

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TELMA APARECIDA DA SILVA SANTOS

**A ESTIGMATIZAÇÃO DE ALUNOS AGRESSORES EM SITUAÇÃO DE
VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

UBERABA - MG
2014

TELMA APARECIDA DA SILVA SANTOS

**A ESTIGMATIZAÇÃO DE ALUNOS AGRESSORES EM SITUAÇÃO DE
VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação/ Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques

UBERABA – MG
2014

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S59e Santos, Telma Aparecida da Silva.
A estigmatização de alunos agressores em situação de violência escolar: uma reflexão a partir de docentes da educação básica / Telma Aparecida da Silva Santos. – Uberaba, 2014.
132 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2014.

Orientadora: Prof^a. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Violência escolar. 2. Alunos. 3. Estigmatização. 4. Professores. 5. Percepção. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 371.782

Telma Aparecida da Silva Santos

A ESTIGMATIZAÇÃO DE ALUNOS AGRESSORES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10/12/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dr^ª Fernanda Telles Márques
(Orientadora) UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof^ª Dr^ª Débora Cristina Fonseca
PPGE – UNESP- Rio Claro



Prof^ª Dr^ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos que, por algum motivo, já foram estigmatizados na vida escolar.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, por tudo que fez, faz e certamente fará sempre de forma sobrenatural em minha vida.

À CAPES, que, por meio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), proporcionou apoio financeiro, em forma de bolsa de estudos, possibilitando a concretização do sonho de ser mestre em educação.

À Universidade de Uberaba pelo 10º Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, tão sério e comprometido com os alunos.

À Professora Orientadora Fernanda Telles Márques, que de uma maneira admiravelmente ponderada, respeitável, inteligente, criteriosa, amiga e gentil me ensinou, sem reservas, como pesquisar com rigor.

À Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti pelas contribuições na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira pelas preciosas, belíssimas e profundas observações que contribuíram ainda mais para a construção do meu conhecimento.

À Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca pela participação tão efetiva na banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Luiz Alberto, que me propiciou condições no meu trabalho para que eu me qualificasse profissionalmente.

Ao meu esposo calmo, presente, prestativo, que com palavras de apoio caminha junto comigo todo o tempo.

Às minhas filhas, Thaís e Thamires, que, com alegria estampada nos rostos, me incentivaram a cada momento dos meus estudos e sempre me colocam no caminho da modernidade.

À Thaís Silva Santos pela tradução do resumo deste trabalho para a língua inglesa.

À minha mãe, que com carinho, preocupação e muita oração tem cuidado de mim e me faz ver a natureza com um olhar sensível e apreciador.

Ao meu pai (em minha memória para sempre), que me ensinou que devo desejar sempre o que é certo, justo e seguro, mesmo que o resultado seja mais demorado e difícil de ser alcançado.

Aos meus irmãos e cunhados, Tânia e Edmilson, Júnior e Ana Luiza, que acompanharam minhas lutas e oraram para minha vitória.

Às minhas amigas Adriana Paula, Carla Maria, Luciana e Tânia Mára, cada uma à sua maneira, diariamente, me abençoando com as suas palavras de apoio.

Aos tantos amigos da Igreja Presbiteriana de Minas Gerais e de São Paulo, a todos com quem trabalhei na UNIFESP, aos que trabalho no IFTM que sempre ficam satisfeitos com minhas vitórias.

À flor da pele e ao fundo da alma – assim é a violência no cotidiano, uma violência que corre e ricocheteia sobre as superfícies de nossa existência e que uma palavra, um gesto, uma imagem, um grito, uma sombra que seja, capta, sustenta e relança indefinidamente, e que, no entanto, desta espuma dos dias, abre a alma vertiginosos abismos em mergulhos de angústias que nos fazem dizer: “sou eu mesmo toda essa violência?” (DADOUN, 1998, p. 43).

SANTOS, Telma Aparecida da Silva. **A estigmatização de alunos agressores em situação de violência escolar: uma reflexão a partir de docentes da educação básica**, 2014, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. MG, 2014.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a estigmatização de alunos da educação básica que, em determinado momento da vida escolar, foram identificados como autores de violência contra colegas ou professores. Desenvolvida na linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, trata-se de um subprojeto do Observatório da Educação “Produção social da diferença e negação da alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares” (OBEDUC/CAPES), em que são analisadas diversas relações existentes entre violências, culturas e práticas escolares marcadas pela negação do Outro como sujeito moral. O objetivo mais amplo do presente trabalho, realizado em uma escola pública do ensino fundamental, é compreender as percepções dos professores acerca do aluno apontado como agressor e/ou violento, para, assim, problematizar a questão dos estereótipos e da manutenção de estigmas na educação escolar. Trata-se de uma pesquisa realizada em abordagem qualitativa, sendo que a matriz epistemológica adotada advém da Sociologia compreensiva (WEBER, 1982). Envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, o processo de investigação envolveu os seguintes procedimentos: mapeamento do estado do conhecimento e revisão da literatura; contextualização do campo e do *locus* da pesquisa; coleta, sistematização e análise dos dados na modalidade categorial temática (BARDIN, 2011). Ao final, fez-se a triangulação (DENZIN, 1989), envolvendo a discussão do material à luz do referencial teórico, que parte da sociologia bourdieusiana para estabelecer diálogos com estudiosos das relações de poder (FOUCAULT, 1993; 1994; 1999; 2002), da produção social de estereótipos e estigmas (ROSCH, 1977; GOFFMAN, 1975, 1982; HELLER, 1989), das agressividades na infância e na adolescência (WINNICOTT, 2002) e das violências na escola (CHESNAIS, 1981; DEBARBIEUX, 2002; CANDEAU, 1999). Como resultados, nota-se que, entre os docentes abordados, prevalece o entendimento de que agressividade e violência são fenômenos da mesma ordem e estão relacionados a uma condição patológica, para a qual a família do aluno e sua comunidade de origem teriam contribuído diretamente. Constatou-se, ainda, que quase a totalidade dos docentes não percebe qualquer participação da escola na ocorrência de violências em seu interior, seja considerando suas ações ou omissões. Pode-se concluir que esses entendimentos tornam-se complicadores das relações escolares, pois envolvem, além de uma carga de preconceitos dos quais nem sempre se tem consciência, também a incapacidade de perceber que a agressividade não é, em si mesma, uma potência destrutiva. Sem perceber isso, escola e professores perdem a oportunidade de contribuir para a condução da agressividade de crianças e adolescentes a fins não violentos. Por fim, as análises também reforçam a hipótese do projeto mais amplo, de que a eficácia de projetos de enfrentamento e redução de danos causados pela violência na escola não se dissocia de um trabalho de desnaturalização da violência institucional.

Palavras-chave: Violência escolar. Aluno agressor. Estigmatização. Docentes. Percepções.

SANTOS, Telma Aparecida da Silva. **The stigmatization of aggressor students in school violence situation:** a reflection from the elementary education teachers, 2014, 132 p. Thesis (Master in Education) – Program of Post-graduation in Education of the Universidade de Uberaba (University of Uberaba). MG 2014.

ABSTRACT

This thesis has as theme the stigmatization of the elementary education students, which in some moment of their school life were pointed as aggressors against colleagues or teachers. Submitted to the line of research “Educational Process and its fundamentals”, it is a subproject of the Educational Observatory - *Observatório da Educação* “Social Production of the alterity’s difference and negation: a study of the symbolic violence in the school relations” (OBEDUC/CAPES). It is analyzed different violence relations, cultures and school practices marked by the negation of the Other as a moral subject. It aims to discuss the perception of the teachers about the stigmatization of the student pointed as an aggressor and/or violent in situation of school violence, held in a public school of elementary education and then, problematize the issue of the stereotypes and the maintenance of the stigmas in the school education. It is a research held in a qualitative approach and the adopted epistemological matrix comes from the comprehensive sociology (WEBER, 1982). By bibliographical and field research, the investigation process involved the following procedures: mapping of the knowledge state and literature review; contextualization of the field and of the locus research; collection, systematization and analysis of the data in the thematic categorical modality (BARDIN, 2011). In the end, the collected data were presented based on the method triangulation (DENZIN, 1989). From the sociology of Bourdieu, it was set dialogues with scholars of the power relations, (FOUCAULT, 1993; 1994; 1999; 2002), social production of stereotypes and stigmas (ROSCH, 1977; GOFFMAN, 1975, 1982; HELLER, 1989), aggressiveness in the childhood and adolescence (WINNICOTT, 2002) and of the school violence (CHESNAIS, 1981; DEBARBIEUX, 2002; CANDEAU, 1999). As results, it is noted that, among the approached teachers, prevails the understanding that the aggressiveness and violence are phenomena of the same order and are related to a pathological condition, for which the family of the student and the origin community would directly contributed. It is certified, yet, that almost all the teachers do not realize any participation of the school in the occurrence of violence at its indoors, considering its actions or omissions. It is concluded that these understandings can complicate the school relations, because beyond prejudice, what is not always possible to have conscience, it also involves the incapacity to realize that the aggressiveness is not, by itself, a destructive power. Not realizing it, school and teachers lose the opportunity to contribute for the conduction of the aggressiveness of child and adolescences in purposes not violent. Finally, the analysis also strengthen the hypothesis of the wider project, that the effectiveness of the projects of confrontation and reduction of the damages caused by the school violence is not dissociated of the work of institutional violence denaturalization.

Keyword: School Violence. Aggressor student. Stigmatization. Teachers. Perceptions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para a Apreciação para Ética
CAPES	Coordenação de Apoio à Pesquisa no Ensino Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
GEVE	Grupo de Estudos da Violência Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da educação básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NSE	Nível Socioeconômico
OBEDUC	Observatório da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de desenvolvimento da educação
PIB	Produto interno bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SINPRO	Sindicato dos Professores
SISNEP	Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade
TV	Televisão
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
VE	Violência escolar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista parcial da cidade de Uberaba.....	60
Figura 2: Mapa da Violência nas escolas de Minas Gerais.....	63

LISTA DE TABELA, GRÁFICOS E ESQUEMA

Tabela 1: Mapeamento- Banco de teses da Capes.....	19
Gráfico 1: Evolução da escola de acordo com os critérios do Ideb - 2011	40
Gráfico 2: Docentes participantes da pesquisa.....	77
Gráfico 3: Faixa etária dos docentes.....	77
Gráfico 4: Tempo de trabalho docente em anos.....	77
Gráfico 5: Quantidade de escolas que lecionam.....	77
Esquema 1: Aluno normal X Aluno agressor.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da Pesquisa - trajetória na educação.....	78
Quadro 2: Percepções docentes - violência escolar.....	85
Quadro 3: Percepções docentes- presença de violência na escola.....	88
Quadro 4: Percepções docentes - VE praticada por docentes.....	90
Quadro 5: Percepções docentes - VE praticada por alunos.....	93
Quadro 6: Percepções docentes - aluno agressor: o normal e o patológico.....	99
Quadro 7: Percepções docentes - aluno agressor: perspectivas futuras.....	100
Quadro 8: Percepções docentes - enfrentamento da VE.....	102
Quadro 9: Percepções docentes - enfrentamento da VE pela gestão.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	18
1 NUANCES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	27
1.1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E RELAÇÕES DE PODER.....	33
1.2 ESTEREÓTIPOS E ESTIGMATIZAÇÃO.....	43
2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA	55
2.1 CAMPO E <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	59
2.1.1 A cidade de Uberaba	59
2.1.2 A “Escola Valores”	66
2.2 DOCÊNCIA E DOCENTES O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	72
2.2.1 Da escola anunciada à escola vivenciada	74
2.2.2 Participantes da pesquisa	76
3 ALUNOS AUTORES DE VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O OLHAR DOCENTE	84
REFERÊNCIAS	121
ANEXO 1: Parecer consubstanciado do CEP-Uniube.....	128
APÊNDICE 1: Roteiro da Entrevista.....	130
APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	131

INTRODUÇÃO

“Eu queria ser branca.” – Com essas palavras tirei meu pai de um olhar atento a um jornal televisivo, assistido em uma TV preto e branco, em algum mês do ano de 1977, na cidade de Diadema, São Paulo.

Eu tinha quase sete anos de idade e cursava a pré-escola, chamada na época de “prézinho”. Era meu primeiro ano de estudos, que equivale atualmente ao 1º ano do ensino fundamental.

Lembro-me de forma nítida o porquê desse desabafo e recordo que estava acontecendo algo na escola que vinha me entristecendo profundamente há algum tempo.

Sempre gostei muito de estudar, então fazia todas as lições e entregava para a professora ver. O mesmo fazia uma colega de sala, de pele branca. Éramos amigas. Contudo, sempre que a professora corrigia minhas atividades, eu ganhava um “Bom”, que nunca vinha acompanhado de pelo menos um olhar para mim ao me devolver o caderno. Ao corrigir as atividades de minha amiga, esta sempre ganhava um “Ótimo”, além de um sorriso e de um olhar carinhoso. Eu não entendia, pois as minhas lições estavam tão bem feitas quanto as dela.

Então, diante dessa constatação e reflexões minhas, ao fazer uma atividade com o maior capricho e ter recebido novamente um “Bom” e minha amiga um “Ótimo” - *mais o sorriso*- tive a impressão de que se eu fosse branca, a professora me trataria como eu tanto almejava, igual tratava minha amiga. Ninguém me levou a essa conclusão, apenas pensava, sozinha.

Mas, naquele dia, cheguei em casa, tomei banho, lanchei e fiquei esperando meu pai voltar do trabalho. Minha mãe, sempre apressada, me deu o alimento e já se levantou para cuidar do jantar e de outros preparativos, pois era salgadeira e sempre havia muitas encomendas, e ainda tinha os cuidados com meu irmão, quatro anos mais novo do que eu.

Quando meu pai chegou, eu o esperava ansiosa, porque naquele dia eu iria contar para ele o que eu estava sentindo há tanto tempo.

Porém ele, ainda iludido pela novidade da TV em casa, sempre chegava da firma e logo fitava os olhos nesse televisor e era difícil tirar a atenção dele. Mas, naquele momento, eu consegui: sentei perto dele, mesmo vendo que não estava olhando para mim, e disse devagar, com um tom baixo de voz, quase chorando, como que pensando em voz alta: “Eu queria ser branca!”

Ao ouvir as minhas palavras, meu pai, imediatamente, muito assustado, olhou pra mim, me pegou no colo, abraçou muito forte como nunca, e disse com um jeito de bravo:

“Nunca mais fale isso, minha filha! O que aconteceu na escola? Alguém disse alguma coisa para você falar isso agora?” – e chamou imediatamente minha mãe: “Mariana! Aconteceu alguma coisa hoje na escola para a Telminha falar isso aqui?”

Minha mãe apareceu na sala sem entender o que estava acontecendo e daquele momento em diante foram perguntas e mais perguntas para descobrir o real motivo da minha frase e do meu choro. Eu contei. Meu pai disse para minha mãe ir à escola conversar com a professora. Um sentimento de tristeza, angústia e mal estar nos abateu na noite daquele dia.

O fato de iniciar este trabalho científico, lembrando um episódio que aconteceu comigo no início de minha história estudantil, me faz refletir o quanto o cotidiano de uma escola vai além de calendários, administrações, provas, exames, números estatísticos e antecede, inclusive, a questão do ensino e aprendizagem. Parece-me que o cerne da escola, sobretudo, são as pessoas que ali estão diariamente, são as relações sociais ali vivenciadas no cotidiano que direcionarão os caminhos assertivos para o ensino e aprendizagem, e não o contrário.

