

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO

**A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE SIMÕES - PI**

Orientadora: Gislene Farias de Oliveira

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Lisboa

2016

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO

**A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR:
REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE SIMÕES - PI**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 146/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente:

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente:

Professora Doutora Isaura Pedro

Orientadora:

Professora Doutora. Gislene Farias de Oliveira

Co-orientadora:

Professora Doutora. Ana Carita

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Lisboa

2016

DEDICATÓRIA

A Deus por tudo que me deste, fé, força e perseverança pra viver e seguir a caminhada que sempre me acompanhou e na estrada nunca me deixou.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, afilhados e familiares pela paciência nas ausências, reconhecimento, solidariedade, apoio constante e interesse durante toda essa jornada especial;

A minha mãe Goiana pela força, preocupação e os muitos terços rezados e ao meu irmão Arminio pela disponibilidade, apoio técnico, companheirismo e motorista na maioria das viagens para o Crato.

A Dra Aldenoura Messias Barbosa pelo companheirismo, incentivo e importante participação como intercambio de informações, parcerias e conhecimento.

Aos meus amigos e todos aqueles que de alguma forma doaram um pouco de si para a conclusão desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir a conclusão de mais uma importante etapa da minha existência, presente em cada página desse trabalho.

Aos colegas de turma pelo companheirismo e por proporcionarem a atmosfera de discussão essencial ao curso e ao engrandecimento enquanto pessoa.

As colegas de jornada Ana Dandara, Rubia Moura e Silvânia Moreira por compartilhar todos os momentos e dividir medos e angústias com companheirismo, força e incentivo.

Aos mestres doutores que passaram pelo curso contribuindo com conhecimento, orientações, observações e advertência.

Aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade e oportunidade a mim concedida.

A orientadora Professora Doutora Gislene Farias de Oliveira, pela disponibilidade, ensinamentos, sugestões e suporte acadêmico necessário para realização da pesquisa.

A coorientadora Doutora Ana Carita, pela disponibilidade, dedicação e orientações precisas e seguras, contribuição grandiosa e de riqueza essencial na conclusão deste trabalho.

Aos diretores, professores e a secretaria de Educação pela credibilidade, disponibilidade e acolhimento.

As Doutoradas: Milce Costa, Taissa de Fatima e Laura Beatriz que mesmo de muito longe deram importante contribuição a essa pesquisa.

A professora especialista Maria de Carvalho Neta que prontamente contribuiu nessa pesquisa.

A ULTH por oferecer oportunidade de estudo para aqueles que trabalham.

A Alba Célia, grande incentivadora.

A todos que contribuíram muito obrigada.

*Fácil é ouvir a música que toca. Difícil é ouvir a sua
consciência acenando o tempo todo, mostrando
nossas escolhas erradas. Fácil é ditar regras, difícil
é segui-las, ter a noção exata de nossas próprias
vidas, ao invés de ter noção da vida dos outros.
Fácil é rezar todas as noites. Difícil é encontrar
Deus nas pequenas coisas.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Tomou-se como foco geral da pesquisa a representação de professores de duas escolas de ensino fundamental de Simões-Piauí sobre a violência e suas diversas formas, em especial as que ocorrem no espaço escolar. Como objetivos específicos pretendeu-se (i) explorar as representações dos professores sobre violência na escola, (ii) identificar e caracterizar os tipos mais comuns de violência observados e vividos pelos professores nas suas escolas e (iii) as estratégias e/ou medidas por si adotadas para lidarem com a violência nestes espaços. Tratou-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com recurso a questionário, em que participaram professores das referidas escolas. Os resultados indicam que os professores representam a violência como uma ação maléfica intencional, ou seja, como ato de ferir ou maltratar o outro. Distingue-se no conteúdo dessa representação a presença relativamente equilibrada dos três principais tipos de violência, física, psicológica e social ou moral, prevalecendo ligeiramente esta última. Com relação à violência observada, em que sobressai a violência entre alunos, os diversos tipos de violência (patrimonial, física, negligência, psicológica) foram percebidos de maneira equilibrada, com exceção da violência sexual, cujo registo foi bastante menor. No que toca à violência sofrida, destaca-se a violência psicológica e, com metade da incidência, a violência física e negligência. Deste modo, a distribuição dos tipos de violência observada e vivida não se apresentam inteiramente coincidentes. Sobre as estratégias as palestras são a referência principal, o que situa a intervenção num plano ainda muito tradicional. O estudo permitiu-nos concluir que a violência no ambiente escolar ainda é muito presente, necessitando ser mais estudada e discutida.

Palavra chave: violência, espaço escolar e representações sociais.

ABSTRACT

It was taken as the general focus of the research the representation of teachers from two elementary schools Simões, Piauí on violence and its various forms, especially those that occur at school. The specific objectives was intended (i) to explore the representations of teachers about violence at school, (ii) identify and characterize the most common types of observed violence and experienced by teachers in their schools and (iii) the strategies and / or measures for They adopted to deal with violence in these areas. This was an exploratory and descriptive research, using questionnaire, attended by teachers of these schools. The results indicate that teachers represent violence as an intentional malevolent action, that is, as an act of harm or mistreat another. It is distinguished in the content of this representation the relatively balanced presence of the three main types of violence, physical, psychological and social or moral, slightly prevailing this última. Com relation to observed violence, which stands violence among students, the various types of violence (balance, physical, neglect, psychological) were perceived in a balanced way, with the exception of sexual violence, which registration was much lower. Regarding the violence suffered, there is psychological violence and half the incidence, aviolência physical and neglect. Thus, the distribution of types of violence observed and lived not have entirely coincidental. About the lectures strategies are the main reference, which situates the action in a still very traditional plan. The study allowed us to conclude that violence in the school environment is still very present and needs to be further studied and discussed.

Keyword: Violence representations. School space. Teachers

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
CAPITULO 1-VIOLÊNCIA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	16
1.1 CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA.....	16
1.2 A VIOLÊNCIA E OS TIPOS MAIS COMUNS.....	19
1.3 A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO SOCIAL.....	23
1.4 A VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA E DA PSICOLOGIA.....	28
1.4.1 NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	28
1.4.2 NA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA.....	31
CAPITULO 2 - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA.....	37
2.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR – COMPREENSÃO CONCEITUAL.....	37
2.2 A VIOLÊNCIA E SEUS REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	42
2.3 ESPAÇO ESCOLAR E A MANUTENÇÃO DA AUTORIDADE.....	49
2.4 MATERIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	55
CAPITULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NA ESCOLA.....	66
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	66
3.2 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	67
3.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	74
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	76
CAPITULO 4 - PROBLEMÁTICA E MÉTODO.....	77
4.1 PROBLEMA DA PESQUISA.....	77
4.2. TIPO DE PESQUISA.....	79
4.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	80
4.3.1 CONTEXTUALIZANDO A POPULAÇÃO DE ESTUDO.....	82
4.3.2 PERFIL DOS PROFESSORES.....	84
4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	88
4.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	89
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	89
4.7 QUESTÕES ÉTICAS.....	89
CAPITULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
5.1 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	93

5.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA OBSERVADA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	97
5.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR, ENQUANTO VÍTIMAS.....	99
5.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DA ESCOLA.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
APÊNDICES.....	I

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição do sexo dos sujeitos da pesquisa	91
Tabela 2	Distribuição estado civil dos sujeitos da pesquisa	92
Tabela 3	Distribuição das idades por classes, dos sujeitos da pesquisa	92
Tabela 4	Distribuição da escolaridade dos sujeitos da pesquisa.....	93
Tabela 5	Distribuição da religião dos sujeitos da pesquisa.....	94
Tabela 6	Distribuição do tempo de docência dos sujeitos da pesquisa	94
Tabela 7	Distribuição do número de turnos que trabalham os sujeitos da pesquisa	95
Tabela 8	Distribuição dos professores sobre se já observaram violência na escola	102
Tabela 9	Distribuição dos tipos de violência observada pelos professores	103
Tabela 10	Distribuição da categoria e subcategorias das representações de violência na escola pelos docentes da amostra	103
Tabela 11	Distribuição das percepções das estratégias adotadas pelos professores para lidarem com a violência no espaço escolar	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos sujeitos sobre já haverem sofrido algum tipo de violência no espaço escolar	104
Gráfico 2	Distribuição dos sujeitos sobre o tipo de violência sofrida no espaço escolar	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMS – Assembléia Mundial de Saúde.

CF – Constituição Federal.

CNS – Conselho Nacional de Saúde.

CP – Código Penal.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

FSM – Fundação SM – Parceira do MEC – atua na área de pesquisa educacional, formação docente, incentivo à leitura e escrita e apóia projetos socioeducativos.

GM- Gabinete do Ministério (da saúde).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção e Tratamento do Delinquente.

MEC – Ministério da Educação.

MS – Ministério da Saúde.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PI - Piauí

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PVH – Processo Vital Humano.

SPSS/WIN - Statistical Package for the Social Sciences for Windows

SV – Sobre Violência.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura.

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

UESPI – Universidade Estadual do Piauí.

UFPI – Universidade Federal do Piauí.

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial.

INTRODUÇÃO

A violência no espaço escolar vem, a partir dos primeiros estudos realizados nos EUA, na década de 1950, ganhando evidência e preocupação em todo o mundo ocidental contemporâneo. É hoje uma das grandes preocupações da sociedade, de autoridades, da investigação científica e de muitas discussões na mídia, eventos públicos, organismos nacionais e internacionais, sobre tudo na ONU. Vem sendo objetivo de incansáveis pesquisas e trabalhos científicos, acadêmicos e empíricos, de uma literatura respeitável – envolvendo grandes autores nacionais e internacionais.

Além de constituir um problema de caráter paradoxal e interpretação ambivalente, a “violência na Escola” reflete a realidade do ambiente escolar, e o mundo onde está inserida, a escola, a clientela, e a comunidade, encaminhando para o repensar de uma nova pedagogia, novas formas de administração, melhoria na estrutura física e democratização do ambiente escolar. Trata, portanto de uma questão complexa a ser pesquisada em toda sua origem e dimensão.

Como professora de História há quase 28 anos na rede pública municipal de ensino, lido diariamente com diversas manifestações de atos, que vêm sendo conceituados como de “violência no espaço escolar”. Preocupa-me o grau de intensidade de tais acontecimentos e, neste sentido, identifico a necessidade de compreensão do fenômeno. Tal situação levou-me a estudar a questão da violência no espaço escolar, de forma a permitir maiores subsídios para sua compreensão. Possíveis entendimentos, certamente contribuirão para soluções que orientem um resignificado espaço escolar, como um espaço provedor de educação e cultura de paz. Optei, portanto, por realizar uma pesquisa dedicada ao estudo da violência no espaço escolar, em particular, no contexto de escolas na rede pública municipal de ensino em Simões – Piauí. Neste município são diversas as queixas de manifestações de violência nas escolas, causando preocupação e perplexidade quanto ao grau de intensidade dos acontecimentos. Reforça-se, assim, a consequente necessidade de se conhecer as origens e tipos mais comuns do fenômeno.

Acresce que estou ciente que o conceito de violência no Espaço Escolar apresenta grande complexidade e está ainda sujeito a falta de clareza e de consenso a seu respeito, exprimindo ainda algumas das análises sobre o tema marcas de um discurso impregnado de

preconceitos e mitos do senso comum. É, portanto fundamental prosseguir a pesquisa sobre o fenômeno da violência no espaço escolar.

Parte-se da hipótese de que é possível que a percepção da violência no espaço escolar mude, de acordo com o olhar pelo qual esse termo é abordado. No passado, todas as análises recaíam sobre “violência do espaço escolar”, ou seja, gerada especificamente na escola por parte dos professores e gestão escolar, quando impunham como punições, os castigos corporais, o desprezo, as expulsões, entre outras. Na literatura contemporânea, filósofos, cientistas, psicólogos, e outros especialistas, têm privilegiado a linha de análise da violência praticada no ambiente escolar. Assim, a dificuldade de se conceituar violência nesses espaços, não se dá só pela sua complexidade e dificuldade de delimitar ou ordenar, mas porque ela desestrutura todas as representações que têm fundamentado a escola como um refúgio de ordem e paz.

Na pesquisa desenvolvida pretendeu-se, pois, analisar aspectos relacionados com a violência nas escolas públicas de Simões-PI, a partir da representação dos professores. Nela indagamos especificamente: Quais as Representações dos professores sobre a violência na escola? Quais os tipos mais comuns de violência, tanto observada, como vivenciada pelos professores nas escolas públicas de Simões-PI? Quais as estratégias adotadas pelos professores nessas escolas-

O presente relatório foi estruturado da seguinte forma: Um primeiro capítulo sobre a violência e sua complexidade, um segundo capítulo sobre a instituição escolar e a violência e um terceiro capítulo sobre políticas públicas de controle da violência na escola. Um quarto capítulo contendo a problemática e o método da pesquisa e um quinto capítulo contendo os resultados e discussões. Seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - VIOLÊNCIA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

1.1 CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA

A palavra violência tem sua origem no latim *violentia* que, por sua vez, deriva de *vis*, *força* ou *vigor*. Apresenta-se também a violência como sendo um comportamento que causa danos ou intimidação a outra pessoa ou ser vivo. Tal comportamento pode invadir a autonomia, integridade física ou psicológica e até mesmo a vida de outro. É o uso excessivo da força, ou seja, além do necessário ou esperado.

De acordo com Albornoz (2005), o termo está em proximidade com violação, dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem, além de aludir à quebra, ruptura de um tabu, ultrapassagem de um limite, transgressão de uma proibição, indo até a idéia de abuso de um corpo, falta de respeito e etc. Com essa conceituação do termo violência, podemos observar que é vista comumente, como algo que está relacionado ao campo físico, porém Ferreira (1986) chegou com um pensamento novo, não contraditório, mas enriquecedor quando apresenta que a violência vai além do meio físico, pois se refere também ao um constrangimento moral, a uma coação. Sendo assim percebemos a outra face da violência que está relacionada a outros campos entre eles o simbólico. A violência física é a mais operante, superada apenas pelo temor e seguida pelas marcas profundas deixadas pela violência simbólica.

A violência é hoje uma das grandes e principais preocupações da sociedade, de autoridades, da investigação científica e de muitas discussões na mídia, eventos públicos, organismos nacionais e internacionais, sobre tudo na ONU. Continua sendo objetivo de incansáveis pesquisas, trabalhos e de uma literatura respeitosa sobre a definição desse tema. No entanto, a grande preocupação dos autores é com a definição do termo violência. Para eles é preciso cuidado, prudência e muita cautela.

Abramovay (2005, p.53), muito preocupada com esse termo e suas definições, a define assim: “Violência é algo dinâmico, mutável, suas representações, dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam”. Nesse mesmo trabalho ela continua: “A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores que lhe atribui dinamismo próprio dos fenômenos sociais”. Sendo assim percebemos que há complexidade conceitual do termo violência nas mais diversas literaturas.

Mesmo ainda sendo alvo de muito estudo, passa por influência da mídia que, a cada dia vem levando aos palcos populares, a conversa cotidiana da população e também a pauta das instituições e órgãos públicos.

Arendt, pensadora da política e da liberdade, afirma que ainda há muito a acrescentar sobre o conceito de violência e já alertava que era visível a banalização temática da época e que mesmo em tempos modernos não havia a seriedade precisa. Todo aquele que tenha se dedicado a estudar História e a política não pode permanecer alheia a enorme influência que a violência sempre desempenhou nos seres humanos ao longo dos tempos. Assim resume: “A violência é por natureza instrumental; como todos os meios ela sempre depende da orientação e justificação pelo fim que almeja. A violência é um meio para um fim que seria o poder.”(Arendt, 1994, P 40.).

Mas o conceito de violência de Arendt vai se transformando à medida que vai desenvolvendo seu pensamento. Ela desmaterializa a metáfora orgânica da violência e não atribui a ela a potencialidade de sujeito, mas apenas instrumental. Em sua obra sobre “Violência” (1994, p. 58) escreve: “A violência não promove causas nem história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocessos; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-la à atenção pública”.

A Organização Mundial da Saúde pensou e se pronunciou sobre violência de forma mais severa do que vinha agindo até então. Simplesmente realizava análise do fenômeno, classificava e fazia recomendações esporádicas sobre o tema. Foi tanto que divulgou o Relatório mundial sobre violência, e violência e saúde e definiu o problema assim:

Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesões, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug et al., 2002, p.5)

Existe, portanto, muitas outras definições de violência, algumas que coincidem outras que divergem. Porém, por ser um fenômeno complexo e multicausal que atinge todas as pessoas afetando-as de maneira emocional, a violência foge a regra de qualquer conceituação que possa ser julgada precisa e oportuna. Sendo assim é preciso distinguir o termo violência de agressividade.

Segundo Freud (1980), a agressividade é um impulso natural, essencial à sobrevivência, à defesa e a adaptação dos seres humanos. É algo que se constitui como

protetor, formando o espaço interior de cada um e promovendo as diferenças entre o eu e o outro. A transformação da agressividade em violência se dá por meio social e psicossocial pela contribuição das circunstâncias sociais, ambiente cultural, formas de relações primárias e comunitárias e também, as idiossincrasias dos sujeitos. Muitos autores discutem inúmeras características que formam a violência, dentre eles está Minayo (2003; 2005) que caracteriza violência como fato humano e social, um fato histórico, que persiste no tempo, que abrange todas as classes e segmentos sociais e que esta dentro de cada um de nós.

Antes da publicação do Relatório Mundial da OMS sobre “Violência e Saúde”, já havia se pronunciado sobre o assunto, após longo debate com diferentes segmentos sociais, a respeito da situação do Brasil. E, ouviu os membros do Conselho Nacional de Saúde, aprovou uma portaria e publicou um documento, denominado *Política nacional de redução da mortalidade por acidentes e violência*, portaria MS/GM nº 737 de 16/05/2001 (Brasil, 2001).

Esse documento visa orientar o setor quanto sua atuação diante do problema e para isso definiu violência: “Violência consiste em ações humanas individuais, de grupos, classes, de nações que ocasionam a morte de seres humanos ou afetem sua integridade de sua saúde física, mental ou espiritual” (Brasil, 2001, p. 21).

Essa definição visa contribuir na operacionalização das políticas públicas e promover planos de ação nos três níveis de gestão. Essa definição coincide com a da OMS.

Em suma a concepção sobre violência é abrangente e requer cuidados para não banalizar sua importância dentro de todo e qualquer aspecto, sobretudo no que se refere a ao espaço escolar. Definir violência requer atenção na percepção teórica e empírica vez que uma reafirma a outra. Os autores aqui citados mostram toda preocupação sobre a definição desse tema e recomenda entendimento prévio sobre o termo, considerando que a violência gera sempre de uma agressividade impulsiva da ação humana que pode afetar a sua integridade e a de outras pessoas. Mas isso pode ser uma ação instintiva de defesa ou de agressão maléfica por qualquer motivo instantâneo ou de vingança.

1.2 A VIOLÊNCIA E OS TIPOS MAIS COMUNS

A Violência acontece desde o início dos tempos, porém suas formas foram evoluindo, se aprimorando e se diversificando. Sua publicização, compreensão e intervenção também evoluíram. No mundo animal violência é uma estratégia de autodefesa e de ataque, e que esta condicionada ao instinto de automanutenção e de sobrevivência. Nesse sentido é justificada como um “mal necessário” que se cristaliza pela relação do poder. Não é ato que o leão é o rei da selva.

Valendo dos mesmos princípios do mundo animal, o homem utilizou da violência como meio de sobrevivência. Com a evolução da humanidade veio outros “poderes ilegítimos” e que acabaram por fomentar “várias violências” que vem ganhando espaço e assumindo varias formas e tipos que se fazem presentes em todos os lugares, meios e ações, causando assim danos irreparáveis e com capacidade de longo alcance. Várias literaturas, entre elas a de Sousa e Queirós relata que a historia das civilizações mostra que: “a violência não é um fenômeno novo e que envolve aspectos econômicos, sociais e políticos”. Destacam ainda que as práticas violentas já se faziam presentes na antiguidade, portanto a percepção que varia e que caracteriza o ato violento é a cultural e a histórica.

No mundo existe varias formas de violência que podemos citar algumas como: O preconceito, as agressões físicas e verbais, o *bullying*, a homofobia e a violência contra a mulher, crianças e idosos, entre outras. Elas acontecem quando um grupo de pessoas ou quando alguém utiliza intencionalmente a força física ou o poder que detém para intencionalmente ameaçar, agredir, subjugar e submeter outras pessoas, privando estas da liberdade e do direito de defesa. Causando algum tipo de dano psicológico, emocional, deficiência de desenvolvimento, lesão física ou até a morte. A violência ocorre em todos os ambientes sob vários aspectos, entre estes podemos apontar alguns poderes como o Econômico, o de Gênero e o Étnico/racial que alimentam muitos tipos de violência como:

A *Violência Estrutural* – entendida - segundo Max Weber - como a que resulta do monopólio legal do uso das forças pelo estado (no sentido de sociedade política), porém vai muito mais além, englobam aspectos como concentração de renda, exclusão (em todos os aspectos), desemprego, a desigualdade, enfim abrange todas as modalidades de violência socioeconômica, de gênero, de raça ou etnia;

A *Violência Social* – compreendida como um fenômeno complexo, que compromete o direito fundamental á vida, á saúde, ao respeito, a liberdade, e a dignidade humana. Isso tudo

está relacionado com as questões de natureza sócio-cultural, político, ideológica, econômica e religiosa. Constituindo assim a definição de um poderoso indicador de vida, vez que está inserido as condições gerais de trabalho, sociabilidade, a estruturação familiar, as tensões, o desemprego, a violação dos direitos humanos, a liberdade, a privacidade, a proteção igualitária entre outros; O fenômeno social da violência, tem se manifestado nos últimos anos trazendo como foco o trabalhador, moradores das favelas, vilas, periferias, sindicalistas, posseiros e lideranças. A questão da violência é muito polêmica, existem muitas literaturas preocupadas na hora de definir, caracterizar, conceituar, avaliar e ou julgar. A violência é um problema social ligado a uma série de circunstâncias, fatores elementares e tempo que está presente em vários espaços. Franco (1992, p.369) escreveu que:

“A vida é um risco maior para a realização do *processo vital humano (PVH)*. Cada processo violento que se concretiza ou se converte em norma interfere no *PVH* porque ameaça a vida, altera a saúde, produz enfermidade e coloca a morte como realidade ou como possibilidade próxima – não somente o *PVH* individual, mas também na sua dimensão coletiva”.

No campo da saúde a violência é vista com mais intensidade, pois apresenta sempre dados alarmantes sobre todo e qualquer tipo de violência.

A *Violência Física* – O resumo de algumas literaturas sobre violência física descreve da seguinte forma: é toda e qualquer ação ou omissão que coloquem em risco ou cause danos a integridade física de uma pessoa como: uso da força com o objetivo de ferir, deixando ou não marcas evidentes; são comuns murros, tapas, chutes, nocautes, enforcamento, luxações, hematomas e outros, causados pela força física e ou com objetos que provoquem cortes, queimaduras ou fraturas; Há, também o uso de líquidos quentes, tóxicos ou corrosivos; As vítimas desse tipo de violência, geralmente, não fica marcado só por ela, mas adquire características de todas as outras, principalmente a psicológica, isso por que é procedente dos tipos ou formas de violência.

Apesar de nossa sociedade ser obcecada na busca de cuidados, prevenção e punição dos atos violentos, ainda não há formulas acabadas, modeladas e prontas para viabilização total dessas ações, sendo o principal entrave as omissões.

O grau de agravamento da violência se caracteriza de acordo com o ambiente, a condição social, o estado de efeito sob o qual esta a pessoa ou grupo que pratica como: álcool, drogas, embriaguês patológica ou transtorno explosivo. Outro fator importante é a classificação da força, geralmente a vítima tem menos força que o agressor: Ex: mulher,

crianças, idosos, porte físico ou condição psíquica. O Artigo 7º da Lei nº 11.340/2006, “ Lei Maria da Penha”, entende por violência física toda e qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal.

Violência Institucional – a violência em nosso país assume diversas facetas, mas uma das mais preocupantes é a violência institucional, Por que é a violência cometida por órgãos e agentes públicos que deveriam proteger defender e viabilizar todos os meios para facilitar a vida, o bem estar e os direitos dos cidadãos. Essa discussão além de ser interessante é importantíssima porque, apesar de contarmos com uma constituição democrática ainda persistem praticas autoritárias herdadas do período militar – em nome da lei e da ordem.

Tais práticas afetam a sociedade e, principalmente, os grupos vulneráveis da sociedade, entre esses estão as crianças, mulheres, idosos, adolescente, aos quais o Estado deve uma atenção especial e especifica em razão de suas especificidades. Segundo o *Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Direito e Tratamento do Delinquente (ILANUD) – com colaboração da Justiça Global*, destaca que por não prover essa proteção especial o estado brasileiro acaba inalterado *status quo* dessa população marginalizada e excluída. Soma se a isso a não internacionalização da prática democrática, também, pela população em geral que quando tem seus direitos desrespeitados, desconhece os mecanismos legais que faz valer. Se os conhece não tem fácil acesso a justiça, ou não acredita nas instituições jurídicas como meio de resolução dos conflitos.

Nos últimos anos houve grande avanço no campo legislativo no que diz respeito às leis criadas para assegurar direitos básicos ao cidadão, temos a ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a lei da tortura de 1997 e a criação de instituições de órgãos estatais como as ouvidorias e as corregedorias. Mas, em alguns casos ainda são ineficaz, é necessário pensar em políticas públicas que sejam capazes de reverter às situações caóticas ou indesejáveis da violência institucional.

Violência Psicológica – tipo de violência que não deixa marcas visíveis, mas emocionalmente provoca cicatrizes para toda a vida. Também conhecida como violência emocional, tão prejudicial ou mais que os outros tipos de violência. Suas características mais marcantes são: rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito, exagero de oposição, aversão, provocações, menosprezo e punições exageradas. Esse tipo de violência causa dor e rancor. O artigo 7º da lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha - conceitua violência psicológica assim:

“II – entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, medidas, ameaças, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição, contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação” (Brasil, 2006, p. 12).

A violência psicológica é silenciosa e chega de forma discreta, dela decorrem muitas outras formas de violência, por isso, segundo o Ministério da Saúde é a mais difícil de identificar dentre as demais modalidades e pode levar a vítima a uma série de consequências como ansiedade, fragilidade, depressão e conseqüentemente ao suicídio.

Violência Sexual – Para o Ministério da Saúde (MS) é toda e qualquer ação, na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra a realizar praticas sexuais contra a vontade, por meio da força física, psicológica (intimidação, aliciamento, sedução, chantagem), ou ainda do uso de armas ou drogas. O artigo 7º da lei nº 11.340/06, no seu inciso III em concordância com MS acrescenta que a violência sexual é qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou participar de relação sexual não desejada mediante as condições que citou o MS e continua: é tudo que induza a utilizar, de qualquer modo sua sexualidade; que impeça de usar métodos contraceptivos ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou a prostituição mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Negligência – De acordo com o código penal brasileiro, no seu artigo 18 (c. Penal, 1940), origina se do latim – *neglegera* – que quer dizer falta de diligencia, desleixo, preguiça, ausência de reflexão necessária. Mas para o direito penal a característica marcante da palavra é a inação, indolência, inércia e passividade. Somados a isso podemos dizer que é a omissão aos deveres que as circunstancias exigem.

Em suma o Código Penal, Brasil (1940) define assim:

“uma forma de conduta humana que se caracteriza pela realização do tipo descrito em uma lei penal através da lesão a um dever de cuidado, objetivamente necessário para proteger o bem jurídico e onde a culpabilidade do agente se assenta no fato de não haver ele evitado a realização do tipo, apesar de capaz e em condições de fazê-lo.”

Sendo assim, a negligência pode se configurar de diversas formas e produzir inúmeras consequências desencadeadoras de outras formas e tipos de violência.

