDORES OPERACIONAIS |
| () ALUNOS E PAIS | () PAIS E GESTORES |
| () ALUNOS E GESTORES | () PAIS E |
| () PAIS E | SUPERVISORES/COORDENADORES |
| SUPERVISORES/COORDENADORES | |
| () PAIS DE ALUNOS COM OUTROS PAIS DE ALUNOS | |

7. OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA, NA SUA MAIORIA, SÃO PRATICADOS POR PESSOA:

- () DO SEXO MASCULINO () DO SEXO FEMININO

TERCEIRO BLOCO (Violências sofridas)

8. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUMA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR?

- () SIM () NÃO

9. QUE TIPO DE VIOLÊNCIA?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> GRITOS | <input type="checkbox"/> AGRESSÃO FÍSICA |
| <input type="checkbox"/> AGRESSÃO VERBAL | <input type="checkbox"/> INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| <input type="checkbox"/> EMPURRÕES | <input type="checkbox"/> AMEAÇAS |
| <input type="checkbox"/> BRIGAS | <input type="checkbox"/> FURTOS E ROUBOS |
| <input type="checkbox"/> MALEDICÊNCIAS | <input type="checkbox"/> OUTROS _____ |
| <input type="checkbox"/> INTENÇÃO DE MALTRATAR E
SUBJUGAR O OUTRO | |

QUARTO BLOCO (Ações)

10. NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA, OFERECIDA PELA SEMED – SÃO LUÍS/MA OU PELA ESCOLA ONDE TRABALHA? () SIM () NÃO

11. A ESCOLA POSSUI PROPOSTA PEDAGÓGICA, NA QUAL TODA A COMUNIDADE ESCOLAR ESTÁ REPRESENTADA? () SIM () NÃO

12. VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA OFERECE SUPORTE PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR?

- () SIM () NÃO

13. HÁ AÇÕES SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA CONTEMPLADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA? () SIM () NÃO

14. EM CASO POSITIVO, QUAIS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA FORAM EXECUTADAS NOS ANOS DE 2015 A 2017, PARA DEBATER O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> PALESTRAS | <input type="checkbox"/> FÓRUMS |
| <input type="checkbox"/> SEMINÁRIOS | <input type="checkbox"/> FORMAÇÃO CONTINUADA |
| <input type="checkbox"/> PESQUISAS | <input type="checkbox"/> SIMPÓSIOS |
| <input type="checkbox"/> REUNIÕES | <input type="checkbox"/> OUTROS _____ |
| <input type="checkbox"/> PROJETOS PEDAGÓGICOS | |

15. NA SUA OPINIÃO, HÁ MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA POR PARTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DESTA ESCOLA? EM CASO POSITIVO, SINALIZE ABAIXO:

- () PROFESSORES
() SECRETÁRIO ESCOLAR
() ADMINISTRATIVO
() SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO/APOIO PEDAGÓGICO
() GESTORES ESCOLARES

16. O SEU PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPLA (CONTEÚDO) A TEMÁTICA EM QUESTÃO?

- () SIM
() NÃO

17. EM SALA DE AULA, HÁ MANIFESTAÇÃO DE ATOS VIOLENTOS? EM CASO POSITIVO, POR PARTE DE QUEM?

- () ALUNOS PARA COM OS PROFESSORES
() PROFESSORES PARA COM OS ALUNOS
() ALUNOS PARA COM OUTROS ALUNOS
() PROFESSORES PARA COM OUTROS PROFESSORES

Apêndice III – Instrumento Questionário Estudante
PESQUISA DE CAMPO

() GESTOR GERAL

PRIMEIRO BLOCO (Concepção e manifestação da violência)

1. NA SUA CONCEPÇÃO O QUE É VIOLÊNCIA?

2. DE QUE FORMA A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA ESCOLA?

3. A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR TEM CONTRIBUÍDO PARA O BAIXO ÍNDICE DE DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES, COMO:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| () ABANDONO | () FALTAS FREQUENTES |
| () EVASÃO | () DESINTERESSE |
| () REPETÊNCIA | () OUTROS _____ |