Diante disso, como seria a posição de um profissional que trabalha com a educação? Como um professor age, *de fato*, diante da diversidade da cor da pele de seus alunos, das orientações sexuais, das inteligências, dos comportamentos, das crenças, da situação econômica deles? Como um professor cuida de suas próprias ações e percepções profissionais? Como um aluno pode reagir frente a um professor que o trata com indiferença e, por vezes, com invisibilidade? Como são manifestas as relações sociais dentro de um ambiente escolar? Se atitudes de nulificação do Outro passam despercebidas, estaríamos, mesmo assim, diante de algum tipo de violência escolar?

Iniciei minha trajetória profissional na educação desde 1988, trabalhando com a educação básica- educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Trabalhei em escolas particulares, estaduais e municipais de São Paulo e de Minas Gerais.

Provavelmente, movida, ainda que inconscientemente, por aquela menininha de sete anos de idade que um dia quis ser branca, procurei fazer investigações acerca dos relacionamentos escolares, principalmente no que refere ao tratamento desigual e ao preconceito. Fui desenvolvendo um olhar sempre observador de mim mesma e dos outros, na busca por reconhecimento das identidades.

Interessante que, ao perceberem esse meu perfil profissional, os gestores das instituições em que eu trabalhava me convidavam quase sempre a ministrar aulas para “aqueles alunos que nenhum professor queria”: os que não aprendiam rapidamente, os agressores, os atrasados na escolarização, os repetentes, os especiais, os deficientes físicos e

intelectuais, os muito pobres, os malcheirosos. Por vezes fui bem sucedida no meu trabalho, por vezes não.

Como consequência do que expus, esta pesquisa *stricto sensu* trouxe-me a oportunidade que há muito desejava e necessitava para minha vida profissional e intelectual: a de estudar cientificamente algo que em todo tempo de experiência profissional me chamou a atenção, me inquietou e que os estudos autodidatas ou cursos livres já não mais respondiam às minhas indagações acerca da temática.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Vinculada à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, esta dissertação é resultado de um subprojeto que integra uma pesquisa maior intitulada: “Produção social da diferença e negação da alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares”, em desenvolvimento desde 2012 com o apoio financeiro do programa da CAPES Observatório da Educação (OBEDUC)¹.

Referido projeto “guarda-chuva” parte da constatação de que, antes da década de 1980, a violência entre pares na escola ainda tendia a ser vista, no Brasil, como um problema pontual, relacionado restritamente à violência concreta (CHESNAIS, 1981) e ao comportamento antissocial (ou mesmo delinquencial) de seus agentes ativos. Nessa perspectiva, a abordagem da temática acabava reduzida à questão das dificuldades de relacionamento interpessoal entre alguns dos atores que integram a comunidade escolar, o que não se dava sem a disseminação de estereótipos de agressores e de vítimas (MÁRQUES, 2012).

Em sua primeira fase, a pesquisa observa que foram necessários anos para que a produção acadêmica atentasse ao quanto à violência simbólica, e também psicológica, nos dizeres de Zaluar e Leal (1999), se fazem presentes em diversos momentos da vida escolar, e não apenas nos momentos de embates polarizados entre agressores e vítimas.

Consultando bancos de dados de reconhecido valor acadêmico, como o Portal de Periódicos e o Banco de Teses da Capes, constatamos que mesmo tendo havido um aumento progressivo, ainda são relativamente poucas as produções voltadas à temática.

¹ Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Telles Márques, o projeto foi aprovado no Edital 049/2012/CAPES e está registrado no SISNEP sob o CAAE 16326713.1.0000.5145 (parecer consubstanciado do CEP-Uniube disponível no anexo 1).

No Portal de Periódicos, utilizando como palavras-chave, no campo *assunto*, as expressões “violência psicológica”, “violência simbólica” e “estigmatização” em cruzamento com “educação”, “educação escolar”, “escola” e “estudantes”, não obtivemos resultados referentes a artigos que tivessem sido publicados nos últimos cinco anos. Situação esta que só foi alterada quando a busca passou a desconsiderar o cruzamento com uma palavra-chave secundária, resultando em um significativo número de produções das áreas da saúde e da segurança pública, mas não da área da Educação.

Já em consulta ao Banco de Teses da Capes, foram encontrados os seguintes resultados:

TABELA 1: MAPEAMENTO - BANCO DE TESES DA CAPES

No resumo Nas palavras-chave	Educação	Escola	--
Estigmatização	1 dissertação Educação	1 dissertação Educação	4 dissertações Educação (2) Direito Público (1) Serviço Social (1) 2 teses Letras (1) Psicologia Social (1)
Violência Psicológica	--	--	3 dissertações Psicologia (1) Direito (1) Enfermagem (1) 2 teses Saúde Pública (1) Psicologia (1)
Violência Simbólica	3 dissertações Educação (2) Enfermagem (1) 1 tese Educação (1)	1 dissertação 1 tese Educação (2)	5 dissertações Educação (2) Enfermagem (1) História (1) Meio Ambiente (1) 1 tese Educação (1)

Fonte: projeto de pesquisa OBEDUC/Capes 16014

O mapeamento demonstra que a estigmatização de aluno autor de violência escolar não é tema especificamente focado pela produção acadêmica atual, ainda que a violência escolar, de modo geral, possa ser considerada um assunto em franca discussão.

Partindo deste panorama, o presente trabalho incorpora, com premissas do projeto mais amplo, o entendimento de que nem tudo o que se manifesta agressivamente na escola

pode ser caracterizado como violento (MÁRQUES, 2014), e, da mesma forma, que nem tudo o que é violento será assim reconhecido pelos membros de uma comunidade escolar. Ou seja, nem todos os sujeitos que se tornam protagonistas de violência são dessa forma percebidos em todas as culturas escolares, havendo aquelas em que a violência é sempre imputada ao comportamento agressivo do Outro, daquele que não corresponde ao ideal de sujeito moral típico de nossa cultura (MÁRQUES, 2013).

Nesse sentido, o debate tem sido encaminhado, por um lado, na busca em não se ter uma visão simplista do fenômeno, que é multiforme e não-isolado e, por outro, de também não analisá-lo como totalmente previsível e esperado nas escolas, ocasionando um processo de naturalização e banalização.

Um dos cuidados que se deve ter está no sentido de não nos apoiarmos no senso comum² para compreensão do fenômeno. Parece-nos que atualmente, nas escolas, comportamentos agressivos e incivildades são todos apontados, genericamente, como “violência escolar”.

Diante dessas generalizações crescentes e da condição multidimensional daquilo que nos propomos a investigar, julgamos importante que, nesta introdução, apresentemos os marcos conceituais pelos quais nos referimos às atitudes antissociais, à agressividade e à própria violência expressas no âmbito escolar.

Para tanto, recorreremos inicialmente a Winnicott (2000), que, com sua teoria singular, não vê a agressividade como sinônimo de violência ou de uma tendência antissocial. Para ele, a agressividade é algo vitalmente experimentado, inerente ao ser humano e fundamental para um desenvolvimento saudável.

Observa-se, primeiro, que o autor é representante de uma psicanálise que enfatiza o ambiente onde o indivíduo está inserido e onde se dá sua socialização. Disso resulta a conclusão de que não existe o indivíduo em si, mas uma estrutura, uma unidade denominada por Winnicott de “indivíduo-ambiente”. Das falhas do ambiente é que advém a agressividade, em princípio manifestada em atos de reivindicações de espaço e de atenção perfeitamente aceitáveis e positivos para formação do sujeito.

O autor prossegue explicando que esta agressividade da criança pequena, tão necessária ao processo de construção de sua subjetividade, deve encontrar acolhida e significação satisfatórias por parte dos adultos que assumem seus cuidados. Satisfatórias o

² No cotidiano das pessoas, senso comum são tradições, opiniões cristalizadas, hábitos e preconceitos (CHAUI, 2004).

bastante para que a criança encontre motivação e sentido na prática do autocontrole (MÁRQUES, 2014).

Quando isso não ocorre, o que seria apenas expressão de motilidade pode tornar-se destrutividade, resultado, então, do que Winnicott (1978) chamou de *tendência antissocial*.

Frente à sensação de abandono provocada pela *de-privação*, a criança toma para si a dura tarefa de lidar com o meio por conta própria, contando apenas com seus próprios e precários recursos psíquicos. É quando sua ação (agressiva), reveladora da busca por limites e por significação para seus atos, extrapola do lar para a escola, e, se também nela não for acolhida e significada, pode expandir-se desta para a comunidade e para a sociedade (MÁRQUES, 2014, p. 7).

Se a falha ambiental de amadurecimento do indivíduo foi intensa, havendo mutações no ambiente que se tornou demasiadamente repressivo, opressivo e/ou indiferente, dá-se início às atitudes de caráter destrutivo, ou seja, à violência, que, para Winnicott (2000), resulta de um sentimento deliberadamente agressivo, deixando agora de ser instintivo e salutar ao desenvolvimento humano. Desta forma, na conduta violenta há a desconsideração da alteridade, abrindo precedentes para intentos destrutivos que negam que o outro exista e que também é um sujeito (WINNICOT, 2000).

Como consequência, segundo Vilhena e Maia (2002), apoiadas em Costa (1984), o indivíduo que sofreu atos violentos percebe que foi submetido a uma dor desnecessária que não trouxe nenhum benefício no seu amadurecimento. Para essas autoras,

[...] o sofrimento que viveu não teve uma contrapartida de aprendizagem, de qualquer gratificação: foi imposto e o reduziu, através do puro medo, a uma criatura fraca, que obedece a outra criatura poderosa, que manda. Podemos assim dizer que a violência detém o poder de excluir do horizonte psíquico o acesso à condição de sujeito [...] (VILHENA; MAIA, 2002, p. 15).

Nesse entendimento, que foi fundamentado também em Winnicot, percebemos que a agressividade destrutiva, as tendências antissociais, a delinquência e a violência podem estar presentes nos ambientes com os quais as crianças convivem, inclusive na escola, pois temos que considerar que este local pode ser visto, para a maioria dos alunos, como o segundo maior ambiente para convivência social, depois do da família, e é certo que os fenômenos citados estarão presentes em uma comunidade escolar.

À vista disso, a questão condutora que apresentamos neste trabalho é: como os docentes da escola investigada, de educação básica, percebem os alunos que foram

identificados internamente como autores de agressões e de violências, e o quanto esta percepção interfere no relacionamento destes alunos com a escola?

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade da discussão sobre a temática das agressividades e da violência no ambiente escolar e da compreensão de como os professores da educação básica percebem os alunos identificados como agressores, se os estigmatizam, se há omissão frente ao fenômeno da violência escolar ou, ainda, se existe uma busca para enfrentamento desta problemática.

A relevância deste estudo se dá tanto na área científica quanto na esfera social. Nesta última citada, Charlot (2002), por exemplo, trata desta questão apontando consequências ruins, pois para ele “são fatos que podem influenciar negativamente o cotidiano escolar, produzindo uma angústia social diante da violência escolar” (CHARLOT, 2002, p. 433).

Na área científica, ainda que, nas últimas três décadas, pesquisadores estejam mais inclinados à temática, agora percebida como um campo promissor de estudos (SPÓSITO, 2001), parece-nos que essas pesquisas são muitas vezes relegadas dentro de algumas instituições em detrimento de estudos sobre o ensino-aprendizagem. Por isso, de alguma forma, o tema ainda tem que se estabelecer como sendo *também* prioridade para o desenvolvimento pleno de tantos alunos que todos os dias frequentam escolas, pois

[...] a sociologia nos ensina que um ambiente pedagógico, pacífico e estimulante é condição prévia para a aprendizagem e o processo educativo como um todo. Por isso mesmo, superar as violências nas escolas é um investimento de seguro retorno em favor do padrão de qualidade [...] (ABRAMOWAY, 2003, p. 12).

Nesse mesmo sentido foram encaminhadas as reflexões de Madeira (1999) quando diz que a consequência ou o desdobramento mais cruel da violência escolar, para a instituição de ensino, está no prejuízo de uma eficácia pedagógica e na evasão escolar porque dessa maneira a escola deixa de cumprir sua função social.

Entendemos que esta pesquisa traz benefícios como os debates e as discussões acerca do tema violência nas escolas, sobretudo violência simbólica escolar, por fazer vir à tona questões que por vezes estão “invisíveis e/ou silenciadas” nesse contexto, contribuindo assim para ampliar as referências bibliográficas sobre o fenômeno estudado, na ocasião da socialização das análises finais dos dados coletados por esta pesquisa.

A pressuposição deste trabalho foi a de que se existir desconsideração com alunos agressores nas instituições de ensino, pode ser desencadeado no ambiente escolar um processo de estigmatização, no qual o agressor não é visto como um sujeito, passando a ser visto como

se fosse uma *Coisa* ou alguém que deve ser até evitado, pois causaria algum mal. Nesses pressupostos, a tendência é que haja o distanciamento do tipo de poder enfatizado por Arendt (1985), no qual esse só pode existir enquanto há uma união em benefício de todos e, se tal distanciamento acontecer, ao mesmo tempo, pode ser deflagrado o uso de um poder abusivo, em que há a aproximação de normalizações e homogeneizações com os diferentes por meio da disciplina para uma ordem social (FOUCAULT, 1999).

Nesse sentido foucaultiano e também evocando Bourdieu (2009), por discorrer sobre um determinado tipo de poder, o simbólico, pode ser que se encontre o núcleo das violências escolares, se for constatado que há uma abusividade de poder, que é concebido sempre de cima para baixo, que se revolta a todo o momento para conquistar o padrão, o igual e a naturalização das relações violentas.

O objetivo geral do presente trabalho é discutir a questão da estigmatização de alunos apontados como agressores em situações de violência escolar na educação básica, tendo como referência as percepções de docentes³.

Para tanto, consideramos adequado que os objetivos específicos sejam: discutir, através de revisão da literatura, os conceitos de violência simbólica e de estigmatização no contexto escolar; identificar como a escola investigada lida, em seu cotidiano, com a questão da violência horizontal (entre pares); levantar as percepções dos professores em relação à questão das agressividades e da violência escolar; analisar as percepções dos professores em relação aos alunos identificados como agressores em episódios de violência escolar; propor estratégias de combate à estigmatização de alunos agressores, para redução de danos causados pela violência simbólica.

Por se tratar de uma pesquisa em educação, optamos pela perspectiva interdisciplinar, na qual são considerados, em condição dialógica, conhecimentos originários das Ciências Sociais, da Psicologia e da Filosofia.

Diferente da multidisciplinaridade, em que dois ou mais saberes são superpostos mantendo-se nítidos os limites de cada um, na interdisciplinaridade, aqui entendida a partir de autores como Dos Santos (2007), Fazenda (2008) e Queiroz (2002), essa justaposição dá lugar, progressivamente, à integração das diferentes disciplinas com vistas à produção de um novo conhecimento, que favoreça a melhor compreensão do objeto.

Nesse prisma, a matriz epistemológica desta pesquisa origina-se na Sociologia Compreensiva, cujos fundamentos podem ser encontrados na obra clássica de Max Weber.

³ Docentes e professores são palavras sinônimas neste trabalho. O uso de ora uma ora outra palavra deve-se somente a estilo de escrita para facilitar a coesão referencial.

Trata-se, portanto, de uma opção pela abordagem qualitativa, tal como concebida por Craveiro (2007), André (2001), Flick (2004), entre outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada na região central da cidade de Uberaba, estado de Minas Gerais.

Envolvendo o estudo em fontes bibliográficas e documentais, bem como o levantamento de dados primários obtidos em campo, iniciamos os trabalhos com um programa de leituras organizadas pelo Grupo de Estudos da Violência Escolar (GEVE), o que contribuiu para o mapeamento das discussões a respeito da temática e para o delineamento da questão condutora. Dessa forma, organizamos as leituras em dois eixos: estudos sobre estigmatização e violência simbólica; e estudos sobre relações escola-violência.

Quanto ao levantamento de documentos, consideramos os disponibilizados pelo INEP e os que foram colocados à nossa disposição na escola investigada, que são o Projeto Político Pedagógico e o livro de ocorrências disciplinares, em que foram registradas situações ocorridas no 2º semestre de 2013.