Os tipos mais comuns de violência aqui citados tem como objetivo nos proporcionar uma fundamentação mais clara e direta para melhor compreensão, reconhecimento e identificação das pessoas que estejam em situação de vítimas de violência. Auxiliando também no processo de convivência no meio social, no trabalho e no convívio familiar. É importante destacar que a violência por acontecer de forma diluída e por não ser reconhecida como tal de forma rápida e segura, isso por trazer como consequência fatores externos a vítima chega a ser banalizada, tratada com naturalidade e descaso, não só por pessoas de fora da situação ou de outros setores que se consideram alheios ao tema, mas por ligadas às instituições educacionais, sociais, políticas e da justiça. Começando pelos próprios profissionais ligados à formação do indivíduo – educação – escola – família, grupos sociais e outros.

1.3 A VIOLÊNCIA COMO FENÔMENO SOCIAL

O estudo das representações sociais constitui importante recurso metodológico para entendimento dos fenômenos cotidianos que caracterizam sentidos que possam extrair percepções de mundo para a compreensão do termo violência. Esse termo constitui uma reflexão antiga no Brasil e no mundo. Porém, somente há alguns anos vem sendo problematizadas pelas instituições públicas e privadas, principalmente no meio acadêmico que se constitui um espaço propulsor para a produção de representações e conceituações autênticas, contribuindo para desmistificar aquelas que não valorizam o ser humano. Para entender a Violência enquanto fenômeno social é preciso buscar nas representações sociais classes que representem objetivos dinâmicos e metodológicos: Pesquisas apresentam duas classes fundamentadas:

1. Perspectiva Social e política - percebemos o quanto o ser humano é afetado pela dinâmica social e política, essa esfera representa parte da estruturação da vida e da visão que pode construir dela. É aqui que a violência aparece como fruto ou característica de desamparo do Estado e dos prejuízos causados pelo sistema capitalista, responsável pelas desigualdades sociais existentes no mundo.

2. Perspectiva Familiar - as pesquisas percebem que as informações que dizem respeito a esse aspecto são as mais fortes, pois se manifestam dentro do seio familiar por conta da violência física e psicológica e que tem como vetor a desestruturação familiar, gerando: falta de amor, de respeito, de compromisso – chamado de violência doméstica.

Sendo assim Moscovici (2003), aborda assim em – “Investigação em Psicologia Social” - as representações sociais oferecem ferramentas teóricas e praticas ao mesmo. Toda sociedade e a ciência procuram meios de produzir sentido e buscar transformações.

Minayo(1995, p. 69) – sociologia clássica define que:

“[...] as representações sociais podem ser consideradas matéria-prima para análise do social e também para a ação pedagógica - política de transformação. Tudo que pais, sociedade e a ciência buscam são meios para produzir sentido e ao mesmo tempo, encontrar mecanismos para transformar a violência”.

Diante disso começamos lembrando que o conceito havia caído no esquecimento – quando apresentada por Durkheim, em sua vasta e importante pesquisa sobre “fato social”, por volta da década de 1890. Este autor o define como conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permite evocar um dado acontecimento pessoa ou objeto, que é resultado da interação social comum ao um determinado grupo ou individuo e continua Durkheim: entidade *sui generis*, mas que não é redutível á soma de todas as suas partes. Ele separa o individuo do coletivo social e do psicológico, a partir daí é possível encontrar lógica na possibilidade de ligação entre a sociedade com os indivíduos.

O termo Representação Social volta às discussões de uns tempos para cá, utilizado largamente nas ciências humanas. Esse resgate foi feito tendo como base teórica o psicólogo social Moscovici (1961), na sua obra “A Psicanálise”, sua origem e seu público. O psicólogo busca designar fenômenos múltiplos, observados e estudados em termos de complexidade individuais e coletivas ou psicológica e social. Seu macro objetivo é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista sua individualidade. Não há possibilidade de conceito exato.

Atualmente “representação social” saiu da orbita sociológica e vai para a psicologia social, com o pensamento de que: o termo em estudo representa a maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, ou seja, conhecimento prático que dá sentido aos eventos normais e ajuda na construção da realidade. Em meio as varias conceituações desse tema a psicóloga Jodelet(1989, p.36) indica os elementos que devem ser buscados numa pesquisa de representações sociais: “[...] forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo orientação pratica e colaborando na construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Isso quer dizer que a orientação pra uma pesquisa de campo deve ser precisa na busca de saberes práticos provenientes do senso comum e guiados da conduta que é própria à realidade do grupo em estudo. São elementos do senso comum: opiniões, crença, atitudes e

informações que se constitui a matéria-prima básica das representações, a sua estruturação e dinâmica é que são definidas por outros processos como a objetivação e a ancoragem.

A objetivação transforma o que consideramos abstrato nas representações sociais em concreto pelo simples fato de que o conceito em objeto torna as informações intercambiáveis, simplificadas, descontextualizada e naturalizadas. O que ta longe e sem simbologia alguma, se torna palpável, ou seja, idêntico a sua imagem. Barrieta (1996), diz que a ancoragem produz segurança às representações sociais no que se constituem conceitos preexistentes ao grupo ou individual. Há uma promoção e integração socialmente entre o objeto novo e a rede de categorias familiares. Jodelet (1992, p.367), afirma que a representação social “é a origem – gênese – que assegura estabilidade ao objetivo representado”.

O mundo esta em constante evolução e as representações transforma. Chamon (2007, P. 39) compartilha da mesma idéia: “[...] o complexo se transforma em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem)”. Conclusão: É por meio das representações sociais que há a integração do novo e do desconhecido com o existente, enraizado, preestabelecido no cotidiano das categorias, grupos, famílias e ou individuo.

Discutir sobre violência é uma tarefa difícil, pois esta relacionada a diversos aspectos que se entrecruzam, portanto de entendimento infinito e complexo. A problemática “violência” pode ser entendida por vários ângulos: social e político, pelo universo individual, moral e psicológico, esses entendimento então naturalmente interligados entre si. Abramovay et al. (2002 apud Guiagerich, 1979) organizam assim os entendimentos citados, por considerá-los interligados. Nessa organização eles mencionam três perspectivas da violência: 1. Violência Direta: agressividade, dano físico; 2. Violência indireta: Coerção psicológica ou emocional e 3. Violência simbólica: esta ligada às relações de poder, de dominação, que mina a consciência do individuo.

Bourdieu (1990 apud Souza, 2007) descreve a violência simbólica como sendo um mecanismo de legitimação de outras formas de violência da constituição da “cultura da violência”, ou seja, é quem sustenta todos os tipos de violência. Pessoas que são vítimas desse tipo ficam com sequelas silenciosas como consciência adormecida, subjugada pelos considerados poderosos, eliminando a possibilidade de crescimento e de melhores condições de vida. Não podemos entender a violência como um aspecto puramente individual, onde o agressor fosse de índole má, seja, nasceu com a perspectiva de ser má, não importando o meio socioeconômico e político em que vive ou que veio.

Se a violência é produzida socialmente e sendo um fenômeno que precisa ser enfrentado, precisa de políticas públicas educacionais, promoção de consciência e emancipação e o respeito ao ser humano, à vida. Nas perspectivas microsociais esta o psicológico e o familiar que apresenta a violência como decorrente da desestruturação familiar, ou seja, as agressões, a perda de valores, a falta de amor e a negligência gerada no seio familiar, favorecem a entrada dos filhos no caminho da violência e da criminalidade. É o que Castro et al. (2001) chama de violência doméstica e classifica como sendo um elemento desencadeador da chamada cadeia de violência ou reprodução desta.

Por ser uma reflexão antiga no Brasil, atualmente vem emergindo com grande impacto. Não devemos só ao meio acadêmico mas também a persistência da informação pelos meios de comunicação, é por isso que se tornou objeto de representação social por mexer com o cotidiano e a intimidade das pessoas. As representações criam a realidade que passa a influenciar as interações sociais que por sua vez vão justificando e legitimando condutas que podem estar ou não a favor de posições ideológicas que carregam enraizados ou não preconceitos que vão se perpetuar em discriminações.

Muitos discursos vão sendo transformados em representações sociais que enfatizam e defendem que a violência é gerada puramente dentro das classes sociais mais baixas, que não representam nenhuma relação com as questões sociais e políticas, sendo assim se recusam a perceber a violência simbólica como subjacente a essas questões.

Para os vários estudos e pesquisas, mediante as questões sociais se ancoram o entendimento de que a violência é produzida a partir das causas sociais. Percebendo, por tanto o quanto o indivíduo é afetado pela dinâmica social e política. Sendo assim, a primeira causa da violência surge como consequência do desamparo do estado, dos prejuízos do Sistema capitalista que geram as infundáveis desigualdades sociais – desestruturação familiar.

A segunda causa se refere à má distribuição de renda, desigualdade social e desemprego. A terceira causa remete ao descaso e corrupção política. A ligação entre as três causas citadas geram a violência que vai sendo sustentada pelos fabulosos discursos e pelas políticas públicas sem conhecimento de causas do cotidiano das massas. As causas estão interligadas uma completando a outra e formando uma cadeia de indiferença, descrença, onde o lado instintivo é o que conta. Podemos completar o entendimento buscando outras fontes literárias que muito contribuíram:

Capitão e Romário (2007, p. 77) em as “Fases da Violência” explicaram assim:

“Esses elementos compõem as explicações da violência e são entendidas como fatores sociais estruturais em que o sujeito é destituído dos seus direitos em função de como se organiza uma dada sociedade. A sociedade brasileira é organizada por um contexto social, político e econômico e tem uma constituição histórica de exploração e de dominação desde os tempos primórdios, essa relação de poder não permite a emancipação e desenvolvimento de uma consciência crítica que conduz seus cidadãos a entender sua participação enquanto sujeito dessa história e se são sujeitos são agentes de transformação”.

Para o enfrentamento desses problemas estão os chamados componentes de representação social, que são as políticas públicas e sociais, de educação, de consciência e de segurança pública.

A Educação vem despontando como o vetor primordial de emancipação de uma sociedade, povo ou grupo social. Por meio dela é possível adquirir consciência crítica de compreensão da realidade e por meio dela o sujeito pode tomar um posicionamento autêntico tanto na vida pessoal como na social e política com forte articulação com as políticas públicas e sociais. A conscientização remete ao conhecimento, esclarecimento e participação da realidade social, é por ela que se dá o fortalecimento das instituições família e escola, mostrando que são duas representações responsáveis pela formação, inicial da personalidade da criança e que vai perpetuando ao longo dos tempos por meio da sua formação social, acadêmica e política, enquanto ser.

Se a família é a raiz, a escola é o complemento básico e quando crianças e adolescentes são vitimados pelos pais ou familiares a escola deve chegar com o diálogo, respeito, resgate dos valores, de afeto e cumprir seu papel não social e psicológico de orientação e formação, mas de resgate e transformação.

Segundo Azevedo e Guerra (1993, p. 25) “[...] a família é o lugar onde forma a estrutura psíquica, uma vez que constitui um espaço social distinto, uma vez que gera e consubstancia hierarquias de idade e de sexo, onde as gerações se confrontam entre si e definem as diferenças e relações de poder”.

Essas relações muitas vezes são marcadas e definidas pela violência simbólica e passa apresentar caráter de naturalização costumeira, onde a sorte e o destino já está preestabelecido pelas representações sociais dominantes que dão por meio de poderes políticos, sociais, econômicos, religioso e, sobretudo escolar. Fica bem claro que a família como instituição apresenta duas faces: educadora e formadora e também, agente de violência.

A Educação escolar por sua vez precisa ter caráter libertador, se não apresenta também, essas duas faces: alienar, manter o conservadorismo histórico e gerar violência. Mas é preciso consciência de que a política de Educação é onde ancora todas as outras políticas. É preciso unir para superar, trabalhar a consciência, construir a idéia de que o poder emana do conhecimento e do entendimento, que o complexo pode se tornar simples desde que o objetivo seja focado na transformação social de um grupo, sociedade, povo ou individuo.

1.4 – A VIOLENCIA NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA E DA PSICOLOGIA

1.4.1 – NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Considerando a importância de conhecer pensamentos elaborados sobre essa temática e abrir discussões que levem a uma melhor e mais esclarecedora visão sobre “Violência” e possíveis caminhos que apontem para a prevenção, superação e fim, é que se faz necessário abrir espaço para o pensamento filosófico. A necessidade de entendimento mais profundo que possa promover novas práticas e novas oportunidades sociais são difundidas por Arendt (1994, p. 16):

“Ninguém se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, a primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial [...] isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos”

A autora procura explicar em seu texto que em tempo algum, é possível, alguém que tenha se dedicado ao pensamento histórico e político pode deixar passar despercebido o termo “violência”. Isso porque ela não se constitui um fato isolado, mas um fenômeno que faz parte da rotina da humanidade, sendo assim é preciso notar o peso da sua relevância a partir da conceituação.

Para Arendt (1994) o estudo desse tema perpassa o pensar sobre liberdade e adentra a um novo horizonte marcado pela busca profunda de possíveis caminhos para identificação, compreensão e trabalho do tema a partir de sua origem até os encaminhamentos dado a estruturação social. O maior medo dos pesquisadores é que o tema possa cair em banalização e naturalização, daí a necessidade de buscar a relação com outras ciências.

Arendt vai além sobre violência e fornece um referencial teórico, partindo da filosofia política, onde o fenômeno é entendido na sua complexidade e amplitude. Em todo seu trabalho, a autora procura abrir um elo entre a realidade da violência e a ação educativa, mas uma educação que não seja estática e sim transformadora, que não valorize só o discurso, mas uma intervenção direta na realidade.

Para Xavier (2008), o pensamento de Arendt (1994) ao fazer diferença entre poder e violência, faz emergir um novo conceito, o de não reduzir o mundo político às relações de domínio.

“Os homens têm a liberdade de escolher agir em conjunto (ou seja, não são “determinados” nem a ser violentos, nem políticos) e dessa forma recriar a si próprio e ao seu mundo. Mas do que isso, essa liberdade e esse agir em conjunto são considerados como naturais a eles, parte de sua essência. Arendt [...] é profundamente kantiana nesse sentido: o impulso à sociabilidade é natural ao homem, tanto a própria origem do que é ser humano, quanto a sua mais alta finalidade [...]. Portanto, “estar entre os homens” (ser sociável a condição da “pluralidade”) representa parte da condição humana tanto para Kant como para Arendt. Nesse mundo político compartilhado pelos homens, as atividades específicas da condição humana são os discursos e a ação, ambos claramente vinculados à questão da violência. Os discursos constituem-se em grandeza humana, que se contrapõe a violência, possibilitando a vida na *polis*: o ser político, o viver numa polis, significa que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força ou violência”. (Xavier, 2008, p.4)

O sujeito arendtiano é ontologicamente criador, pelo fato de seu nascimento, ação e discurso livre. No que se refere à perspectiva filosófica arendtiana, é considerada de grande importância para o entendimento da violência. Essa perspectiva destaca pelo fato de considerar que em cada homem que nasce há a possibilidade da liberdade e da singularidade humana. Sendo, concluímos que haverá transformação dos sujeitos e do mundo desde que as condições materiais de produção da vida possam levar às transformações das relações sociais.

Não se trata de esperança, mas de possibilidade concreta, direta de transformação do homem e do mundo mediante as condições de vida mais justa, consciente e de segurança. O fato é que para a autora o sujeito nasce livre de toda e qualquer responsabilidade, escolha, ação e conceitos. Os sentimentos fraternais costurados pela violência familiar, social e política é que desencaminham e transformam em um ser de má conduta voltado a sorte, instinto e maus desejos.

Arendt (1982) Deixou claro sua percepção sobre o humanismo quando traz o entendimento de que a idéia da humanidade só é completa quando um sujeito se coloca no

lugar do outro. Em outra publicação Arendt (1994), explica que o nascimento de um sujeito entrelaça vontade, escolha e responsabilidade, significa também ação consensual e pública, ou seja, quando nasce um ser surge um novo sentido de transformação do mundo pela sua singularidade, pela liberdade de comunicação dos seus atos por meio do discurso que concebe a compostura do próprio homem. Nessa mesma obra, Arendt (1994, p.51), continua: “é verdadeiro que os fortes sentimentos fraternais engendrados pela violência coletiva desencaminham varias boas pessoas para a esperança de que uma nova comunidade política, justamente um novo homem se origine daí.”

O elemento central da idéia filosófica arendtiana é de que podemos perceber que o humanismo se caracteriza principalmente por poder se colocar no lugar do outro por meio da idéia de humanidade de cada homem. Quando isso acontece eis que ressurgi a verdadeira essência do humanismo. Esse mesmo entendimento completa outros que defendem e sustentam a idéia de que o homem não nasce corrupto, nem mau, as circunstancia o tornam. Ai Arendt noutro momento em (1982, p. 75) completa que:

Os homens são humanos e podem ser chamados de civilizados ou humanos na medida em que essa idéia se torna o principio não somente dos seus julgamentos, mas também de suas ações. Mas o homem é uma natureza humana, portanto esta sujeita a três domínios: o mundo físico, das leis do mundo e da estruturação dessas leis, em todos os momentos desse o homem é calculado, julgado e limitado segundo suas reações químicas, biológicas, psicológicas e sociológicas em toda sua existe como um ser. O homem desponta filosoficamente como um ser vivo sujeito de si, mas gestalt, onde o entendimento do todo é maior que das partes juntas.”

Nos temas propostos e defendidos por Arendt e Foucault (1979; 1987) é sustentado o entendimento de que o papel desempenhado pela violência esta na concepção de poder, ou seja, ela é um instrumento utilizado nas relações de poder, porém não é o principio básico da sua natureza.

Essa violência que Foucault se refere não é a violência física, mas uma violência bem mais sutil, exercida por aqueles que detêm o poder, às vezes não ocorre de forma negativa, simplesmente porque faz parte. Na sua obra de (1987, p. 63), ele diz que “o poder precisa ser compreendido como meio de completar outras ações”. Revela Foucault (1987, p. 27):

“Poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um

sujeito do conhecimento que seria ou não livres em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrario que o sujeito que conhece, aos objetos a conhecer as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas”.

O filosofo nessa citação faz referencia o saber como sendo parte essencial do poder, ou então o poder é constituído do saber, mas é o poder sem características negativas, para ele poder é saber e saber é poder.

No campo da filosofia, as reflexões e discussões sobre “violência” e a questão da natureza, destaca para as regras, a moral, o poder, a política impostas pela sociedade ao sujeito e a natureza conferida a ele ao nascer: liberdade, cultura, ética, alteridade, o direito, a cidadania, o corpo, a razão, a ideologia e a legitimação. Todos esses aspectos articulam entre si para favorecer o entendimento da violência.

Muitas contribuições foram dadas por filósofos como Arendt e Foucault e outros entre eles muitos *in memória*. Desde muitos tempos o ser humano vem mostrando grande preocupação em entender a essência do fenômeno violência, cuja intenção seria eliminá-la, atenuá-la e ou preveni-la da convivência social. Em todo esse tempo conseguiram defender a violência como um meio justificável, mas nunca legitimada, ainda que se retome a idéia central do humanismo haverá a consideração de que a violência não constitui um fim nela mesmo.

1.4.2 NA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

A violência foi declarada como um problema central de saúde pública. A 49ª Assembléia Mundial de Saúde, em 1996, definiu o termo violência como sendo: O uso intencional de força ou poder físico, sob a forma de ameaça ou ação efetiva contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade que ocasione ou tem grande probabilidade de ocasionar lesão, morte, danos psíquicos, alterações de desenvolvimento ou privações. Ao falarmos sobre violência é possível perceber o que temos feito e o que deixamos de fazer, daí então eis que surge um novo pensamento sobre o termo, no mesmo documento da 49ª AMS (1996), “Não somos responsáveis apenas pelo que fazemos, mas também pelo que deixamos de fazer”.

Sendo o termo violência um problema vai abrangendo todas as esferas sejam social, escolar, política dentre outras, a Escola por ser uma instituição, nela convive diversas formas de interações e também de violência que coexistem entre si. Todos estão envolvidos nesse processo, portanto todos são responsáveis e devem tomar consciência disso antes das

consequências das próprias ações e a princípio, só essa preocupação já faz o diferencial, é sinal de reconhecimento – do sujeito - como parte do mundo em que vivemos.

Responsabilizar pela geração da violência não é o mesmo que assumir a culpa pela mesma, pois culpa e responsabilidade são diferentes. A culpa paralisa, não oferece possibilidade alguma de ações, porém, a responsabilidade demonstra sentido de pertença ao meio em que está convivendo. O grande questionamento é de que: Todos se sentem pertencente à Escola?

A perspectiva filosófica apresenta importância valiosa para a Educação e, por conseguinte desponta como caminho metodológico, teórico e prático no que diz respeito a formação de professores. Mesmo observando as dificuldades de aproximação teórica do fenômeno “Violência” com a área da psicologia, para tanto, é preciso considerar que a complexidade da violência se concretiza como agressão ou vitimação no indivíduo. Na ênfase dessa perspectiva buscamos muitas contribuições na psicologia social para nos ajudar compreender conceitos de relevância fundamental para o processo de identificação dos grupos, das características de personalidade e também da relação de frustração e agressão e ainda a diferença entre agressividade e violência.

Por esse meio, acreditamos que as medidas tomadas ultrapassarão do paliativo para as preventivas dos problemas e amplia possibilidades de resolução da violência, que não se encerra em si mesma (Arendt 1994, p. 128).

A psicologia define violência como fenômeno humano que se expressa nas relações sociais e também como comportamento aprendido e culturalizado que pode fazer parte dos padrões emocionais dos sujeitos. Ainda é sugerido que acrescente aos termos “aprendido e culturalizado” outras criações como a subjetiva e a simbólica, vez que estas vão se alimentar de imagens, fantasia, relatos, mitos e emoções que provocarão entre os sujeitos não o ato violência, mas também o caos, a desordem, a insegurança e o medo. Magalhães (2004), afirma que a psicologia social deve dar atenção especial para os valores, pois são eles os mediadores das relações do ser humano com o mundo, cuja função maior é organizar a práxis social que seja contrária a Violência. Magalhães (p. 1420).

As mudanças vividas e sentidas por todos coletivamente influenciam a definição da *matriz referencial dos valores* que, de forma hegemônica, normatiza as práticas sociais e socializadoras da Infância. A matriz referencial dos valores, além de determinar uma concepção de *valor* que adotamos [...] também tem propostas muito concretas sobre o tipo de homem que se quer socializar [...] qual nosso *comprometimento ético-político* frente à sociedade em que vivemos e qual é a *concepção de educação* que defendemos.

Baseando nessa afirmação concluímos que a base da psicologia social é que a sociedade é quem define a matriz definidora do processo de socialização. Nessa compreensão Magalhães (2004) ressalta que os adultos conscientes devem intervir na formação dos valores construídos pelas, ensinando as a procurarem construir novas formas de relações sociais sem violência. Na Escola, “o professor é uma figura-chave tanto para as ações preventivas como para controle de situações de violência na escola e no processo de socialização da infância” (Abramovay, 2002b, P. 90).

A psicologia lembra que os sujeitos são únicos e singulares ao mesmo que são seres sociais, por isso é preciso lembrar que a violência pode causar impacto no processo de socialização e identificação, podendo promover relações primárias na constituição de características violentas na subjetividade.

O Entendimento é que para a psicologia social o individuo historicamente desenvolve processos psicossociais que o torna pessoa e membro da sociedade. Sendo assim, a psicologia social procura encarar essa realidade, analisar e compreender a violência sob a configuração do ser e suas relações sociais, a partir da sua materialização por meio dos grupos sociais. Afirma ainda, como nos outros campos de estudos, que para melhor compreender o fenômeno violência é preciso considerar e reconhecer toda sua complexidade e capacidade de se manifestar em múltiplas formas e com vários níveis de significações e efeitos históricos dependendo muito do meio social em que se originou ou convive o ser individuo.

Na mesma linha de raciocínio a psicologia social entende que os determinantes mais amplos da violência derivam da estrutura e ordenamento social. Foucault (1987) e Wieviorka (1997) seguidos por outros pensadores concluem que o marco dos interesses e valores concretos acabam por se concretizarem não só nos indivíduos, mas em cada sociedade ou cada grupo social, em cada momento histórico determinante. As realidades sociais produzem a violência e são por ela afetados no processo de socialização.

Segundo a psicologia social, ao afirmar que alguém é violento, devemos olhar as relações entre a objetividade e a subjetividade, compreendendo os resultados dessas relações no campo da ação social para facilitar seu entendimento na hora de formular medidas de intervenção. Torna importante citar a contribuição de Michaud (1989, p. 80) sobre essa perspectiva:

Nenhuma abordagem pode ignorar o fato de que agressão e violência ocorrem em situações, em que elas incitam à luta, agressores e vítimas cujos jogos (vitimização e agressão) concentram-se mutuamente, mas

certas experiências espantosas concentram-se na dimensão propriamente social dos fenômenos e nos fatores relativos ao grupo ou à autoridade.

Para Michaud (1989), é interessante quando ele afirma que para perceber um ato como violência demanda do sujeito um grande esforço de percepção e superação, porque a aparência do ato se caracteriza como algo rotineiro e natural na ordem das coisas. Ele ainda diz que agressores e vítimas são sujeitos que despertam medo e hostilidade e isso apresenta como violência oculta de caráter natural, cuja essência passa despercebida.

Em relação ao âmbito Escolar é necessário perceber as diferenças entre indisciplina e violência escolar. Para Abramovay (2003), algumas situações podem, no limite, deslanchar a violência como atos de indisciplina. Sendo assim, muitos atos praticados no espaço escolar precisam ser avaliados pela gestão, supervisão e coordenação escolar com o objetivo de verificar até que ponto esses atos podem prejudicar ou não alguém.

Abramovay (2009, p. 129) relata em sua pesquisa que a maior parte dos relatos feitos pelos professores aponta que: “um dos grandes e sérios problemas enfrentados pela escola, na atualidade é a indisciplina.” Sendo assim, no espaço escolar violência e indisciplina andam juntas, isso faz com que seja normal confundir os conceitos e quando é evidenciado a negligência e omissão dos adultos em certas atitudes ameaças, empurra-empurra, xingamento e outros atos - também gera a violência silenciosa, simbólica e psicológica.

Para Westphal (2002, p. 105) esse é o grande conflito vivido pelas escolas, quando naturalmente desconsidera a violência psicológica.

A violência psicológica, também é denominada tortura psicológica, ocorre quando os adultos sistematicamente depreciam as crianças, bloqueiam seus esforços de auto-estima e realização, ou as ameaçam de abandono e crueldade. Trata-se de um tipo de relação muito pouco estudado entre nós, mas que tem um efeito muito perverso no desenvolvimento infanto-juvenil

Essa compreensão de Westphal vale também para as diversas atitudes violentas ocorridas dentro do espaço escolar.

De similar pensamento tem Azevedo e Guerra (1998, p. 04), que enfatiza a violência psicológica como tortura psicológica, onde eles incorporam os comportamentos psicológicos violentos envolvendo três dimensões como: “Poder: no sentido de resolver pelo outro; [...] Humilhação: ‘ridicularizar’, chamar por palavrões; Coisificação do outro: esquecer e desprezar, não levar em conta o valor/necessidade do outro, cometer injustiças.” Em suma as

palavras dos autores fazem menção à violência psicológica como intimidadora e repressora das pessoas colocando as em situações difíceis, sem ação e com medo.

Para Koehler (2001, p.04) a violência psicológica consiste:

Abuso de poder, controle sobre o outro e elenca uma série de ações/ ATOS, que são por ela denominados ‘categorias do abuso verbal’; decidir pelo outro; ir contra o desejo/necessidade do outro; desaprovar; causar insegurança e promessas; causar dano no desenvolvimento emocional; chamar o outro com palavrões; esquecer e desprezar; acusar o outro de uma coisa que não é verdade.

As autoras - Azevedo e Guerra (1998) advertem para as três dimensões da violência que ocupam espaço em meio à barbárie sendo poder, humilhação e coisificação. E, Koehler (2001) relaciona a violência psicológica a prática da injustiça. Conforme assinala Calhau (2008, p. 07): “o sofrimento emocional e moral (até o físico, eventualmente) da vítima são patentes”.

É comum que a vítima mantenha a lei do silêncio, pois, na maioria das vezes, as agressões são apenas morais e não deixam vestígios. Todas essas formas de violência e mais a rejeição, a discriminação, desrespeito e outras punições que podem causar humilhações correm risco de causar danos à auto-estima, comprometendo a identidade, a personalidade e a moral das pessoas.