4. SENTE-SE SEGURO(A) NESTA ESCOLA? () SIM () NÃO

SEGUNDO BLOCO (território geográfico interno e externo e episódios)

5. ESPAÇO ONDE OCORREM AS AÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- () NO ESPAÇO EXTERNO À ESCOLA (rua, bairro)
() NO ESTACIONAMENTO DA ESCOLA
() NA PORTARIA
() NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA (banheiros, bebedouros e corredores)
() NO PÁTIO DA ESCOLA
() NA SALA DE AULA

6. SINALIZE OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| () GRITOS | () INTENÇÃO DE MALTRATAR E |
| () AGRESSÃO VERBAL | SUBJUGAR O OUTRO |
| () DANOS AO PATRIMÔNIO MATERIAL | () AGRESSÃO FÍSICA |
| DA ESCOLA | () INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| () EMPURRÕES | () AMEAÇAS |
| () BRIGAS | () FURTOS E ROUBOS |
| () MALEDICÊNCIAS | () OUTROS _____ |

7. QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- | | |
|--|------------------------------------|
| () ALUNOS | () ALUNOS E PESSOAS ESTRANHAS À |
| () ALUNOS E PROFESSORES | ESCOLA |
| () ALUNOS E SERVIDORES | () PAIS E PROFESSORES |
| OPERACIONAIS | () PAIS E SERVIDORES OPERACIONAIS |
| () ALUNOS E PAIS | () PAIS E GESTORES |
| () ALUNOS E GESTORES | () PAIS E |
| () PAIS E | SUPERVISORES/COORDENADORES |
| SUPERVISORES/COORDENADORES | |
| () PAIS DE ALUNOS COM OUTROS PAIS DE ALUNOS | |

8. OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA, NA SUA MAIORIA, SÃO PRATICADOS POR PESSOA: () DO SEXO MASCULINO () DO SEXO FEMININO

9. EM CASO DE ATOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, QUAIS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA GESTÃO PARA MINIMIZAR A PROBLEMÁTICA?

10. NA SUA OPINIÃO, A VIOLÊNCIA DESENCADEADA NA ESCOLA CONSTITUI REFLEXO DOS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, CULTURAIS, HISTÓRICOS, FAMILIAR, ENTRE OUTROS?

TERCEIRO BLOCO (Violências sofridas)

11. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR? EM CASO POSITIVO, SINALIZE ABAIXO O TIPO DE VIOLÊNCIA:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> GRITOS | <input type="checkbox"/> AGRESSÃO FÍSICA |
| <input type="checkbox"/> AGRESSÃO VERBAL | <input type="checkbox"/> INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| <input type="checkbox"/> EMPURRÕES | <input type="checkbox"/> AMEAÇAS |
| <input type="checkbox"/> BRIGAS | <input type="checkbox"/> FURTOS E ROUBOS |
| <input type="checkbox"/> MALEDICÊNCIAS | <input type="checkbox"/> OUTROS _____ |
| <input type="checkbox"/> INTENÇÃO DE MALTRATAR E SUBJUGAR O OUTRO | |

QUARTO BLOCO (Ações)

12. NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA, OFERECIDA PELA SEMED – SÃO LUÍS/MA OU PELA ESCOLA? () SIM () NÃO

13. A ESCOLA POSSUI PROPOSTA PEDAGÓGICA, NA QUAL TODA A COMUNIDADE ESCOLAR ESTÁ REPRESENTADA? () SIM () NÃO

14. A ESCOLA NO DESEMPENHO DE SUA FUNÇÃO SOCIAL TEM OFERECIDO SUPORTE À COMUNIDADE ESCOLAR PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA?
() SIM () NÃO

15. HÁ AÇÕES SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA CONTEMPLADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA? () SIM () NÃO

16. EM CASO POSITIVO, QUAIS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA FORAM EXECUTADAS NOS ANOS DE 2015 A 2017, PARA DEBATER O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> PALESTRAS | <input type="checkbox"/> FÓRUNS |
| <input type="checkbox"/> SEMINÁRIOS | <input type="checkbox"/> FORMAÇÃO CONTINUADA |
| <input type="checkbox"/> PESQUISAS | <input type="checkbox"/> SIMPÓSIOS |
| <input type="checkbox"/> REUNIÕES COM PAIS E MESTRES | <input type="checkbox"/> OUTROS _____ |
| <input type="checkbox"/> PROJETOS PEDAGÓGICOS | |