Com incursões semanais ao longo de um semestre letivo⁴, realizamos a pesquisa de campo, que teve como foco as observações do dia-a-dia da escola, e a coleta de dados caracterizados por Denzin (1989) como “produtos dos sujeitos”, doravante chamados de participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são onze professores de duas turmas: uma do 6º e outra do 9º ano do ensino fundamental. A escolha destes sujeitos, assim como da escola, deu-se a partir de condições previamente colocadas pelo já citado projeto “guarda-chuva”, do qual a mestranda participou como bolsista pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Capes). Referido projeto objetiva analisar, comparativamente, as percepções dos professores e dos alunos da primeira e da última série do segundo ciclo do Ensino Fundamental acerca das relações existentes entre manifestações de violência na escola e discursos e práticas que envolvem a negação da alteridade e a patologização da diferença. Assim, as atividades foram distribuídas entre subprojetos, cabendo a esta dissertação aspectos referentes ao olhar do professor.

O número aparentemente reduzido de participantes deve-se ao fato de que a maioria deles leciona nas duas séries envolvidas, o que não nos permite separar o grupo em professores do 6º e professores do 9º ano.

O trabalho de campo envolveu a permanência semanal da mestranda em sala de aula e em outros espaços de socialização professor/professor e professor/alunos, como sala dos

⁴ A imersão em campo deu-se ao longo de todo o segundo semestre de 2013.

professores, corredores, pátios. Contudo, além dos dados que são obtidos pela observação e por conversas informais (registrados em caderno de campo), decorrido o tempo necessário para uma melhor interação pesquisadora/professores, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro pode ser visto no apêndice 1.

Realizadas após a obtenção do consentimento formal por meio da assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵, as entrevistas foram transcritas⁶ e seu conteúdo foi sistematizado conforme as orientações de Bardin (2011). Procedemos, assim, à análise de conteúdos na modalidade categorial temática, sendo que, ao final, estes conteúdos foram colocados em triangulação com os registros do caderno de campo e com dados provenientes da pesquisa bibliográfico-documental.

A dissertação organiza-se em três capítulos.

No primeiro, por meio de revisão da literatura, discutimos os conceitos de violência, violência escolar e violência simbólica escolar, o que é feito com vistas a um afinamento. Aprofundamos, desta maneira, na compreensão das tramas, poucas vezes visíveis, da violência simbólica, observando os dispositivos pelos quais essa modalidade de violência torna-se capaz de aniquilar pessoas de forma silenciosa e sorrateira.

A presença da violência simbólica aponta para a constatação de que as relações escolares nem sempre envolvem o reconhecimento da alteridade. Assim, na segunda parte do capítulo inserimos a questão da re/produção social de estereótipos e da estigmatização em suas relações e a tendência escolar à normalização por meio das relações de poder.

No segundo capítulo detalhamos nosso percurso metodológico, argumentando quanto às escolhas e fundamentando-as teórica e metodologicamente. Assim, além da discussão quanto à metodologia e a epistemologia a ela subjacente, com o objetivo de situar o leitor no macrocampo da pesquisa, apresentamos a cidade de Uberaba discorrendo brevemente sobre sua história, contextualizamos a escola e esboçamos um perfil dos participantes da pesquisa.

Para chegar a este perfil, além dos registros em caderno de campo, iniciamos o processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), no caso, de falas referentes especificamente a trajetórias profissionais e pessoais. Estas falas permitem inferir questões desafiadoras da docência no Brasil, que se refletem no fazer pedagógico da escola investigada e, da mesma forma, nas percepções dos professores sobre o clima escolar e as relações interpessoais e grupais desenvolvidas naquele ambiente.

⁵ Apêndice 2

⁶ As transcrições foram realizadas com a colaboração de um bolsista de Iniciação Científica e de dois alunos voluntários, todos integrantes da equipe do projeto mais amplo, desenvolvido com o fomento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

No terceiro capítulo, foram analisados dados referentes, especificamente, às percepções dos participantes sobre violências, agressividades e alunos associados a eventos disruptivos no âmbito escolar.

Nas considerações finais foram estabelecidas posições como a necessidade de entender a violência simbólica como tão grave quanto a violência física; o apelo à desnaturalização de estereótipos e estigmas no ambiente escolar e a busca pelo enfrentamento da violência escolar por meio do diálogo.

1 NUANCES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Em sete de abril do ano de 2011, o Brasil chorou, perplexo, diante de um acontecimento que ficou mundialmente conhecido como o massacre da Escola Municipal Tasso da Silveira, situada no bairro Realengo, Rio de Janeiro. Nesse dia, um rapaz de vinte e três anos de idade entrou nessa escola, na qual foi aluno, e assassinou doze estudantes que estavam em suas salas de aula. Catorze alunos ficaram gravemente feridos. A mídia mostrou cenas do terror que adolescentes, professores, funcionários e pais sofreram naquele dia na escola.

A Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro divulgou, na mesma semana da barbárie, que apreendeu um computador na casa de Wellington Menezes de Oliveira, autor dos crimes. No computador foram encontrados sete vídeos em que ele, na forma de desabafos e depoimentos, verbalizou ter sido discriminado, sofrido provocações e que em muitos momentos de sua vida foi tido como meio de diversão e deboches na referida escola.

Contudo, o que mais nos impressiona e instiga a pesquisar sobre a questão da estigmatização nas escolas é quando ele próprio, nesses tais vídeos, fala acerca das instituições escolares, enquanto premeditava e justificava todo o mal que estaria prestes a ser concretizado. Assim ele falou:

[...] Que o ocorrido sirva de lição, principalmente às autoridades escolares, para que descruzem os braços diante de situações em que alunos são agredidos, humilhados, ridicularizados, desrespeitados [...] se as instituições de ensino tivessem descruzado os braços e feito algo sério no combate a esse tipo de práticas, o ataque não teria acontecido. Mas se nada for feito nesse sentido, estarão forçando os demais irmãos a matarem e morrerem [...]⁷.

Muito se escreveu e se analisou na época sobre este terrível acontecimento, dando vazão a diversas interpretações sobre a personalidade e índole desse rapaz, mas um fator incontestável é que, de uma forma bem clara, Wellington *denunciou* algo que aconteceu naquela escola quando ele lá estudava.

Magalhães e Ruiz (2011) entendem que esse assassino pareceu ter determinações estruturais, derivando a maior parte de suas motivações não apenas de aspectos de um

⁷ Transcrição literal de trechos de um dos vídeos gravados pelo próprio atirador dias antes dos crimes. Disponível em http://www.buya.com.br/ver_noticias.asp?codigo=7969. Acesso realizado em 3 de mar. 2014. Outros acessos realizados em 13 de abril de 2014. Disponíveis em: <http://www.youtube.com/watch?v=98cM5BxH4FA>; <http://www.youtube.com/watch?v=6KcMrkhvqB0>; <http://osanjosderealengo.blogspot.com.br/>

funcionamento mental tido como doentio, perverso e cruel, mas, também, de questões e processos que são de caráter sócio-histórico. Esses autores complementam ainda que

[...] em tese, numa concepção idealizada, a escola é o espaço no qual os indivíduos aprendem comportamentos relevantes para viverem em sociedade e têm acesso ao conhecimento construído socialmente pela humanidade. Observando-se o real, na escola poderemos assimilar também uma ampla gama de preconceitos e estereótipos. Muitas vezes, este espaço particular chancela estigmas que permanecem de forma indelével por toda a vida e pode institucionalizar práticas de violência simbólica. Com efeito, a escola tem também se revelado terreno onde a crise social embrenha-se produzindo conflitos, dores, sofrimento e morte (MAGALHÃES; RUIZ, 2011, p. 126).

Minayo e Souza (1998) apontam para o fenômeno da violência escolar como algo complexo, polissêmico e controverso, causando, inclusive, estranhamento a alguns profissionais quando estudos são feitos relacionando um objeto social como esse a problemas de saúde. As autoras consideram ainda que a questão da violência tenha que ser encarada como advinda de uma pluricausalidade, o que aumenta a complexidade de estudos sobre o tema.

Assim, o desatino ocorrido na escola fluminense Tasso da Silveira é mais um caso que nos desafia a buscar estudos aprofundados sobre a questão da violência escolar para compreender as multiplicidades de formas existentes.

O fenômeno da violência escolar não é novo. Para demonstrar isso, Charlot (2002) lembra que na França existem registros sistemáticos de manifestações de violência escolar datados do século XIX, nos quais, inclusive, adolescentes terminaram detidos. Diz, ainda, que documentos da década 1950 comprovam que as relações entre alunos nos estabelecimentos de ensino profissional eram habitualmente muito grosseiras, o que, no entendimento do autor, já implicaria em um elevado grau de agressividade se manifestando no ambiente escolar. Charlot (2005) faz distinções quanto às definições de conceitos de agressividade, agressão e violência. Para ele, a agressividade é uma reação causada por um inconformismo ou insatisfação, enquanto que a agressão é a própria brutalidade tanto física como verbal. Por conseguinte, a violência, para este autor, enfatiza o uso do poder que domina e humilha, além de acentuar a agressão, noções conceituais que se aproximam em muito das de Winnicott, apresentadas na introdução deste trabalho.

Abramoway e Rua (2003) também nos asseguram que a violência escolar não é um fenômeno recente. Contudo, no Brasil, tem sido objeto de pesquisa somente por volta de 1980. Antes dessa época, era visto como um problema pontual, tal como uma indisciplina recorrente ou mesmo manifestação delinquencial de um ou outro aluno com dificuldades

acentuadas de relacionamentos. O fenômeno ainda não era compreendido como um problema social.

Com o alarmante aumento da violência nas escolas, tomado por episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas, as instituições governamentais nacionais, internacionais e a sociedade civil atinaram para a necessidade em compreender a problemática.

Todavia, Charlot e Émim (1997) percebem quão difícil é definir o fenômeno porque tais definições podem desestruturar representações sociais que têm valores fundadores.

Charlot (2002) trata desta questão apontando consequências, pois para ele são fatos que “nos dão a impressão de que não há mais limite algum e que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola- o que contribui para produzir o que poderia se chamar de *angústia social* face à violência na escola.” (CHARLOT, 2002, p. 433, sem grifos no original).

Essa angústia social é caracterizada pelo aumento dos ataques de alunos aos professores; de professores a alunos; pela violência explícita de alunos cada vez mais jovens, o que confronta com a representação social sobre a inocência das crianças, além de jovens e pais que vêm “acertar contas” na escola sobre problemas que ocorreram no bairro e na cidade.⁸ Isso acarreta outra angústia social, pois a escola que era vista como um lugar seguro e protegido, agora tem que ser observado como um lugar onde também há inseguranças. Outro fator, apontado pelo autor, é a questão dos profissionais da educação que vivem sobressaltados, sabendo que mesmo em um dia aparentemente calmo, uma manifestação de violência pode surgir a qualquer momento na escola, causando um desgaste emocional (CHARLOT, 2002).

Nesse entendimento, Charlot (2002, p. 434) considerou que

[...] tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Também os sociólogos e pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir uma certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como “violência na escola”. Mas essa tarefa não é fácil.

A dificuldade que aponta o pesquisador encontra-se exatamente na conceituação da violência. Charlot (2005) chama a atenção para o que considera como erros metodológicos e

⁸Como no caso ocorrido em julho de 2014 em Ituiutaba (MG), uma cidade muito próxima de Uberaba. Um adolescente de 17 anos invadiu uma escola pública e, com um facão, fez de refém uma garota de 12 anos, que conhecera dias antes, em uma festa de negócios agrários. Cerca de mil alunos estavam presentes no local. Na operação que deveria ser de resgate, o jovem acabou morto pela polícia, com um tiro na cabeça. Para Charlot, esse tipo de violência pode ser denominado como violência *na* escola.

Disponível em <<http://www.alterosa.com.br/app/belo-horizonte/noticia/jornalismo/ja--1ed/2014/07/23/noticia-ja-1edicao,117697/jovem-invade-escola-em-ituiutaba-e-tenta-matar-menina-de-12-anos-com-u.shtml>>.

conceituais das definições de violência escolar. Para ele, “[...] violência não existe. O que existe são atos, gestos, agressões, ameaças, palavras, brincadeiras e até silêncios que matam, ferem, machucam, ofendem, aborrecem e frustram [...] e esses verbos não são sinônimos” (CHARLOT, 2005, p. 22) e, sendo assim, não podem todos serem tratados como violentos.

Desde 1997, a UNESCO vem trabalhando com os temas juventude, violência e cidadania, apresentando propostas concretas para a compreensão e discussões sobre a temática, que passa a ser vista nesse cenário não somente como um problema teórico, mas também como uma questão social (ABRAMOVAY, 2003).

Importante é ter clareza de que são muitas as nuances da violência e suas formas de manifestação, condição esta que se expressa na produção de uma considerável diversidade de conceitos, parte deles voltados a especificidades dessas manifestações.

Pensando em violência e não mais em manifestações violentas, Costa (1984) observa que ocorre violência quando há desejo de destruição com negação do outro, seja física, seja simbolicamente.

Neste sentido, Chauí (1994) concorda com Costa (1984) quando conceitua violência da seguinte forma:

[...] é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (CHAUÍ, 1994, p. 1).

Nessa mesma linha, e entendendo que é em um prisma de multiplicidades que esse fenômeno pode se manifestar, Candau (1999) afirma que a violência é a negação do outro, a coisificação. A autora perpassa por pelo menos três pontos que antes devem ser discutidos para que o fenômeno seja conceituado. Em um primeiro momento, esclarece que a violência social e violência escolar estão relacionadas, mas não podem ser vistas de maneira mecânica. Em um segundo ponto, pondera que a violência deve ser entendida como complexa, multicausal e com dimensões não só estruturais, mas também culturais. Por fim, adverte que é necessário que percebamos que a escola também pode produzir e reproduzir violência (CANDAU, 1999).

Debarbieux (2002) retoma a lógica classificatória e cria uma tipologia da violência classificando-a a partir de níveis, que vão desde golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos, perpassa pelo que ele denomina de incivildades (que são as

humilhações, xingamentos, falta de respeito, boatos, mentiras ou fofocas, insultos racistas) e chega à violência simbólica, que envolve o uso abusivo (e naturalizado) de símbolos de poder.

Nas literaturas norte-americana e europeia, pesquisadores têm se preocupado com o *bullying*, que, dependendo do referencial teórico, pode ser considerado como um tipo específico de incivilidade (CHARLOT, 2005). Embora este fenômeno esteja atualmente em amplo estudo, é consenso que se trata de um comportamento agressivo, maldoso, frequente quanto ao alvo, persistente, intencional, sendo muito difícil a autodefesa das vítimas. Como consequências, a literatura cita o desencadeamento de processos depressivos, distúrbios alimentares, angústias e condutas inesperadas por parte da vítima e do agressor (SHARP e SMITH, 1994; PEREIRA, 1999; FANTE, 2005; GISI, 2011; MÁRQUES, 2013, 2014). São situações cotidianas no meio escolar com grande número de casos que não param de ocorrer nos mesmos moldes do que aconteceu em Realengo.

Atualmente, as pesquisas caminham no sentido de perceber que são muitas as variáveis da violência escolar com facetas endógenas e exógenas que precisam ser analisadas na compreensão deste fenômeno. Há a necessidade de considerar aspectos como gênero, raça/etnicidade, religião, influências da mídia, localidades, idade e níveis de escolarização, regras das escolas, projetos políticos pedagógicos, comportamento dos professores e suas práticas pedagógicas. (ABRAMOWAY, 2003). Dessa forma, devem ser considerados nas pesquisas sobre violência escolar os fatores intramuros e extramuros da escola (ZALUAR, 1999) e não se pode negar que a violência circunda os arredores das escolas e que estas sofrem pressões dos traficantes e de outras pessoas vulneráveis, além do poder público, quando precisa manter a ordem e a segurança.