A Pesquisadora brasileira Fante (2005, p. 27) desenvolve grande e importantíssima pesquisa sobre Bullying e apresenta o seguinte nessa obra:

Bullying é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica dos estudos sobre violência escolar. Não se trata aqui de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos casos de forma velada praticadas por agressores contra vítimas. Elas podem ocorrer dentro de salas de aulas, corredores, pátios de escolas ou até nos corredores. Elas são, na maioria das vezes, realizadas de forma repetitiva e com desequilíbrio de poder. Essas agressões morais ou até físicas podem causar danos psicológicos para a criança e o adolescente facilitando posteriormente a entrada dos mesmos no mundo do crime.

A psicologia aponta o *bullying* mais uma entre as modalidades de violência encontrada no aspecto social, próprio da sala de aula, das escolas e com requintes da violência

psicológica, cuja descrição combina com violência simbólica e até física. A característica mais forte desse tipo de violência é ela acontece de forma gratuita, mas muito cruel, nela os mais fortes transformam os mais fracos em presas de diversão e prazer.

É uma prática repetitiva que dura longo tempo – indeterminado – gerada por motivos banais ou simplesmente pela sorte da escolha. Apresenta consequência direta na vida da vítima, pois afeta ou acaba com a auto-estima e, por conseguinte a falta de interesse por tudo. A grande preocupação, ainda é pelo cuidado de não deixar cair na banalização, confundindo brincadeiras - que é própria da idade com – a prática do *bullying*.

Foucault (1987), pesquisador Frances, dá especial atenção para a violência simbólica sobre no olhar escolar. Para ele esse tipo de violência representa forma de poder disciplinador, com efeito, adestrador. Continua Foucault, adestrar para apropriar ainda mais e melhor.

Abramovay et al. (2009, p. 143), reafirma que:

“A violência simbólica é em síntese: “uma forma de dominação que se apóia em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem que com as pessoas vítimas de violência não necessariamente a percebam como violência”.

A violência simbólica é um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas atualmente, porém, ainda constitui elemento pouco preocupante por parte dos gestores e professores. No processo educacional, ainda não houve, em nenhum momento atitudes que demonstrem ações que possam prevenir resolver e considerar como problema.

A psicologia social considera a violência como um problema social com fatores que devem ser considerados na hora da análise de certas ações. A diversidade cultural embasadas nas raízes históricas apresenta grande peso na hora da sua definição. A psicologia refere-se ao conjunto de valores com a violência simbólica e chama atenção para os cuidados de diferenciação e atenção.

O dia a dia das escolas tem rotina alterada por ações violentas e que precisa ser observadas, diferenciadas e cuidadas. A Hora é para a atualização e percepção o fenômeno Violência no espaço escolar e suas consequências, que por sinal são gravíssimas e silenciosas. Os tipos de violência se apresentam de forma camuflada com facilidade de criar raízes com vítimas sem culpados.

CAPITULO 2 - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A VIOLÊNCIA

2.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR – COMPREENSÃO CONCEITUAL

A temática da violência Escolar tem sido foco de constante e evoluídas pesquisas, debates, estudos minuciosos e de informações de diferentes veiculações. Vários danos são os causados à Escola, as famílias e a sociedade ou grupos sociais e ao próprio agente que, antes de qualquer envolvimento é um ser humano, como tantos outros.

No entanto, vive assustado, esmagado, anulado, espremido e num caminho muitas vezes sem volta, cujo futuro é formado de fatigantes pressões, obscuridade e profundas sequelas. Mas cadê aquele ser que por natureza nasce para ser livre, ter desejos, projetos e um mundo ao seu redor. Esse ser esbarra na organização segundo Maffesoli (1987), de um lado, temos a organização, do outro, os indivíduos.

Os atos violentos, na maioria das vezes buscam em primeiro lugar responsabilizar alguém, encontrar um ou mais sujeitos e de cara justificar as vítimas ou a vítima e suas famílias mediante o acusado e nisso caracteriza outra realidade, a que promove os culpados com punições que justifiquem o tamanho do ato. Assim os gestores das instituições escolares e suas equipes bem como as autoridades assumem papel confortável mediante a sociedade sob dois ângulos: O de que encarou a situação de frente, puniu os acusados e fez justiça e do outro lado o de levar conforto a vítima para que não se sinta desprotegida, é a feliz frase “a justiça foi feita”. E ainda existe outro ponto, o de que tenha cumprido com o dever de escola e de autoridade e que tenha efeito de lição para que outros não façam. Mas a violência não para porque diz e se pergunta Dadoun (1998, p. 33):

“A ‘violência’ é onipresente, a violência nos atinge, ‘nos desconcerta’ e nos toca por seus ‘estrondos’, ‘nos ensurdece por gritos ininteligíveis’ e ‘por suas pressões cotidianas’ [...] que nos ‘amassam e nos estressam’, não seria conveniente admitir que por isso esteja na própria raiz do humano?”

O Filósofo continua se questionando e vai mais além ao buscar uma passagem bíblica para reafirmar sua tese de que “a violência é inerente do próprio homem”. A Escola, sendo por excelência o local dedicado a educação e a socialização da criança e do adolescente vem se transformando em palco de agressão, desrespeito e autoritarismo. Segundo Abramovay (2009, p. 11), “o fenômeno da violência no cenário é mais antigo do que se pensa, prova disso é

o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950”. Com o passar dos anos esse fenômeno foi ganhando dimensão de caráter mais grave e mais corriqueiro, ou seja, fazendo parte do dia a dia das escolas e acontecendo cada vez mais em grau elevado e complexo. O que parecia brincadeiras de grupo passa a ser violência nas mais diversas classificações.

As Escolas procuram do jeito próprio de cada uma estabelecer políticas de combate a violência, mas esquecem de que é preciso começar pela prevenção para depois passar pelo combate, controle e erradicação. No entanto tudo isso só pode ser pensado se visto a partir de contextos. A violência escolar para Abramovay (2009, p.30) é:

O que caracteriza como violência escolar varia em função do estabelecimento, de quem fala (professores, diretores, alunos e etc.), da idade e provavelmente do sexo. Não existe consenso em torno do seu significado [...] os termos para indicar violência também variam de um lugar para outro. Nos estados Unidos, diversas pesquisas usam a ‘delinquência juvenil’. Na Inglaterra, alguns autores defendem que o termo violência na escola só seja empregado no caso de conflitos entre estudantes e professores ou em relação a atividades que causem suspensão, atos indisciplinados e prisão.

Em toda a literatura que ao longo dos tempos vamos encontrando sobre essa temática, apesar das diferenças conceituais entre lugares, há de fato um consenso sobre ao fenômeno violência escolar. Não somente a violência física, todos os outros tipos de violência merecem e deve ter igual atenção, por muitos motivos, mas, sobretudo por se tratar de situações que podem ser graves e traumáticas.

Mesmo assim, nas falas dos profissionais da educação ainda é comum ouvirmos a seguinte descrição sobre violência: “são as agressões físicas e verbais praticadas entre alunos e de alunos contra professores e os danos causados ao patrimônio da escola.” Isso é o de comum entre o pensamento dos docentes, gestores e coordenadores, enfim de todos que fazem parte do processo educacional.

Mas o que pode significar esse discurso? Em conversas informais a escola deixa claro que cada dia vem buscando mais vínculo com a comunidade e com a família e ainda que todas as decisões, ações e acontecimentos são partilhados e votados com o conselho escolar. Mas as escolas não buscam contextualizar a problemática da violência e desvinculam da comunidade agindo como se fosse apenas mais um fato incorporado as atividades cotidianas do espaço urbano escolar. É nessa hora que a Escola deixa de ser o porto seguro para crianças, adolescente e jovens estudantes.

Com a modernização dos tempos, até o foco dos estudos sobre “violência” vem diferindo dos tempos passados. Em toda História da humanidade a violência escolar vem assumindo diferentes dimensões: da simples questão disciplinar passa para delinquência juvenil e mais tarde a assume expressão de grandes fenômenos globais.

Diante de tal realidade é preciso ter cuidado com as análises para não banalizar ou naturalizar o fato, ou seja, é preciso ver os cuidados que precisam ter com um olhar mais profundo e mapeador dos fatos, bem como os tipos, as causas e os efeitos sobre a escola, a família, a sociedade e o sujeito. Não é um fenômeno característico só da sociedade brasileira, é extensivo em todo o mundo.

Os primeiros estudos no Brasil datam de 1970 com a preocupação de estudiosos, pesquisadores e pedagogos que buscavam explicações para o crescimento das taxas de violência por meio da criminalidade. A partir de 1980 surge outro aspecto decorrente do primeiro que são os danos contra o patrimônio como depredações e pichações. Para a década de 1990 surge a onda das agressões interpessoais entre alunos e para com os professores.

Já nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI ha graus de ocorrência da violência dentro do espaço escolar aumentou em passos largos e torna um fenômeno questionável que busca outras formas de ver e pensar tal fenômeno, cujo olhar está voltado não só para as origens do problema do lado de fora das escolas, mas para o contexto violento que emerge de dentro da escola. A percepção dos atores internos e externos soma um conjunto de conceitos indefinidos, inacabados, não exato e aberto a muitas outras fundamentações. Seja a violência escolar a grande preocupação de muitos países, marcado pelos estudos de muitos pesquisadores como (Chharlot, 2002; Sposito, 1998; Debarbieux, 2002; Abramovay, 2002).

Abramovay (2002) escreveu que a violência não é uma questão geográfica, em lugar algum vai haver mais ou menos violência por falta de espaço. A violência está presente em todos os cantos e em todos os berços, quanto mais fácil a comunicação, a mobilidade social e urbana, mais rápida é a migração da violência. Cada dia cresce o numero de jovens com a cesso a armas de fogo e inseridos num contexto favorável á violência. É preciso elevar o foco nas escolas, pois é nesse espaço que concentra o maior numero de crianças, adolescentes e jovens originários de diversos meio culturais.

E nessa convivência ocorre o chamado - troca de experiência - mistura de informações, algo típico desse ambiente que se converte em uma espécie de caixa de ressonância de atritos que nem sempre é gerado no interior da escola. Continua a autora,

lembrando que esse público está sujeito a cultura da violência e por tanto, sujeito a um vazio institucional.

A escola, no seu papel institucional, deveria cumprir o dever exclusivo de formação, nela, o jovem deveria exercer apenas a cidadania e não a valorização da cultura da virilidade. Menos ainda a Escola deveria se alicerçar em arquétipos extraídos da cultura da violência. Precisa haver uma mútua relação entre escola e sociedade, o que há nos dias atuais é uma relação paradoxal, onde a Escola não consegue proteger sua clientela e a sociedade não consegue proteger a Escola. Quando as escolas se conscientizarem de que a violência que vem de fora já encontra com a gerada dentro do seu espaço, o conceito de violência ficará de fácil compreensão.

Uma grande contribuição nos é dada por Adorno (1995, p. 331) em “Segurança Versos Direitos humano entre a lei e a ordem”, atual professor e coordenador científico do Núcleo de Estudos da Violência da USP – quando cita assim na sua obra:

Visualizada como *locus* da violência. Ao contrário, nunca aparece à opinião pública como tal. Embora as agressões físicas contra os estudantes, no passado, perpetradas por agentes escolares sob fortes argumentos surpreendentemente educativos, tenham sido repudiadas e abolidas da pedagogia moderna, nem por isso, a escola deixou de disseminar a violência de modo velado – *violencedouce* - pouco acessível aos intrusos daqueles preocupados em extingui-la de seu cenário.

Adorno vai fortemente nesse aspecto quando relembra que os atos de violência praticada antes, no passado, pelas escolas (instituição) foram fortemente condenados pela pedagogia, pelas leis, pelos discursos políticos e educativos e de certa forma, aparece, hoje, como ações ultrapassadas e até vencidas pela nova política educacional. Mas ele corajosamente encara a nova política e diz: “nem por isso, a escola deixou de disseminar a violência de modo velado”.

O autor se preocupa em deixar claro que não deixou de existir violência na escola, apenas ficou pouco acessível aqueles que querem trabalhar meios para se não extingui-la, pelos prevenir e trabalhar as já praticadas. Os meios violentos praticados contra os alunos para garantir aprendizagem e respeito feitos outrora mudaram de nome e de autores, mas existem, e em grandes proporções, causando sequelas que deixam rastro em todas as famílias e sociedade em que estão inseridos

Segundo Abramovay, as principais vítimas da violência são os alunos, seguidos de professores, funcionários e diretores.

Para esse trabalho a maior contribuição de Adorno está nessa reflexão que nos leva a compreender que:

“Por intermédio de diferentes mecanismos, a escola acaba produzindo efeitos violentos: em não poucos casos, estimula a evasão escolar desqualificando os alunos como carentes, portadores de cultura “inferior”, incapazes para o aprendizado. Basta reportar às memórias de bancos escolares, onde predominam as imagens de tédio, rotina, punição, obrigação, desprazer. Em outros casos, a escola reproduz noções ideológicas que transfiguram, por exemplo, a identidade de grupos sociais determinados, como as imagens sobre negros, as mulheres, as crianças e os indígenas veiculados através dos livros escolares. Não parecem destituídos de sentido os revides às escolas, manifestos nos conflitos, ora individuais, ora coletivos, às vezes até radicais, entre dirigentes, docentes e discentes e, mais recentemente, nas depredações de que são alvo as instalações e edifícios escolares”.
(Adorno, 1995. P. 3110).

Essa reflexão chama atenção para alguns aspectos sobre a escola, tais como: espaço produtor de diversos efeitos violentos, aí o autor começa citando a evasão como consequência da desvalorização do aluno quando é dada a ele a condição de portador de cultura inferior, economicamente pobre, socialmente periférico e por tanto subjugado e condenado a sina sorte de não ser nada, até mesmo por sua hereditariedade; a aparência física que a escola reflete, quando o ambiente é acolhedor e atrativo e aqui cito Pombo em “o Insuportável Brilho da Escola”, onde ela diz: “a escola ainda não descobriu sua gestalt.

Ao contrário, o sentimento de abandono, o descaso, a disputa por cadeiras, as cores turvas de sujeira, riscos e pichações, buracos, salas sem ar, sem luz, sem iluminação, a falta de bebedouros, de refeitórios e atenção e espaço para a recreação, que hoje reflete nas escolas públicas remete a condenação de toda tentativa de aprendizagem; as noções ideológicas, as escolas precisam modificar seus currículos, abrir espaço para a discussão a respeito dessa temática – violência no espaço escolar. Pombo (1995/6, p.30-40) sobre “A Crise na Educação”: “[...] a educação moderna, na medida em que tenta estabelecer um mundo próprio das crianças destrói as condições necessárias para seu desenvolvimento e crescimento”.

Isso referiu à questão que envolve a proposta política pedagógica – PPP, e estrutura física e administrativa da escola e a parte pedagógica onde mexe com a essência, ou seja, é o coração da escola, da aprendizagem, aí então é preciso recorrer a Arendt na mesma obra, (Crise na Educação. p. 38) “tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge da

obscuridade. Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita da segurança da obscuridade para alcançar a maturidade”.

É isso mesmo, há quebra de objetivos que acaba por comprometer a qualidade oferecida pela escola à sua clientela e o perigo concentra no que Abramovay cita em documentos a ONU, os tipos de violência e destaca a violência simbólica. Esta age simbolicamente, devagar, sem autor, mas que causa estragos enormes em toda formação da criança, adolescente e jovem, acabando por comprometer a aprendizagem e marcando pelo resto da vida, com capacidade de formar futuras vítimas violentas e suas consequências. Esse tipo de Violência, muito comum nas escolas, promovidos pela gestão escolar ganha – inconscientemente o apoio das autarquias.

Por último foi citado os edifícios escolares como alvo de depredações, isso reflete em uma violência forte e sem precedente. As escolas com seus poucos recursos tentam fazer milagre querendo fazer um conserto de manutenção e, na maioria das vezes e somente uma vez por ano o poder publico municipal ou estadual fazem limpeza nas escolas, enquanto que as depredações e pichações acontecem dentro de um segundo.

O que era para refletir espaço atrativo reflete repulsa, medo e afastamento. E o pior é que o aluno vai ter que conviver com essa imagem até que a escola ganhe outra limpeza. A parte pedagógica da escola, incluindo professores, gestores, servidores e PPP terão de ser bem atrativos para chamar o aluno lá de fora. É tarefa, difícil por que a clientela vem de lugares inóspitos, frios, deselegantes, sangrento, analfabeto e periférico, muitas vezes acostumados a estas imagens, mas que na escola buscam outros traços.

2.2 A VIOLÊNCIA E SEUS REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para ajudar na construção desse trabalho, o foco principal desse item é abordar sobre os elementos constitutivos do fenômeno violência no escolar, bem como colaborar na visibilidade da sua natureza para que possamos reconhecê-lo quando for preciso lidar com ele na dentro e fora da escola. Apresentar teorias que apontam para a complexidade das consequências e do horror ou repulsa com que é vista este fenômeno.

O ponto de partida de interpretação desse tema é de caráter paradoxal e ainda com interpretação ambivalente. A Perplexidade constada pelos atos de violência desperta em todo o mundo o desejo e a necessidade de conhecer a origem desse fenômeno e sua complexa rede de expansão.

Essas reflexões são feitas por meio de pesquisa teórica e constatações empírica. Sobre, as temáticas propostas, pelas imagens e símbolos da violência na escola constata se desespero, perplexidade e desencanto dos educadores ao lidarem com essa realidade no cotidiano que muito influencia na aprendizagem. A violência escolar aparece relacionada com a ausência da alteridade, a presença do etnocentrismo e do colonialismo cognitivo tanto na escola como no processo educativo.

O que podemos tirar de todas as pesquisas são palavras delineadoras como violência, imaginário e cotidiano escolar. Durante toda a pesquisa de Altair Mecedo Lahud Loureiro, - doutora em Educação pela Universidade de São de São Paulo e pesquisadora sobre Violência no espaço escolar – Apresenta em uma de suas publicações todo horror e repulsa causada pela violência e seus reflexos no cotidiano escolar.

Durante pesquisa, Loureiro (1999) procura descobrir os elementos que compõe o fenômeno “violência” e torná-los visíveis para uma mais fácil compreensão no momento de lidar e acompanhar tais ações na escola. A autora conduz as discussões do fenômeno usando uma rede de leituras com as teorias imaginárias de grandes nomes da temática e parafraseia Brecht – “você chama de violenta as águas de um rio que tudo arrasta, mas não chama de violentas as margens que o aprisionam”.

A complexidade aqui vem para contribuir no entendimento do conjunto de elementos variantes que unidos uns aos outros vão dá respostas à visão complexa do fenômeno violência. A probabilidade de compreensão se torna mais legítima quando procuramos não por responsáveis imediatos ou causas diretas e próximas, mas pelo conjunto de ações que vão buscar raízes de probabilidade desde o universo físico, biológico e antropológico-social até o espaço escolar.

A Violência se torna interessante para estudo e pesquisa por alguns aspectos como defendidos aqui por Loureiro: Pelo caráter paradoxal, pela ambivalência de interpretação, a perplexidade gerada e constatada e a necessidade de se conhecer seus elementos constitutivos e contextuais. Nesse pensamento ela cita Dadaun (1998, p. 8).

“Geralmente só levamos em conta os aspectos externos da violência (...) sobre os quais o homem parece não ter qualquer domínio, fatores que lhe seriam impostos, a contragosto, violentamente (...) privilegia se, desta maneira, uma concepção eruptiva da violência (...) enquanto que são rechaçadas a “violência cega” e “as origens das violências de onde quer que elas venham”.

Para discutir violência: paradoxos, perplexidade e reflexos no cotidiano escolar, é preciso buscar fundamentação teórica em textos que nos ajude na descoberta dos elementos que do suporte sua visibilidade. Na citação de Dadoun (1998) o teórico reflete sobre os aspectos externos da violência e o entendimento que o próprio homem tem sobre ela quando se coloca como vítima, queixando de não ter domínio sobre tal situação.

No entanto, entende por violência algo que tem causas vindas de fora, causadas por alguém estranho ao grupo, a escola ou a família, por vingança por orgia ou por quaisquer motivos que levam às agressões, palavrões ou outros atos típicos da violência. E isso ganha espaço e desculpas para esse ato.

Sempre alguém responde “fui provocado”, não tive controle da situação. E as punições? São as mais cruéis possíveis, para que possa ficar bem claro que a violência não compensa. Pois bem, Dadoun (1998) alerta para outra ótica da situação que passa despercebida à luz do mundo que é a “dimensão simbólica do fenômeno”.

Quando a atenção se volta para o entendimento, a busca das razões que levaram as práticas de tais ações, sem intervenção dos envolvidos, uma busca silenciosa e simbólica, mas com foco no alvo – entre as relações do ser humano com o mundo e suas organizações e práxis sociais. Carvalho (1987) confirma Loureiro e segue a discussão em sua publicação:

“As praticas sociais são praticas simbólicas e as organizações educativas, em sua dimensão simbólica, retratam esse aspecto da questão. (...) As organizações sociais tem como alvo organizar o comportamento e educar, sendo, portanto, organizações educativas. (...) A escola é um sistema sócio cultural (...) um sistema simbólico constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação e as praticas escolares e educativas que ocorrem no interior da escola são praticas simbólicas”. (Carvalho, 1987, p.182-3).

Loureiro resume seu entendimento da seguinte forma: Compreende que o imaginário é como um dinamismo organizador que Durand (1989) relata bem. E continua Loureiro: As imagens constelam se em torno de um imã aglutinador, que as organiza e apresenta relacionadas umas com as outras sob a forma de sistema, que traz em si as vidências que caracteriza as emergências de uma determinada estrutura antropológica entendida aqui como ‘*imaginário*’.

É assim que apreço expressa no texto a visão de mundo de uma comunidade ou grupo, ou seja, essa visão de mundo esta contida nas representações imagético-simbólicas. Duran (1999) nesse mesmo texto segue afirmando que esta no trajeto antropológico nossos impulsos

e pulsões internas e íntimas vão simbolizando com as intimações, pressões e intimidações do meio. É daí que ele extrai o imaginário representado de forma simbólica.

Loureiro, cuja experiência nessa área é vasta, descreve o ser humano como um ser que tem desejo, aspirações, sonhos e pulsões para ser feliz e isso ele chama de (pólo latente), mas que está submerso na sociedade porque esse ser está submetido a uma cultura e a um meio que sufoca, pressiona, exige dele o que não oferece (pólo patente).

O homem cumpre e descumpre as regras, determinações que nem sempre esta ao seu agrado. Essas são obrigação que vem de fora, alheia à sua vontade e que, muitas vezes ou quase sempre protela seus sonhos (internos) seus projetos de vida. O homem enquanto espécie e não gênero necessita “ser”, “deve ser”, cumpre o pré-determinado antropológico, o que nem sempre determinado por ele próprio e assim segue o bailado do eu e do nós. Entre o querer e o dever, necessidade com obrigação e é assim que segue a luta social ou a agressão individual no cotidiano miúdo ou seja na realidade vivida para viver ou sobreviver.

Loureiro continua seu texto falando sobre o trajeto simbiótico, do dentro e do fora e aqui ela marca a vontade interior (natureza) com necessidade exterior (cultura). É assim que ela localiza o imaginário dos grupos, o imaginário realiza a ‘sutura epistemológica’ entre a natureza e a cultura. (latente e patente), ou do pólo interior para o pólo exterior.

Durand (1989) se refere essa organização oferecendo indicativos preciosos para análise compreensiva da complexidade do fenômeno em estudo “a violência”, presente em todos os espaços e, sobretudo nas organizações educativas.

Teixeira (1990, p. 43) contribui assim:

“Toda prática simbólica agencia processos simbólicos organizacionais de teor educativo (...) as práticas simbólicas são, necessariamente, organizações educativas porque criam vínculos de solidariedade e de contato”.

O impensado segundo ele esta subordinado à visão de mundo e que este conduz o agir e pensar sobre a realidade. É oportuno o que afirma Giegerich (1979, p.6), nos seus estudos sobre terrorismo:

“A nossa solidariedade é vínculo com aquilo que nós abominamos a nossa identidade com aquilo que nós não somos. Transgressão e agressividade são dimensões da violência, a se analisar no comportamento individual e coletivo nas escolas”.

O autor relata no texto uma situação muito conhecida para o cotidiano escolar, onde aconteceu uma situação de confronto direto entre alunos e o professoro, num surto de impulso se jogou no meio dos brigões e não pensou no que poderia acontecer a ele mesmo. No acalmar das fúrias, ambos relatam que foram possuídos por instintos de animais e cita os mais ferozes como leão e ou por guias espirituais maléficos.

Impulsos esses chamados de “cegos”. O mais interessante era o espanto dos envolvidos na situação, ali, eles apresentavam assustados, sem saber a origem daquela tamanha fúria e inexplicável comportamento.

Sobre esse tipo de comportamento Loureiro (1999) explica muito bem. Para ela a violência é mesmo ambivalente e tem varias facetas, nem todas se mostram com clareza, por isso ela usa na integra os seguintes termos: é um fenômeno complexo, delicado, escorregadio, que desperta sentimentos contraditórios de raiva, ódio, medo, mas também de piedade, portanto, não se deixa analisar facilmente original, vez que permanece sombreada, ofuscada por causas mais explicitas, espalhafatosas que muitas vezes nos desviam a atenção.

Sorel (1992, p.18) em sua obra sobre reflexos da violência escreveu assim: “(...) existe em todo conjunto complexo uma região clara e outra escura. (...) é dever de a ciência enfrentar a complexidade, tal em vez de se deter nas partes mais claras e mais simples...”

O lado escuro é aqui retratado como sendo o lado escondido da violência, oculta por trás das virtudes que são ‘valorizadas pela social, pela cultura e pelo próprio individuo’. O mal é o lado sombrio do ser humano e da sociedade que obscurece o lado iluminado pela cultura e assim entram em choque.

Nos dias atuais a violência emerge tanto do individuo como da sociedade, mesmo assombreada passa a ser real em seus ‘estardalhaços ou subliminar, subjacente ás regras, normas e etc.’ Invadiu ou ‘explodiu os lares, hospitais, escolas, igrejas e etc.’. Há muito a violência rompeu os muros das escolas com voz de comando, dominadora, cujas ações de combate foram sempre fracassadas.

Mas o que tem sido observado é que as ações violentas têm transcendido os muros escolares, da sociedade, nas famílias e em todos os lugares. Nas escolas, a pedagogia e os princípios adotados ou propostos não têm alcançado tanto êxito, como previsto por uma serie de razões, principalmente pela falta de ‘alteridade’ e presença forte do ‘*etnocentrismo e furor pedagógico*’ e assim contribui Carvalho (1997) completando o pensamento sobre alteridade aqui considerada como respeito.

A alteridade entendida como o respeito à diferença e o etnocentrismo, como ‘ a atitude de ‘privilegiar um universo de representações’, propondo-o como modelo e reduzindo à significância os demais universos e culturas diferentes. O ‘colonialismo cognitivo da violência’, firmado em um paradigma clássico, desconsidera as outras culturas e considerando como ‘subalternas’, ou culturas outras; a educação e as organizações educativas com seus planos calcados num modelo de racionalidade técnica impõem esse colonialismo cognitivo: ‘o etnocentrismo pedagógico’, com uma gestão escolar autoritária e impositiva para vincular as diferenças das culturas grupais. (Carvalho, 1990 p. 76-7)

Carvalho, em seu discurso e obra sobre a cultura, análise de grupos, não cansa de lembrar a questão entre ‘alteridade versus etnocentrismo pedagógico’. Para ela não há como dissociar a violência desses prismas. Porque são essas práticas enraizadas na cultura escolar que garantem a resistência e dão vida as ações violentas, hoje visivelmente sem curas. Dadoun (1998, P.52) completa bem. “(...) o fracasso de um sistema educativo que se revela impotente para transformar o potencial de violência do sujeito, é que apenas aplica próteses culturais que se despedaçam na primeira oportunidade”.

O que fica bem claro em Loureiro é que a violência não surge nem so de fora, nem so de dentro do estabelecimento de ensino aprendizagem, da comunidade de aprendizagem, surge também organização do sistema educacional e do anacronismo de suas ações, da sua incapacidade, vigente de propor estruturas fortes para formar este mundo, para o já, o agora. Relata ainda a incapacidade de ver o erro com outra ótica.