17. NA SUA OPINIÃO, HÁ MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA POR PARTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DESTA ESCOLA? EM CASO POSITIVO, SINALIZE ABAIXO:

- PROFESSORES
- SECRETÁRIO ESCOLAR
- ADMINISTRATIVO
- SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO/APOIO PEDAGÓGICO
- GESTORES ESCOLARES

18. NAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR, HÁ AÇÕES QUE ENVOLVAM OS PAIS NO COMBATE À VIOLÊNCIA? EM CASO POSITIVO, QUAIS?

19. EM SALA DE AULA, HÁ MANIFESTAÇÃO DE ATOS VIOLENTOS? EM CASO POSITIVO, POR PARTE DE QUEM?

- ALUNOS PARA COM OS PROFESSORES
- PROFESSORES PARA COM OS ALUNOS
- ALUNOS PARA COM OUTROS ALUNOS
- PROFESSORES PARA COM OUTROS PROFESSORES

Apêndice IV– Instrumento Questionário Estudante
PESQUISA DE CAMPO

() COORDENADOR PEDAGÓGICO

BLOCO (Concepção e manifestação da violência)

1. NA SUA CONCEPÇÃO O QUE É VIOLÊNCIA?

2. DE QUE FORMA A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA ESCOLA?

3. A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR TEM CONTRIBUÍDO PARA O BAIXO ÍNDICE DE DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES, COMO:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| () ABANDONO | () FALTAS FREQUENTES |
| () EVASÃO | () DESINTERESSE |
| () REPETÊNCIA | () OUTROS _____ |

4. SENTE-SE SEGURO(A) NESTA ESCOLA? () SIM () NÃO

SEGUNDO BLOCO (território geográfico interno e externo e episódios)

5. ESPAÇO ONDE OCORREM AS AÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- () NO ESPAÇO EXTERNO À ESCOLA (rua, bairro)
() NO ESTACIONAMENTO DA ESCOLA
() NA PORTARIA
() NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA (banheiros, bebedouros e corredores)
() NO PÁTIO DA ESCOLA
() NA SALA DE AULA

6. SINALIZE OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| () GRITOS | () INTENÇÃO DE MALTRATAR E |
| () AGRESSÃO VERBAL | SUBJUGAR O OUTRO |
| () DANOS AO PATRIMÔNIO MATERIAL | () AGRESSÃO FÍSICA |
| DA ESCOLA | () INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| () EMPURRÕES | () AMEAÇAS |
| () BRIGAS | () FURTOS E ROUBOS |
| () MALEDICÊNCIAS | () OUTROS _____ |

7. QUEM PARTICIPOU NESSAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA?

- | | |
|--|------------------------------------|
| () ALUNOS | () ALUNOS E PESSOAS ESTRANHAS À |
| () ALUNOS E PROFESSORES | ESCOLA |
| () ALUNOS E SERVIDORES | () PAIS E PROFESSORES |
| OPERACIONAIS | () PAIS E SERVIDORES OPERACIONAIS |
| () ALUNOS E PAIS | () PAIS E GESTORES |
| () ALUNOS E GESTORES | () PAIS E |
| () PAIS E | SUPERVISORES/COORDENADORES |
| SUPERVISORES/COORDENADORES | |
| () PAIS DE ALUNOS COM OUTROS PAIS DE ALUNOS | |

8. OS EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA OCORRIDOS NA ESCOLA, NA SUA MAIORIA, SÃO PRATICADOS POR PESSOA: () DO SEXO MASCULINO () DO SEXO FEMININO

9. EM CASO DE ATOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, QUAIS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA/APOIO PEDAGÓGICO JUNTO AO CORPO DOCENTE NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES PARA MINIMIZAR A PROBLEMÁTICA?