Assim também observa Charlot (2002) quando diz que é muito importante reconhecer a diferença entre violência *na* escola, violência *da* escola e violência *à* escola. Segundo o autor, violência na escola está relacionada a episódios que acontecem dentro dela sem estarem necessariamente vinculados às ações e atividades da escola. Violência da escola, Charlot diz que é aquela originada pela gestão e pela atuação dos profissionais da educação e, por fim, violência à escola é a que é produzida por alunos e comunidade em forma de protesto a algo. Charlot diz que a violência à escola está muito relacionada [e pode ser consequência] a violências da escola.

Há que se reconhecer, ainda, que a violência ocorre de forma *simbólica* (BOURDIEU, 2009) sobre a qual desdobraremos o conceito posteriormente.

Com um outro entendimento, Chesnais (1981) conceitua violência como sendo aquela que acontece fisicamente, também chamada de violência dura ou concreta. Para ele, toda

ação que causa danos ao corpo do indivíduo, à sua integridade física, como a saúde, por exemplo, deve ser chamada de violência. Esse autor não inclui no conceito as depredações a patrimônios, pois considera que essas atitudes podem ser denominadas como vandalismo ou delinquência. Também entende que dentro de violência não cabe a violência simbólica, pois entende que nesta há elementos altamente subjetivos.

Márques (2013) aponta que a produção normativa brasileira já caminha em sentido bem diverso às conclusões de Chesnais (1981). A autora ressalta que a noção de violência, antes associada quase que restritamente ao uso da força e, em casos pontuais, ao prejuízo moral, agora se estende até a violência simbólica e psicológica, esta última, definida na Lei 11.340 de 2006, em seu Art. 7º, da seguinte forma:

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, 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, Lei 11.340/2006).

O alargamento do conceito jurídico de violência, subjacente à produção normativa brasileira dos últimos anos, está relacionado às transformações que levaram ao surgimento de um sistema de normas no qual a dignidade da pessoa humana ocupa lugar de destaque. Em outras palavras, a revisão conceitual na arena jurídica é devida, entre outros fatores, ao esforço interdisciplinar e à positivação dos Direitos Humanos. No âmbito das ciências sociais, entretanto, esta revisão conceitual se inicia na passagem para a década de 1980.

Nas reflexões de Velho (1996), a violência, vista como conceito ampliado, envolve para além do uso de força física, a *possibilidade* de usá-la, ou seja, a presença de algo (não necessariamente tangível) que permite a imposição do desejo de um (uns) sobre outro(s). Por isso, diz o autor, uma questão que deve ser analisada é a das representações que são elaboradas tanto por vítimas quanto por agressores.

Arendt (2001) e Sposito (2001), por exemplo, percebem a violência como um fenômeno que pode ser caracterizado como a quebra da capacidade de diálogo e de negociação. Tavares dos Santos (2004) também entende a violência como o “enclausuramento” do gesto e da palavra. Nesse “silêncio” pode estar encoberto o que Márques (2014), nomeia como as expectativas normalizadoras, nas quais nem tudo pode ser tratado como violência simbólica, correndo inclusive o perigo de, por um lado, ficar diante da banalização do fenômeno, e, por outro, de uma convivência com práticas altamente violentas,

que podem ser tratadas com naturalidade pelos atores das instituições de ensino, dada a forma sutil de como se manifestam.

Abramoway (2006) observa o quanto aquilo que é considerado nas escolas como ação violenta, nem sempre o é para todos os membros da comunidade escolar. Assim, um olhar pode ser claramente racista ou discriminatório⁹ para uma pessoa, mas não para outra. Da mesma forma que um discurso pode ser considerado como invasivo ou humilhante para uns, e não para outros. Para compreender este aspecto, é preciso ter claro que pesam não apenas os fatos, mas as interpretações que deles se fazem – o que tem relação não só com as sempre lembradas condições emocionais dos envolvidos, bem como com o perfil político da instituição escolar e com a realidade sociocultural que a produz.

Se a violência pode existir também onde os sujeitos não a percebem ou não a reconhecem, as instituições de ensino, sua organização política e suas ações pedagógicas também podem promover formas de violência. Imbuídas de poderes utilitaristas instituídos, as escolas atuam de forma a padronizar, uniformizar e neutralizar as diferenças e as identidades, o que, pela perspectiva de Bourdieu (1999) consistiria em formas de poder simbólico, muitas vezes envoltos em violência simbólica.

1.1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

Precursor da expressão violência simbólica, Bourdieu (1999) conceitua o fenômeno como se tratando de um tipo de “violência suave”, que se torna “invisível às próprias vítimas”. Para o autor, essa forma de violência é exercida

[...] pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, precisamente, pelo desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou de uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou de uma maneira de pensar, falar ou agir), e mais geralmente de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma (BOURDIEU, 1999, p. 4-5).

Percebemos com essa definição que a violência simbólica não é exercida fisicamente, porém demonstra, nesse entendimento, a capacidade de transformar um arbitrário da cultura em um processo natural ou naturalizado (BOURDIEU, 1999). O autor adverte que essa

⁹ Não nos referimos aqui aos atributos que diferenciam *discriminação racial* de *injúria qualificada*, mas sim às percepções sociais que são elaboradas sobre o Eu (Nós) e o Outro (Eles) sob influência direta de culturas e de ideologias.

violência não pode ser entendida como uma violência menos grave por se usar a palavra *simbólica*. Afinal, argumenta ele, não se pode ver nesta expressão

[...] uma forma de enfraquecer ou minimizar a sua atuação na sociedade. O simbólico não pode ser compreendido como oposto do real, do efetivo, ou com uma suposição de que a violência simbólica seria meramente ‘espiritual’, e, indiscutivelmente, sem efeitos reais (BOURDIEU, 1999, p.22, com grifos no original).

Esse tipo de violência se mostra preocupante, haja vista que, segundo Bourdieu, quem a sofre não consegue ter a percepção de que é dominado, mesmo diante de uma auto avaliação, devido ao grau de adesão e incorporação que foram inculcadas, o que resulta em um corpo, fruto da ação violenta naturalizada (BOURDIEU, 1999).

Bourdieu (1999) esclarece que a força (ou violência) simbólica é uma forma de poder que é exercida sobre os dominados, na qual não se percebe nenhuma dominação aparente (física), sendo uma força que ocorre de maneira invisível, com a predisposição do dominado.

Para o autor, a violência simbólica se dá facilmente em um ambiente no qual as dominações foram inscritas nas pessoas e podem, nesse contexto, serem vistas como naturais, exercendo uma ação transformadora e duradoura, fazendo com que o dominado se familiarize com o que foi estruturado simbolicamente, devido à exposição de experiências prolongadas pelas estruturas de dominação (BOURDIEU, 1999).

Assim, o autor atribui ao dominado uma parcela de contribuição para que o dominante obtenha sucesso. Isso ocorre quando o dominado concorda tacitamente com o que foi determinado, mesmo que seja inconsciente ou alheio à sua vontade essa concordância.

Faz-se muito importante observar que essa “permissão” não deve ser entendida como desejo do indivíduo em ser dominado. Trata-se de algo muito mais profundo, que domina uma relação social que foi convertida em lei intrínseca ao corpo (BOURDIEU, 1999).

Segundo Bourdieu, a violência simbólica não pode ser vencida com as armas da consciência ou da vontade somente, porque nela há inscrições e/ou inculcações no mais íntimo dos indivíduos sob a forma de predisposições: o *habitus* (BOURDIEU, 1999).

Ao conceituar o *habitus*, o autor diz que esse vai se formando durante a vida dos indivíduos. Refere-se à incorporação de uma determinada estrutura social, que influencia o seu modo de sentir, pensar e agir de tal forma que reproduzem, mesmo que de modo inconsciente todas as ações. São condutas que as pessoas têm, fazendo com que ajam de determinada maneira e não de outra (BOURDIEU, 2004).

Tratando-se de um sistema de disposições para a prática, o *habitus* acaba fundamentando as condutas dos sujeitos, de modo tal que se torna possível antecipar as práticas de determinados grupos. Isto porque, segundo o Bourdieu (2004, p. 98), “o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias.”

É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus* está intimamente ligado com o fluido e o vago. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma lógica prática, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo (BOURDIEU, 2004, p. 98).

Dessa forma, o *habitus*, segundo o autor, tem em si uma relação direta com o que ele denomina de “codificação” de atitudes que se mostram classificatórias, julgadoras, analíticas e que sugerem certa ordem às ações, mas não com o uso de uma lógica sempre coerente (BOURDIEU, 2004).

A partir dos *habitus* formam-se as leis, as regras, as normas, as formalidades, enfim, as formas jurídicas, que passam a ser codificadas a todo o momento pelos indivíduos, sendo assegurada uma ligação íntima com a disciplina e a normalização de condutas, através de ordenações quase sempre simbólicas (BOURDIEU, 2004).

Bourdieu, nesse sentido, afirma que há algo no ser humano que foge dos atos e ações conscientes e deliberados. Para ele, em nosso corpo há processos encobertos de dominação que são extremamente sensibilizados diante de algumas manifestações de poder (BOURDIEU, 2004).

Esse poder, normalizado e homologado, transforma-se em violência simbólica na medida em que se exerce invisivelmente arbitrário, pois não deixa brechas para questionamentos ou reflexões. Nessa perspectiva, a formalização, as regras e tudo mais que for imposto, traz consigo uma aparência de legitimidade, sem que seja preciso o uso de força (BOURDIEU, 2004).

Diante desse processo, ao ser conceituada a violência, quer concreta, quer simbólica, percebemos que há que se considerar outro fenômeno, o poder. Assim explica Herb (2013) quando afirma que “no mundo dos conceitos, o poder tem, desde o início, um concorrente: a violência” (HERB, 2013, p.268). Para este autor, o poder e a violência estão em constante disputa por uma superioridade conceitual. O autor afirma, ainda, que em muitas ocasiões, o poder e a violência são usados de forma indistinta, ocupando, inclusive um mesmo campo de semântica.

Entretanto, Arendt (2009) não analisa o poder como concorrente da violência. Pelo contrário, para ela, enquanto existe o poder não pode existir a violência, pois há um poder chamado “legítimo” que une as pessoas em prol de uma política pura, na qual ocorre o predomínio da liberdade que coopera com a ética. Arendt (2001) diz que em oposição ao poder e à política (que devem ser manifestos com vistas a um bem comum) estão a guerra, a força, a violência, a degradação da flora e fauna e o extermínio do ser humano. Ela assegura que é possível termos um direito relacionado ao poder e política e que somente assim há democracia, mas se for substituído pela força e violência, elimina-se qualquer possibilidade de existir uma cooperação e podem surgir leis e estatutos que são extremamente prejudiciais aos povos (ARENDR, 2001; 2009). Nesse pensamento, somente quando essa união não acontece ou se desfaz, conseqüentemente há uma dispersão das pessoas e, neste contexto, é que a violência se instaura. Arendt defende que há uma confusão nos conceitos que envolvem violência e poder e que aquela pode aniquilar ou paralisar este, já que, para a autora, é possível o poder ser legítimo diante das esferas públicas e a violência nunca o é. (ARENDR, 2001; 2009).

Contudo, em vista das reflexões e interfaces estabelecidas, introduzimos nessa discussão o filósofo Foucault (1999), que pode trazer contribuições importantes acerca dos fenômenos poder e violência. Interessante enfatizar que, para ele, não existe o poder. Existem somente *relações de poder*, porquanto o fenômeno não está localizado em nenhum ponto específico e fixo das estruturas sociais. De acordo com este o autor, o fenômeno funciona como

[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outros aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (FOUCAULT, 1999, p. XIV).

Com essas palavras, Foucault não nos parece estar preocupado em definir ou conceituar o poder, mas compreender como sucedem suas relações, correlações e mecanismos dentro da sociedade, além de perceber onde ele se relaciona de forma direta ou indireta com o alvo de sua aplicação que, no nosso âmbito específico de estudo, é a escola. O autor assegura que tal fenômeno está em toda parte e não é inerente a uma ou outra classe social, grupo ou

pessoa e não pode ser estudado apenas com o olhar voltado para a economia (FOUCAULT, 1999). Apresenta-nos uma questão acerca das relações de poder que merece destaque: o saber-poder.

Foucault entende que o *saber* é intrínseco ao *poder*. Apresenta o saber como um fenômeno não neutro e que é capaz de gerar o poder a partir do discurso enunciado dos que o detêm. Nessa trama, há a luta por se fazer com que prevaleça um conhecimento em detrimento do outro para a sociedade. Os saberes são estratificados em graus de importância, como verdades ou não, criando assim uma hierarquia de saber, que ativa os mecanismos de poder e seus efeitos (FOUCAULT, 1999).

Há a ocorrência de um “jogo”, que, para o autor, traz consigo um esquema de dominação-repressão ou guerra-repressão, em que uma submissão pacífica é ordem para o seu estabelecimento. Entretanto, Foucault percebe que em meio a essa suposta paz, chamada por ele de “paz civil” ocorrem os episódios de luta política a fim de que o saber seja exercido pelo poder (FOUCAULT, 1999). Interessante observar este entendimento, se analisado dentro do campo educacional quanto aos conteúdos curriculares das escolas, percebemos que sempre há privilégios de uns conteúdos sobre outros.

A questão do poder nas sociedades capitalistas organizadas sob a égide do Estado moderno é tema recorrente na sociologia clássica, sendo Max Weber um de seus expoentes. Para este autor, poder e dominação não são termos sinônimos, ainda que se trate de fenômenos que dialogam entre si. Enquanto o poder pode ser visto como a “probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (WEBER, 1993, p.33), a dominação consiste na “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas dentro de determinado grupo de pessoas” (Ibidem, p.349).

Elaborando sua teoria da dominação, Weber identifica três “motivos ideais¹⁰” da obediência de alguém em relação ao poder exercido por outros. O sociólogo explica que a dominação

[...] pode ser determinada diretamente de uma constelação de interesses, ou seja, de considerações racionais de vantagens e desvantagens (referentes a meios e fins) por parte daquele que obedece; mas também pode depender de um mero costume, ou seja, do hábito cego de um comportamento inveterado; ou pode, finalmente, ter o seu fundamento no puro afeto, ou seja, na mera

¹⁰Weber defende que o comportamento humano revela, nas ações sociais, conexões e regularidades que só podem ser interpretadas através da compreensão. Para essa forma de interpretação compreensiva, o sociólogo recorre a “tipos ideais”, resultando em uma teoria que, no entendimento de Tragtenberg (2001, p. 24) “representa o momento maduro da teoria weberiana”.

inclinação que repousasse apenas nesses fundamentos e seria relativamente instável. (WEBER, 1995, p. 349).

Quando teoriza sobre a “dominação legal”, estatutária e regulamentadora, Weber está detectando que o primeiro dos três tipos puros de dominação está na burocracia, na qual qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto que é legitimado corretamente de acordo com as formalidades e que por sua vez foi elaborado por aqueles que já dominam (WEBER, 1995).

Esse tipo de dominação legal pode corresponder não apenas com o Estado na sua forma ampla, mas pode nos remeter à compreensão das instituições escolares, nas quais os alunos obedecem a ordens dos professores, esses dos coordenadores pedagógicos, que por sua vez obedecem ao diretor/gestor, que obedece a ordens dos sistemas de ensino, mantendo assim uma hierarquia. Diante disso, percebemos que as formas de dominação burocrática estão em ascensão em todas as partes, inclusive no interior das escolas.

Nesse sentido restrito, pode haver um diálogo com Foucault (1999) quando comenta sobre a dominação que vigia a todos (Panóptico, de Bentham¹¹) e percebe que a rede de poder possui nas instituições uma forma de “pirâmide”, em que o cume não age sozinho, mas considera que há uma base para sustentar e fazer perdurar tal poder (FOUCAULT, 1999).