Deixa registrado que as organizações que envolvem com seres humanos devem ter uma dinâmica complexa com capacidade de auto organização que seja ‘inerente aos sistemas vivos’. E que a aceitação do erro, a vontade de aprender e o desejo de evoluir na pedagogia da mudança é o que faz diferente da máquina.

Amorim (1973, p. 90) chega para fechar a temática afirmando que “é no erro e com o erro, que pode capturar o sucesso, uma nova organização.” Outro ponto aqui do texto é que a quando um há o “forçar a barra” a alguém agir contra suas vontades e princípios esta também praticando violência. Pois nela esta envolvida inibição, desconsideração, anulação de interesses, oposição a paz, á ordem.

A violência tem na força de suas características as marcas deixadas, a força não qualificada, a perturbação da ordem e as fortes e agressões.

Para considerar o paradoxal do fenômeno violência vamos citar Maffesoli (1987, P.9) que diz:

“A violência é uma forma envolvente que tem suas modulações paroxísticas e suas manifestações minúsculas (...) misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões (...) a violência tem duas mãos: a destruição e a construção e numa íntima correlação entre si. A violência banal representa a arte da fachada e da ironia”.

Assim, podemos concluir que não há nem uma instituição, nem organização, nem mesmo a família esta totalmente ‘desprovida de violência’, pelo menos em grau moderado, já que aqui o autor não se refere à guerra, considerada como “violência oficial”. O paradoxal, esta também presente no fato de que: o homem é livre e tem desejos, mas também tem necessidade de organização.

Nessa dinâmica, muitos inocentes trocam de lugar, onde os culpados e os inocentes podem se substituir. É comum as emoções tomar conta das situações de violência, partindo para tentativas de respostas que justifiquem os atos violentos ou o comportamento dos envolvidos na violência. Todo e qualquer julgamento, nessa hora, não precipitado e pode não ter fundamentação adequada. Confirma o autor que nossa indignação pode muitas das vezes transformar em indignação, lástima, em piedade, conforme nossa posição no ato.

Paradoxalmente, à reação do não, do combate, do extermínio, da edificação de muro e fortaleza, há uma reação positiva para com tal conduta detestável, que consiste em compreender tais eventos como um apelo, uma demanda de ir para dentro de nós (...) questionar em que ponto devemos mudar nós mesmos? (Giegerich, 1979, p. 190).

A violência vem desafiando as razões, despertando emoções drásticas e atitudes sem fundamento. Tudo isso se diz sem nexos para os educadores que são vítimas do desconjuntamento e do despreparo, que muitas vezes os deixam equivocados e perplexo na hora de identificar o transgressor.

A realidade vivida nas escolas é a materialização de tudo que foi exposto aqui pelos pesquisadores que tão bem discorreram o fenômeno violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar.

Observamos o ano de publicação das obras, nenhum foge ou se distancia do seio do que é o fenômeno, pelo contrário, são textos incríveis que busca em cada tópico reafirmar que a violência tem raízes profundas que precisam ser compreendidas por todos, incluindo as instituições, sociedade, grupos, família, entidades e etc. Que não nasce só no interno, ou só no externo, nem só de dentro da escola, ambiente de ensino-aprendizagem. Ela vai além, ou vem do além, não há de certo uma correlação cronológica ou antropológica da sua origem e

evolução. Todos estão envolvidos na situação, direto ou indiretamente, onde os dois lados do fenômeno se colocam clarividente mediante qualquer situação visível.

Os sistemas de ensino, o social e o familiar estão sem estratégia para lidar com esse “mal” que cresce a cada dia. Na pesquisa realizada durante esse trabalho foi possível identificar a perplexidade na comunidade escolar. Professores apavorados, agredidos e agredindo, diretores sem norte: suspendendo, expulsando, transferindo, excluindo, mas pra ele o importante é que esta firme, cumprindo seu papel, cujas normas estão no regimento, no plano político pedagógico, no conselho escolar, no conselho de classe, no apoio pela família e pela sociedade.

O aluno assustado e assustando, acuado ou acuando, com medo ou causando medo, com audácia ou com o mito do herói comum do transgressor; pais angustiados, culpando para se eximir daquilo que eles têm medo ser acusados de culpado. No entanto eles sofrem silenciosamente porque se sentem culpados no seu íntimo.

Assim formam uma rede de despreparo: professores, diretores e pais em conjuntos formam um elo de impotência geral porque o imaginário do medo e o imaginário da catástrofe permeiam as falas, ações, atitudes, decisões e aplicabilidade das leis. A violência vem pra conturbar, contaminar, desafiar as razões, tirar as pessoas do sério e tumultuar, o trabalho, o seio familiar, as organizações, a prática pedagógica e etc.

É preciso buscar conhecimento desse fenômeno, suas facetas, seus caminhos e chagas abertas silenciosamente. Por ser um fenômeno complexo, delicado, delicado, escorregadio e que desperta sentimentos contraditórios tanto de raiva, de ódio, medo e também de piedade. Por tanto, difícil de ser analisado e compreendido.

Os autores aqui envolvidos contribuíram de maneira salutar não só para o reconhecimento enquanto fenômeno, mas, sobretudo, o saber lidar com ele na escola, na vida, na família, grupos ou sociedade.

2.3 ESPAÇO ESCOLAR E A MANUTENÇÃO DA AUTORIDADE

“A crise da autoridade afeta a generalidade das instituições escolares” Marina (2011, p. 18-19). O assunto “Autoridade e Espaço Escolar”, ainda são um tanto controverso. A importância deve ser da exatamente por esse aspecto. Daí a necessidade de está presente nesse trabalho, vez que não podemos ignorar um elemento fortíssimo no âmbito da discussão sobre o fenômeno Violência - foco aqui no Espaço Escolar.

Com a contribuição de que a Educação permissiva é a que baixa o nível de exigência para proteger a espontaneidade da liberdade, já que a escola antiga tinha como função dobrar o aluno, sendo o valor central a obediência.

Nos tempos atuais, com todas as mudanças na educação, é comum ouvir espalhado pelos corredores escolares a palavra “autoritarismo” ou ainda escola tradicional – professor tradicional. Mas, o que permeia é de verdade esse pensamento, motivo de recentes discussões nas semanas pedagógicas ou palestras esporádicas entre escolas.

Ao comparar escola tanto nesse sentido com no outro é lógico a diferença, porém ainda muito debatido em seus vários sentidos num só contexto. Assim, se faz necessário lembrar a história das sociedades quando esse termo foi por muitas vezes glorificado como: liberdade x ordem. Sendo assim é recomendado todo cuidado na hora de discutir sobre esse assunto.

Sendo assim, entendemos que é preciso da especial valor a esse tema na educação, pode está aí a origem de muitas de explicações sobre o fenômeno violência. Quando falamos de autoridade, devemos ter todo cuidado de fazer as devidas diferenças sobre o que falamos, deve sempre ser precedido de um relevante conhecimento já que é um termo de muitos e contextos e sentidos. Quando o enfoque for - autoridade no contexto educativo em âmbito escolar – faz necessário que seja estabelecido contextos mais alargados, envolvendo todos os agentes educativos, por que é a partir destes que o ato educativo se estabelece como educação de qualidade, transformadora, norteadora e mediadora.

O termo autoridade e sua conceituação tem origem em Romana. *Auctoritas*, é a qualidade do autor, palavra que vem de *augere*, fazer crescer, desenvolver. Nesse sentido a etimologia sublinha um aspecto determinante do termo como fonte de bem para quem é exercida. Caetano (1965). Essa palavra sofreu alterações ao longo do tempo, o chamado “flutuação semântica”, que deu origem a ambiguidades (Marina, 2011, p. 21).

A palavra *auctoritas* – origem romana – refere se a divisão de poder, o do Rei e o dos áugures. O poder do rei era executivo, cujas decisões eram de acordo com os deuses; os áugures conheciam a vontade dos deuses. Para Benveniste (1902-1976), linguístico, estruturalista francês, conhecido pelos seus estudos sobre as línguas indo-europeias. Ao considerar que o conceito autoridade tem raiz indo-europeia *aug* que designa a força dos deuses. O rei possuía *potestas* os áugures possuíam *auctoritas*, porque tinham a sabedoria. *Potestas e auctoritas* são assim dois modos de determinar conduta.

Marina (2011, p. 22) diz-nos ainda que “esse estudo é retomado durante a idade”. O Papa Gelásio (séc.V) afirmou que o mundo é governado pela sagrada autoridade do Papa e pelo Poder Real. Nessa afirmação está entendido que esta é uma forma de agregar poder e religião, mas pode ser entendido ainda como um “afã” de escapar da lógica da força, dando ao poder algum tipo de legitimidade que possa limitar seus “excessos”.

Assim a diferença entre Potestade e autoridade esta essencialmente no fato de que a primeira pode fazer uso da coação e a ultima resulta apenas do respeito e admiração que desperta nos outros. Essa distinção de poderes é reveladora é reveladora: poder executivo baseado na força e o outro baseado no saber. Assim conviveram os romanos até a separação entre potestas dos magistrados e a auctoritas do senado e perdura até hoje nos sistemas democráticos.

De todos esses conceitos apresentados por diversos autores, uma coisa é importante é o denominador comum a capacidade de influenciar devido a superioridade reconhecida. Caetano (1965) comentou dois domínios de relevância no campo da educação sendo o domínio intelectual autoridade do mestre, do especialista e o domínio social autoridade dos pais, dos gestores, dos governantes e etc. E é com o domínio entre a ação educativa e alunos que seguiremos esse trabalho. Ou seja, autoridade intelectual versos domínio social.

Para continuar é necessário o entendimento de que não podemos separar esses dois aspectos e que um existe em função do outro, por tanto não podemos estudar separadamente. A autoridade de domínio intelectual não pode ser isolada do contexto social e cultural no qual é exercida.

Marina (2011, p. e 23) escreveu assim:

“O poder de uma instituição adquire um valor intrínseco pelo papel que desempenha no projeto ético que justifica. O poder aqui referido é representado pela dignidade da instituição, legitimado pelo trabalho prestado à sociedade, às famílias por meio do seu grupo de dignitários. Os seus valores esta representado pelo trabalho e pelo comportamento, esta também impedida de praticar qualquer ato que venha causar comportamento indigno”.

Aqui, a palavra dignidade representa o poder legitimo independente da pessoa que possui, é uma mudança própria do social. Continua Marina, essa mudança de significado nasce na posição social e passa para algo que possui pelo fato de ser pessoa e segue como aventura intelectual da humanidade. Segundo o autor, o que dá valor a autoridade e a torna de valor essencial nas relações humanas são as relações implicadas no ato educativo na sua

relação com a excelência. Caso isso não aconteça à autoridade descamba naturalmente para o ‘autoritarismo e para o anarquismo’.

Pombo – filósofa educadora - grande pesquisadora e pensadora portuguesa defende em “O Insuportável brilho da Escola” (2003, p.13), em relação à transferência para a escola das responsabilidades educativas que são da família.

“Não pretendo negar a subtil, silenciosa e provavelmente incontornável accção modeladora da escola. Antes de mais, disciplinar: ordenar as forças incontroladas da infância, anular impulsos rebeldes, reprimir desejos, formar sujeitos adaptados, dóceis e reverentes face ao mundo que temos, por mais grotesco e deformado que nós mesmos o consideremos, “cidadãos”, como diria Rousseau. Todos os meninos devem aprender a sentar-se, a ouvir em silêncio, a guardar sua vez na fila, na sala, no sono, na pergunta, na interrogação [...] habituar à docilidade, à submissão. Depois normalizar, anular diferenças, padronizar comportamentos, estabelecer minuciosos diagramas de fixação dos gestos, dos ritmos, das condutas [...] todos percebemos quanto à escola é sempre foi e dificilmente poderá deixar de ser um poderoso “aparelho ideológico do Estado”, um dispositivo de “reprodução social”, cuja eficácia resulta de agir sobre seres vulneráveis, de proceder lentamente, ao longo de um prolongado período de escolaridade, de operar simbolicamente, através da geometria dos espaços, do alinhamento militar das carteiras, da disciplinaridade estanque da sua organização curricular, da concorrência...[...] sabemos que escola sempre cumpriu sua função transformadora subliminar, e que ainda que o quisesse, dificilmente lhe poderia escapar”.

O pensamento de Pombo defende que a escola já nasce com sua responsabilidade escrita nas leis que a rege, que não é vulgar ou ilegal seguir seus tramites regulares porque vem desde sempre esse papel. Por si só ela representa vários interesses como da própria rede mantenedora, do sistema institucional, da sociedade e da comunidade estudantil.

Mas a Escola em todos os tempos manteve sua estrutura e nem de longe pode imaginar que essa mesma estrutura física, pedagógica e administrativa pode construir um mundo isolado nele mesmo ou pode ir muito além de suas fronteiras. Pombo, nessa citação relata as “obrigações” consideradas normais para a Escola e isso faz parte do cotidiano com toda legalidade e em todas as escolas.

Dentro da normalidade de tais ações a pesquisadora também considera normal que a escola tenha juntado ao papel de ensino-aprendizagem o perfil da ordem, da justiça e da promoção da igualdade. Até aí não está ocupando papel de terceiros, mas só o dela, pois nessa ordem defendemos a necessidade dessa realidade, mas que junto a esse emaranhado de

funções esteja também a função de ensinar e a visão lógica de que a Escola não é responsável pela continuidade da família.

Buscamos reafirmar esse pensamento com Pombo (2003, p. 14) numa interessantíssima discussão.

“Não estou a falar dos inevitáveis efeitos estabilizadores da vida social que, defendidos pelo ideário republicano, podiam (podem ser ainda?) legitimamente exigidos à escola. Incluir os valores que estão na base da permanência do corpo social, as normas, as regras, os padrões que subjazem à sedimentação dos vínculos, dos estatutos, das representações que deixamos há muito de questionar. Aqui esta qualquer coisa que é na escola, é provavelmente só nela, que verdadeiramente se pode aprender.[...] todos são iguais. Todos podem à partida compreender. E se alguém não vê, não acompanha, nada pode perdoar. Na escola, o erro não é um pecado, mas um direito”.

Pombo, na sua dimensão de conhecimento e experiência segue pela linha de pensamento em que a autoridade tem valor essencial nas relações humanas e principalmente no ato educativo. Não podemos perder a capacidade de distinguir a qualidade do medíocre, da dignidade para a indignidade, do que é admirável para o que não é admirável, ou seja, detestável, porque assim estamos perdendo a capacidade de progredir e de enxergar além dos limites da vida. A escola é exigida por aquilo que a sociedade e a família consideram ser obrigação “a autoridade”. Não podemos perder a admiração e a confiança na escola, nas diversas funções a ela atribuídas, contudo precisa acreditar na principal de todas as ações que só ela pode fazer de aprender.

Pensamos com Pombo (2003, p. 14), “a escola é o lugar de revelação da justiça a qual não precisa amar e nada de perdoar porque em boa verdade, nunca é ofendida”.

É, se a escola não consegue sair dos padrões riscados, se não consegue transformar pelo pedagógico, pelo administrativo, se não consegue captar uma visão de mundo, de liberdade transformadora, se não consegue sair do estar acomodado, do programável, da conformidade não precisa fazer parecer uma visão falsa e acusadora do social e familiar, basta lhe cumprir aquilo que lhe foi inventado ensinar. Pois tudo que é peculiar a esse ato como: a transparência, a simpatia, o afeto, a dignidade e etc. vão se encarregando de tornar explícita a justiça das razões em presença da igualdade de todo professor e alunos face às exigências do verdadeiro. Conclui a autora:

Desde Platão que sabemos que a virtude não se pode ensinar, que nem mesmo Péricles, conseguiu fazer dos seus filhos homens de estirpe. [...]

a verdade é que nunca ninguém encarou com seriedade as dificuldades de implementação de tal propósito. As hipóteses não são muitas e nenhuma delas é especialmente empolgante. Ou cada professor transmitiria seus valores, e então os alunos estariam condenados a ver desfilar na frente as mais díspares e contraditórias propostas normativas ou entraria uma forma onde todos transmitiriam seus valores. (Pombo, 2003, p. 15).

Isso esta acontecendo em nossas escolas, às leis normativas da escola prega aquilo que podemos considerar a beleza da vida. Programa para uma escola sem conflitos e no primeiro a intenção, mesmo que intencional é passar pra frente por meio da expulsão ou transferência. O conjunto de valores defendidos pela escola e toda sua estrutura não faz alusão as diferenças sociais pelas quais os alunos chegam recheados e ainda às expectativas da família e da sociedade.

Como escreve a autora, impossível seria querer transmitir excelência e igualdade a todos, ainda que os seus professores fossem tabulados a transmitir os mesmos valores e ao citar o exemplo de Péricles faz representar todos: família, sociedade e escola. O que seria se fosse obrigado a perfilar valores iguais? Se há imensa distancia entre a realidade e o ensinar nas escolas? Quais valores deveriam ser adestrados nos alunos? Como fazer uma lavagem cerebral entre professores e alunos? Na melhor das hipóteses a escola esta fazendo um meio termo considerado até certo “no mundo contemporâneo”: fazer conviver as normativas da escola com o ensinar. É uma fachada, sabemos, mas pelos menos não faz discurso merecedor de indulgencias. Os valores se dividem em “bons e maus”.

Os bons são nossos e os maus dos outros. A certa a escola quando procura responder, mesmo que de forma sufocada e julgada procura responder as inúmeras novas responsabilidades e ainda chama a de desafios. E aí vem o escorregador, faculta normas, afetos, valores e o ensino aprendizagem, tudo por conta do que ainda não consegue discernir: autoridade e autoritarismo, valores e normas, mito do lógico, conteúdo de aprendizagem. E Pombo conclui não a iludamos.

A valorização excessiva do conceito de educação a que assistimos faz se sempre em detrimento do ensino. Mas o pensamento continua quando por meio de inúmeras pesquisas e experiências docente e de acompanhamento ela deixa claro que nada se compreenderá que se tudo ficará lamentavelmente confundido enquanto não se fizer um esforço para distinguir entre educação e ensino. E as palavras da autora continuam quando confirma que “é a própria escola que abre a maravilha oportunidade, a cada nova geração, de adquirir, em alguns anos,

os conhecimentos que a humanidade levou por vezes séculos a construir e, desse modo, se tornar apta a dar continuidade à aventura do conhecimento” (Pombo, 2003, p.18).

Durante leituras realizadas nos textos Pombo, entendemos que a autoridade no espaço escolar ainda se apresenta como difícil de fazer a diferença devido à presença de vários riscos.

Os valores levados para a escola pertencem a um universo que a escola ainda não tem como foco; a valorização do ensino como seu único objetivo; a unificação e padronização entre educação e ensino e tantos outros ritos que fazem desse espaço um canteiros de normas, padrões hábitos, leis, regimento e uma única escolha. Ensino e promoção de modalidades.

A autoridade não pode ser confundida com ajeitamento e medidas drásticas, assim a escola ensina teórica e simbolicamente cada nova geração sem preocupação com a realidade de onde veio e para onde vai o aluno. Mas cobrar uma nova visão e postura da Escola não adianta se não for feito um trabalho de base desde as redes mantenedoras até o professor. Isso se dá em longo prazo, mas é preciso começar porque há o tempo de gestação, incubadora e aparição e em seguida o de aplicabilidade, adaptação, correção, avaliação e assim por diante. O certo é que precisa mudar as bases tão logo para que um dia possa chegar às escolas e acrescentar no seu foco que além do ensino é preciso sutilmente educar para si, para a convivência e para o mundo.

2.4 MATERIALIZAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Essa parte da pesquisa talvez seja a mais aberta e mais direta de toda a pesquisa sobre “Violência no Espaço Escolar”, ao tempo em que se torna uma leitura forte e decisiva para compreensão do tema e da realidade contemporânea nas escolas, famílias e comunidade. O que é normal, em todos os tempos é introduzir a criança no mundo por meio da Escola. A Escola, não é nunca foi o mundo para a criança, ela é apenas uma instituição que segundo Arendt (2004) interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo com o objetivo de fazer com que seja possível a transição da família para o mundo.

Aqui, utilizamos de uma rede de leitura tecida com teorias e pesquisas que nos trás - de um mundo imaginário para o mundo real - de Koehler (2005), doutora e especialista em psicologia escolar e violência doméstica Núcleo UNISAL/SP; Abramovay (2005) doutora em ciências da Educação, coordenadora de pesquisas da UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL; Cano (2005), doutor em sociologia e pesquisador; Guimarães (2005) Cientista e

pesquisadora; Carvalho (2005) doutora em Educação e pesquisadora; Corti (2005) doutora em ciências sociais e pesquisadora em Sociologia e Educação.

Detendo, pois a atenção para a materialização da violência escolar e seus tipos mais comuns. A começar por entender que:

A Escola deve ser entendida como um espaço social, instituição na qual na qual se dá a educação formal no contexto de uma dada sociedade, em determinado tempo histórico. Portanto, ao tratar educação e seu papel em face ao fenômeno das violências, é necessário antes de qualquer coisa, compreender a relação dialética entre educação e sociedade. Como insiste Paulo Freire, a escola não é esta sendo historicamente. (Harper, 1992, p. 7).

É necessário ainda, abordar esta temática levando em consideração certas questões de ordem estrutural que ao longo dos tempos vem se estabelecendo como próprias e naturais da materialização da Violência escolar. Há pouco mais de três décadas a maioria dos problemas das escolas eram compreendidos como indisciplinar, do tipo como cita Chrispino (2002, p. 32) “não permanecer calado, mascar chiclete, fazer barulho, correr nos corredores, furar a fila, desrespeitar normas sobre o modo de se vestir e fazer desordem” É preciso ressaltar, que são muitas as reclamações, queixas e justificativas para essas e muitas outras ações e atos.

A Construção de uma atmosfera escolar positiva e o enfrentamento da violência não é uma estrada tão simples assim ou de fácil entendimento, pois a violência é, provavelmente, o fenômeno mais complexo com a qual a humanidade se defronta. Seu enfrentamento exige contínuas ações integradas a distintas estratégias, cada Escola, cada ser humano é, e sempre será.

Antunes (2003, p.10) ressalta que:

“...um verdadeiro universo de individualidades; suas ações, seus motivos, seus sentimentos constituem paradigma único (...) modelado por uma fantástica constelação de neurônios que jamais se duplica de forma inteiramente igual em pessoas diferentes, cada um é portador de um código biológico, uma história particular de vida e um volume intenso de circunstâncias que evoluíram e evoluem de forma dinâmica”.

Koehler (2005) nos ajuda a entender que o ser humano é um ser inacabado e inusitado, e que devemos estar disponíveis e sedentos de aprendizagem, de conhecer mais o outro, já que também não o conhecemos por completo porque isso é impossível. Mas somos sempre criativos, alternativos, procuramos desesperadamente à convivência, a adaptação, a sobrevivência, o novo, o diferente, o desafiador. Por tanto, é bastante ingênua qualquer

“premissa” que explique o fenômeno violência com suas mutantes formas com soluções que não envolvam as relações interpessoais, pois enquanto fenômeno, ela é construída historicamente nas relações sociais.

Outro aspecto importante citado nessa pesquisa por Abramovay (2005) é de que dentro da conceituação sobre violência, o ponto de vista dos sujeitos sobre suas particulares experiências com violência, e isso vai variar muito de um indivíduo para outro, é constatado que a conceituação vai se ampliando ainda mais que possibilita abarcar várias manifestações e contornos que a violência assume e continua assumindo.

Como também, vai dando conta de toda sua extensão, da complexidade e da sutileza do fenômeno, evitando que leve a causalidade, isso porque a multiplicidade de fatores relacionado à violência torna cada dia difícil isolar uma ou outra causa, já que se conjugam na explicação de situações concretas da violência.

Guimarães (2005, p.24) completa o pensamento afirmando que “é na escola que se encontram os mais diferentes grupos de crianças, adolescentes, jovens e outros seres”. Cada qual com suas experiências de vida e seus objetivos, num ambiente pluricultural de vidas e movidos por motivos diversos, onde se confrontam suas aspirações e desejos com os que seus pais e professores esperam deles.

Guimarães dá destaque sobre a gradativa e crescente importância a violência escolar e sua materialização por meio de estudos sobre as escolas brasileiras, sobretudo a escola pública. Corti (2005), parceira dessa pesquisa, busca no olhar histórico para explicar o raciocínio de que a violência foi constitutiva do próprio modelo escolar, para completar cita Ariès (1981, p.278):

“A família e a escola retiraram juntas, as crianças da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da Igreja, da família, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que de que ela gozava entre os adultos. Afligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, correções reservadas aos condenados condições mais baixas”.

A autora relembra o pensamento de Caron (1996), que a pedagogia Jesuíta teve papel fundamental no modelo escolar brasileiro, cuja disciplina foi baseada nos castigos físicos, no sistema de recompensas e no aprisionamento. Algo muito típico dessa pedagogia e de papel fundamental no modelo educativo brasileiro da época. Essas violências, pra essa pedagogia, eram consideradas socialmente legítimas, pois faziam parte das estratégias educativas.

E são conscientemente fortes ao afirmar que a violência disciplinar tinha um papel social a cumprir. Corti (2005) continua sua pesquisa incluindo a temporalidade da violência, quando afirma que é bastante antiga e cita os trotes estudantis nas instituições acadêmicas erdadas de Coimbra, e que chegaram aos Brasil muito cedo, podemos citar como exemplo a morte de um calouro em Recife, 1985, em decorrência desses rituais. E ela segue seu pensamento orientando para distinguir as violências do passado, caracterizadas pela institucionalização dos castigos corporais, da violência mais recente.

Com relação às formas mais atuais de violência, segundo a autora, começa a ser reconhecida quando tem início os debates públicos a partir da década de 1980, no período da redemocratização do Brasil. Tudo começa ser incentivada por meio de reportagens de jornais que não só abordavam, mas davam ênfase à depredação e à invasão dos prédios escolares. E que a violência ocorrida nos finais de semana, próprias dos grupos do entorno da escola, como as pichações e roubos, passaram a ser vistas também como violência. Essa importância é justificada por meio das primeiras pesquisas acadêmicas sobre violência escolar que se referiam especificamente como materialização as depredações e classificava como violência vinda de fora da escola com ações destruidoras do patrimônio escolar.

Publicação do Jornal *O Estado de S. Paulo* (07/01/1987, p.7):

“Pichações imorais, canos do sistema hidráulico perfurados a fogo, dez portas das salas destruídas e armários de aço totalmente entortados, além de bolas e material de educação física roubados e todas as lâmpadas estouradas. É esse o estado atual da EEPSG Prof. Geraldo Hipólito, em São Bernardo do Campo, violentamente depredada no fim de semana por desconhecidos, possivelmente arruaceiros do próprio bairro”.

Por volta da década de 1990, o fenômeno ganhou um novo design, quando as violências denunciadas passaram a fazer parte do dia-a-dia da escola. Praticados e sofridas por estudantes e também por agentes externos. As sequências de violência assumiam elevado grau a cada dia como: bombas caseiras, assaltos, assassinatos de alunos e professores, brigas entre turmas, ameaças advindas do narcotráfico no ambiente escolar e ameaças de gangues. Sposito (1998) deu especial a atenção para a violência considerada como muito grave a violência entre os próprios estudantes, durante o período escolar.

E assim vai se agravando à medida que os alunos vão avançando na modalidade escolar, grau de insatisfação em relação ao modelo escolar vigente crescia, também, do tipo: O barulho, a agitação, a resistência em relação às tarefas escolares e as brigas passaram a

ocorrer e ser descritos por professores e alunos como fenômeno do cotidiano escolar. A autora comenta pesquisas realizadas que apontam, por volta de 1999, para dados alarmantes onde de 63% de um universo de setecentos alunos – no intervalo de um ano, declaram ter sofrido de violência dentro do espaço escolar.

A dinâmica da violência escolar e sua distribuição, nessa mesma pesquisa variaram significativamente em relação à faixa etária e à série dos alunos, sendo o maior índice no ensino fundamental com maior ênfase entre 5º e 9º ano, ou seja, maior concentração de adolescentes.