10. NA SUA OPINIÃO, A VIOLÊNCIA DESENCADEADA NA ESCOLA CONSTITUI REFLEXO DOS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS, CULTURAIS, HISTÓRICOS, FAMILIAR, ENTRE OUTROS?

11. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR VIVENCIADA NA ESCOLA CONTRIBUI PARA DIVULGAR A CULTURA DA PAZ E SOLIDARIEDADE? EM CASO POSITIVO, ESPECIFIQUE ABAIXE:

TERCEIRO BLOCO (Violências sofridas)

12. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR? EM CASO POSITIVO, SINALIZE ABAIXO O TIPO DE VIOLÊNCIA:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> GRITOS | <input type="checkbox"/> AGRESSÃO FÍSICA |
| <input type="checkbox"/> AGRESSÃO VERBAL | <input type="checkbox"/> INTIMIDAÇÃO COM ARMAS |
| <input type="checkbox"/> EMPURRÕES | <input type="checkbox"/> AMEAÇAS |
| <input type="checkbox"/> BRIGAS | <input type="checkbox"/> FURTOS E ROUBOS |
| <input type="checkbox"/> MALEDICÊNCIAS | <input type="checkbox"/> OUTROS _____ |
| <input type="checkbox"/> INTENÇÃO DE MALTRATAR E SUBJUGAR O OUTRO | |

QUARTO BLOCO (Ações)

13. NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA, OFERECIDA PELA SEMED – SÃO LUÍS/MA OU PELA ESCOLA? SIM NÃO

14. A ESCOLA POSSUI PROPOSTA PEDAGÓGICA, NA QUAL TODA A COMUNIDADE ESCOLAR ESTÁ REPRESENTADA? SIM NÃO

15. NA FUNÇÃO DE SUPERVISOR/COORDENADOR/APOIO PEDAGÓGICO VOCÊ TEM OFERECIDO SUPORTE À COMUNIDADE ESCOLAR PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA? SIM NÃO

16. HÁ AÇÕES SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA CONTEMPLADA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA? SIM NÃO

17. EM CASO POSITIVO, QUAIS AÇÕES IMPLEMENTADAS PELA ESCOLA FORAM EXECUTADAS NOS ANOS DE 2015 A 2017, PARA DEBATER O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> PALESTRAS | <input type="checkbox"/> FÓRUNS |
| <input type="checkbox"/> SEMINÁRIOS | <input type="checkbox"/> FORMAÇÃO CONTINUADA |
| <input type="checkbox"/> PESQUISAS | <input type="checkbox"/> SIMPÓSIOS |
| <input type="checkbox"/> REUNIÕES COM PROFESSORES | <input type="checkbox"/> OUTROS _____ |
| <input type="checkbox"/> PROJETOS PEDAGÓGICOS | |

18. NA SUA OPINIÃO, HÁ MANIFESTAÇÃO DE VIOLÊNCIA POR PARTE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DESTA ESCOLA? EM CASO POSITIVO, SINALIZE ABAIXO:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> PROFESSORES | <input type="checkbox"/> SUPERVISOR/COORDENADOR /APOIO PEDAGÓGICO |
| <input type="checkbox"/> SECRETÁRIO ESCOLAR | <input type="checkbox"/> GESTORES ESCOLARES |
| <input type="checkbox"/> ADMINISTRATIVO | |

19. EM SALA DE AULA, HÁ MANIFESTAÇÃO DE ATOS VIOLENTOS? EM CASO POSITIVO, POR PARTE DE QUEM?

- ALUNOS PARA COM OS PROFESSORES
 PROFESSORES PARA COM OS ALUNOS
 ALUNOS PARA COM OUTROS ALUNOS
 PROFESSORES PARA COM OUTROS PROFESSORES

Apêndice V – Instrumento Questionário Estudante
PESQUISA DE CAMPO

() PAIS

BLOCO (Concepção e manifestação da violência)