No segundo tipo puro de dominação, chamado por Weber de “dominação tradicional” existe a subsistência da virtude em uma crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais há muito tempo existentes. O tipo mais puro é caracterizado como “dominação patriarcal”, em que quem manda é o *senhor* e os que obedecem são os seus *súditos*, em que há a execução de uma obediência que se deve à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição e por fidelidade (WEBER, 1995).

Um último tipo de dominação pura é chamado por ele de “dominação carismática”, que se dá em consequência da devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais

¹¹Ou Panopticon. Este termo foi usado por Foucault no livro *Vigiar e Punir* (1993), no livro *Microfísica do poder* (1999) e outros de sua autoria. Trata-se de um conceito criado por Jeremy Bentham, no século XVIII, que foi apropriado por Foucault para explicar as questões do poder disciplinar tanto em suas formas simbólicas de vigilância, como em relação às estruturas físicas de instituições como os hospitais, as prisões e as escolas. Foucault, em suas pesquisas, percebeu que tais aparelhos do Estado tinham um princípio básico arquitetônico: No centro de um espaço, uma torre com grandes janelas. Em volta desta torre, em forma circular, construía-se as celas (termo que o autor usou não só para os hospitais e prisões, mas também para as escolas) com duas janelas, sendo uma para obter uma visão externa e outra de frente à torre. Assim, bastava um ou pouquíssimos observadores na torre, sem necessidade de nenhum contato com os observados para que a vigilância acontecesse. Se iniciava uma tecnologia de vigilância inovadora, com poucos gastos e desgastes humanos para a manutenção da maquinaria do poder e, dessa forma, havia a produção de corpos dóceis e disciplinarmente domesticados. Havia um olhar permanente, chamado por Foucault de “o olho do poder”, que conseguia controlar e registrar atos de cada indivíduo, constituindo um “modelo compacto de um dispositivo disciplinar” (FOUCAULT, 1993, p. 188; 1999)

(carisma) e, especificamente, a faculdades supostamente especiais, revelações e heroísmo, poder intelectual ou de oratória. Quem obedece é o apóstolo, mas o faz por causa do perfil extraordinário e sobrenatural (WEBER, 1982).

Weber diferencia o poder condicionado economicamente do “poder”. Para ele, o poder econômico é consequência de um poder que já existe por vários outros motivos. Diante disso, afirma que os homens não lutam somente pelo poder que o enriquecimento oferece, mas também pelas honras sociais que asseguram um poder como consequência (WEBER, 1982).

Foucault também observa que se o poder fosse analisado somente economicamente, estaríamos dando a ele um tratamento com pouca abertura conceitual. Para ele, o poder não deve ser visto como algo que está nas mãos de um só ou de um grupo somente, ou de um governo, que domina. Não há nas relações de poder um *titular* fixo que constantemente o detém porque o poder circula e, nesse movimento de engrenagem, sempre há as lutas, que não são somente econômicas (FOUCAULT, 1999).

Ao citar “lutas”, nos remetemos novamente a Bourdieu para trazer um conceito que nos parece importante destacar: o *campo*. Este pode ser caracterizado como uma sociedade local, uma comunidade, enfim as pessoas que influenciam e recebem influência todo o tempo em todos os aspectos da vida, seja moral ou econômico em um determinado lugar (BOURDIEU, 2009).

Assim, tem-se o *campo* familiar, o *campo* profissional, o *campo* escolar, o político, o científico, o econômico, dentre tantos outros.

O *campo* advém de um conjunto de *habitus* (ou *habitus coletivo*) que se identificam entre si quanto a ordens e estruturas sociais inculcadas de forma consciente ou não e que se reproduzem simbólica e naturalmente ações e vivências (BOURDIEU, 2004; 2009).

Segundo Bourdieu (2004), esse espaço social se mostra com uma realidade firmemente estruturada. Nele, os sujeitos são diferentes e ao mesmo tempo, sistematicamente, ligados entre si por lógicas e regras próprias que podem ser reproduzidas. São nesses formatos, termos e cenários em que as relações de poder se estabelecem, promovendo, prejudicando, confrontando ou atendendo às ordens de alguém em um determinado local. Essas lutas são denominadas por Bourdieu por lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, que acabam por ter uma ordem no *campo*, pré-estabelecida pelos *habitus* de cada um, em que as relações de poder são reproduzidas nas relações de um poder simbólico, através de capitais também simbólicos adquiridos pela nobreza ou escolaridade, que representam autênticos títulos de propriedade simbólica e que dão direito às vantagens e reconhecimento (BOURDIEU, 2004).

Entendido isso, e reconhecendo que há a luta pelo poder em todos os *campos*, fato que é inerente a todo ser humano, compreendemos que o poder se dá no âmbito simbólico e não tão-somente nas verbalizações ou atos.

[...] No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que- sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de ‘círculo, cujo centro está em toda parte e em parte alguma’ - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem[...] (BOURDIEU, 2009, p.7-8).

Enquanto Weber percebe que o poder tem os mecanismos de subsistência e estruturação em busca da ordem social, Bourdieu trabalha o conceito do poder na perspectiva de “sistemas simbólicos como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 2009, p.8) e compreende que só pode haver um poder estruturante porque é estruturado para isso.

O poder simbólico, por ser invisível, atua no tratamento das ideologias, fazendo com que interesses particulares se tornem interesses universais naquele *campo* em que está sendo trabalhado. Diante desse fenômeno, insiste o autor, há um efeito ideológico, separando e distinguindo culturas, além de acumular tal poder (BOURDIEU, 2009).

A essa acumulação de poder simbólico da cultura dominante sobre a outra, Bourdieu classifica como violência simbólica, e lembra, em sua obra, como esse fenômeno é chamado por Weber: “domesticação dos dominados” (Ibidem, p. 11).

Enquanto para Weber a legitimação da dominação está alicerçada nos três tipos de dominação pura, anteriormente citados, Bourdieu enriquece essa teoria apontando que estas dominações são tacitamente e facilmente legitimadas quando há o reconhecimento do dominador e quando a submissão acontece de forma desinteressada, e que a eficácia do poder simbólico depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade. Tanto em Weber como em Bourdieu houve a abordagem do uso da força nas relações de poder, embora este último analisasse como ocorrem as lutas para conservação ou transformação das estruturas internas (CASTRO, 1997).

Weber (1982) apresentou interpretações específicas sobre a educação e sobre o poder nas relações escolares. Observou a existência de duas finalidades educacionais antagônicas na sociedade. Uma seria a de transmitir conhecimentos específicos e a outra de preparar o aluno para a vida, na perspectiva de servir melhor ao Estado. Além dessas, uma terceira finalidade

estaria centrada na *pedagogia do cultivo*, que procura *educar* um tipo de homem culto, cuja natureza depende do ideal de cultura (WEBER, 1982).

A nosso ver, para Bourdieu essa pedagogia do cultivo citada por Weber seria a reprodução instaurada através do *habitus* no *campo* educacional, pois nele há o capital simbólico que pode ser garantido juridicamente pelo efeito da lei por meio dos poderes outorgados através dos títulos e qualificações, constituindo uma violência simbólica legitimada (BOURDIEU, 2004; 2009).

Tanto em Weber como em Bourdieu e Foucault observamos a preocupação com as relações de poder reveladas na hierarquia, nas titularidades, nas avaliações, classificações escolares, burocratizações e privilégios que contribuem para a manutenção e reprodução de uma hegemonia circulante.

Bourdieu e Passeron (2011) mostraram que o sistema educacional consegue reproduzir por meio de uma violência simbólica as relações de dominação, reproduzindo assim a ideologia da classe dominante. Desse modo, os autores consideram todo processo educativo uma ação arbitrária, definindo a ação pedagógica como um ato de poder, de força e, conseqüentemente, de violência simbólica porque são impetrados aos atores da comunidade educacional os pensamentos que criam os mesmos hábitos e dispositivos para ações de acordo com um determinado código de normas e de valores, legitimando os dominados como pertencentes a uma classe: a classe dominante (BOURDIEU e PASSERON, 2011).

No bojo dessa discussão, percebemos uma conexão importante com um fenômeno muito estudado por Foucault, a disciplina. Ele a considerou como uma forma de adestramento pelo uso do poder, configurado como *poder disciplinar* que é

[...] um poder que, em vez de se apropriar e se retirar, tem como função maior *adestrar*; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] *Adestra* as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais [...]. A disciplina *fabrica* indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício [...] não é um poder triunfante. É um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 1993, p. 153, grifos no original).

Ao analisarmos essas abordagens acerca do poder, pode-se inferir que Bourdieu e Foucault complementaram o que foi dito por Weber. Bourdieu percebeu que no poder estão integradas as estruturas políticas pela sociedade de classes e pelas organizações burocráticas analisadas por Weber. Se observarmos o que Bourdieu aponta como reprodução e dominação,

encontraremos esses fenômenos presentes no interior das tramas políticas e burocráticas das classes sociais e veremos que assim também percebeu Foucault (1999) ao compreender que o olhar que vê para controlar é o mesmo que encontra informações para disponibilizá-las aos que por hora são detentores do poder (FOUCAULT, 1999).

Entendemos nesses estudos que o poder simbólico, conceituado por Bourdieu, está inerente ao poder estabelecido. Um é dependente do outro. Nesse contexto, as instituições escolares cumprem funções de reprodução cultural e social em uma sociedade capitalista (BOURDIEU, 2009).

As análises dos pressupostos teóricos de Weber, Bourdieu, Foucault e de outros autores aqui citados nos oferecem importantes reflexões acerca das relações poder nas instituições escolares e dos matizes da violência quer dura, quer simbólica. Ajudam-nos a observá-las e estudá-las e, o mais importante, a contribuir para a *não naturalização* de muitas práticas conservadoras, que por vezes são impeditivas na busca de uma educação de qualidade.

Se compreendemos que o acúmulo do poder simbólico e seus efeitos nas instituições de ensino é o que impulsiona para os atos de violência simbólica escolar e que essa violência é mantida como legalizada, naturalizada e, por conseguinte, destituída de qualquer resistência ou advertência; se reconhecemos que existe um campo educacional, em que o arbitrário cultural é o da classe dominante, com o desprezo do *habitus* trazido pelo aluno e, ainda, se entendemos que o poder que observa é o mesmo que pune quem não é dócil ou apto para o adestramento, então devemos considerar que pode existir uma exclusão escolar ocorrida no interior dessas instituições.

Bourdieu e Passeron (2011) analisam esta prática denominando-a de *excluídos do interior*. Os autores esclarecem que no campo educacional não se pode evitar, dentro do sistema de reprodução já constatado, que, por exemplo, um aluno, filho das classes trabalhadoras, deva se apropriar quão rápido do *habitus* arbitrário institucional e que deva também depressa desaprender e desconsiderar sua cultura trazida, avaliando-a como menor. Certamente, dizem os autores, um filho das classes dominantes terá êxito e sucesso escolar garantidos nessa tarefa, já que o *habitus* trazido aproxima-se (e muito) do campo educacional em que este e não aquele está inserido.

Então, na escola, os diferentes à cultura da dominação previamente estabelecida são alvos de outros fenômenos: os estereótipos e os estigmas. Sobre esses conceitos, discorreremos na próxima seção.

1.2 ESTEREÓTIPOS E ESTIGMATIZAÇÃO

O termo estereótipo, etimologicamente definido, diz respeito a um instrumento metálico tipográfico, com caracteres fixos que servem de moldes para uma matriz a ser usada para impressões em série. Contudo, uma conotação para a palavra aparece quando as ciências da Psicologia e da Antropologia a adotam para usá-la também como matriz, mas na perspectiva de *matriz de relacionamentos sociais de um grupo*, com vistas à homogeneidade (LIMA, 1997).

Importante salientar que esse termo aqui estudado também é tema de escritores e artistas que, através das artes, representam socialmente essa questão em suas obras, quer seja em livros, pinturas, fotografias ou outra forma de expressão artística.

Como exemplo, podemos destacar o escritor francês Victor Hugo, quando no século XIX escreveu a obra “Os miseráveis”.

Nesse livro, encontramos o personagem Jean Valjean, que após ter passado dezenove anos na prisão por ter roubado pães em uma padaria para alimentar seus seis irmãos, tem atributos pré-concebidos por todos à sua volta. O estereótipo formado para ele foi o de um ladrão que, mesmo tendo sido punido pelo que fez, levaria muito tempo para mudar sua identidade social, como podemos constatar neste trecho do livro:

Em um dos primeiros dias de outubro, em 1815, antes do pôr-do-sol, um homem viajava a pé. Tinha aparência assustadora. Seria difícil encontrar alguém com aspecto mais miserável. Era forte, de estatura mediana. Parecia ter de quarenta e cinco a cinquenta anos. Na cabeça, um boné com aba de couro. A camisa, de tecido grosseiro, mal fechada deixava ver o peito cabeludo. Calças esfarrapadas. Sapatos sem meias. Nas costas, um volumoso saco de viagem de soldado. Trazia na mão um cajado de madeira, cheio de nós. Cabeça raspada e barba crescida. O suor e o pó da estrada tornavam sua aparência ainda pior. Chegou à cidade francesa de Digne. Lá, ninguém o conhecia na cidade. Como era hábito na época, passou na Prefeitura para se identificar. Apresentou seu documento, uma espécie de licença, exigida para viajar pelo país na época. Em seguida, procurou a melhor estalagem local, de propriedade de um tal Jacquin Labarre. Os fogões estavam acesos. [...] Labarre preparava o jantar destinado aos hóspedes. Quando ouviu a porta se abrir, sem tirar os olhos do que estava fazendo, perguntou: “Que deseja?” “Comer e dormir.” “Nada mais fácil!”. Olhou o recém-chegado dos pés à cabeça e fez uma observação: “Pagando!” O homem mostrou uma bolsa de couro. “Tenho dinheiro.” “Estou às ordens” - respondeu Labarre. O recém-chegado tirou o saco de viagem dos ombros. Sentou-se perto do fogo [...]. O dono da hospedaria, entretanto, não tirava os olhos do homem. Escreveu uma mensagem. Deu-a a um rapazinho que lá trabalhava. Este correu para a Prefeitura. O forasteiro, com fome, perguntou: “E o jantar?” “Não demora” - respondeu Labarre. O rapaz voltou com a resposta. O dono da hospedaria

leu com atenção. Pensou um pouco. Foi até o viajante e disse: “Senhor, não posso hospedá-lo” [...] (HUGO, 1862, p.5)¹²

Neste estudo, não há a pretensão de compreender o livro de Hugo, sob perspectivas teóricas da Análise do discurso ou da Semiótica, ciências da Linguística. Todavia, essa obra escrita no século XIX nos infere uma interpretação de que o autor por meio de uma narrativa ora observadora, ora onisciente, trouxe à tona as questões dos estereótipos e dos valores da condição humana da época, tanto da nobreza quanto dos excluídos, dada a riqueza de detalhes com a qual escreveu, ilustrando, de modo não subjacente, as pré-concepções “expectativas normatizadoras” (GOFFMAN, 1982), preconceitos e aversões às diferenças que permeiam toda a obra. Dessa forma, esta literatura contribuiu de maneira valiosa na compreensão tanto histórica como contemporânea das relações da sociedade.

Estudos identificam que o fenômeno estereótipo sempre existiu. Para ainda uma maior compreensão nossa diante da temática, trazemos para esta discussão uma concepção, ainda que breve, dos policiais militares brasileiros sobre as categorias sociais. As pesquisas indicam que os policiais podem produzir estereótipos como forma da prática profissional. Tavares et al (2004) concluíram que os policiais têm uma tendência a reproduzir a exclusão social baseada, prioritariamente, em estereótipos dos criminosos e dos bons cidadãos, e através disso, podem selecionar as ações de como agir ou não em determinada situação.