A pesquisa apresenta outra surpresa como a de que a ocorrência se dá com menos intensidade no período noturno, isso porque a noite é comum funcionar mais turmas de ensino médio. Mas ainda é importante lembrar um agravante de que os jovens do ensino médio indicaram os professores como os principais atores dos conflitos e os adolescentes indicaram a sala de aula como principal palco dos conflitos e agressões, sendo as mais comuns afalta de respeito, ofensa verbal, brincadeiras maldosas, *bullying*, gritos e entre outros.

No quesito de agressão auto-assumida, novamente os alunos do ensino fundamental são a maioria. É o caso da violência interativa e relacional entre pares que está presente no centro da construção da sociabilidade escolar, cujo cenário é a sala de aula. Do tipo: “eu brigo porque tem menina muito folgada (...) me chamou de feia, aí eu fui pra cima dela...” Outro dado importante é a violência acontecer debaixo dos olhos do professor e não somente no pátio, nos corredores ou no portão da escola.

Este aspecto é muito importante, podemos observar que a grande revelação é: Mesmo que a violência dentro da escola seja influenciada por fatores externos como a realidade social e, sobretudo pela desigualdade social, é em contato com as dinâmicas e formas de funcionamento interno da escola que são construídas boa parte das condutas de violência. Dubet (1998) classificou esse processo como desinstitucionalização, ou seja, a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora de incluir o aluno numa determinada ordem social.

Abramovay (2005) dá sua contribuição ao afirmar que a violência contemporânea se materializa por meio da insegurança, da impotência e do medo, seja como membro da vida privada, seja membro de uma coletividade, todos têm efeito desestabilizador.

A Violência é ressignificada a cada segundo, tempo, lugar, relações e percepções, por isso a necessidade de discutir as praticas individuais e coletivas, exatamente por não se dá só em praticas e atos materiais, mas considerar a perspectiva de que abarcam múltiplas

dimensões e cita aqui três tipos de materialização: a que envolve os danos físicos cometidos contra si próprios e contra outros.

Outra dimensão são as práticas violentas praticadas pelo conjunto de restrições que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos usufruam plenamente seus direitos fundamentais, incluindo a modalidade de violência simbólica e institucional. Outra dimensão são as incivildades e microviolências, que são os tipos de violências mais recorrentes e comuns no cotidiano.

Abramovay lista em todas suas publicações que a violência escolar ganhou grandes proporções não só no Brasil, mas em todo o mundo e que se tornou um fenômeno globalizado, cuja atenção se tornou objeto de estudo e divulgação da mídia, das pesquisas e de atores políticos.

A escola vem ao longo do tempo se tornando espaço de inversão de papéis: no lugar de espaço propício ao processo de socialização e integração social vem tendo que administrar os mais diversos conflitos gerados das mais diferentes formas de violência. Práticas essas que vão além do crime e delitos previstos em lei – Código Penal brasileiro (1940), mas que abrangem as dimensões do cotidiano como os relacionamentos sociais entre alunos, professores, diretores e demais adultos que pertencem à comunidade escolar, não só nos atos de agressividade, mas no modo habitual e cotidiano de relacionamento e de tratamento do outro.

Atos de incivildade já fazem parte do espaço escolar e se caracterizam pela insensibilidade em relação aos direitos do outro, à intolerância, ao desrespeito à diversidade, as agressões verbais, ofensas, ameaças e discriminações diversas.

Tudo vão se juntando e contribuindo para a manutenção de relações tensas e conflituosas entre os membros da comunidade escolar. No seu livro lançado pela UNESCO Abramovay (2002) destaca, as graves consequências causadas pelos atos violentos no desempenho escolar dos estudantes que, diante de um contexto de vulnerabilidade e insegurança apresenta dificuldades de concentração nos estudos, desinteresses às aulas, alimentando situações que contribuem para o absenteísmo, reprovação, repetência e abandono escolar, os quais vão configurar o chamado fracasso escolar.

Com essas dimensões a violência vai se estabelecendo nas escolas e sobrecarregando o ambiente em diversas ordens e diferentes graus de intensidade, apresentando uma série de traços e efeitos comuns entre elas, particularmente no que diz respeito à banalização e naturalização desses fenômenos, como a ausência de mecanismos institucionais que impeçam,

ou pelo menos amenizem a ocorrência deles. Esses fatores, somados em conjunto vão contribuir fortemente para a degradação do clima escolar e das relações sociais que nele se dão, especificamente porque se torna difícil criar e manter sistema de cooperação e processos de identificação entre alunos, professores e demais membros da escola.

A Abramovay chama para dentro do fenômeno a exclusão social; Embora reconheça a massificação atual do acesso à educação, ainda há bloqueios operados pela escola que vão se traduzindo em elevadas taxas de repetência, abandono, absentismo e distorção idade-série. Essas questões agregadas às dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e às escassas oportunidades de cultura, lazer e desporto fazem desses jovens alvos perfeito e potenciais da violência que corre dentro e nas imediações da escola, é só mais um reforço no sentimento de insegurança, medo e vulnerabilidade.

Isso cria um abismo intransponível entre a cultura juvenil e a cultura escolar. Essa relação de violência se dá tanto desigualdade social como na possibilidade de aprender. Continua a autora mostrando a materialização da violência por meio das relações interpessoais estabelecidas na escola, tendo como elementos definidores a coerção, a submissão e a dominação que esta em quem detém o poder; os danos provocados ou indivíduo ou grupo social, seja na integridade física ou o efeito da violência simbólica e cultural.

Tudo somados vão gerar sentimentos aniquiladores como já citados pela mesma autora e outros. Muitos desses elementos podem ser identificados nas relações entre alunos por causa da hostilidade explícitas e mútuas inimizades, antipatias e intolerância, motivadas pelo desejo de demonstrar força e virilidade, bem como o desejo de pertencimento a determinado extrato social, causando ainda mais desigualdades e mais tensão no ambiente escolar.

A velha e tão questionada relação entre alunos e professores, gestão, pedagogia e demais membros é caracterizada pelo conflito de gerações, pela desconsideração da cultura juvenil, pela falta de abertura, pela baixa expectativa em relação aos jovens e seu futuro e pelo questionamento da autoridade do adulto. A dinâmica destas relações é elemento eficaz para mensurar a qualidade do clima da escola e sua sustentabilidade à ocorrência de conflitos e atos violentos.

O Tráfico de drogas é apontado pela autora como grande interferência no cotidiano escolar, em decorrência dos efeitos e consequências causados sobre o a escola, o ensino, o aluno, as famílias, a comunidade e os grupos sociais. E Abramovay (2005) encerra essa pesquisa citando o bullying e a indisciplina como também responsáveis pela materialização da

violência escolar. Visto que é por eles que traduzem o não cumprimento das regras estabelecidas pelas escolas. É no desrespeito à ordem – base da vida escolar – é no destemor em relação ao sistema de sanções e punições existentes na escola, nas situações onde vítimas são agredidas física ou psicologicamente de maneira repetida.

É nisso tudo que se perpetuando em função assimétrica o poder existente entre os que são vítimas e os que são agressores, nascendo dessa relação a intimidação diante de gestos hostis, das ameaças, humilhações, xingamentos e difamações, cuja ocorrência se dá de alunos para alunos, alunos para professores e demais membros da escola.

Cano (2005) também parceiro dessa pesquisa, contribui com o pensamento de que a violência parece originar-se, também de outra dinâmica externa à escola facilmente visualizada na localização geográfica da escola enquanto espaço físico. Assim, as escolas situadas em locais de conflitos armados entre policiais e vendedores de drogas não conseguem evitar o medo, as ameaças ou as agressões do dia-a-dia dentro e fora dos muros escolares.

O grau em que as escolas conseguem de fato o papel de refúgio ou de antídoto contra a violência é ainda muito variável afirma Cano, porque inúmeros são os registros de professores ameaçados, de alunos armados, de escolas fechadas ou obrigadas a conviver com o tráfico de drogas. Chegando ou não em casos extremos, os efeitos da violência na escola são numerosos e intensos. Um deles é comprometimento da capacidade de ensinar e aprender.

Pesquisas comprovam o clima de barulho e hostilidade, desordem na sala, interrupções na aula pela indisciplina do aluno, a intimidação entre as crianças são elementos suficientes para degradar o desempenho escolar dos alunos e do sistema de ensino. Daí deduz-se que o efeito devastador da violência leva à exaustão, decadência e fim do que podemos chamar de instituição escolar.

Muitos autores aqui pesquisados são unânimes a Abramovay (2005) quando afirma que embora as manifestações de violência sobrecarreguem o ambiente escolar; sejam elas de diversas ordens ou grau de intensidade e que ela procede tanto das relações entre os atores escolares como do entorno – consideradas como as mais numerosas e mais ameaçadoras – tudo isso ainda não pode ser visto como uma característica do sistema escolar; mesmo assim, é preciso encará-la como uma das dimensões centrais da escola, porque efetivamente existem dentro do espaço escolar situações geradoras, nas quais o professor pode se tornar agente gerador dessa violência em diferentes modalidades como: física, sexual, psicológica, simbólica e de negligência.

É grande a responsabilidade das instituições, pois se de um lado a violência causa sensação de insegurança no ambiente escolar, do outro, amplia a sensação de impotência, que embora sofram com essas consequências não discernir que tanto a família como a escola são poderosos agentes de grande interferência na formação das crianças, adolescentes e jovens. Cano (2005) conclui na sua pesquisa que a violência deteriora a vida econômica das comunidades, prejudica o aprendizado do aluno, reforça a exclusão social, que por sua vez abre portas para outras formas de violência, por ser ela tanto um efeito quanto uma causa dessa exclusão.

Corti (2005, p. 109) dá ênfase pensando assim: “Ao que parece a tarefa de educar os mais jovens é hoje uma tarefa altamente complexa e desafiadora, claramente incompatível com as condições de trabalho e de preparo técnico dos professores da rede pública”.

Assim sendo as chaves para a superação da violência residem, ainda que parcialmente na busca por muitas respostas. Afinal como educar jovens e levá-los a aprender, no início do século XXI? De quem é essa tarefa? Isso nos remete à necessidade de atentar para algumas mudanças que vem apresentando significativos resultados no que se refere à: novas formas de administração, a democratização do ambiente escolar, melhoria na estrutura física.

Organização e ordem interna com políticas de: ampla segurança dentro e nas imediações da escola; clima de entendimento com poder de negociação e diálogo; valorização dos alunos e professores, inserção social, promoção da qualidade do ensino, entre outras metas que possa promover a cultura da paz, o aprendizado e o encaminhamento para uma vida afastada da violência e da criminalidade.

Koehler (2005, p. 88) também conclui sua pesquisa assim: “A função da escola enquanto espaço de proteção para o aluno depende, parte do exercício da função do professor e do micro poder que nela se insere”. A instituição escola não funciona sem a mediação do professor, ele tem o poder em suas mãos de articulador.

Transferir a culpa e a solução das violências da escola para a família e para o sistema é impedir que o professor compreenda as varias faces do fenômeno, se mantendo na ideologia fatalista e imobilizante do discurso neoliberal que tanto Freire (1977) alertou.

É permanecer sempre na mesmice, sem nunca se convencer de que possa, por meio da responsabilidade com a sua profissão possa atuar e mediar nos modelos violentos que a criança, adolescentes e jovens aprende em sua própria família, vizinhança, mídia ou na convivência com amigos e na escola. A Função e a estrutura da escola, enquanto instituição e

objetivos educativos podem da (re)significados novos a esse espaço complementando com a família intimamente relacionados uma nova visão provedora de educação. Finaliza Koehler (2005, p 111) “o ser humano é ser inusitado. Somos seres inacabados, estamos sempre disponibilizados para o aprendizado com o outro, somos criativos, alternativos, procurando desesperadamente a adaptação e a sobrevivência”.

Neste capítulo sobre “A Instituição Escolar e a Violência” abordamos temas que foram se constituindo necessários para completar a pesquisa sobre essa temática. Foram tecidas leituras com diversos autores, assim, foi possível construir uma dinâmica e interessante compreensão sobre cada tema desenvolvido aqui como compreensão conceitual sobre a violência escolar; elementos constitutivos, paradoxos e reflexos no cotidiano escolar; autoridade e espaço escolar; materialização da violência e seus tipos mais comuns. Em suma, pudemos dialogar sobre vários aspectos, entre eles o entendimento de que a violência escolar tem sido foco de estudos e destaque no mundo contemporâneo.

Considerada como um fenômeno complexo e de múltiplas dimensões, sua conceituação deve e precisa ser a mais ampla possível, lembrando sempre que de um lado está a organização escolar e do outro o aluno indivíduo, ser. Assim, seja qual for o grau ou intensidade e espaço geográfico em que ocorre, ela esta sempre responsabilizando e punindo alguém, elegendo uma vítima, embora sabemos que todos são geradores e ao mesmo tempo vítimas dessa violência. As punições vão se dando porque é mais fácil eleger culpados do que avaliar as causas e efeitos desse fenômeno. Aluno excluído, evadido, é um ser humano perdido, Koehler (2005).

Vimos, também, que a escola é por excelência um espaço dedicado à educação e a socialização da criança e do adolescente, mas que ao longo dos tempos vem se tornando em palco de materialização das mais diversas manifestações de violência que vai da agressão física e psicológica à morte.

Na linha do tempo, constatamos que ela vem se perpetuando no Brasil desde as praticas educativas do sistema educacional Jesuítico até a moderna pedagogia do século XXI. Segundo Abramovay (2005), incansável nas suas mais diversas pesquisas e publicações, é irreal pensar que vai haver maior ou menos concentração de violência em determinados espaços geográficos. Não é característica da escola, mas é parte dela. Por ser um fenômeno corriqueiro se torna um fenômeno de caráter paradoxal, multifacetado e de interpretação ambivalente.

É duro pensar que os elementos constitutivos da violência escolar começam pelo simples fato da existência do ser e de se fazer presente no meio social. E é no bailado da vida, entre o eu e o nós, o querer e o dever, que a compreensão de ser livre entende que precisa sobreviver. Autoridade escolar não pode se confundir com responsabilidade familiar, nem com ajeitamento ou medidas drásticas. Mesmo cheia de controversas a autoridade no espaço escolar é tão polissêmica quanto o próprio fenômeno violência. Os valores levados para a escola pertencem a um universo ainda pouco compreendido e interessado.

A Função ainda é a de “ensinar”, porém precisa alimentar urgentemente a ideologia e a prática de que “educar” é promover a cultura da paz; qualidade de ensino; aprendizado e encaminhamento para uma vida afastada da violência e da criminalidade. Diz Koehler (2005, p. 111) “o ser humano é ser inusitado. Somos seres inacabados, mas estamos sempre prontos ao aprendizado na convivência com o outro”.

CAPITULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NA ESCOLA

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao basearmos pelas definições de “Políticas Públicas” como sendo em suma tudo aquilo que o governa faz ou deixa de fazer e que marca o modo de convivência em sociedade, quando o governo deixa de fazer alguma coisa em relação a uma situação emergente é também uma política pública uma vez que envolveu uma tomada de decisão. Concluimos, portanto, que políticas públicas educacionais são tudo que o governo faz ou deixa de fazer em Educação e muito mais: regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar que segundo Adão (2010, p. 93-99) ressalta que “essa educação orientada vai se modernizando e massificando a partir da segunda metade do sec”. XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do capitalismo e chegou à era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução dos recursos investidos.

Faz se necessário ressaltar que o termo Educação produz conceitos amplos e diversificados, é algo que vai muito além do espaço escola, ou seja, é tudo que se aprende na família, na Escola, na rua, na Igreja, e outros. Como expressa Chrispino (2005). Para dá foco ao que propomos descrever Políticas Educacionais é uma parte específica da Educação, onde são focadas as questões escolares, ou seja, é tudo o que esta relacionada á educação escolar é que fruto de políticas públicas.

A Escola funciona como uma comunidade onde o fazer educacional acontece articulando suas partes da ação pedagógica com processo complexo que são: professores e alunos, pais, comunidade e o estado enquanto definidor das políticas públicas. Sendo assim muitos estudiosos como Adão (2010, p. 21) diz: “Políticas Públicas Educacionais dizem respeito ás decisões do governo que tem incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”, por exemplo: tais decisões envolvem questões como construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar e etc.

Em todas as pesquisas é visível a percepção de que a Escola é lugar de ensino e deve ser aberto a todos os grupos sociais como manda a constituição federal no seu artigo 205 afirma: a pagina varia de livro para livro.

“Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (1988)”.

Cabe ao Estado a garantia mínima de existência para que a escola seja reprodutora da cultura universal, cuja acumulação vem da experiência humana sobre a terra que vai se disseminando sobre todos os países do planeta ao longo dos tempos e Adão (2010), no seu artigo sobre Políticas Públicas Educacionais enfatiza que a Educação reprodutora da cultura universal é uma experiência educacional do final do sec. XIX, ou seja, 150 anos – um século e meio momento em que as relações capitalistas de produção eram amadurecidas pelo ritmo da industrialização visando a *mais-valia*.

O autor lembra isso considerando as mais profundas transformações porque passou a cultura humana em 1,5 milhões de anos de existência da humanidade. O artigo 206 da CF/88 (Brasil) manda que o ensino deva ser ministrado com os princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na Escola.

Portanto a política educacional deve cumprir essa determinação, é dever do estado, os recursos públicos por dever devem ser destinados às escolas públicas e as definidas por lei, artigo 2013, CF/88 (Brasil). Então Traduzir os propósitos políticos em programas e ações e só o cumprimento do dever do estado, mas precisa fazer com que essas ações produzam reais transformações, mudanças e perspectivas de melhores dias para o povo-sociedade - comunidade aproveitando as potencialidades regionais, em se tratando de educação, que o espaço escolar seja acolhedor, sem restrição, mas seguro e produtor de uma educação que leve a tranquilidade, a segurança e o conhecimento necessário à formação do seu público. É importante que as políticas Pedagógicas das Escolas sejam coerentes ao discurso da política pública educacional federal que diz cumprir o que manda a CF/1988 (Brasil).

Lynn (1980, p. 90), já definia política pública assim: “Como conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”. Anos seguintes, já após promulgação da CF/1988(1998). Mead (1995) concluem como sendo campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

3.2 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para a pesquisa de Chrispino e Dusi (2008) se a proposta de política pública educacional partir da tese de que a escola não está preparada para lidar – conviver – trabalhar

com a massificação e com a existência de alunos diferentes e divergentes seja nos campos de gestão, da relação pessoal, da aprendizagem e do ensino, aplicando as respectivas alternativas e mediação de conflitos como prevenção da violência.

È sugerido, então, que se busque por alternativas que possam conduzir o problema na busca de soluções possíveis e factíveis, mas é preciso afastar de vez propostas miraculosas e de difícil compreensão e aplicabilidade. Para isso é preciso estabelecer o foco com clareza e versatilidade a que conjunto de ações ou política pública se pretende alcançar.

Sobre violência no espaço escolar é necessário fazer algumas considerações importantes para uma melhor compreensão citadas no trabalho de Chrispino e Dusi(2008). Primeiro é preciso entender que a violência escolar é sistemática e complexa, por essa razão não é razoável esperar que seja superada por meio de ações pontuais e espasmódicas movidas somente pela ocorrência de um fato mais contundente que fere a sensibilidade da sociedade. Fatos assim pedem o desenvolvimento da capacidade de antecipação por meio de diagnóstico realista e prospectivo, planejamento com capacidade de aplicação, convergência de ações entre os diversos atores para fim determinado, avaliação de processo e de resultado e, quiçá, responsabilização pelo feito e o não feito no assunto. Esse movimento foi chamado por Delors (1996), em seu relatório de “Política Educacional”.

Para Braslavski e Campbell (2002) ao desdobra isso afirma que essa política educacional contempla a tolerância, o pluralismo, o respeito às diferenças e a paz. Isso tudo se concentra num pilar da educação que se sustentará pela tomada de consciência e na qualidade do relacionamento por meio da gestão de conflitos.

Num documento da UNESCO (2003, p. 33) encontramos o seguinte registro em relação essa discussão: “a consequência de sua omissão poderia ser o aniquilamento de todos os outros esforços defendidos em favor da educação, saúde e desenvolvimento”. Mas há de se levar em consideração que ações assim demandam intenso trabalho de pesquisa e que a produção de conhecimento ainda é incipiente.

O segundo esclarecimento trata das culpas dos problemas atuais existentes. Os autores Chrispino e Dusi (2008) continuam sua pesquisa esclarecendo que “Enquanto ficarmos preocupados em encontrar culpados, pouco progrediremos na busca de soluções. O culpado, inexoravelmente, é o outro; o governo responsável pelo atual estado das coisas é sempre o anterior, seu adversário”.

A Fundação SM e a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI (2008), dedicaram-se a uma pesquisa sobre a Qualidade da Educação sob o olhar dos professores e do

universo de 8.700 professores da rede básica de ensino de todo o Brasil responderam sobre questões relevantes do dia a dia em sala de aula e quanto ao desenvolvimento de políticas públicas na Educação – o seguinte: a) A maioria acredita que os conflitos nas escolas aumentaram nos últimos três anos; b) Pouco mais da metade acredita que a convivência nas famílias se deteriorou; c) A grande maioria opina que se deve ser mais dura com os alunos problemáticos; d) Quase 70% são a favor de medidas drásticas e da expulsão quando ocorrer conflitos; e) Metade considera que seus alunos faltam muito às aulas e que por isso provoca problemas de aprendizagem; f) Três quartas partes acreditam que o absentismo ao trabalho do professor não é exagerado.

Assim conclui-se que a culpa é sempre causada por terceiro, cuja característica mais firme é um “movimento projetivo de culpabilidade”. Vale ressaltar ainda que a criança e o jovem mesmo quando promovem a violência, são eles também vítimas da própria violência.

Outro momento importante para Chrispino e Dusi (2008) é quanto à direção das políticas que não devem ser voltadas para atender as consequências da violência escolar, mas sim alcançar algumas das suas causas, promovendo a sua redução e a construção da Cultura de paz no contexto da Instituição Escolar. Afirmam:

“O Jovem envolvido no fato violento não deve ser penalizado antes que as alternativas de diminuição dos fatores predisponentes sejam aplicadas [...] e isso é função do Estado, da Sociedade e da Família. A proposta de ação política é fundamentada na prevenção da violência e no desenvolvimento da Cultura da Paz” (Chrispino e Dusi, 2008, p. 17)

Em Dezembro de 1999 a ONU declarou por meio do seu programa de Ação sobre a Cultura da Paz alguns pontos essenciais como:

“Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz” (ONU, 1999, p. 56)

Documentos normativos internacionais tanto da ONU – Organização das Nações Unidas como da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura – expressam acordo sobre o tema. Gomes (2001) sinaliza sua opinião afirmando que é necessário transformar em orientações específicas contidas no plano de projetos escolares e no plano das políticas públicas educacionais para que sejam efetivadas nas ações escolares. Dusi, Araujo e Neves (2005, também enfocam sobre os temas Cultura de Paz e contexto educativo, destacam as declarações normativas e compreendem que todas representam fundamentos que pode transformar comportamentos e estilos de vida baseado no respeito pleno à vida, na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para as estratégias políticas na construção da realidade social.

Outro ponto importante é a decisão de não tratar de assuntos relativos à Violência fora dos limites da sala de aula, da escola e do sistema escolar não retrata o desinteresse ou a falta de conhecimento da realidade fora desses ou que não se considera importante. Trata simplesmente do fato de não fazer parte do conjunto de políticas que foram tratadas na pesquisa de Chrispino e Dusi (2008). Johnson e Johnson (2004) consideram que é preciso definir limites e estabelecer focos de ação. Continua, é preciso converter as escolas em ambientes seguros de aprendizagem, superando as dificuldades impostas pelo clima de violência. Na sequência estabelecem passos para implantação de prevenção da Violência.

1. Admitir que os conflitos destrutivos estão fora de controle.
2. Elaborar programas de prevenção da violência.
3. Converter-se em uma organização que valorize os conflitos.
4. Elaborar um programa de resolução de conflitos criando contextos comparativos, desenvolverem treinamento em resolução de conflitos e de mediação escolar que ensinem os alunos a negociar e mediar, e aos professores a arbitrar. Por último aplicar a controvérsia programada para melhorar o ensino.

Os autores combinam nesse ponto de entendimento e faz com que o tema seja dado a devida relevância, vez que a complexidade é bem maior do que possamos pensar talvez a falta desse valor tenha contribuído para o grau de intensidade com que vem acontecendo aviolência escolar e a forte presença de políticas públicas de prevenção, redução e promoção da cultura de paz. Bem lembrado que a escola não deve, nem pode ignorar a realidade sócia econômica e cultural da sua clientela, pois estamos diante de uma característica marcante que é a Escola de massa. Escola esta que precisa conduzir toda sua atenção e esforço para a imaginação e criatividade de ações que permitam intervenções seguras na hora de lidar com as diferenças e divergências.

Chrispino e Dusi (2008) refletem sobre essa temática que são muitos os antagonismos que surgem na escola atual, opiniões, valores diversificados e diferentes geram inquietude e,

por conseguinte conflitos que não trabalhados produzem a violência. Esses autores trazem como contribuição Esteve (1995, p. 23) que afirma:

“As relações nas escolas mudaram, tornando se mais conflituosos e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos de convivência e disciplina [...] Nas circunstancias atuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas”.

Sendo assim concluímos que, com base nas diversas abordagens temáticas toda e qualquer contribuição que leve a intervenções de mediação, negociação, arbitragem e outras ações dessa natureza cristalizam uma política de ensino que conduz a cultura da paz usando - segundo Esteve da competência social docente e da capacidade de enfrentar situações conflituosas. O que é preciso ajustar é a mudança das praticas e ideologias das relações das escolas.

Para isso é preciso que haja profissionais capazes de promover ajustes modelos, sensibilidade, diálogos, acessibilidade, entendimentos e parcerias entre o sistema escolar, a escola e a sala de aula, ou seja, uma política que apresente um conjunto de atividades para a escola, para o professor e a sala de aula que leve a convivência agradável, possível e confiável dentro da escola como um todo.

O ultimo ponto abordado é a estrutura para as políticas de controle e prevenção da violência escolar compreendido a partir de três níveis independentes, mas com características próprias segundo seus atores. Os níveis são o sistema escolar, a escola e a sala de aula. Continua Chrispino e Dusi (2008) apresentando alguns aspectos específicos para a política de redução da violência e a promoção da cultura de paz ao tempo em que aponta questões norteadoras partindo de aspectos da política pública. Deverá ser apresentado pela visão da gestão, da política e das instituições, esse conjunto de ações deve ser dirigido aos níveis de maior incidência de violência, onde ocorrem os casos mais complexos e de difícil prevenção, controle e resolução, ou seja, onde o contingente é maior. Chrispino e Dusi (2008, p. 28) escreveram assim:

“Até aqui, temos elaborado trabalhos com visões de políticas publicas que se ocupam em apresentar explicações possíveis para as origens da violência escolar que seria causado pelo conflito de opiniões, valores e vivencias entre os membros da comunidade escolar sem o devido tratamento respeitoso das diferenças. [...] Depois buscamos classificar os conflitos existentes no espaço social como um todo e no universo escolar em especial, por acreditarmos que, ao classificarmos os fenômenos, contribuimos para seu melhor entendimento e, assim,

favorecermos a busca de políticas efetivas que apresentem soluções construtivas”

Os autores mostram preocupação em encontrar: o foco das ações de violência no espaço escolar; A classificação dos conflitos e as políticas públicas que possa solucioná-los.