1. QUANTAS PESSOAS CONVIVEM EM SUA RESIDÊNCIA?

2. QUAL SEU GRAU DE ESCOLARIDADE?

() ENSINO FUNDAMENTAL
INCOMPLETO

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO

() ENSINO MÉDIO COMPLETO

() ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO

() ENSINO SUPERIOR COMPLETO

3. A RENDA FAMILIAR MENSAL PODE SER DEFINIDA COMO?

() ABAIXO DE UM SALÁRIO MÍNIMO

() UM SALÁRIO MÍNIMO

() ACIMA DE UM SALÁRIO MÍNIMO

4. NA SUA CONCEPÇÃO O QUE É VIOLÊNCIA?

5. DE QUE FORMA A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA COMUNIDADE EM QUE VOCÊ ESTÁ INSERIDO?

6. DE QUE FORMA A VIOLÊNCIA SE MANIFESTA NA ESCOLA EM QUE SEU/SUA FILHO (A) ESTUDA?

7. SEU/SUA FILHO (A) SE SENTE SEGURO(A) NA ESCOLA EM QUE ESTUDA?

() SIM () NÃO

8. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA EM QUE SEU/SUA FILHO (A) ESTUDA? EM CASO POSITIVO, MARQUE O ESPAÇO ONDE OCORREU A AÇÃO DE VIOLÊNCIA:

() NO ESPAÇO EXTERNO À ESCOLA (rua, bairro)

() NO ESTACIONAMENTO DA ESCOLA

() NA PORTARIA

() NOS DIVERSOS AMBIENTES DA ESCOLA (banheiros, bebedouros e corredores)

() NO PÁTIO DA ESCOLA

() NA SALA DE AULA

9. HÁ REUNIÕES DE PAIS E MESTRES PERIÓDICAS NA ESCOLA EM QUE SEU/SUA FILHO (A) ESTUDA? () SIM () NÃO

10. QUANDO HÁ REUNIÃO DE PAIS E MESTRES NA ESCOLA EM QUE SEU/SUA FILHO (A) ESTUDA, VOCÊ PARTICIPA? () SIM () NÃO

11. SEU/SUA FILHO(A) JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA EM QUE ESTUDA? () SIM () NÃO

12. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA AÇÃO DESENVOLVIDA PELA ESCOLA EM COMBATE À VIOLÊNCIA? () SIM () NÃO

13. NA SUA OPINIÃO A VIOLÊNCIA ESCOLAR INFLUENCIA NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES? () SIM () NÃO

14. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR EM QUE SEU/SUA FILHO(A) ESTUDA? EM CASO POSITIVO, SINALIZE ABAIXO O TIPO DE VIOLÊNCIA:

() GRITOS

() AGRESSÃO VERBAL

() EMPURRÕES

() BRIGAS

() MALEDICÊNCIAS

() INTENÇÃO DE MALTRATAR E SUBJUGAR O OUTRO

() AGRESSÃO FÍSICA

() INTIMIDAÇÃO COM ARMAS

() AMEAÇAS

() FURTOS E ROUBOS

() OUTROS _____

15. SEU/SUA FILHO(A) JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA EM QUE ESTUDA? EM CASO POSITIVO, MARQUE QUEM PRATICOU A AÇÃO:

() ALUNO

() PROFESSORES

() SERVIDORES OPERACIONAIS

() PAIS DE OUTROS ALUNOS

() GESTORES

() SUPERVISORES/COORDENADORES

() PESSOAS ESTRANHAS À ESCOLA

Apêndice VII

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português)

----- **Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo)** -----

-----,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Apêndice VIII

SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Senhor(a) _____(nome),
_____(secretário(a), superintendente....) do município de
_____, estado do _____.

Eu _____(nome dos pesquisadores), que estou
realizando a pesquisa (o planejando o projeto)
intitulada _____ (nome da pesquisa), cujo projeto encontra-se
em anexo, venho através do presente documento solicitar sua autorização para a coleta
de dados na _____ (Escola, Creche,...), localizada
_____, vinculada à Secretaria
_____.

Na oportunidade, informo que não haverá custos para a instituição de ensino,
e, na medida do possível, não irei interferir na operacionalização e/ou nas atividades
cotidianas da escola. Informo, ainda, que adotarei os procedimentos legais necessários à
realização da pesquisa.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certo de sua
colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nosso
_____.

São Luís, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador(a)