Dentre as várias conclusões dos autores, destacamos duas. A primeira delas é que como um alto índice de violência¹³ é acometida no Brasil por afrodescendentes de baixa renda¹⁴ há a percepção dos policiais de que os atributos encontrados em referidos sujeitos são característicos de pessoas que podem ser categorizadas como indivíduos perigosos e suspeitos, merecendo um tratamento diferenciado daqueles que cometeram porventura os mesmos atos de violência, mas não possuem tal estereotipia quanto aspectos étnicos e classe social.

Outra conclusão dos autores foi quanto à frequência do uso desses estereótipos, que tem como consequência a naturalização das ações dos policiais militares, pois, o modo pelo qual esses profissionais habitualmente veem o outro, determina como esse *outro* será tratado habitualmente, confirmando o estereótipo.

¹²Livro “Os miseráveis”, tradução e adaptação de Walcir Carraco. FNE, 2011

¹³Entendida neste trecho de forma ampla, mais física e menos simbólica.

¹⁴Dados estatísticos demonstram que o sistema prisional brasileiro está composto, na grande maioria, por pessoas negras e/ou pardas com baixa renda ou abaixo da linha da pobreza. Além disso, as pesquisas qualitativas apontam para a diferenciação no tratamento estendido aos negros e brancos por parte dos policiais. Os dados constituem a produção do Grupo de Estudos sobre Violência e Administração de Conflitos (GEVAC), da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, e podem ser consultados no endereço <http://www.ufscar.br/gevac/>

Para Gahagan (1980), o fenômeno estereótipo tem como uma de suas características a super generalização e, por isso, não pode ser tido como verdadeiro para todos os componentes de uma categoria, pois em um mesmo grupo podem haver diferenças de atributos entre seus membros e, nesse sentido, o fenômeno seria impreciso como forma de descrição de um indivíduo.

Os estereótipos¹⁵ podem ser estudados sob duas óticas: a cognitiva e a social. Na perspectiva cognitiva, assumem uma característica de prototipia, que segundo Codol (1989), consiste em atribuir a objetos e coisas todas as formas e traços que se sugere ter no conjunto desses objetos, sendo o nível mais básico da estereotipia. A partir de Rosch (1977), Lima (1997) explica que a prototipia está ligada às altas probabilidades de um atributo ocorrer mais em membros de uma categoria e menos em outro grupo categorizado, dado o grau de generalização. Nessa perspectiva, os esquemas mentais são ativados para conduzir estímulos e informações guardadas na memória. Trata-se da construção dos estereótipos.

Segundo Lima (1997), quanto a essa abordagem cognitiva, existem autores que apresentam críticas. Dentre essas, está a questão de não se considerar nessa lógica fatores como afeto, motivação e intenção, e, nessa exclusão, o fenômeno da estereotipia é visto somente como categorização racional da realidade. Outra crítica acontece pela conceituação do fenômeno como sendo neutro, negando o que ocorre diante de (e por causa de) fatores socioculturais, o que implica na ação de mecanismos ideológicos.

Lima (1997) apresentou autores que não desconsideram a teoria cognitiva que trata os estereótipos como esquemas, contudo, percebem que é uma simplificação para o fenômeno com a qual não se consegue conceituá-lo precisamente diante de sua complexidade. Há concordância entre pesquisadores na percepção de que a estereotipia como uma abordagem social pode ser entendida a partir de uma abordagem cognitiva. Na perspectiva social existem as nuances valorativas, que extrapolam os limites de uma ação cognitiva pura (LIMA, 1997).

Assim, concordando com o autor, entendemos que a abordagem social se sobressai porque amplia a compreensão do fenômeno, ajudando a entender que as regras sociais atuantes no mecanismo de socialização são condições importantes na formação dos estereótipos.

Quando o fenômeno é visto pela ótica social, diz Lima (1997), este pode ser analisado como um produto das interações sociais, nas quais prevalecem as categorias e essas são vistas

¹⁵Para autores que dedicam seus estudos ao campo das Representações Sociais, os estereótipos são um tipo particular dessas representações, que definem os componentes de certo grupo (VALA, 1997).

como sistematização de valores, em que as pessoas categorizam a si mesmas e aos outros, procurando formas positivas para si nas interações sociais.

Simões (1985), assim como Gahagan (1980), também reconhece que o estereótipo pode ser estudado como um fenômeno generalizador e acrescenta que há como redefini-lo por meio de três características que podem ser consideradas. A primeira caracteriza o estereótipo como a possibilidade de ser abusivo, já que uniformiza todos do grupo e admite poucas exceções. Uma segunda característica é a apresentação do fenômeno como superlativo e extremo, não dando espaço para contestações e, por último, a caracterização de ser mais negativo do que positivo, pois legitima formas de dominação e poder social de um grupo sobre o outro. (SIMÕES, 1985).

Aqui cabe ressaltar que, para Goffman (1982), um atributo que pode determinar tacitamente um fracasso ou desonra para um determinado indivíduo, para outro pode ser normal e mesmo honroso. Assim, são as *relações sociais* estabelecidas que dizem se um atributo é um estereótipo de sentido negativo ou não.

Ainda segundo este autor, toda e qualquer sociedade cria mecanismos de categorização das pessoas e lhes dão atributos. Esses, na lógica usada, são naturais para os membros de cada categoria, previamente estabelecida pelos padrões de normalidades sociais.

Os atributos aqui mencionados dizem respeito ao modo de como são vistos os comportamentos e as identidades das pessoas diante das mais variadas situações cotidianas e estão relacionados aos aspectos físicos (incluindo a aparência e a etnia), às virtudes, às habilidades, aos relacionamentos, ao trabalho que desempenham, aos ambientes que frequentam, isto é, às características que o próprio indivíduo forma ao longo da vida, as quais Goffman denominou de “identidade social” - para usar um termo melhor do que “status social” - já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais, como “ocupação” (GOFFMAN, 1982, p.12, com grifos do autor).

Goffman (1975) compreende que a noção de identidade pode ser percebida sob duas dimensões: a individual (ou pessoal) e a social (ou coletiva). Para ele e outros autores, esses dois níveis se complementam e se inter-relacionam, pois nessa bidimensionalidade há a categorização das relações sociais. Vala (1997) diz que a identidade social pode ser entendida com a resposta da pergunta “Quem sou eu?”. Quando a respondemos, segundo o autor, nos auto-categorizamos em alguns grupos da sociedade e nos distinguimos de outros. Nessa percepção, há uma outra questão que completa a primeira: “O que significa pertencer a determinado grupo social?” Todas essas conexões dizem respeito à nossa autoimagem, crenças, atitudes, que vão “moldando” tanto a identidade pessoal quanto a identidade coletiva.

Goffman (1982) argumenta que as categorizações ocorrem, por exemplo, quando alguém que não conhecemos nos é apresentado. Imediatamente, por causa dos nossos pré-conceitos ou, segundo o autor, das nossas expectativas que foram criadas e assimiladas como naturais (e, portanto, normais dentro de determinada categoria), a pessoa desconhecida, recém chegada a nosso meio, recebe de nós um estereótipo. Trata-se da criação de uma “identidade social virtual” que posteriormente, após um período maior de convívio com tal pessoa, resultará em “identidade social real”.

Heller (1989), ao pesquisar sobre a vida cotidiana, recuperou conceitos de Goffman (1982) trazendo uma diferenciação do que vem a ser *pré-conceito e preconceito*. Para ela, *pré-conceito* aproxima-se a um juízo provisório e antecipado, julgamento criado antes de se conhecer uma pessoa, que pode ser desfeito ao surgir de fato o relacionamento. E, quanto ao termo *preconceito*, há o enrijecimento da relação em que se decide ter atitudes baseadas em crenças e generalizações, assumindo uma valoração de superioridade diante do outro.

Assim, diante das constatações desses autores, se, porventura, o indivíduo que acaba de ser conhecido não corresponder àquilo que, para a sua categoria pré-estabelecida, foi estipulado como normalidade¹⁶, então será estereotipado por ser diferente de outros que poderiam ser encontrados dentro dessa mesma categoria. É neste último cenário apresentado que, diz Goffman (1982, p. 12), “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída”.

A questão dos estereótipos também foi discutida, com algumas diferenças, por Adorno e Horkheimer (1985), quando estes teorizaram sobre o fenômeno da indústria cultural com toda sua complexidade. Para esses autores, os bens culturais passaram a ser deliberados e organizados taticamente com as normas e leis estabelecidas pelo mercado capitalista, os quais seguem o raciocínio do sistema produtivo, em que há uma maior preocupação com o ser humano que é ou que pode se tornar um consumidor ativo.

Nessa via, o próprio mercado, respondendo às expectativas da dominação hegemônica da economia, além de induzir e transmitir qual “cultura” deve ser perseguida e admirada, tem como principal característica o trabalho de facilitar a absorção de produtos e ideias por parte dos consumidores.

Em busca dessa facilitação, são criados os estereótipos para que a sociedade seja vista e analisada como se fosse constituída de blocos monolíticos, que deverão ser incentivados

¹⁶ Usaremos o termo “normal” com a mesma acepção aplicada por Goffman: pessoas que tenham aceitação social por estarem dentro das expectativas normatizadoras atribuídas nas relações e que não apresentam atributos que as afastariam de determinada categoria (GOFFMAN, 1982).

constantemente, pela mídia¹⁷ principalmente, a desprezar sua cultura particular e fazer a opção (sem opção) por aquilo que os autores chamam de uma semicultura imposta, que contribui para a anulação das individualidades (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Em Adorno (1996) temos o conceito de semicultura que diz respeito ao processo de apropriação distorcida e de industrialização dos produtos culturais com fins ideológicos e mercadológicos. Também denominada como semiformação, a semicultura traduz o esforço da classe dominante para legitimar uma cultura que seja homogênea e que assegure a manutenção da indústria cultural.

Essa semicultura é responsável por encaixar da melhor maneira os estereótipos na sociedade, desviando as pessoas de seus verdadeiros desejos, valores, sentimentos e autonomias. Para Adorno e Horkheimer (1985), nessa dinâmica, os estereótipos são formas estratégicas de estratificar a sociedade de maneira sutil e pouco perceptível.

Os autores acrescentam que os estereótipos compõem os fatores responsáveis pela antecipação e organização das experiências sociais. Eles contribuem ativamente na construção de formas rígidas de pensamentos, que acabam por se tornarem fixas, definindo o modelo a ser seguido, tendo assim a representação distorcida, por exemplo, das etnias, das nacionalidades e dos gêneros.

Dessa forma, todas as áreas da sociedade sofrem suas ações. As pessoas são levadas a interiorizar um modelo ideal, um protótipo e vários clichês para serem usados nas mais diversas relações sociais. Daí os autores afirmarem que, para eles, os estereótipos são esquemas das produções da indústria cultural, que quanto mais organizados ficam na mente, tendenciam a dar menos condições das pessoas mudarem suas ideias que foram pré-concebidas. Dizem eles que

[...] no mundo da produção em série, a estereotipia- que é o seu esquema- substitui o trabalho categorial. O juízo não se apoia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção. Se, numa fase histórica primitiva, o julgar consistia num rápido discriminar capaz de desfechar sem hesitação a seta envenenada, nesse meio tempo a prática da troca e a administração da justiça fizeram seu trabalho. Antes, o juízo passava pela etapa da ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado [...] Se, no interior da própria lógica, o conceito cai sobre o particular como algo de puramente exterior, com muito mais razão, na sociedade, tudo o que representa a diferença tem de tremer. As etiquetas são colocadas: ou se é amigo, ou

¹⁷Ainda há controvérsias entre os pesquisadores quanto ao conceito “mídia”, diante de mudanças históricas, comunicacionais e tecnológicas que se utilizam do termo. Assim, adotamos o conceito-ônibus ou *omnibus*, firmado por Bourdieu (1997), que quer dizer usado por todos, que não envolve disputas e que formam consenso (SANTOS, 2013), já que no contexto desta dissertação não nos importa qual mídia, mas qualquer modo de veiculação do entretenimento, publicidade, jornalismo e política.

inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração. Transferem-se grupos étnicos para outras longitudes, enviam-se indivíduos rotulados de judeus para as câmaras de gás [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.166).

Parece-nos que toda a História da sociedade está esquadrihada pelos estereótipos. Faz parte da interação social e é a cultura, muitas vezes imposta, que faz as adequações dos atributos às determinadas categorias, que não precisam necessariamente ser positivas ou negativas, como já citado.

Entendemos que uma cultura que é imposta deva ser vista sempre como negativa, seja na forma ética ou estética, pois solapa a criatividade e autenticidade das pessoas, além de obrigá-las, na forma simbólica e ideológica, a “consumir cultura”, como se essa fosse uma mercadoria para consumo. A cultura imposta trabalha no sentido de fazer com que os indivíduos se adaptem à realidade, perdendo cada vez mais a visão crítica da sociedade (GROPPO, 2013).

Na teoria goffmaniana, quando uma pessoa ou grupo deixa de considerar por algum motivo a outra pessoa ou grupo como condição igual de ser humano, quando não se consegue praticar a alteridade e, além disso, o que cresce nela é um sentimento de controle, catalogando e enfatizando aspectos de sentido pejorativo, há a aplicação de outro conceito: o estigma.

Em obra que se tornou clássica, Goffman (1982) apresenta que inicialmente o termo *stigma* foi usado pelos gregos, que faziam cortes ou queimaduras nos corpos de algumas pessoas para identificá-las como possuidoras de algum atributo diferente e, dessa forma, “avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor- uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos” (ibidem, 1982, p. 110). Na Era Cristã, o termo apresenta outros conceitos de origem religiosa e médica. Essa última, indicando que o possuidor dos sinais tinha distúrbios físicos.

Para o autor, estigma é “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] que leva ao descrédito” (GOFFMAN, 1982, p. 13) e se processa socialmente quando as expectativas normativas da identidade social virtual são discrepantes da identidade social real do indivíduo. Não se trata nessa perspectiva somente de marcas visíveis, mas o conceito usado traz também um sentido simbólico em que não são considerados somente aspectos físicos, mas uma ampla ordenação social (GOFFMAN, 1982).

Goffman usa o termo estigma quando faz referência aos atributos e estereótipos francamente depreciativos em uma dada cultura, e que têm como consequência a exclusão. Além disso, entende que o fenômeno é fruto das relações que foram socialmente estabelecidas.

A questão da apartação e da conseqüente exclusão social dos que são identificados a partir de uma *diferença* em relação aos padrões vigentes é objeto de discussão de vários autores, sendo um dos precursores, Michel Foucault.

Em suas reflexões, Foucault (2004) remonta que no final do século XVII, na Europa, pessoas acometidas de lepra eram contidas pela sociedade e deveriam manter-se distantes, sob o rigor da polícia, para que não entrassem em contato com os sadios. O autor pondera que essa exclusão implicava na desqualificação das pessoas e todo o policiamento tinha uma justificativa legítima para o Estado, pois não se tratava de exclusão e sim de estabelecimento de presenças controladas (FOUCAULT, 2004).

Todavia- observou Foucault- não se tratava de ter um olhar cuidadoso para com o doente. Esse olhar ia além: havia algo que deveria ser desvelado, pois o doente leproso, na realidade, era apenas uma simbologia para todo aquele que era diferente, que deveria ser mantido longe, a saber,

[...] os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real, a técnica de poder própria do *quadriculamento* disciplinar para individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões - isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal). [...] A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam [...] (FOUCAULT, 2004, p. 176, com grifos no original).