Para da estrutura a proposta da cultura de mediação de conflitos no espaço escolar o trabalho de Chrispino e Dusi(2008) indicaram os seguintes itens para a agenda de políticas públicas com questões norteadoras:

Quadro 1 - Itens para a agenda de políticas públicas com questões norteadoras

ASPECTO DE POLITICA PUBLICA	ALGUMAS QUESTÕES NORTEADORAS
Origem do conflito escolar.	O conflito na escola é originário exclusivamente do momento do desgaste do tecido social? Existe violência escolar de origem endógena?
Como a escola lida com a violência e o violento.	Está a escola sensibilizada para inadequação do modo como trata o aluno? Está consciente disso para se abrir a discussões de mudança?
Reformulação dos prédios escolares para torná-los mais seguros.	Os prédios escolares não são de construção recente, sua maioria. Estão convencidos de que podem buscar, nas reformas comuns, adequar lentamente os prédios a uma arquitetura que facilite a segurança do sistema escolar?
Tecnologias de Segurança cada saso Sistema Escolar	Pensamos que os aparatos tecnológicos bastam para diminuir a insegurança nas Escolas?
Avaliação da violência Nas escolas	Existe controle de registro a para posterior análise das ocorrências de violência no espaço escolar? Dizemos que o problema é grave, mas não temos informações verdadeiras e específicas de cada escola para planejarmos ações.
Plano de segurança nas Escolas	Estamos efetivamente preparados para analisar e propor medidas concretas e maduras para o conjunto de fatores que envolvem a segurança no universo escolar? Ou ainda precisamos planejar o que fazer em cada situação antes que ela aconteça?
Plano de Ação para a çãoda Crise de Violência.	E se, apesar de tudo, a violência em seus vários aspectos acontecer em nossa Escola? O que temos que fazer? Quem faz o que?
Adequação dos Currículos ao assunto da violência.	Estamos aproveitando o espaço curricular para inserir assuntos que permitem o debate lúcido das questões que envolvem amplo universo da violência na sociedade? Estamos cativando os alunos e a comunidade para a função de parcerias na não violência?
Mediação dos conflitos no Universo Escolar	Estamos aptos a mediar um conflito no universo escolar? Como lidamos com os conflitos entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e direção, direção e alunos, alunos e comunidade?

Com esses itens, o autor, citado, vem ao longo dos tempos defendendo como aspecto de extrema relevância na hora de pensar política de redução da violência e promoção da cultura de paz. Muitos trabalhos e pesquisas estão à disposição das instituições, (Universidades, Faculdades, Institutos, Bibliotecas, Mídia, Instituições Escolares e todo e qualquer meio). Todos a partir dessa literatura - estudada aqui -(Chrspino; Chispinoe Dusi, 2000, 2002, 2005, 2008...) e as honrosas citações feitas num dos principais trabalhos: A Proposta de modelagem de política pública para redução da violência escolar e promoção da Cultura de paz.

Observando esses aspectos, conhecendo os em cada passo contempla os principais atores que são responsáveis por essas políticas e pela condição de atração agradável, segura e produtiva do espaço escolar: a política que é que fazer; a gestão que é o como fazer e as instituições que é quem faz o que. No decorrer das leituras e análise, a proposta da Política Pública aparece com as indicações das principais ações que o governo precisa e deve encaminhar desde a indicação do foco até a estruturação que precisa compor toda a rede de ação com alvo nas políticas setoriais necessárias para viabilizar aplicação, execução e avaliação dos programas em todas as redes.

Geralmente, são ações de políticas publica direcionada a essa temática, a principio, foi sempre dirigido para as escolas de grande publico e nos grandes centros, na rede estadual. Porém, o que vem mudando é uma nova visão política gestora que vem trocando os grandes investimentos e programinhas em uma nova investidura que são: o direcionamento dessas políticas, também, para as instituições escolares como um todo e a nova ótica de que as redes de ensino são iguais, o que mudam são os gestores por esfera.

Não importando se é ou não de pequeno porte. Noutra obra: *Política de Ensaio para prevenção da violência* – Chrispino e Tais (2011), não há uma conexão entre a percepção de futuro e a escolha de vida - considerando a massificação das escolas publicas - entre diferenças e divergências. Não ha relação de casualidade. Por conta de tudo isso é que esta sendo propostos eixos estratégicos de políticas publica para a gestão do ensino e que tem como principal foco a redução da violência. O exercício da antecipação; o exercício da simulação e o exercício de escolha.

Para isso é ainda salutar definir contextos reais para recepcionar tais propostas de ensino. Alguns pontos são tão importantes que merece ser tratados com cuidado e muita atenção pelas escolas como: o enfoque na escola pacifica; enfoque da aula pacifica; os enfoques curriculares do maio pra o menor; as ações de ensino (controvérsia controlada,

dilemas, dramatizações e outras). É preciso criar contexto cooperativo nas escolas e jogar por terra o individualismo e a competição.

3.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O Projeto de Intervenção Pedagógica está também relacionado a varias ideias, que significa projetar para o futuro a intencionalidade da ação humana, neste caso, a intervenção do professor na realidade escolar. Ao pensar este projeto, é necessário retomar a intrínseca relação entre homem, trabalho e educação, pois é nessa relação que surge a intencionalidade.

O homem, diferentemente de qualquer outro animal, que se adapta à natureza, faz o contrário, adapta a natureza à sua necessidade. Pelo trabalho, o homem edifica a sua natureza, que não se restringe à biológica. Portanto, desde o momento que a espécie humana passa a transformar o meio em função da produção da sua subsistência, passa a se produzir enquanto homem e se diferenciar dos demais animais.

Nesta perspectiva, Saviani (1991, p.7) diz que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O homem se humaniza apropriando-se, pela educação, do trabalho – fruto de sua história com outros homens frente a satisfação de suas necessidades. Portanto, existem muitos saberes que os homens precisam aprender para se tornarem homens, e isso não é um processo natural e espontâneo.

Este processo, de distanciamento à natureza biofísica, culmina com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo o primado do mundo da cultura, que significa o mundo produzido pelo homem. Segundo Saviani, (1991), se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem.

Destas considerações apreendem-se questões fundamentais para a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, entre elas destacamos a ênfase a ser dada na disciplina de atuação do Professor, que expressa a rigorosidade no conhecimento científico. Isto significa que os fundamentos teórico-disciplinares devem ser priorizados e trabalhados

em todos os Projetos de Intervenção Pedagógica na escola. Também significa que a realidade da escola deve ser considerada pela permanente reflexão teórica.

Sendo assim, antes do trabalho material representado pelo Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o Professor elabora o trabalho não material, fruto de suas inquietações e da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e que estão em constante reelaboração. Saviani (1991, p. 12) assim se manifesta:

“...para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”.

Portanto, o projeto permite a sistematização das ideias do professor, e essa sistematização, por sua vez, permite a materialização do trabalho não material, característica importante na produção do conhecimento.

Deste modo, o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola tem como finalidade delinear a intencionalidade das ações a serem implementadas na escola. Tem, todavia, uma relação direta com as atividades curriculares previstas, bem como com as ações a serem realizadas e com este projeto na escola. É fundamental que este apresente uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do professor decorrente da realidade escolar e a proposição de intervenção.

Assim, o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola pressupõe a intervenção na realidade proporcionada por essa pesquisa. Trata-se de uma elaboração a ser feita no período inicial do Programa, que deve contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática anunciada, apontar para uma possibilidade de produção didático-pedagógica a ser utilizada como uma das estratégias de implementação na escola.

Para Vygotsky se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico. O processo de aprendizagem na escola deve ser construído então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança. Na escola o aprendizado é um resultado desejável é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

CAPITULO 4 - PROBLEMÁTICA E MÉTODO

4.1 PROBLEMAS DA PESQUISA

A problemática da violência na escola aponta espaços teóricos e empíricos para explicar quais os motivos que levam a esse fenômeno, frequentemente encontrado na dinâmica juvenil. Tal fato tem sido observado também em outros espaços sociais em que vivem os jovens, demonstrando o quanto eles têm investido em comportamentos violentos à procura de novas experiências. Na realidade, não há, necessariamente, problemas quanto a manifestação desses comportamentos. Isso faz parte da interação entre eles, diz respeito a uma condição do desenvolvimento social. A dificuldade surge quando tais experiências acontecem indiscriminadamente, implicando em condutas tangenciadoras das normas e desorganizadoras da ordem social. Não havendo um limite, tende-se ao risco pessoal e social.

Dessa forma, novas experiências indiscriminadas podem vir a gerar algumas atitudes e comportamentos, que passam a assumir etiquetas da delinquência juvenil e, dessa forma, tornar-se, mais salientes, a saber: as formas de organização de grupos sociais que os jovens adotam - as gangs, a incitação a jogos de diversão violentos, as bagunças e vandalismo em festas, o alto e desenfreado consumo de álcool, tabaco e drogas (Formiga e Gouveia, 2003).

Sob essa perspectiva, é possível, que a partir desses eventos, que ficam de fora do que se tem como norma social, compreendê-los através de duas dimensões: as condutas anti-sociais e as delitivas.

Quando considera-se que um jovem apresenta condutas do tipo anti-social ou delitiva, faz-se referência a um comportamento transgressor. Destaca-se aí, não somente os pobres, ou os negros, ou ainda os de classe econômica mais baixa, mas qualquer jovem. Segundo Formiga e Gouveia (2003), esses comportamentos não apresentam, atualmente, uma forma específica, porém são condutas de risco bastante evidentes. A conduta *anti-social*, por exemplo, associa-se a não conscientização das normas que deveriam ser respeitadas. Isso vai desde as normas de higiene dos ambientes que se frequenta, ao respeito para com os colegas. Assim, tal conduta caracteriza-se pelo incômodo causado, sem, contudo, implicar em danos físicos a outras pessoas. São mais travessuras de jovens ou, busca de romper com algumas leis sociais.

No caso da conduta *delitiva*, essa diz respeito às ações do indivíduo que possam ser concebidas como merecedoras de uma punição. “Normalmente são aquelas capazes de causar danos mais graves, sejam eles morais ou físicos” (Formiga, Aguiar e Olmar, 2008, p. 670).

Assim, tais condutas devem ser consideradas como mais graves que as anteriores, representando uma real ameaça à ordem social vigente.

O que essas condutas têm em comum, parece ser a interferência no direito das pessoas, ameaçando o seu bem-estar. Neste sentido, diferenciam-se em função da gravidade das consequências por elas causadas. Possivelmente, os jovens praticam ou já praticaram algum tipo de conduta anti-social. Quando não inibidas, no momento adequado, através de uma prática parental responsiva ou exigente, pode implicar em grande possibilidade de que tal desafio se converta numa conduta delitiva (Formiga & Gouveia, 2003).

Explicações para muitas dessas condutas, têm eliciado variáveis que apontam, desde problemas de valores humanos, culturais, da estrutura e funcionalidade da família, de desenvolvimento moral, de hábitos de lazer e de estrutura e traços de personalidade, até a genética (Coelho, 2001; Formiga, Teixeira, Curado, Ludke, & Oliveira, 2003; Frias, Sotomayor, Varela, Zaragoza, Banda, & García, 2000; Sobral, 1996). Apesar de demonstrarem um poder explicativo e algum mérito quanto à direção para algumas soluções, principalmente no que se refere aos fatores preditivos do fenômeno da violência, ainda tem se mostrado promissor o poder explicativo da teoria personalística (Benet-Martínez & John, 1998; Gazzaniga & Heatherton, 2005).

O estudo da personalidade aponta também uma perspectiva um tanto socializante, quanto à formação dos jovens e à estrutura da personalidade, na sua relação com as condutas humanas.

Na Psicologia, mesmo essa linha de pesquisa não sendo nova, frequentemente tem sido retomada, acrescentando informações para a compreensão do comportamento humano, mais especificamente para os comportamentos que conduzem à violência (também os anti-sociais e delitivos, os comportamento agressivo, uso de drogas, etc.).

Em resumo, o processo de escolarização ainda desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Sawaya (2002, p. 54), a escola detém funções variadas, como por exemplo: “função social, quando compartilha com a família a educação de crianças e jovens, uma função política - quando contribui para a formação do cidadão e, uma pedagógica - na medida em que se faz um local privilegiado para construção de reflexões e conhecimento”.

Mas a escola tem um impacto, que precisa ser analisado num contexto sociocultural mais amplo, pois os sujeitos ali se inserem, sobretudo com as suas diferentes práticas culturais e vivências familiares. E, nessa rede de histórias, edificam os vínculos que pulsam no ambiente escolar, podendo é claro, resultar em novas construções afetivas e também gerar adversidades intra e interpessoais. O tema violência apresenta-se pois, como um importante fenômeno a ser compreendido e contextualizado.

A escola ainda parece um ambiente pouco explorado, enquanto um local perpetuador da violência. Mas, a violência na escola, caracteriza-se como um problema grave e complexo, um tipo muito visível de violência juvenil Neto, (2005).

Deste modo, definimos como objetivo geral da pesquisa o aprofundamento da compreensão do ponto de vista dos professores sobre a violência nas escolas e a análise de alguns aspetos relacionados com a violência em algumas escolas Públicas Municipais de Simões, Piauí. Como objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Conhecer as representações dos professores sobre violência na escola;
- Identificar e caracterizar os tipos mais comuns de violência observados e vividos pelos professores nas escolas públicas municipais de Simões – PI;
- Destacar as medidas que a escola tem tomado como forma de prevenir a violência na escola.

4.2. TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido no quadro do paradigma quali-quantitativo. Os dados foram advindos de fonte direta do ambiente natural e registrados, classificados, interpretados e analisados indutivamente, intentando conhecer as representações dos professores sobre as características da violência em duas escolas de Simões – PI.

Para Filho (2006, p.01), “a utilização das abordagens quantitativa e qualitativa, se justifica, pela eficácia em se conseguir atingir o objetivo da investigação”. Já Minayo (2012), nos orienta que a pesquisa qualitativa responde a questões bastante particulares, num nível de realidade que, de outra forma, não poderia ou não deveria ser quantificado. Isso é, a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, de motivos, de percepções, valores e atitudes.

A abordagem qualitativa é aquela marcada por uma riqueza de descrições que partem dos dados coletados em campo, que são analisados de forma mais indutiva. Seu interesse é mais voltado mais para o processo de investigação e, para a importância das relações social presentes neste processo. Importa mais que a realidade seja entendida tal como ela se apresenta para os sujeitos.

A compreensão do sentido que estas dão às suas vidas. No caso da pesquisa quantitativa, esta, considera o que pode ser medido, mensurado, quantificável. Significa traduzir em números, as informações coletadas, para posteriormente classificá-las e analisá-las (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p. 26).

De acordo com Neves (1996, *apud* Terence & Escrivão Filho, 2006, p. 04), “os métodos de investigação se classificam como quantitativos e qualitativos por apresentarem características contrastantes quanto à forma e ênfase, entretanto não são excludentes”. Tal classificação não implica que se deva optar por um ou outro. O pesquisador deve buscar as vantagens de poder usufruir um ou de outro, sem prejuízo do estudo.

A maneira de empregar esse ou aquele método, diz respeito ao pesquisador e a natureza da pesquisa em si. As vezes, se faz necessário, uma combinação dos métodos para que se possa contribuir para o enriquecimento da análise (Neves, 1996).

4.3 LÓCUS DA PESQUISA

O campo da pesquisa foi o município de Simões, Estado do Piauí, Brasil.

Duas escolas municipais do Ensino fundamental II, foram objeto do presente estudo, a saber: o Centro de Educação Municipal – CEM, localizada no perímetro Urbano, bairro do Centro, com 542 alunos e 30 professores, de acordo com o censo escolar de 2015 e, a Escola Eustáquio Carvalho, localizada no perímetro Rural, distante 18 km da sede, com 344 alunos matriculados em 2015 e 25 professores, de acordo com o censo escolar de 2015.

Os nomes das escolas serão citados, tendo em vista ter sido autorizado por ambas às direções das instituições.

O Centro de Educação Municipal - CEM, é uma instituição educacional que situa à rua Josino Bartolomeu de Carvalho, 242, no Centro de Simões-PI. Iniciou suas atividades em 1996 visando o atendimento a crescente demanda municipal, com apenas duas turmas de 1º ano, antes, denominada Alfabetização.

Hoje a Escola funciona em dois turnos, manhã e tarde. Com aproximadamente 542 alunos. Atua nas modalidades: Ensino infantil e Ensino Fundamental I e II, contemplando até 9º ano.

É atendida pelos seguintes programas do governo Federal: O “Mais Educação” e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência), vinculados a Diretoria de Educação Básica Presencial e Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Em termos de recursos humanos, conta com um diretor, três coordenadoras, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, 30 professores, todos especialistas e estatutários, três vigias e cinco merendeiras.

Quanto a estrutura física, trata-se de uma escola de médio a grande porte. Conta com dezesseis salas de aula, um pátio, uma quadra de esportes (aberta), um auditório, um refeitório (em andamento), sala de estar para os professores, direção e Secretaria. Conta também com bateria de banheiros masculino e feminino, além de um Espaço para Pesquisas, este último equipado com biblioteca, computadores, televisão e data show.

A Escola Eustáquio Carvalho, funciona no perímetro rural, mais especificamente no Povoado Maria Preta, distante 18 km da sede. Foi fundada em 1999 para funcionar em dois turnos, atendendo turmas do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental I e II até o 9º ano.

É atendida pelo Programa do governo Federal “Mais Educação”. A clientela dessa Escola é proveniente das localidades vizinhas, em geral, filhos de agricultores, de assentados, neste caso, recebendo famílias de diversas localidades e, de uma comunidade com remanescentes de Quilombolas.

Sua estrutura física abriga 12 salas de aula, uma sala para diretoria e secretaria, sala de professores, cozinha, almoxarifado, dois pátios cobertos, um laboratório de informática e uma biblioteca. Por ser zona rural, ainda não comporta acesso a internet.

Dados do Censo escolar (2015) informa que a escola conta com 42 funcionários. A seleção das escolas levou em consideração que a escola fosse relativamente grande, pelos padrões do município e, com boa acessibilidade para a pesquisadora, que já mantinha um contato prévio com as mesmas. Também por representarem o município, na sede e na zona rural.

As duas escolas, neste estudo, contaram com um total de 55 professores nas modalidades de ensino de Ensino Infantil e Fundamental I e II. Porém, fizeram parte desta pesquisa 30 professores do Centro de Educação Municipal – CEM e 19 professores da Escola Eustáquio de Carvalho, pois 06 professores não puderam participar por motivos de

desencontro, nos dias agendados para a coleta de dados. Portanto, o presente estudo conta com 49 sujeitos.

As escolas participantes deste estudo autorizaram o uso dos seus nomes de maneira explícita.

4.3.1 CONTEXTUALIZANDO A POPULAÇÃO DE ESTUDO

A presente pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2014, na cidade Simões município Brasileiro do Estado do Piauí. Simões – PI é um município que se originou da fusão de várias fazendas de gado. Por ser rota de transporte de gado bovino para o Maranhão, os vaqueiros utilizavam estas fazendas para o descanso dos animais e de seus responsáveis tropeiros.

Com o tempo, os mascates passaram a utilizar essa mesma trilha, com a finalidade de expandir seu mercado e, vender seus produtos junto aos habitantes daquela localidade.

Assim, as benfeitorias foram agregando valor, como a criação da BR 316, a implantação de feiras livres e outros aparelhos comunitários.

Trata-se de um município localizado a noroeste da Região Nordeste do Brasil e ao sudeste piauiense, na microrregião dos baixões agrícolas do Alto Canindé, bem localizado na extrema divisa com Araripina – PE e o Estado do Ceará. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupa uma área territorial de 1.071,540 km², pouco maior que o Reino Unido. A população atual é de 14.372 habitantes (Censo de 2013) com estimativa para 2015 de 14.411 habitantes, cuja densidade demográfica é 13,23 hab./km. Geograficamente a sua altitude é de 590 m acima do nível do mar.

No relevo a predominância é de terras altas – serras e chapadas – com destaque para a serra do Araripe – Área de proteção ambiental (APA). O clima é tropical semiárido quente com temperaturas que supera a 30°, e chuvas escassas, irregulares e com baixo índice pluviométrico não atingindo a média desejada anual por está no centro do polígono das secas no semiárido brasileiro. A Vegetação predominante é a caatinga formada por arbustos, árvores de pequeno e médio porte e cactos. A Fauna é composta por uma rica diversidade de animais silvestres. Sua hidrografia é caracterizada por rios temporários e barragens de pequeno e médio porte – temporárias ou não dependendo do período de chuvas. Por conta de todas essas características determinantes, possui apenas duas estações bem definidas –

inverno e verão, sendo que a primavera se apresenta em meados do inverno e, o outono, no início do verão.

As principais atividades econômicas são: Agricultura (policultura), pecuária, avicultura, mandiocultura e apicultura. Destacando o complexo de extração do ferro e o complexo de energia eólica, ainda em fase de construção dos parques.

Culturalmente Simões conta com representações esportivas, festas religiosas, juninas e pequenas apresentações culturais, por ocasião das comemorações de emancipação política da cidade. O município possui IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0, 575, de acordo com censo de 2010. Portanto apresenta ainda alguma desigualdade social marcada pelo assistencialismo federal e municipal. É vinculado aos programas federais sendo: bolsa escola, bolsa família, seguro safra, seguro desemprego e salário maternidade.

Ao longo dos anos de 61 (sessenta e um anos) de emancipação política, sua história é marcada pelo fluxo migratório da sua população, principalmente a masculina. Sempre migrando para as demais regiões do país, principalmente nos períodos de estiagem e de seca prolongada.

A Diversidade religiosa é marcada por diversas doutrinas, com presença maior do catolicismo. Com relação à Educação a cidade conta com 4 (quatro) escolas estaduais na área urbana, de ensino fundamental II e médio e, 3 (três) extensões (anexos) de ensino médio na área rural,. É responsável pelo programa Federal “Pro-jovem”, para corrigir a distorção série/idade entre os jovens no ensino fundamental II e médio.

Na rede privada conta só com uma escola, que vai do maternal ao fundamental I. Simões conta ainda com 15 (quinze) escolas ligadas a rede municipal, com 83(oitenta e três salas de aula) sendo 04 (quatro) na área urbana e 04(quatro) na área rural – em vilas e povoados - contemplando do ensino infantil ao fundamental I e II.

A rede municipal de ensino trabalha com um quadro de 190 professores. Em termos de escolarização dos mesmos, 98% possuem licenciatura plena nas mais diversas áreas do conhecimento e/ou pós-graduação.

Na modalidade superior conta com o pólo presencial, localizado no Vale do Guaribas, da UAB - Universidade Aberta do Brasil, em convenio com a UESPI – Universidade Estadual do Piauí e a UFPI e Universidade Federal do Piauí , na modalidade de ensino a distancia, oferecendo cursos de graduações e pós-graduações.

4.3.2 PERFIL DOS PROFESSORES

Os sujeitos da pesquisa foram todos os educadores que atuam no Ensino Fundamental II, de duas escolas municipais, sendo uma na sede do município e uma na Zona rural. Fizeram parte deste estudo 49 docentes, os quais, não ofereceram oposição, quanto a sua participação. Todos os questionários foram considerados válidos.

A seguir, na Tabela 1, apresenta-se a distribuição de frequências relacionadas ao sexo e às idades dos respondentes.

Tabela 1: Distribuição do sexo dos sujeitos da pesquisa

Sexo	Frequência	Percentual (%)
Feminino	38	77,6
Masculino	11	22,4
Total	49	100,0

Fonte: Simões - PI, 2014.

Quanto ao sexo, a amostra demonstrou uma maioria de educadores do sexo feminino: 38 (77,6%), sendo 11 do sexo masculino (22,4%). Com relação ao Estado civil, observe-se a Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição do estado civil dos sujeitos da pesquisa.

Estado civil	Frequência	Percentual (%)
Solteiro	9	18,3
Casado	29	59,2
Separado	7	14,3
Viúvo	2	4,1
Não responderam	2	4,1
Total	49	100,0

Fonte: Simões-PI, 2014.

Com relação ao estado civil, a grande maioria é casado (59,2%), seguido-se dos solteiros (18,3%) e dos separados (14,3%). Referiram serem viúvos 4,1% e 4,1% não

responderam a esta pergunta. Quanto à Idade dos respondentes, a amostra se comportou como demonstrada na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Distribuição das idades, por classe, dos sujeitos da pesquisa.

Faixa de Idades	Frequência	Percentual (%)
De 20 a 29 anos	03	6,1
De 30 a 39 anos	17	34,7
De 40 a 49 anos	18	36,8
Acima de 49 anos	11	22,4
Total	49	100,0

Fonte: Simões - PI, 2014.

Suas idades, por classe, tiveram a seguinte distribuição: 3 professores com idades entre 20 e 29 anos (6,1%); 17 professores com idades entre 30 a 39 anos (34,7%); 18 professores com idades entre 40 a 49 anos (36,8%) e, 11 professores com idades acima de 49 anos (22,4%). Acreditamos ser importante a visualização gráfica da distribuição das idades. A mesma encontra-se disposta no Gráfico 1. O Gráfico 1 mostra que há poucos os professores jovens, na faixa de 20 a 29 anos, representando apenas 6,1% da amostra. Os outros professores totalizam juntos 93,9% da amostra de docentes do presente estudo, com mais de 30 anos de idade.

Acreditou-se importante observar a escolaridade dos sujeitos, dispostas na Tabela 4. Com relação à escolaridade, a amostra se comportou da seguinte maneira: 4 dos professores possuía o Ensino Superior incompleto (8,2%); 39 concluíram a Especialização (79,6%); 03 já possuía o mestrado (6,1%) e 02 já havia concluído o curso de doutorado (4,1%). Apenas 01 professor não respondeu a esta questão (2,0%).

Tabela 4: Distribuição da escolaridade dos sujeitos da pesquisa

Escolaridade	Frequência	Percentual (%)
Ensino Superior incompleto	04	8,2
Especialização	39	79,6
Mestrado	03	6,1
Doutorado	02	4,1
Não responderam	01	2,0
Total	49	100,0

Fonte: Simões - PI, 2014.

Na sequência, a distribuição da religião dos sujeitos da pesquisa (Tabela 5). A amostra demonstrou ser de pessoas católicas, em sua maioria (79,6%), seguindo-se de evangélicos (8,2%), espíritas (6,1%) e outras (4,1%). Um sujeito não respondeu a esta questão.

Tabela 5: Distribuição da religião dos sujeitos da pesquisa

Religião	Frequência	Percentual (%)
Católica	39	79,6
Evangélica	04	8,2
Espírita	03	6,1
Outra	02	4,1
Não Respondeu	01	2,0
Total	49	100,0

Fonte: Simões - PI, 2014.

Acreditou-se ser interessante considerar o tempo de docência dos professores da amostra (Tabela 6). Nota-se, pois, um bom percentual de professores bem experientes. Observe-se que apenas 21,3% tem até 10 anos de experiência docente; 23 professores possui entre 11 e 20 anos de docência (48,9%); 10 professores possuem entre 21 e 30 anos de docência e, 4 professores afirmou ter entre 31 e 40 anos de docência. Dois professores não responderam a esta questão.

Tabela 6: Distribuição do tempo de docência dos sujeitos da pesquisa

Tempo de docência	Frequência	Percentual (%)
Até 10 anos	10	21,3
De 11 a 20 anos	23	48,9
De 21 a 30 anos	10	21,3
De 31 a 40 anos	04	8,4
Não Respondeu	02	4,1
Total	601	100,0

Fonte: Simões - PI, 2014.

Indagados que foram sobre sua renda familiar, 33 (67,3%) responderam ganhar aproximadamente entre um e três salários mínimos vigentes; 10 (20,4%) ganham entre quatro a seis salários mínimos vigentes; 2 (4,1%) ganham entre sete e nove salários mínimos vigentes; 2 (4,1%) ganham entre 10 ou mais salários mínimos vigentes. Outros 2 (4,1%) não responderam a esta questão.

Sobre o número de turnos de trabalho (Tabela 7), observe-se que neste estudo, 61,3%, dos participantes possui uma jornada de dois turnos de trabalho; 14,3% possui uma jornada de três turnos e 12,2% uma jornada de um turno de trabalho; 12,2% não respondeu a esta questão. A sobrecarga de trabalho pode levar a um esgotamento emocional, o que tende a ser uma condição favorável ao estresse e, conseqüentemente levar a estados alterados de consciência, facilitando que se tenham ações não controladas racionalmente.

Tabela 7: Distribuição do número de turnos que trabalham os sujeitos da pesquisa

Número de Turnos de trabalho	Frequência	Percentual (%)
Manhã	06	12,2
Manhã e Tarde	30	61,3
Manhã, Tarde e Noite	07	14,3
Não Respondeu	06	12,2
Total	601	100,0

Fonte: Simões - PI, 2014.

4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Os dados da presente investigação foram coletados através de questionário, elaborado para o propósito deste estudo.

O questionário é definido por Gil (2008, p. 121) “como uma técnica de investigação que é composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de se obter informações”.