No bojo dessa discussão, Goffman (1982) apresenta três principais tipos de estigmatizados: os das deformidades do corpo com as deficiências físicas e/ou mentais; os das culpas, caracterizadas como desonestidade, paixões, crenças rigorosas, que se desdobram em prisão, vício, suicídio, entendido pelo autor como caracterizações abstratas e subjetivas; e, por último, os estigmas de raça e nação. Goffman mostra que para ser um indivíduo estigmatizado não é preciso que todos os seus atributos sejam motivos de estigmatização, basta somente uma situação desviante para afastá-lo da categoria dos considerados normais, o que impede,

inclusive, a observação dos demais atributos que podem estar dentro das normas estabelecidas (GOFFMAN, 1982).

Dentro desse entendimento, o estigma é visto como um processo sociocultural em que são desenvolvidos os papéis sociais dos normais e dos estigmatizados.

Para os estigmatizados, diz Goffman (1982), podem ocorrer dois desdobramentos: a condição de sujeito *desacreditado* e a de sujeito *desacreditável* e ainda há casos em que um indivíduo pode concentrar em si essas duas características, dependendo das relações sociais que ele estabelece em determinado momento de sua vida (Ibidem, 1982).

O sujeito desacreditado é, na teoria em questão, aquele que sabe o que os outros pensam ou falam dele e ele próprio não se vê como normal. Reconhece seus desvios dentro da categoria que lhe foi estabelecida. Goffman exemplifica apontando os que são, visivelmente, deficientes físicos ou intelectuais para quem suas deficiências tornam-se um símbolo estigmatizante que os identifica.

Em contrapartida, o desacreditável seria alguém que vivencia cotidianamente o esforço de “comprovar” que não é o que pensam pejorativamente sobre ele. Por saber-se portador de atributos que o tornam diferente e que, no meio em questão, tais atributos são vistos como indicativos de desvios e/ou defeitos, este sujeito manipula sua identidade para encobrir ou acobertar sua diferença, já que seu estigma pode não ser perceptível como no caso anterior. Assim, o estigmatizado desacreditável não possui o que Goffman conceitua de símbolo do estigma, que consiste em um estereótipo imediatamente visível. Para o autor, um desacreditável com a informação social de um homossexual ou de uma prostituta, por exemplo, se inserido em uma sociedade que condena a homoafetividade ou a prostituição pode assumir uma postura desidentificadora, sem dar indícios desses elementos que também constituem sua identidade pessoal (GOFFMAN, 1982).

Quanto à pessoa desacreditada, há a possibilidade de obter apoio dos “informados”, que segundo Goffman, são indivíduos que estão na categoria dos normais e que, após conhecerem o estigmatizado, convivem com esse, sem estranhamento. Outro tipo de informado é aquele que, embora normal, pela proximidade de convivência e afetividade com o estigmatizado, pode ser caracterizado como desacreditado também, e isso de maneira consciente e voluntária.¹⁸

Em uma sociedade que discrimina o diferente, o desacreditável está cada vez mais em busca da manipulação da informação sobre si mesmo (identidade pessoal) quanto ao seu

¹⁸Nos dias atuais podemos pensar nos casos em que amigos e parentes raspam a cabeça para “solidarizar” com aquele que perdeu os seus cabelos devido a um tratamento quimioterápico.

defeito/desvio – que é como Goffman chama a marca da diferença. Este processo de manipulação é o que esse autor caracteriza como informação pessoal, que se transforma em signo e posteriormente em símbolo, podendo ser ramificado em três tipos: símbolos de prestígio, de estigma e desinformador.¹⁹ A informação social diz respeito às informações que os outros têm sobre o passado do desacreditável. Nesse sentido, vem à baila a biografia do estigmatizado, em que as pessoas trazem informações sobre fama ou má reputação²⁰ sem conhecê-lo, tendo em mente apenas a identidade social virtual (GOFFMAN, 1982).

Para Goffman, a questão da má reputação como biografia tem uma função que pode ser entendida como controle social formalizado, no qual os indivíduos que não estão dentro do padrão estabelecido pela sociedade são estigmatizados, observados e controlados pelos normais que querem saber se não são procurados pela justiça, mesmo que já tenham cumprido sua sentença (no caso dos criminosos)²¹, e se não seria melhor para a sociedade afastar esses estigmatizados dos diversos ambientes da sociedade (GOFFMAN, 1982). Nesses termos, são caracterizados como desviantes ou rotulados. Os desviantes intragrúpicos se dividem em dois subgrupos: os que servem de mascote para o seu grupo e são tidos como o centro das atenções e os destoantes, que constantemente estão no grupo, mas não fazem parte dele porque o próprio grupo os ignora e os desconsidera.

Os que servem de mascote, poderíamos exemplificar com um aluno que tem síndrome de *Down* e frequenta uma escola regular, na qual a classe e os professores o tratam como se ele nada conseguisse realizar sozinho, bajulando-o todo o tempo em que fica na instituição. Quanto aos destoantes (os isolados) se fossem agredidos por estranhos, diz Goffman, dificilmente seriam defendidos pelos do seu grupo. Isso porque aos destoantes são atribuídos estigmas de ordem moral, o que não ocorre com os desviantes. Como exemplo, poderíamos caracterizar assim um aluno que responde mal aos colegas e aos professores numa sala de aula, considerado rebelde pela instituição de ensino.

¹⁹ A autora desta dissertação registra seus próprios exemplos, a partir de suas leituras e experiências em sala de aula: Símbolos de prestígio podem ser exemplificados com as medalhas que os alunos ganham em olimpíadas na escola; Símbolos de estigma podem ter como exemplo o baixo rendimento escolar verificado pelo professor e assinalado com caneta vermelha no caderno do aluno ou no boletim escolar, com ampla divulgação para os colegas de classe e, por último, um exemplo de símbolo desinformador pode ser o uso de um tênis de valor alto por um aluno pobre, acobertando o estigma de sua classe social.

²⁰ A prefeitura de Uberaba, MG, por exemplo, tem fichas individuais anuais dos alunos, nas quais os professores relatam, em um espaço reservado nesta ficha, as informações complementares não somente dos rendimentos dos alunos, mas também de suas condutas. Não se trata de uma prática isolada. No estado de São Paulo, o governo adota um sistema de relatório similar, a fim de oferecer as biografias dos alunos para o professor do ano seguinte. Isso pode ter um sentido positivo, no caso de uma anamnese, mas o que se percebe é que são relatados, na grande maioria das fichas, aspectos quanto à disciplina e rendimento escolar.

²¹ Relembramos (com a mesma perspectiva que já foi apresentada acima) que no livro “Os miseráveis” Jean Valjean sofreu muitos preconceitos por carregar consigo o passaporte amarelo, documento que identificava todos os presos em liberdade condicional na época.

Goffman indica também a existência dos desviantes sociais, dos grupos étnicos e dos membros das classes sociais mais baixas que, muitas vezes, se autoisolam em suas comunidades por possuírem estigmas em comum²².

Nos seus locais de agrupamento, os componentes dessas categorias podem se sentir como os normais, mas geralmente se tornam inseguros quanto à recepção que terão diante da interação social nas organizações que eles têm que conviver cotidianamente, pois provavelmente não receberão cordialidade, mas hostilidade, disciplina e conseqüente exclusão (GOFFMAN, 1982).

Nesse sentido, os pensadores Foucault (1993) e Bourdieu (2009) podem dialogar com Goffman (1982) acerca da ordem e do controle social. Foucault entende que através da vigilância disciplinar os normais adestram os que estão em desvio, que no contexto desta revisão de literatura, são os indivíduos estigmatizados discutidos em Goffman. Esse adestramento nem sempre é feito à força física, mas pode ocorrer de forma dócil e imperceptível. Há uma técnica de trabalho de dominação não mais na perspectiva da escravidão, em que os corpos eram apropriados. A ótica instaurada para o domínio agora é a de um poder moderado, moldando pequenos procedimentos e incorporando os processos, lentamente e em todo o tempo. Neste exercício, os corpos são constantemente controlados de maneira minuciosa e esquadrihada, a tal ponto que se tornem dóceis e úteis, movimento que origina a disciplina (FOUCAULT, 1993).

Vista dessa forma, pode ser também entendida como uma violência simbólica, que, conforme observado anteriormente, também se dá de forma sutil e faz com que, paulatinamente, as pessoas se adaptem ao poderio estabelecido (BOURDIEU, 2009).

Com esses pensadores percebemos que os sujeitos estigmatizados são obrigados, tanto os desacreditáveis como os desacreditados, a seguir uma ordem que é feita através daquilo que Foucault chamou de sanções normalizadoras, que consistem em esquemas de punições que foram assim por ele definidas “[...] compreende tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto[...]” (FOUCAULT, 2004, p. 148).

As pesquisas têm mostrado a relevância do tema e a necessidade em não deixar que sejam naturalizadas essas questões, principalmente no nosso contexto de escrita sobre o ambiente escolar.

²² As classes de reforço escolar (recuperação paralela, no contra turno na escola) para alunos que têm dificuldades de aprendizagem servem de exemplo para essa teoria.

Em vista dos estudos empreendidos neste capítulo e delimitando para o campo educacional os fenômenos da violência, do poder, dos estereótipos e estigmas, depreendemos que o espaço escolar está permeado por eles.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) quando tratam da pluralidade cultural também apontam também para essa condição nas instituições escolares. Segundo os PCN, a escola veicula uma imagem de homogeneidade cultural, na qual enaltece um Brasil sem diferenças. Os Parâmetros reconhecem que, historicamente, as instituições de ensino identificam e aceitam a diversidade, mas asseguram não serem produzidos nas escolas os estereótipos e conseqüentes violências que decorrem dessas diferenças. Há um senso comum de que todos são iguais e aceitos no ambiente escolar. Contudo, essa ideia hegemônica faz prevalecer a cultura europeia como padrão e naturaliza as ações que são geridas nesse ambiente, adverte o mesmo documento (PCN, 1997).

Dentro dos parâmetros norteadores dados a todas as escolas do Brasil estão a “atitude de repúdio a todo estereótipo estigmatizador de indivíduos e grupos e o repúdio a estereótipos dos diferentes grupos étnicos e culturais que compõem a sociedade brasileira, em particular quanto a seu papel histórico e social” (PCN, 1997, p. 53), o que confirma e evidencia a existência desses fenômenos nas escolas.

Vimos, neste capítulo, que os estereótipos estão culturalmente instituídos na sociedade e não seria diferente nas escolas. Quando os estereótipos negativos, extremamente pejorativos, ocorrem nos espaços de ensino (quer seja por etnia, nacionalidade, regionalidade, deficiência física, intelectual, classe social, crença religiosa ou variação linguística) há a caracterização de um estigma. Esse ocorre na perspectiva de que um grupo ou um indivíduo possui o poder sobre o outro, como afirmam Elias e Scotson (2000, p.23) “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”.

Considerando que os PCN indicaram que os estereótipos estigmatizantes devem ser combatidos e que a escola tem a tendência a se perceber como homogênea, nosso estudo caminha no sentido de desvelar e compreender o olhar docente a respeito de alunos identificados no meio como sendo autores de violência escolar. Para isso, compete, antes, discorrer sobre a metodologia utilizada, contextualizar o *locus* da investigação e apresentar os participantes da pesquisa, sendo estes os objetivos do capítulo que segue.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA

As pesquisas em Ciências Humanas e Sociais começaram a ser aventadas no início do século XVI com o movimento histórico do Renascimento, quando se passou a valorizar a razão como consciência de si mesmo e da coletividade (CAMARGO, 2004).

Transportando-nos para o século XIX, a História nos mostra que as Ciências Humanas e Sociais se estabeleceram, contudo ainda com uma base epistemológica advinda das Ciências Naturais, nas quais o método positivista de pesquisa era a observação fundamentada em experimentação. Isto porque os positivistas não admitiam que houvesse diferença entre as ciências da natureza e as ciências do homem. Com esse posicionamento, houve dificuldades na sistematização das Ciências Humanas, na busca em se organizar como ciência autônoma e que se vale não somente a explicar, mas a compreender e interpretar o ser humano com sua complexidade, considerando sua cultura e contexto histórico nas investigações (CAMARGO, 2004).

No arcabouço de discussões epistemológicas acerca das Ciências Humanas e Sociais estão inseridas as pesquisas em Educação. Por isso, faz-se importante haver um diálogo com os campos do conhecimento da Antropologia, Psicologia²³, Sociologia e Filosofia, conforme recomenda Chauí (1994) ao dizer que

[...] as Ciências Humanas tendem a apresentar resultados mais completos e satisfatórios quando trabalham interdisciplinarmente, de modo a abranger os múltiplos aspectos simultâneos e sucessivos dos fenômenos estudados [...] (CHAUÍ, 1994, p. 277).

Nesse sentido, esta dissertação privilegia a interdisciplinaridade dos saberes, pois um conhecimento sobre cultura e processos educativos em que se tenha a pretensão de que seja rigoroso e científico, não deixaria de considerar as forças de dominação que estão atuantes nas relações sociais, o que torna a sociedade politicamente hierarquizada e permeada de relações de poder nem sempre salutares. Também não se podem desconsiderar os aspectos ontológicos em que são enfatizadas as concepções do ser humano, da sociedade, da história, enfim, da educação e realidade que as circundam.

²³ Embora a Psicologia seja entendida como ciência da área da saúde, há um número considerável de pesquisadores que opinam que se trata de uma ciência que se preocupa também com os aspectos sociais. Nesse pensamento último temos a Psicologia Social, que, de acordo com Rodrigues (2000), volta-se ao estudo de comportamentos originados pela interação de uma pessoa com outras, ou pela iminência de interações. Assim também vê Minayo (1998), ao fazer reflexões acerca da complexidade do fenômeno da violência que traz como consequência impactos para a saúde tanto individual quanto coletiva.

Nessa perspectiva, a matriz epistemológica desta pesquisa advém da Sociologia Compreensiva (também chamada de Sociologia Interpretativa) proposta por Max Weber, na qual é possível ao homem “compreender ou procurar compreender suas próprias intenções pela introspecção, ou pode interpretar os motivos da conduta de outros homens em termos de suas intenções professadas e atribuídas” (WEBER, 1982, p. 74).

Ancorados nesses fundamentos, optamos por uma abordagem qualitativa, pois pretendemos interpretar em vez de somente medir por meio de dados quantitativos, no anseio em compreender a realidade das relações sociais, partindo das percepções dos sujeitos tanto na forma individual quanto coletiva com relação às representações que têm da sociedade (CRAVEIRO, 2007).

André (2001) contextualiza historicamente os fundamentos de tal abordagem. Apresenta Dilthey (1833-1911), historiador, como um dos pioneiros a buscar uma metodologia diferente dos métodos de investigação das ciências naturais e físicas. Dessa forma, sugere que as investigações dos problemas sociais utilizem uma abordagem metodológica que tenha como inquietude a interpretação dos significados contidos em um contexto social. Assim, diz a autora, a pesquisa qualitativa desenvolve suas raízes teóricas a partir da fenomenologia, que destaca os atributos subjetivos do comportamento humano para entender suas ações. André (2001) ressalta ainda que, na fenomenologia, estão os matizes do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia.

Visto de maneira panorâmica, o processo de pesquisa que resulta neste texto envolveu quatro movimentos, não necessariamente sucessivos (alguns aconteceram simultaneamente): revisão da literatura (apresentada no capítulo 1); contextualização do campo e do *locus* da pesquisa; coleta e sistematização de dados provenientes de fonte primária; análise e discussão dos dados à luz do referencial teórico.

Conforme exposto na Introdução, o *locus* da pesquisa é uma escola pública estadual localizada na região central da cidade de Uberaba, estado de Minas Gerais, doravante chamada de “Escola Valores²⁴”.