Considera-se uma ferramenta extremamente útil no alcance dos objetivos propostos, pois permite as respostas diretamente dos sujeitos, para as questões problematizadas no estudo. Optou-se pelo questionário por ser de mais fácil utilização pelos respondentes e pela rapidez em se chegar as respostas requeridas.

Em concordância com Silva e Menezes (2005, p. 33), o questionário foi elaborado com as seguintes características “Foi objetivo, limitado em extensão, com instruções para os sujeitos, esclarecendo o propósito de sua aplicação e ressaltando a importância da colaboração do informante”. Também foi de fácil preenchimento.

De acordo com Leite (2008, p. 109), “o questionário é a forma mais utilizada para a coleta de dados, pois possibilita medir com mais exatidão aquilo que se deseja”.

Contemplou perguntas sobre o perfil dos participantes, tais como sexo, idade, estado civil, escolaridade; religião, tempo de docência, renda familiar e número de turnos que trabalha. O questionário contemplou igualmente questões sobre as percepções dos professores sobre violência de forma a contemplar o primeiro objetivo específico.

Assim, quanto às representações sociais da violência, a exemplo de: *quando eu falo a palavra violência, quais as três palavras que lhe vem a cabeça? O que significa violência para você? O questionário contemplou ainda perguntas sobre a realidade da violência na escola e as características da violência, de forma a atender ao segundo objetivo específico, a exemplo de: Você já observou episódios de violência na escola? Quem estava envolvido? Quais os tipos de violência observou na sua escola? Descreva sucintamente; Em que local ocorreu a violência?; Você próprio já sofreu algum tipo de violência na escola?; Com relação ao tempo de violência, a mesma foi de que tipo: circunstancial ou continuada? Neste caso, de que tipo?(física, sexual, psicológica, negligência, patrimonial ou outra – especificar) Como foi a agressão? – questão aberta; Finalmente, (quais as medidas que a escola tem adotado como forma de prevenir a violência na escola?).*

4.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente foi feito um contato com os gestores das escolas como forma a obter-se a autorização para realização do trabalho de campo. Para isso foi necessário uma carta de apresentação, contendo os objetivos da pesquisa, bem como um pedido de permissão para aplicação dos questionários aos professores.

Posteriormente, houve a necessidade de uma reunião com os professores, para explicação do propósito do estudo e sua relevância social. Neste momento foi obtido o consentimento esclarecido dos mesmos.

Os questionários foram entregues, a todos os professores que aceitaram participar do estudo e em seguida coletados. Foram necessárias mais de uma visita, pois nem todos os professores se encontravam na escola no mesmo dia. Compareciam à Escola em dias e horários diferentes.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados através do pacote estatístico SPSSWIN-18, onde foram feitas as análises descritivas, procurando neste caso, uma caracterização da amostra.

Os dados qualitativos referentes às Representações Sociais dos sujeitos sobre a violência, e outras como as estratégias adotadas por esses para a lidarem com a violência, foram analisados em seus conteúdos e, em alguns casos categorizados segundo Bardin (2001).

Para se chegar a definir definitivamente as categorias, foi necessário de início, uma leitura flutuante, onde se extraíram categorias prévias. Em seguida se procedeu a consulta a mais dois professores experts na área, de maneira que estes puderam auferir, se as categorias eliciadas eram pertinentes às idéias que foram propostas. Somente dessa forma é que se chegou às categorias definitivas.

4.7 QUESTÕES ÉTICAS

O Projeto foi devidamente encaminhado à Plataforma Brasil, para autorização do trabalho de campo. Os sujeitos foram normalmente esclarecidos sobre a presente pesquisa, na forma do que concebe a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil), que trata das Diretrizes de e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

Os dados permanecerão com a pesquisadora, que seguirá garantido o seu sigilo e a confiabilidade das informações. Em anexo encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual e Institucional.

CAPITULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisar a representação dos professores sobre a violência no espaço escolar e aspectos relacionados com a violência em escolas públicas no município de Simões-PI foi o propósito do presente estudo.

Antes da colocação das percepções dos professores, em relação aos diversos aspectos da violência no espaço escolar, cabe uma discussão relativamente a algumas variáveis contempladas na caracterização da amostra.

Com relação ao sexo dos respondentes, a amostra é predominantemente feminina. Considerou-se importante esta informação, tendo em vista que alguns dos achados mais consistentes na literatura que tece considerações sobre a violência é que, as taxas de comportamento violento tendem a serem menores entre as mulheres do que entre os homens. Outros estudos têm encontrado que, já na adolescência, as mulheres demonstram significativamente menos comportamento agressivo, bem como menos prisões por crimes violentos. Também na população geral, são os homens mais agressivos fisicamente do que as mulheres, nas diversas escalas que medem a agressão. Isso inclui prisões por homicídio, bem como crimes violentos (Menahem & Czobor, 2006).

Com relação a idade dos participantes, pode-se intuir, que com o passar dos anos, há um maior acúmulo de experiências, que nos impelem a uma percepção mais cuidadosa de determinados fenômenos entre os jovens. Isso é, com o passar dos anos, há uma tendência a perceber com maior parcimônia um ato de violência, implicando em considerações mais abrangidas sobre a situação em si (Silva & Salles, 2010).

Com relação a religião, esta parece ser um fator protetivo com relação a comportamentos anti-sociais e delitivos (Formiga, Aguiar & Omar, 2008; Amaral & Saldanha, 2009). Portanto pode-se supor que educadores mais envolvidos com uma religiosidade possam ser capazes de menor envolvimento em comportamentos violentos. O trabalho de Amaral e Saldanha (2009), demonstrou que da crença e envolvimento com uma religião, associados ao comportamento de frequentar atividades religiosas, tende a emergir um forte aspecto de proteção para o envolvimento com atividades delitivas e anti-sociais.

Com relação à escolaridade dos participantes, a formação de professores no Brasil ainda é considerada insatisfatória, quando se trata de conhecimentos mais específicos. Também é amplamente reconhecido que a violência tem sido estabelecida como objeto primeiro, tanto nas ciências humanas e sociais, como na filosofia. Essa precedência é

particularmente relevante no caso da violência no espaço escolar. Neste sentido, a escolaridade dos educadores parece ter alguma influência.

A escolaridade mostra associação com a violência em diversos estudos (Fanslow et al. 2007; Heise e Moreno, 2002), com mais proteção nos níveis mais altos e demonstrando um maior risco, quando associado aos níveis mais baixos (Gage, 2004; Jewkes, Levin & Penn-Kekana, 2002). Neste sentido uma maior escolarização, como é o caso dos sujeitos da amostra, pode representar maior consistência associada a uma menor violência.

Gatti e Nunes (2009), e Monfredini (2009) atribuem à formação deficiente dos cursos de pedagogia, que não possuem uma carga didática mais expressiva para como trabalhar com esses conteúdos mais específicos, tais como lidar com a violência por exemplo.

É possível que, a formação continuada, seja uma maneira de suprir tais deficiências na formação. Nesta linha de pensamento, Gabini e Diniz (2009) apontam resultados de pesquisas que reconhecem a formação continuada como importante estratégia, no sentido de atender às demandas mais específicas de cada escola. Uma outra justificativa para a educação continuada, como uma forma de lidar com dificuldades, tais como a violência escolar, é a realidade da rapidez das mudanças nos tempos atuais, acelerados pelas descobertas científicas e pelas novas tecnologias, que fazem com que o conhecimento do professor, fique rapidamente obsoleto (Lima e Vasconcelos, 2008).

Com relação ao tempo de docência, acreditamos ser importante para uma educação de valores, reflexões mais maduras em relação às questões sobre a violência. A experiência docente profissional, certamente tende a conseguir melhores resultados. Sobre essa questão, Arroyo (2000), nos informa que não são somente os conhecimentos que são ensinados na escola. Mas também, as habilidades, as atitudes e os valores humanos. Estes quando se colocam em prática, tendem a produzir uma mudança mais efetiva no comportamento humano. Assim, a maturidade dos educadores em lidar com as temáticas voltadas uma contenção da violência no espaço escolar, deve ser vista como uma boa estratégia de mobilização, que nos inspire a reflexões políticas sobre a importante e urgente necessidade de capacitação profissional, nesta dimensão.

Quanto ao número de turnos de trabalho, as condições de trabalho e as circunstâncias sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades cognitivas, físicas e afetivas para atingir os objetivos das exigências escolares, podem gerar sobre-esforço de suas funções psicofisiológicas. Neste sentido, há uma série de implicações, dentre as quais, a precipitação de sintomas clínicos, a exacerbação da sensibilidade, a distorção da percepção, o aumento da

violência (Gasparini; Barreto e Assunção, 2005). No presente estudo, 14,3% possuem uma jornada de três turnos e 61,3%, uma jornada de dois turnos de trabalho.

5.1. REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

O tratamento da questão sobre as Representações de Violência dos professores, apoiou-se na informação resultante das seguintes perguntas do questionário: *Quando eu falo a palavra Violência, quais as primeiras palavras que lhe vêm a cabeça? E O que significa Violência para você?*. As respostas eliciadas foram distribuídas numa única categoria: Ação Maléfica Intencional, por sua vez distribuída pelas subcategorias, que se apresentam na Tabela 08.

Na Tabela 08 indicamos então a categoria e as subcategorias em que a mesma se sustenta e suas distribuições.

Tabela 08: Distribuição da Categoria e Subcategorias das Representações de Violência na escola pelos docentes da amostra.

CATEGORIA: AÇÃO MALÉFICA INTENCIONAL – Ato de ferir ou maltratar			
Subcategorias			
	Física	Psicológica	Social
	Agressão/brutalidade (25)	Desrespeito (16)	Injustiça (10)
	Destruição (4)	Humilhação (4)	Preconceito (7)
	Acusação verbal (2)	Medo/Pavor (4)	Difamação (5)
	Ferir (2)	Intimidação (3)	Negligência (3)
	Briga (1)	Insegurança (2)	Falta de Deus (3)
	Quebra do patrimônio (1)	Impingir medo (2)	Racismo (3)
	Tapas (1)	Maltratar (2)	Má educação (2)
	Palavrões (1)	Desvalorização (1)	Calúnia (2)
	Empurrão (1)	Conflito (1)	Injúria (2)
	Risco a vida (1)	Desconforto com algo (1)	Bulling/exclusão (2)
	Impingir dor com força (1)	Ofensa (1)	Impunidade (1)
		Desavença (1)	Falta de religião (1)
		Abuso (1)	Desestrutura familiar (1)
		Violação (1)	Falta de limites (1)
		Agitação (1)	Falta de ocupação (1)
		Provocar raiva (1)	Tudo que fere a moral (1)
Total	40	42	45

Fonte: Dados da Pesquisa.

A inspiração para a categoria adveio da própria etimologia da palavra violência. Advinda do latim *violentia*, a violência seria a qualidade do que é violento ou uma ação de maltratar outrem, a prática de uma ação maléfica intencional. A violência é portanto um comportamento deliberado, que pode vir a causar danos físicos, morais ou psíquicos ao próximo. Daí as subcategorias: Física, Psicológica e Social.

É importante se ter em conta que, para além da própria agressão física, a violência emocional através das ofensas ou de ameaças também pode vir a causar sequelas psicológicas e também sociais (impedimentos de ir e vir, não ser bem visto socialmente).

Através da violência, é possível a alguém procurar-se impor ou obter algo pela força. Existem inúmeras formas de violência que são punidas por lei, tal como o assédio (moral, sexual). Em todo o caso, é importante ter-se em conta que os conceitos de violência variam conforme a cultura, contexto e época.

Assim, a categoria compreende a Violência como um ato de ferir ou de maltratar. O estudo apresentou ainda três subcategorias, com o sentido e distribuição que se passa a esclarecer.

Subcategoria 1 – Física - Esta subcategoria compreende a violência física com o uso da força com o objetivo de ferir, machucar. Apresentou 40 eliciações associadas, representando 31,5% das falas.

É importante observar, o quanto a violência física está presente nas representações sobre violência, nos professores de Simões. Neste caso, aproximadamente em um terço das respostas. Embora haja outras formas de violência mais sutis, como a psicológica, a violência física parece se evidenciar nas representações dos professores.

Estudando a temática, Camacho (2000) nos aponta duas formas de violência vivenciadas na escola: física (agressões físicas, brigas e depredações) e não física (ofensas verbais, segregações, discriminações, desvalorizações e humilhações com palavras e atitudes de desmerecimento), neste último caso, muitas vezes, disfarçado, quase imperceptível. Essas experiências aterradoras ocorrem tanto com alunos como com professores e funcionários, nos maisdiversos arranjos, quer os mesmos como protagonistas quer como vítimas.

A existência de *bullying* no ambiente escolar tem sido tema bastante investigado nos últimos anos. O termo em inglês é uma denominação específica para a violência nesse âmbito, evidenciando uma certa negatividade da violência nas relações entre pares, dando destaque ao ambiente escolar. O *Bullying* caracteriza-se por ações repetitivas de opressão,

agressão e dominação de indivíduos ou grupos, sobre qualquer pessoa ou grupo, que possam sentir-se, nestes casos subjugados pela atitude dos primeiros. Trata-se de pessoas normalmente agressivas, valentes, usam jargões pejorativos com colegas, os aterrorizam e fazem sofrer. Normalmente ignoram, normas da escola, ameaçam, furtam, agredem, ofendem, intimidam ou deprezam pertences dos colegas, dentre outras ações destrutivas (Lopes; Aramis e Saavedra, 2003).

As vítimas de comportamentos agressivos, geralmente são pessoas com dificuldades para reagir. São retraídas, tornando forte o agressor e dificultando a visibilidade deste tipo de ação.

Outras formas de violência mais sutis, também fazem parte do dia-a-dia das instituições de ensino. Podendo-se considerar ainda, a própria instituição de ensino e, os próprios educadores como possíveis agentes de violência. Neste caso, quando há ações como a imposição de conteúdos sem o interesse dos alunos, ou o mesmo quando desprovido designificado para a vida dos alunos. A pressão do poder em conferir notas, a ignorância com relação a problemática dos alunos, o tratamento pejorativo dispensado, incluindo agressões verbais ou exposição do aluno ao ridículo, quando em casos de incompreensão sobre algum conteúdo de ensino (Guimarães, 1992).

Reconhece-se que, em parte, tais formas de violência podem ser acontecimentos corriqueiros na prática educacional. Mas requerem transformações profundas. Não se pode contribuir para a sua banalização ou mesmo continuar a sua legitimação como mecanismo para resolver conflitos.

De maneira geral, a violência física, manifesta uma afirmação de poder sobre o outro. Sua ocorrência é consequência da prática cotidiana de discriminação, de preconceito, da crise de autoridade do adulto e/ou da fraca capacidade profissional de criar mecanismos justos e democráticos de direcionar a vida escolar.

Outra forma de violência, talvez menos utilizada hoje, é a restrição do aluno ao convívio em sala de aula. Neste caso, o aluno é convidado a retirar-se para outro ambiente como a biblioteca ou outro espaço, instalando-se certa apatia, ressentimento e quem sabe, alienação, podendo implicar até em atitudes destrutivas e agressões físicas, por parte daqueles alunos que sofreram a frustração (Lembo, 1975).

Observe-se que, a violência escolar possui muitas dimensões, não sendo algo simples de se pensar. Que tem implicações também extra muro escolar.

Subcategoria 2 – Psicológica - Nesta subcategoria concebe-se a violência como qualquer tipo de agressão emocional. É caracterizada pela rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e por punições exageradas que impingem dor emocional. Apresentou 42 eliciações associadas, representando 33,1% das falas.

A violência psicológica implica em prejuízo emocional. No caso da baixa auto-estima, o juízo pessoal de valor, que é externado nas atitudes que o indivíduo possa ter consigo mesmo, fica prejudicado. A auto-estima é uma experiência subjetiva, onde as pessoas têm acesso mediante comportamentos observáveis e relatos verbais (Coopersmith, 1967). A percepção que o indivíduo faz acerca de seu próprio valor e sua avaliação de si mesmo em termos de competência, constituem os pilares fundamentais da auto-estima. Assim, caso a pessoa sofra atitudes violentas, é possível uma maior probabilidade de serem associadas a um sentimento negativo de si. Dessa forma, a auto-estima sofrerá uma baixa, em associação ao contexto.

Subcategoria 3 – Social -Neste caso, a violência foi concebida como uma espécie de construção social, não apenas associada as questões puramente físicas ou a questões apenas emocionais. Apresentou 45 eliciações associadas, representando 35,4% das falas.

No conjunto, obteve-se uma concentração das falas associadas a violência social ligeiramente superior às restantes (35,4% das falas), seguida da violência psicológica (33,1%) e da violência física (31,5% das falas).

Ao que nos parece, o espaço escolar democrático, no qual as novas gerações são inseridas, tem se envolvido numa espécie de crise de autoridade docente. Estefato, a nosso ver, poderia ser testemunhado pelo aumento da violência no cenário escolar, no mundo inteiro, como se tem observado na mídia.

A autoridade delegada aos docentes, determinada pela instituição, é um dos dispositivos importantes de efetiva estruturação institucional. Nesse sentido, se a escola contemporânea apresenta-se cada vez mais como um espaço de embates que em muito ultrapassam os confrontos intelectual e/ou cultural, é natural supor, que padeça de uma certa ambiguidade, ou ineficácia, por seus dirigentes. Neste caso, é possível intuir tratar-se de uma crise, no mínimo ética. Ao que associamos a própria semente da violência social.

A crise da autoridade na educação parece guardar uma estreita conexão com o que Arendt (1992) reconhece como crise da tradição, ou seja, uma crise de nossa atitude perante as nossas atitudes do passado. É, de certa forma, difícil para o educador lidar com essa, maneira moderna, pois faz parte do seu ofício ser um mediador entre o velho e o novo,

isso é, sua própria profissão exige um certo respeito extraordinário pelo passado. (Arendt 1992)

Neste sentido, é importante salientar que, tradição não é sinônimo de anacronismo, bem como autoridade não seria sinônimo de despotismo. Pelo contrário. O patrimônio cultural precisa ser preservado, para que possa transformar as novas gerações. Assim, a questão da autoridade, para além da qualificação acadêmica do professor, passa a se pautar numa ética docente, reguladora e primordial do trabalho pedagógico. Mostrando-se como um importante antídoto contra a violência escolar.

Nesta direção, Arendt nos orienta que, embora a qualificação docente seja desejável e indispensável para a autoridade, por si só, não é o bastante. A qualificação, por maior que esta seja, nunca capacitará sozinha para a autoridade. A qualificação do professor apenas consistirá em conhecer o mundo, bem como ser capaz de instruir os outros sobre este. Sua autoridade porém, se assentará na responsabilidade que possa vir a assumir socialmente. Tal como um representante de todos os adultos, apontando à criança o que precisa ser visto. Sua responsabilidade, direitos e deveres perante o mundo.

A partir de tais resultados, acreditamos atendido o segundo objetivo específico do estudo, quanto a conhecer as representações dos professores sobre violência na escola.

5.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA OBSERVADA NO ESPAÇO ESCOLAR

Com vista à identificação e caracterização da percepção dos professores quanto à violência observada nas escolas públicas de Simões – PI, os participantes foram questionados sobre a) a sua experiência de observação do fenômeno, b) quem eram os envolvidos, c) o tipo e modalidade de violência observada e, d) o local em que a mesma foi exercida.

Assim, primeiramente, responderam se já observaram ou não, episódios de Violência na escola. Os resultados estão descritos na (Tabela 9). Verificou-se que 98,0% dos professores responderam que já observaram episódios de violência na escola

Tabela 9: Distribuição dos Professores sobre se já observaram Violência na Escola.

Já observou Violência na Escola?	Frequência	Percentual (%)
Sim	48	98,0
Não Respondeu	01	2,0
Total	49	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Indagados sobre quem estava envolvido, as respostas foram as seguintes: em 40 casos (81,6%) foram observados episódios de violência entre os próprios alunos; em cinco dos casos (10,2%), a violência aconteceu entre aluno e professor; em um (2,0%) caso entre aluno e funcionário; em outro caso (2,0%), professor e professor e, em um outro caso, a violência foi percebida entre professor e funcionário (2,0%). Em um caso, o sujeito não respondeu (2,0%).

Com relação ao Tipo de Violência observada descrita pelos sujeitos da amostra (tabela 9), das 157 respostas fornecidas pelos sujeitos que disseram ter observado algum tipo de violência, sobre terem observado algum tipo de violência, 44 (28,5%) afirmaram já terem observado Violência Patrimonial; 43 (27,2%) Violência física; 36 (22,8%) Negligência; 33 (21,0) Violência psicológica; 01 (0,5%) observou Violência sexual.

Tabela 10: Distribuição dos Tipos de Violência observados pelos Professores.

Tipo de Violência observada	Frequência	Percentual (%)
Patrimonial	44	28,5
Física	43	27,2
Negligência	36	22,8
Psicológica	33	21,0
Sexual	01	0,5
Total	157	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dentre as modalidades de violência, de um modo geral, as respostas foram: a Intimidação (40,8%); a Difamação (16,3%); o Assédio moral (12,2%); a Injúria (4,1%) e, outras (26,5%). Porém, ocorrendo certo equilíbrio entre ambas, mas a intimidação prevalece em primeiro lugar.

Com relação ao local onde foram observadas as violências, foram citados: No interior da Escola 40 (81,6%); Na Rua 3 (6,1%); Outro lugar 2 (4,1%); Não responderam a esta questão 4 (8,2%).

5.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR, ENQUANTO VÍTIMAS

Com vista à identificação e caracterização da percepção dos professores quanto à sua experiência enquanto vítimas de violência nas escolas públicas de Simões – PI, os participantes foram questionados sobre: a) a sua experiência do fenômeno enquanto vítimas e, b) o tipo de violência experimentada.

Indagados que foram sobre se os próprios sujeitos já haviam sofrido algum tipo de violência no espaço escolar, as respostas estão dispostas no gráfico 1.

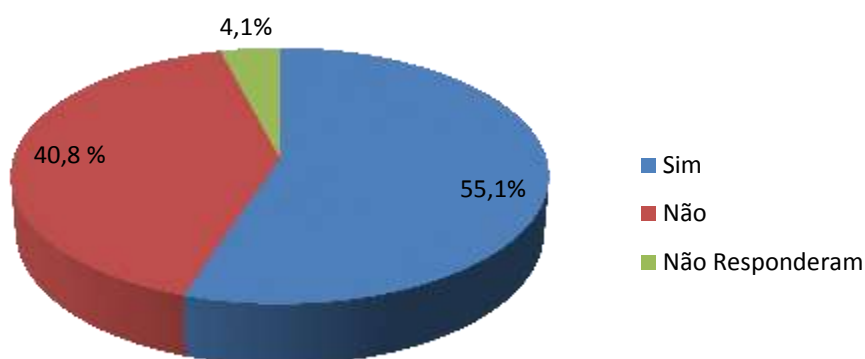


Gráfico 1 –Distribuição dos Sujeitos sobre já haver sofrido algum tipo de Violência no espaço escolar

Com relação ao Gráfico 1, 55,1% dos professores relatou já ter sofrido violência na escola, 40,8 responderam que não foram vítimas de violência na escola e 4,1% não responderam a esta questão.

Quanto ao tipo de violência sofrida pelos professores as respostas foram às seguintes: 7 professores (14,3%) afirmaram terem sofrido violência física; 13 (26,5%) violência psicológica; 5 (10,2%) negligência; 1 (2,0%) violência patrimonial; 2 (4,1) Outro tipo de violência e, 21 (42,9) não responderam a esta questão (Gráfico 2).

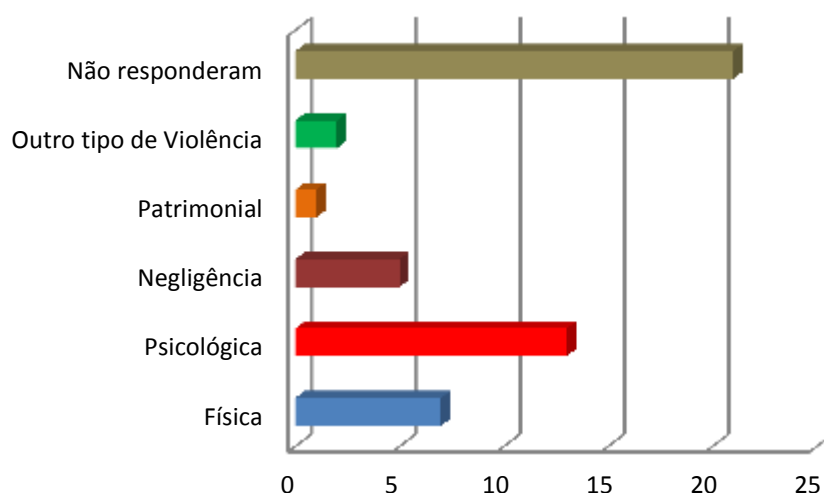


Gráfico 2 – Distribuição dos Sujeitos sobre o tipo de Violência sofrida no espaço escolar

Embora esteja presente no debate público, Sposito (2002) nos orienta que a pesquisa sobre violência associada à escola ainda é incipiente no Brasil. Dados do único levantamento nacional sobre a violência escolar foi publicado em 1998, mostrou três tipos de situações mais frequentes: as depredações, os furtos ou roubos que atingem o patrimônio; as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra professores.

Essas informações corroboram com o presente estudo, quanto às agressões física e psicológica entre os atores sociais da escola (alunos, professores e funcionários) porém no tocante ao patrimônio, este não parece ter sido muito afetado nas escolas, objeto do presente estudo. Encontram-se praticamente ausentes, os estudos que tratam questões individuais associadas à violência escolar.

Com tais informações consideramos atendido o primeiro objetivo específico, quanto a identificar e caracterizar os tipos mais comuns de violência observados e vividos pelos professores nas escolas públicas de Simões – PI.

5.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DA ESCOLA

Quanto às estratégias utilizadas pelos professores da amostra (Tabela 11), para trabalharem com as questões relacionadas com a violência no espaço escolar, observou-se que a mais utilizada foram as palestras (27,0%), seguida de reuniões com a família (17,6%) e maior divulgação da legislação da escola (Estatuto e Regimento interno) e rigor no seu

cumprimento compreendendo: Advertência, Expulsão e/ou Transferência (16,7%). Outras estratégias envolveram respectivamente: Conversar com os alunos envolvidos (9,3%); Reuniões com Conselho Tutelar (7,4%); Reuniões com Professores, Conselho Escolar e Secretaria de Educação (5,6%); Projetos (4,6%) e, Atividade recreativa para melhorar a socialização (4,6%). Foram citadas com menor ênfase, as seguintes estratégias: Eventos coletivos relacionados ao tema (1,8%); Manter os alunos mais tempo em atividades de sala de aula (1,8%); Nenhuma (1,8%); Afixação de Cartazes (0,9%) e Dramatizações (0,9%).

Tabela 11: Distribuição das percepções das estratégias adotadas pelos professores para lidarem com a violência no espaço escolar.

Estratégias	Frequência	Percentual (%)
Palestras relacionadas com o tema	28	27,0
Reuniões com a família	19	17,6
Maior divulgação da legislação da escola (Estatuto e Regimento interno) e rigor no seu cumprimento compreendendo: Advertência, Expulsão e/ou Transferência	17	16,7
Conversar com os alunos envolvidos	10	9,3
Reuniões com Conselho Tutelar	8	7,4
Reuniões com Professores, Conselho Escolar e Secretaria de Educação	6	5,6
Projetos	5	4,6
Atividade recreativa para melhorar a socialização	5	4,6
Eventos coletivos relacionados ao tema	2	1,8
Manter os alunos mais tempo em atividades de sala de aula	2	1,8
Nenhuma	2	1,8
Afixação de Cartazes	1	0,9
Dramatizações	1	0,9
Total	107	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Importante notar-se que as estratégias adotadas são ainda muito tradicionais, como por exemplo: Conversar com os alunos, reuniões com o Conselho Tutelar, com professores e

secretaria de educação. E menos promotores de uma aproximação entre as partes, tais como: projetos, atividades recreativas para melhorar a socialização, dramatizações.

Neste segundo caso, é possível que sejam estratégias mais efetivas, pois possibilitam maior convivência entre os atores sociais da escola, possibilitando trocas de experiência e vivência da condição e situação do outro. Tais estratégias podem favorecer experiências de ajuda mútua, promotoras de trocas emocionais mais efetivas no combate a violência.

Considera-se, pois, atendido o terceiro objetivo específico quanto a conhecer as estratégias adotadas pelos professores nas escolas públicas de Simões, para lidarem com a violência no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso estudo buscou-se caracterizar a violência, através das percepções dos professores. Os mesmos a representaram como uma “ação maléfica intencional”, isto é, um ato de ferir ou maltratar o outro. Distingue-se no conteúdo desta representação a presença relativamente equilibrada de três tipos de violência, a violência física, a psicológica e a social ou moral, com uma ligeira prevalência desta última. É possível que ações violentas “veladas”, ou menos explícitas, tenham um significado mais negativo, que mesmo as ações violentas mais explícitas. Estas últimas são mais fáceis de serem identificadas e punidas, enquanto os outros tipos provocam o sofrimento, sem necessariamente receberem algum tipo de punição, pela dificuldade de evidência que o justifique.

A literatura reporta que as representações sociais da violência, nas instituições educativas são bastante diversificadas. Em geral, relacionam-se à forma de como acontece a organização da escola, como os métodos didáticos são empregados, como os procedimentos institucionais são aplicados e, principalmente, qual o significado que a escola assume para os alunos e professores. Elas tendem a se relacionarem também ao processo de atribuição de identidades, da mesma maneira como se relacionam à violência social.

Como nos orienta Dubet (2003; 2004), a violência entra na escola pela pobreza, pela dificuldade, pela marginalização, através da delinquência e também pelo prolongamento da idade de escolarização obrigatória. Tal situação, às vezes, é agravada pelo desemprego, pelo tráfico de drogas e/ou crime organizado, pela baixa renda e, em muito caso pela situação de miséria e pela desigualdade social presente na sociedade brasileira (Tavares dos Santos, 2001; Zaluar, 2004).

No que respeita aos nossos resultados, contribuirá para a representação de violência dos participantes a situação de elevada observação de violência na escola, já que a quase totalidade dos participantes afirmou ter observado aí esse fenômeno. Também cerca de metade dos participantes informou já ter sofrido violência no espaço escolar. Trata-se, pois, de referências bastante expressivas, que contrariam a expectativa da escola como um local de exemplo, de respeito pela condição do outro, de cidadania.

Com relação à violência observada, os diversos tipos de violência (patrimonial, física, negligência, psicológica) foram percebidos de maneira equilibrada, com exceção da violência sexual, cujo registro foi bastante menor. No que toca à violência sofrida, destaca-se a referência à de violência psicológica, e com metade da incidência as referências à violência

física e à negligência. Neste sentido, a violência psicológica parece ocupar uma posição importante no cotidiano dos docentes, certamente dificultando sua saúde emocional e as suas atividades.

Entretanto, no que respeita às estratégias adotadas face à violência, as escolas objeto do presente estudo ainda estão num plano muito tradicional, que não necessariamente possibilitará uma maior convivência entre alunos e professores, fora do contexto da atividade de aula tradicional. Nas escolas, parece haver um discurso sobre a importância do coletivo e sobre uma formação para a cidadania, que, todavia, as estratégias adotadas não confirmam.

Ora como efetivar ações para a formação de cidadania, quando as estratégias adotadas não favorecem a convivência e sim o individualismo? Ou, como indaga Martuccelli (2001), como querer uma moral e uma ética como norteadores, em uma sociedade quando os significados ainda precisam ser construídos por cada um? A violência de jovens no âmbito escolar e também fora dele, parece mais estar relacionada à exclusão social e cultural. É tanto material como simbólica. Diz respeito a falta de trabalho e à uma necessidade de consumo constantes, que a maioria de nós não dá conta.

Cabe à escola reconhecer a não adequação das estratégias que adota para lidar com a violência e agir para que se construa uma relação baseada no respeito, o que nos parece ser uma condição mais que fundamental para que se possa reduzir a violência no contexto escolar e também fora dela.

Em resumo, o estudo permitiu-nos concluir que a violência no ambiente escolar ainda necessita ser mais pesquisada e discutida, para que se possam conhecer aspectos associados às diversas variáveis implicadas, até aqui não demonstradas. Nesse sentido evidencia-se a importância da identificação dos possíveis casos de problemas acadêmicos, associados à violência, visando prevenir-se a tempo hábil, as situações de risco. Esta prevenção deverá envolver, principalmente, situações que permitam um maior convívio e cooperação entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A M S – 49ª *assembléia Mundial da saúde* – Genebra – 1996.
- Abramovay, M. (2003). *Desafio e Alternativas: Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO/ UNDP. 280 p.
- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das Escolas: Entre Violências*. Brasília. UNESCO.
- Abramovay, M. (2009). *Violência escolar: O bê a ba da intolerância e da discriminação* – Brasil, Ed. UNICEF.
- Abramovay, M. et. alii. (2002). *Violências nas Escolas*– Brasília: Ed. UNESCO, doações institucionais.
- Abramovay, M.; Cano, Inácio.;Corti. A. P.; Guimarães, E.;Koehler, S. M. F.; Carvalho, M.
- Abramovay, M; Avancini, M. F. (2004). *A Violência e a Escola: O caso Brasil*. Brasília.
- Abramovay, M; Cunha, A. L.; Calaf, P. P.; Carvalho, L. F de: Castro. (2009). *Revelando Tramas, descobrindo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas*. RITLA / SEEDF, Brasília, p.496.
- Abramovay, M; Rua, M. G. (2002). *Violência nas Escolas*. Brasília, DF: UNESCO.
- Albornoz, S. G (2005). Ernst Bloch e a Felicidade Prometida. *Revista Possibilidades*, a. 02, n. 5, p. 6-9, 2005. Disponível em: . Acesso em: 25 jul. 2015.
- Amaral, A. C. G & Saldanha, A. A.W. (2009). *Parâmetros psicométricos do Inventário de Expectativas e Crenças Pessoais Acerca do Álcool para adolescentes*. *PsicoUSF*, 14(2), 167-176.
- Antunes, Ce. (2003). *Relações Interpessoais e a Autoestima*: Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arendt, H. (1978). *A Dignidade da Política*. São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (1982). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro. Forense Universitária.
- Arendt, H. (1994). *Sobre Violência*. Rio de Janeiro: Relume - Dumará.
- Arendt, H. (1997). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Relume – Dumará.
- Arendt, H. (1992). *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva.

- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N.A.(1993). *Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento*. São Paulo, Cortez.
- Azevedo, M. A. (1998) *Infância e violência fatal em família: Primeiras aproximações ao nível de Brasil*. São Paulo. Iglu.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. LDA.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros-Brisset, F. (2010). *Por uma política de atenção integral ao louco infrator*. Belo Horizonte: TJMG. Disponível em: . Acesso em: jan. 2014.
- Belloni, C.; Magalhães, H.; Sousa, L. C. (2001). *Metodologia de Avaliação de Políticas Públicas*. 2ª Ed. São Paulo; Cortez.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los cincograndes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas Ditas*. São Pulo (SP): Brasiliense.
- Brasil. (2013) Presidência da República – casa Civil – Subchefia para assuntos Jurídicos – Lei nº 9.455, de 07 de Abril de 1997. *Que define os Crimes de Tortura e dá outras providencias*.
- Brasil. (2013). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 339p.
- Brasil. (2013). *Estatuto da criança e do adolescente – lei 8.069 -13 de julho de 1990*.
- Braslavsky, C. (Org.). (2002). *Aprender a viver juntos: Educação para Integração da Diversidade*. Brasília, DF: UNESCO: IBGE: SESI: UnB.
- Bucci, M. P. D. (2002). *Direito Administrativo e Políticas Públicas*. São Paulo: Saraiva.
- Caetano, M. (1965). *Autoridade*. In verbo, Enciclopédia Luso – brasileira (PP.77-80) Lisboa: Verbo.
- Camacho, L. M.Y. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. São Paulo. Tese (dout.) Universidade de São Paulo.

- Capitão, C. G.; Romário, R. A. (ORGS.). (2007). *As Faces da violência: aproximações, pesquisas, reflexões, pesquisas*. São Paulo: Vetor.
- Caron, L. (1996). *Ensino Religioso na Escola pública*. IN: CNBB. Boletim nº (300), Encarte. Brasília: CNBB, Janeiro.
- Castro, M. G. (Coord.) (2001). *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO.
- Charon, J. E. L'esprit et la science 2 (1984). *Imanaireer realize*. In.: Colloque de Wasihgton, Etats – Unis: Albin Michel. Mimeogr.
- Código Penal Brasileiro, Art. 18 – *Decreto Lei 2848/40* – Lei nº 7.209 de 11 de Julho de 1984.
- Coelho J. L. L. (2001). *Uso potencial de drogas em estudantes do ensino médio: Suas correlações com as prioridades axiológicas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Constituição federativa do Brasil – 1988 – *artigos: 205 -206 – 213*.
- Coopersmith, S. *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- Crispino, A. (2006). *Gestão do conflito escolar: Na sala de aula*. São Paulo. Ática. Apostila – peb-ii.site.pdf. PEB II – NOVO – Apeoesp.
- Crispino, A. (2007). *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar.
- Crispino, A.; Crispino, R. S. P. (2002). *Políticas Educacionais de Redução da Violência: Mediação do conflito Escolar*. São Paulo. Biruta.
- Crispino, A.; Dusi, M. I. H. M. (2008). *Uma Proposta de Modelagem de Política Pública em para a Redução da Violência Escolar e Promoção da Cultura da Paz*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.597-624, out./dez.
- Crispino, A.; ML Dusi (2002). *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito*. Biruta.
- Crispino, A.; Tais, C. S. (2011). *Ensaio: Política de Ensino para prevenção da Violência: téc. de ens. Que podem contribuir para diminuição da violência escolar*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar.

- Dadoun, R. A. (1998). *Violência*. Ensaio a cerca do homo violens. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho, Rio de Janeiro: Difel.
- Delors, J. (org.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec. XXI*. Ed. São Paulo; Brasília: UNESCO.
- Denise, J. (1989). *As Representações Sociais*. Contribuições. (Lesrepresentationssociale) 7ª Edição, Paris: PUF.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.29-45, jul. Disponível em: www.scielo.com.br/scielo. Acesso em: 12/10/2015.
- Dubet, F. (2003). *A escola e a exclusão*. Tradução de Neide Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, julho.
- Dubet, F.; Martucelli, D. (1998). *Em La Escuela: Sociologia de La Experiência escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, É. (1980), *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, EditorialLisboa.
- Dusi, M.; Ararujó, C.; Neves, M. (2005). Cultura da Paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa, *Psicologia escolar e Educacional*, Itatiba, SP, v. 9, n. 1, p. 135-145.
- Educação – MEC – Brasil.
- Elejabarrieta, F. (1996). *Le Concept de representationsociale*. In. Deschamps, J. -C.; J. -L. Beauvois, PressesUniversitaires de Grenoble. P. 136-150.
- Esteve, J. M. (1995). *Mudanças Sociais e função docente*. In. Nóvoa, A. (org.).Profissão Professor: Porto, PI, Porto, 1995.
- Fanslow JL, Robinson EM, Crengle S, Perese L (2007). Prevalence of child abuse reported by a corss-sectional sample of New Zealand women. *Child Abuse Negl.* 31(9):935-45.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullyng: Como prevenir violência nas Escolas e Educar para a Paz*. 2ª Ed. Campinas: Versus.
- Ferreira, A. B. de H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. Ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira.
- Formiga, N. S.; Gouveia, V. V. (2003). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Revista Psico*, v. 34, n. 2, p.367-388.

- Formiga, N. S.; Teixeira, J.; Curado, F.; Lüdke, L. & Oliveira, A. R. N. (2003). *A predição das condutas anti-sociais e delitivas a partir dos traços de personalidade. XXXIII Reunião anual da sociedade brasileira de psicologia. Psicologia: Compromisso com a vida*, (p. 381). Belo Horizonte - MG: Sociedade Brasileira de Psicologia. [Resumos].
- Formiga, Nilton Soares; Aguiar, Marcos; Omar, Alicia. (2008). Busca de sensação e condutas anti-sociais e delitivas em jovens. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n. 4, p. 668-681 .
- Foucault, M.(1979). *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Historia da Violência nas prisões. Petrópolis, rio de Janeiro. Vozes.
- Francisco de O. A. (2010). *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: F. O. Adão; Pizzio. Aléx; França, George (org.) *Fronteiras da Educação, ontologia política*: Goiânia: PUC Goiás.
- Franco, A. S., 1992. Violence and health: preliminary elements for thought and action. *International Journal of Health Services*, Vol. 22,2: 365-376.
- Freire, P. (1977). *Ação Cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1980) *sobre violência*. Obras completas (Standar Brasileira) Rio de Janeiro: Imago. 1880.
- Frey, K. (2000). *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun.
- Frías, M. A., Sotomayor, M. P., Varela, C. B. C., Zaragoza, F. O., Banda, A. L. B., & García, A. S. (2000). Predictores de ladelinuencia juvenil. *La Psicología Social en México*, (8), 486-492.
- Gage A. J. (2005). Women's experience of intimate partner violence in Haiti. *SocSciMed*.61(2):343-64.
- Gatti, B.A.; Nunes, M.M.R. (Org.).(2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29. 155p.
- Gazzaniga, M. S., & Heatherton, T. F. (2005). *Personalidade*. In *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento* (pp. 470-496). Porto Alegre: Artmed.

- Giegerich, W. (1979). *O terrorismo como tarefa e como responsabilidade*. In.: ANALYT. Psychologie, centro de integração de desenvolvimento. P.190-215(reflexões do ponto de vista da psicologia profunda).
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. (2001). *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- Gonçalves, L. O.;Sposito, M. P. (2001). Iniciativas publicas de redução da violência escolar no Brasil. Texto apresentado na Internacional Conference onViolênce in SchoolsandPúblic Policies, em Paris, março. Publicado em *Cadernos de pesquisas*, n. 115, p. 101-139, março/2002.
- Guimarães, A. M. (1992). A Escola e a ambigüidade. In: Silva, A. et al. *O Papel do diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo. p.51-74.
- Guimarães, A. M.. (1996). *Indisciplina e Violência: Ambigüidade dos conflitos na Escola*. In: Aquino, J. G. (Org.) *Indisciplina na Escola. Alternativas Técnicas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Heise L, Garcia-Moreno C.(2002). *Intimate partner violence*. 10. In: Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R, editors. *World report on violence and health*. Geneva: WHO. p.91-121
- Jewkes R, Levin J, Penn-Kekana L. (2002). Risk factors for 12.domestic violence: findings from a South African cross-sectional study. *SocSciMed*.55(9):1603-17.
- Jodelet, D. (1992). *Representation sociale: phénomènes, concept etthéorie*. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *La psychologiesociale*. 4. Ed. Paris: Presses Universitaires de France. P. 357-389.
- Johnson, D. W. ; Johnson, R. T. (2004). *Como reduzirlaviolenceenlasescuelas* – Buenos Aires: Paidós.
- Kauark, Fabiana, Malhães, Fernanda C, Medeiros, Carlos H. (2010). *Metodologia de Pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Literatum.
- Koehler, S. M. F. (2001). *Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor aluno*. In. *La nuevaalfabetización: un reto para laeducación delsiglo XXI*. 2008. Disponível em:[http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacopraxispedagogicas/R_ELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORALUNO/violencia%20psicologica%20%20um%](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacopraxispedagogicas/R_ELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORALUNO/violencia%20psicologica%20%20um%20)

20estudo%20do%20fenomeno%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf acesso em 31 de janeiro de 2015.

Krug, E. G. et al. (2002). *World report on violence and health*. Genova.

Lacadeé, P. (2000). *Da norma da conversação ao detalhe da conversação*. In P. Lacadeé, & F. Monier (Orgs.), *Le pari de la conversation*. Paris: Institut du Champ Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire sul'Enfant

Lavinas, L. et al. (2000). *Combinando compensatório e redistributivo: o desafio das políticas sociais no Brasil*. Brasília, DF: IPEA, (texto para discussão; n. 748).

Lembo, J. M. (1975) *Porque falham os professores*. São Paulo: EPU.

Lima, Kênio E. C., & Vasconcelos, Simão D.. (2008). O professor de Ciências das Escolas Municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 14(2), 347-364. Retrieved November 14, 2015

Lopes N, Aramis A. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes Bullying aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*. Vol. 81, Nº5(Supl),S165.

Lopes, N.; Aramis, A.; Saavedra, L.H. (2003). *Diga não para o Bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro.

Lynn, L. E. (1980). *Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis*. Santa Monica, Calif.: Goodyear.

Mafessoli, M. *Dinâmica da violência*. Trad. C. M. V. França. (1987). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, (biblioteca Vértice:v.7)

Magalhães, Solange M. O. (2004). *Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)* – um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educador transformador, 2004, 284 f. (tese de doutorado em tradução – UFG – Goiânia-Goiás).

Manfredini, F. et al. (2009). Sport Therapy for Hypertension: Why, How, and How Much? *Angiology*, New York, v. 60, n. 2, p. 207-216, Apr/May.

Marina, J. A. (2011). *A Recuperação da Autoridade*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Martuccelli, D.; Barrere, A. (2001). A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXII, v.22, n.76, p. 258-77, out. Disponível em: www.scielo.com.br/scielo. Acesso em: 12/10/2015.
- Mead, L. M. (1995). *Public Policy: Vision, Potential, Limits*” Policy Currents, Fevereiro: 1-4.
- Michaud, Y. *A Violência*. (1989). Trad. Garcia. São Paulo: Editora Ática.
- Minayo, M. C. S. A.(1995). *O Conceito de Representações sociais dentro da sociologia clássica*. In: Guareschi, P. A; Jovchelovitch, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 108, 110.
- Minayo, M. C. S. A.(2005). *Violência: um problema para a saúde dos brasileiros*. In Sousa, E. R.; Minayo, M. S. (org.). (2005). *Impacto da violência na saúde dos brasileiro*, Rio de Janeiro.
- Minayo, M. C. S. A. (2003). *A Violência dramatiza causas*. In: Minayo, M. C. S.; Sousa, E. R. (Orgs.) *violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro:Ed. Fiocruz.
- Minayo, M. C. S.A (org.). Deslandes, Suely Ferreira. Gomes, Romeu. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 31ª ed., 2012, p.83.
- Moreira, N., D. F. *Considerações sobre a Lei de responsabilidade Fiscal: Finanças Públicas democráticas*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- Morin, E. *Introdução ao pensamento Complexo*. Trad. Dulce Matos. 2ª Ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1990. (Epistemologia e sociedade).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public – études sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Press Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Tradução: Pedrinho Guarechi. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- Neves, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. (1996). *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem.
- Nunes, M. F. R; Abramovay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco; Fundação W. K. Kellogg; Unirio.
- O E I – Organização dos Estados Ibero-americanos – sobre Políticas Públicas – 2008.

- Oliveira, Adão F. de. (2010). *Políticas Públicas Educacionais: Conceitos e Contextualização numa perspectiva didática*. Ed. da PUC. Goiás.
- ONU (1999).Resolucion A/RES/53/243 – aprovada por assembléia geral de 06 de outubro de 1999. Declaração e ação sobre uma cultura de Paz. New York.
- P. (2005). *Debate: violência, mediação e convivência na escola*. TV escola. Ministério da
- Paula Carvalho, J. C. (1990). *A Cultura análise de grupos; posições teóricas e heurísticas em educação e ação cultural*. São Paulo: FEUSP. Mimeogr.
- Pombo, O. (2003). *O Insuportável brilho da Escola*. disponível em: <http://www.educ.fc.ul.docentes/investigação/brilhoescola.pgf>. acesso em: 08-06-2012.
- Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar (pp. 197-213). In Oliveira, M. K., Sousa, D. T. R., & Rego, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna.
- Silva, Edna Lúcia da, Menezes, EsteraMuszkat (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* 4a edição revisada e atualizada Florianópolis.
- Silva, JMAP., and Salles, LMF., orgs. (2010). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 182 p. ISBN 978-85- 7983-109-6. AvailablefromSciELO Books .
- Sobral, J. (1996). Psicologia social jurídica. In J. L. Álvaro, A. Garrido, & J. R. Torregrossa (Eds.), *Psicología social aplicada* (pp. 254-268). Madrid: McGraw-Hill.
- Sorel, G. (1992). *Reflexões sobre violência*. Trad. P. Neves. São Paulo: Fontes.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, vol. 8, num. 16, Julio-diciembre, PP. 20-45 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre , Brasil.
- Souza, Celina. (2003). Políticas Públicas: Questões temáticas e de pesquisa, *caderno CRH*39:11-24.
- Souza, T. Y. de (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Sposito, M. P. A. (2002). Instituição escolar e a Violência. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, v. 104, p. 58-75.

- Tavares, S, J. V. A (2001) violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, p.105-22, jan./jun. Disponível em: www.scielo.com.br/scielo. Acesso em: 12/10/2015.
- Teixeira, M. C. S. (1990). *Antropologia, Cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago.
- Terence, ACF e Escrivão Filho, E (2006). *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. Encontro Nacional de Engenharia de Produção. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro.
- UNESCO – 2003 – Edição publicada pela representação do Brasil. Brasília.
- WESTPHAL, M. F. Violência e criança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- Wieviorka, M. (1997). O Novo paradigma da violência. *Tempo social; Rev – Sociol. USP*, São Paulo, maio, p. 54-81.
- Xavier, M. (2008). *Saúde e sociedade*. 54-81. Vol. 17, no. 03 São Paulo July/sept. on line version ISSN 1984- 0470.
- Zaluar, A. (2004). *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Simões, PI, ____ de _____ de 2015

Ilmo(a) Sr(a).

Diretor(a) da _____

Ref: Carta de Apresentação

Prezado(a) Senhor(a).

Sou Maria das Graças de Carvalho, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Minha pesquisa versa sobre “**Violência no Espaço Escolar: Representações dos professores de Simões - PI**” e, gostaria de contar com a participação dessa honrada Instituição de Ensino, através dos seus professores.

A pesquisa está de acordo com as normas da Resolução 196/96 que dispõe sobre Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Também posso assegurar que as informações serão tratadas em conjunto, não havendo necessidade da identificação dos professores. Visamos unicamente à produção do conhecimento científico. O estudo visa discutir as percepções dos professores sobre a violência nas escolas de Simões – PI.

Pelo muito que represento para minha carreira profissional, solicito de vossa senhoria, apoio no sentido de nos disponibilizar algumas informações sobre a escola, bem como o acesso aos professores, de maneira que me possibilite levar a cabo tal iniciativa.

Desde já agradeço vossa contribuição e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Respeitosamente,

Maria das Graças de Carvalho
(Mestranda em Ciências da Educação)

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO

Estamos realizando um estudo com o propósito de conhecer alguns aspectos relacionados ao cotidiano de professores e alunos no ambiente escolar. Para efetivação deste estudo, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo este questionário.

Para que você possa respondê-lo com a máxima sinceridade e liberdade, queremos lhe garantir o caráter **confidencial** e o sigilo de todas as suas respostas. As mesmas serão tratadas em conjunto, pois o nosso objetivo é unicamente acadêmico, visando à produção de conhecimento científico. **A devolução deste questionário implicará no seu consentimento em participar deste estudo.** Demonstramos nossa sincera gratidão pela colaboração.

Leia com atenção e marque a alternativa que lhe parecer mais adequada.

(PROFESSORES DO FUNDAMENTAL II)

I IDENTIFICAÇÃO

1) Sexo: () Masculino () Feminino 2) Idade: _____

3) Estado Civil: () Solteiro () Casado/Convivente () Separado/Divorciado () Viúvo

4) Escolaridade:

() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo

() Ensino Médio incompleto () Ensino médio incompleto

() Superior incompleto () Superior completo

() Pós-graduado - Especialização

() Outro..... Qual? _____

5) Religião: () Católica () Evangélico () Espírita () Outra

6) Tempo de docência: _____

7) Renda Familiar (aproximada em reais):

() Menos de 1 salário mínimo () 1 a 3 salários mínimos

() 4 a 6 salários mínimos () 7 a 9 salários mínimos

() 10 ou mais salários mínimos

8) Trabalha em quantos turnos? ____ Qual(is) () Manhã () Tarde () Noite

II SOBRE VIOLÊNCIA

9) Você já observou episódios de violência na escola? () Sim () Não

10) Quem estava envolvido? (você pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso):

() aluno com aluno () aluno com professor

() aluno com funcionário () professor com professor () professor com funcionário

() funcionário com funcionário () Outro, especificar: _____

11) Qual ou quais os tipos de violência você observou na sua escola, descreva sucintamente?

12. Violência Física () Sim () Não. Especificar: _____

13. Violência Sexual () Sim () Não.

Modalidade:

14. () Estupro () Atentado Violento ao Pudor () Tráfico

() Exploração Sexual Comercial () Assédio Sexual.

15. Violência Psicológica () Sim () Não.

Modalidade:

16. () intimidação () assédio moral () difamação () injúria

17. Negligência () Sim () Não. Especificar: _____

18. Violência Patrimonial () Sim () Não. Especificar:

19. Em que local ocorreu a violência? () em algum recinto da escola () na Rua

() Outro lugar - especificar onde: _____

20. Você próprio já sofreu algum tipo de violência na escola? Não (). Sim: ()

21. Com relação ao tempo, a violência foi: () Circunstancial () Continuada

22 Tipo: () Violência Física () Violência Sexual () Violência Psicológica

() Negligência () Violência Patrimonial

() Outra... Especifique _____

23) Como foi a agressão?

24. Você já ouviu dos alunos sobre eles sofrerem violência? () sim () não

25. Em caso positivo, quem mais eles indicam como agressor principal? () Pai

() Mãe; () Irmão; () Outro familiar; () Vizinho; () colega da escola ; () professor ;

() Funcionário; () Outra pessoa – Especificar:

26. Já foi acusado de violência na escola injustamente? () Não. () Sim. Por quem? _____

27. Quando eu falo a palavra VIOLÊNCIA, quais as 3 primeiras palavras que vêm na sua mente?

28. O que significa Violência para você?

29. Quais as medidas que a escola tem tomado como forma de prevenir a violência na escola?
(se necessário use o verso desta folha).

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
Departamento de Educação do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
Mestrado em Ciência da Educação

APÊNDICE III–TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Solicito a participação desta Instituição Pública de Ensino na pesquisa sobre Violência no Espaço Escolar: Representações dos Professores de Simões - PI.

A mesma está sendo desenvolvida através do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – PT.

São asseguradas à Instituição respostas a quaisquer perguntas e esclarecimentos de dúvidas acerca do assunto relacionado à pesquisa. Os nomes dos respondentes ficarão em situação de absoluta confidencialidade, visando à preservação da privacidade dos mesmos. As informações coletadas por intermédio de questionários somente serão veiculadas nos meios científicos, sem identificação dos nomes dos participantes, pois serão tratadas em conjunto.

Fica claro que em qualquer momento, tanto os participantes quanto a instituição poderão desistir da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

Simões, PI, ____/____/2015.

Coordenação da Pesquisa

Aluno(a) Pesquisador(a)

Responsável pela Instituição Educativa

Pesquisadora: Maria das Graças de carvalho. Contato:E-mail: grace.arthur@hotmail.com
Orientadora: Gislene Farias de Oliveira. Contato: (88) 9256-9274.
E-mail: gislenefarias@gmail.com

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
Departamento de Educação do Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu*
Mestrado em Ciência da Educação

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE SIMÕES - PI

Pesquisadora Principal: Maria das Graças de carvalho

Contato: E-mail: grace.arthur@hotmail.com

Caro participante:

O Sr.(Sra.) está sendo convidado(a) a colaborar com esta pesquisa, que tem como finalidade conhecer a opinião dos educadores sobre a violência escolar em Simões - PI. Ao participar deste estudo o Sr.(Sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) proceda a aplicação de um questionário. O Sr.(Sra.) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para V. Sa., ou para a Escola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a).

Além de voluntária, sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

1. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.
2. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema em questão. O(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.
3. **Pagamento:** o Sr.(Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto é necessário que assine este documento. **Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e **autorizo** a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

_____, ____/____/____
Local