A imersão em campo, realizada por meio de visitas semanais à escola, ao longo de um semestre letivo, que ocorreu entre agosto e dezembro de 2013, permitiu não apenas a realização de entrevistas. Antes disso, a permanência em salas, pátios e corredores, foi fundamental para a devida caracterização do *locus*, que não se limita ao bosquejo pela história da cidade ou da instituição de ensino. E, mais que isso, além da observação das dinâmicas que

²⁴ Em respeito aos termos de acordo entre pesquisadores e instituição de ensino, não serão identificados a escola e os nomes dos participantes da pesquisa. Trata-se de um conjunto de ações preventivas à perda da confidencialidade, conforme sugerido pelo CEP-UNIUBE.

se estabelecem entre os vários sujeitos que constituem a comunidade escolar, o trabalho de campo esteve diretamente relacionado ao acesso a fontes secundárias, como o Projeto Político Pedagógico (2013) e Resoluções internas, que colocamos em cruzamento com dados disponibilizados pelo INEP.

Inicialmente a escola foi procurada pela coordenadora do projeto, que obteve a autorização da gestão para a realização da pesquisa. Só no semestre seguinte, depois da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, é que membros da equipe passaram a frequentar regularmente a escola, desenvolvendo, assim, seus subprojetos.

Conforme visto, os participantes da pesquisa aqui apresentada são onze professores de duas turmas, do 6º e outra do 9º ano. A escolha destes participantes, assim como da escola, deu-se a partir de condições previamente colocadas pelo projeto mais amplo.

As entrevistas foram transcritas e passaram por um processo de sistematização, sendo trabalhadas a partir da análise de conteúdo pela perspectiva de Bardin (2011).

Análise de conteúdo, diz Bardin (2011, p.37), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que utiliza procedimentos sistemáticos, podendo ser assinalados de formas variáveis e com adaptações no campo das comunicações.

Nesse mesmo entendimento, Minayo (2000) sustenta que há a compreensão crítica do sentido das entrevistas e a percepção do seu conteúdo, quer implícito, quer explícito, quer concreto, quer simbólico, visando ultrapassar os níveis de entendimento que nos sugere o senso comum, além de uma constante sondagem crítica em relação ao dado que está sendo analisado.

O processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovido pela análise de conteúdo, pode ser organizado em três etapas realizadas conforme três polos cronológicos diferentes. A partir do que nos ensina Bardin (2011) e estudaram Minayo (2000) e Capelle (2011) sobre esse processo, essas etapas são integradas pela pré-análise, que organiza e sistematiza as ideias e escolhe os documentos a serem analisados.

A pré-análise pode ser decomposta em quatro etapas: leitura flutuante, leitura intensa do material de análise; constituição do *corpus*, que envolve a organização do material; formulação de hipóteses e objetivos, pressupostos iniciais flexíveis que permitam permanência de hipóteses iniciais ou não; referenciação dos índices e elaboração dos indicadores a serem adotados na análise e preparação do material ou edição.

Uma segunda etapa é composta pela exploração do material, que são os dados brutos da coleta de materiais que são codificados para que se alcance o núcleo de compreensão do texto. E, por fim, a terceira etapa seria o tratamento dos resultados obtidos e interpretação:

nessa fase, os dados brutos são submetidos à categorização do material, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas (BARDIN, 2011; MINAYO, 2000; CAPPELLE, 2011).

Dessa forma, seguindo essas três etapas, o pesquisador propõe suas inferências e faz suas interpretações de acordo com os objetivos propostos.

Os resultados obtidos, aliados ao confronto sistemático com o material e às inferências alcançadas, podem servir a outras análises baseadas em novas dimensões teóricas ou em técnicas diferentes (BARDIN, 2011).

Além dos produtos dos sujeitos (entrevistas), esta pesquisa previu dois outros procedimentos para coletas de dados, um por meio de uma pesquisa bibliográfico-documental e outro através de registros no diário de campo para que pudéssemos fazer uso da técnica da triangulação pela perspectiva de Denzin (1989).

A técnica da triangulação é a mais mencionada na literatura sobre metodologias, quando o objetivo central é que seja feita uma integração metodológica (DUARTE, 2009).

O autor Denzin (1989) utilizou o termo de forma ampla e o aplica considerando quatro tipos diferentes de triangulação: a triangulação de dados, a triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica. Esse conceito vai além de uma visão clássica e passou a se expandir porque alguns autores consideram que a “triangulação” também é uma forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo (DUARTE, 2009).

Em nossa pesquisa, a opção pela triangulação de dados como técnica de coleta de dados foi a mais apropriada.

Em um primeiro vértice de um triângulo (do tipo equilátero porque não consideramos nenhuma reta com grau de importância maior que a outra), chamado aqui de vértice “A”, estão os dados coletados e registrados no diário de campo. Este, para alguns autores, é um meio clássico de documentação feita pelo pesquisador em uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2004).

Tanto em André (2001) como em Triviños (2008) observamos que com as anotações no diário de campo, pode ser possível documentar o que não está escrito em outros documentos, por isso este instrumento contribui para reconstruir linguagens e significados que não estão explícitos em outros tipos de coletas de dados para a pesquisa. Para esses autores, trata-se de um processo complexo, devido à intensidade que os dados registrados podem abranger no estudo.

No olhar de Bourdieu (2009), quando discorre sobre as questões de métodos científicos e técnicas de coleta de dados diz que

[...] as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova [...] (BOURDIEU, 2009, p. 24).

O precursor no uso dessa técnica de anotações em diário de campo, como instrumento científico de pesquisa, foi Malinowski (1978) e por isso, dizemos que este tipo de coleta de dados advém da Antropologia.

Optamos pelo diário de campo não apenas para apontamentos e visualizações que foram feitas no local da pesquisa. Em nosso diário, há a escolha por descrever.

Diante da decisão de construirmos um diário que busque atribuições de sentidos ao que está sendo investigado, apropriamos deste recurso com as cautelas explicitadas pelos antropólogos Magnani (1997) e Márques (1997), quando advertem que antes de fazer uso do caderno de campo, há etapas anteriores imprescindíveis a serem seguidas nesse processo, como por exemplo, assegurar que o pesquisador já não seja visto no *locus* da pesquisa como um estranho, o que está ligado também ao tempo e quantidade de incursões a campo.

Os outros dois vértices, que nomeamos como “B” e “C”, contemplam, respectivamente, a pesquisa bibliográfico-documental (revisão da literatura sobre a temática, dados do INEP, Projeto Político Pedagógico da escola, livro de ocorrências disciplinares, atas com resoluções e decisões dos conselhos de classe e de escola sobre questões de violência) e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores.

Desta maneira, valendo-nos de três fontes de dados, a expectativa foi a de que o cruzamento resultasse em conclusões que pudessem ser validadas com mais profundidade, consistência e veracidade, assim como sugerem Denzin (1989), Flick (2004) e Yin (2001).

2.1 CAMPO E *LOCUS* DA PESQUISA

2.1.1 A cidade de Uberaba

A pesquisa se realizou na cidade de Uberaba, que está localizada no estado de Minas Gerais, mais precisamente na mesorregião denominada Triângulo Mineiro (Figura 1).

Segundo dados organizados pelo IBGE²⁵, no ano de 2013 a população foi estimada em 315.360 habitantes. Sua economia, historicamente relacionada à agropecuária, faz com que Uberaba apareça em oitavo lugar do Brasil no ranking dos maiores PIBs agrícolas do país, sendo o segundo maior PIB agrícola do estado de Minas Gerais (IBGE, 2013).

Identificada como referência mundial na criação, tecnologia e melhoramento genético do gado Zebu, a cidade, entretanto, enfrenta algumas dificuldades em outros setores, como comércio e indústria (GUIMARÃES, 2007; SOUZA, 2012).



Figura 1: Vista parcial da cidade de Uberaba

Fonte: Uberaba. Revista Prefeitura, 2013. Disponível em http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/revista_uberaba/arquivos/Revista_Prefeitura.pdf

Atualmente, existem três Distritos Industriais, sendo dois estaduais e um municipal, o que têm atraído indústrias dos segmentos de móveis, alimentação, calçados e química. Isto porque o município está em uma posição estratégica no país, situando-se aproximadamente a 500 km de distância dos principais centros consumidores do Brasil (SOUZA, 2012; REVISTA PREFEITURA, 2013). As dificuldades, entretanto, referem-se não à implantação das indústrias, mas à instabilidade que leva, em muitos casos, ao encerramento de suas atividades.

²⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Disponível em <http://cod.ibge.gov.br/232DD>. Acesso realizado em 30 de jul. de 2014.

A Educação, em contrapartida, é uma área em que Uberaba vem se destacando nos últimos anos, em especial no que refere ao Ensino Superior²⁶.

A questão da Educação na cidade merece uma breve recuperação histórica. Segundo Coutinho (2000), em 1815, quando o local ainda era chamado de Arraial de Santo Antônio e São Sebastião da Farinha Podre, iniciaram-se os trabalhos educacionais em uma primeira escola primária particular, onde moças aprendiam a ler e escrever, além de práticas de artesanato e costura (COUTINHO, 2000).

Em 1820, as crianças, que podiam ser alfabetizadas²⁷, estavam sob a responsabilidade de padres e somente em 1838 foi instalada a primeira escola pública gratuita, chamada de Escola Pública Proviçal. Outras escolas foram criadas, entretanto, e, de acordo com Guimarães (2007), não subsistiram até o século XX.

Em 1885, a igreja Católica criou em Uberaba algumas escolas confessionais particulares, que funcionavam como internatos e externatos, femininos e masculinos, sendo frequentadas por alunos do município e da região que pudessem pagar pelo ensino (TOSTA, 2010; SOUZA, 2012).

Adiantando um pouco mais na leitura sobre a educação em Minas Gerais, que estava em consonância com o que acontecia no período histórico brasileiro na área da educação, somente em 1906, com a Lei 439 de 28 de setembro de 1906, conhecida como a Reforma de João Pinheiro, é que se deu início ao ensino público, gratuito e obrigatório, surgindo assim os Grupos Escolares. Uberaba teve seu primeiro Grupo Escolar em 1909, chamado de Grupo Escolar de Uberaba, sobre o qual há relatos de que passou por muitos problemas de superlotação de alunos²⁸. Hoje a escola é conhecida como Escola Estadual Brasil ou popularmente chamada de Grupo Brasil.

Outro fator que merece destaque é que, ao lermos a História de Uberaba, bem como a trajetória do desenvolvimento do ensino nesta localidade, observamos sob a perspectiva

²⁶ Segundo dados da Prefeitura Municipal de Uberaba a cidade conta com dez Instituições de Ensino Superior, duas delas Universidades. São elas: UNIUBE, UFTM, FCETM, FAZU, CESUBE, IFTM, CEU, UNIPAC, FACTHUS, UNOPAR. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9183>.

²⁷ Nessa época, em período de escravidão, obviamente escravos ou filhos de escravos não podiam ser alfabetizados.

²⁸ Conforme artigo publicado sobre o Grupo Escolar Uberaba, no jornal Lavoura e Comércio, em 03 de fevereiro de 1924: [...] Temos aqui um grupo escolar, que vive transbordando de alumnos. Os que se podem matricular, muito bem. Os que sobram, ou os que desanimados não veem procurar o grupo, esses que se fomentem. Assim, pode-se afirmar que o grupo escolar local é apenas uma prova dolorosa de que imediatamente necessitamos de outro grupo, maior que o actual, e funcionando em dois turnos [...] Vejamos o que se passa este anno no grupo escolar local. Matricularam-se quinhentos e tantos alunos. (Em 1919 a matricula attingiu a 1.000 alumnos...) Quasi trezentos não puderam se matricular. Logo, apesar da vontade manifestada de aprender a ler e escrever, essas creanças têm que ficar analphabetas. Quanto a esperar pelo próximo anno, nada adeanta, porque no próximo anno provavelmente terá o grupo uma procura muito maior, de accordo com o que se observa todos os annos (FERREIRA, 1928, p. 155 apud SOUZA, 2012, mantida a grafia original).

histórica de Wagner (2006), Guimarães (2007) e Souza (2012), de que por muito tempo a comunidade uberabense viveu sob o jugo de algumas famílias da classe dominante que não contribuíram para que a educação em Uberaba fosse para todos.

Quanto ao que a mídia divulga sobre a questão da educação e da violência em Uberaba, há divergências de percepções. Enquanto a Revista Uberaba²⁹, por exemplo, editada pela Prefeitura do Município em 2012, indica a cidade como: “a cidade que respira educação (p. 27)”; “Uberaba, pacata e tranquila, com os menores índices de violência do Brasil (p.10)”; “Uberaba, referência em educação e pesquisa (p. 23)” e “cidade que tem cultura em cada canto da cidade (p. 29)”, há outras divulgações, como a do exemplo a seguir, de que neste município os índices de violência nas escolas são altos, conforme indica o mapa apresentado na figura 3:

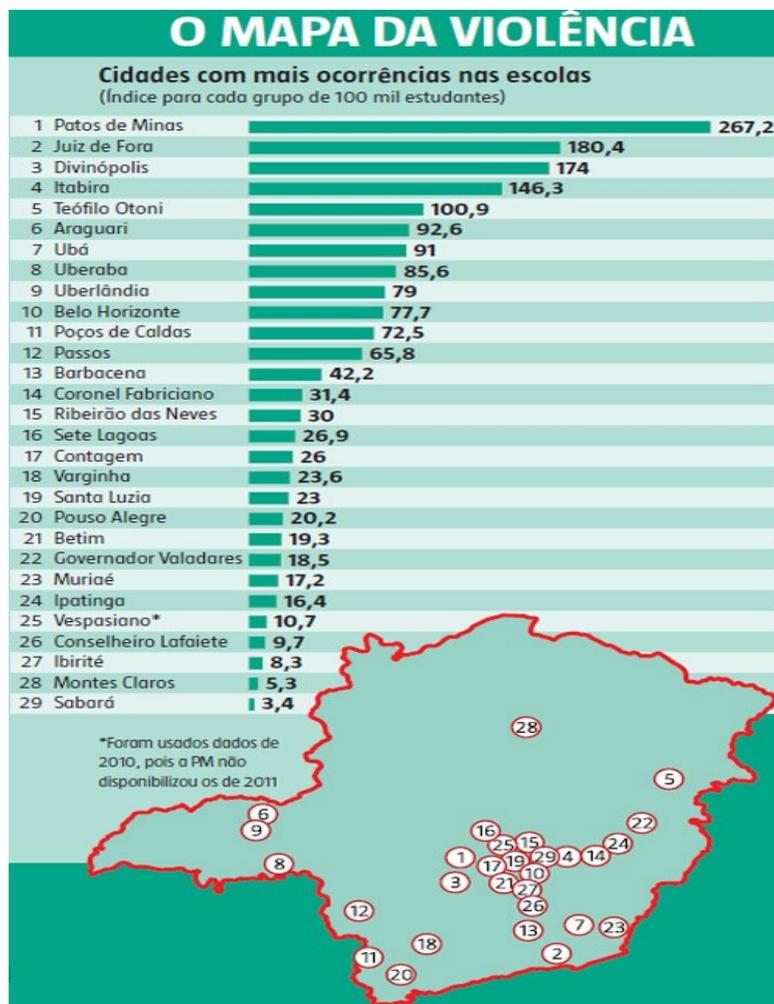


Figura 2: Mapa da Violência nas escolas de Minas Gerais

Fonte: A educação na mira do crime. Publicado em 15/04/2013. Disponível em:

http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/04/15/interna_gerais.371530/levantamento-inedito-mostra-onde-ha-mais-violencia-nas-escolas-de-mainas.shtml Acesso realizado em 30 ago. de 2014.

²⁹ Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/porta/acervo/revista_uberaba/arquivos/Revista_Prefeitura.pdf

A figura mostra o resultado de um levantamento, idealizado pelo Jornal “Estado de Minas Gerais”, a fim de apontar onde há mais violências nas escolas em que foi acionada a Polícia Militar. Foram feitos cruzamentos de dados de vinte e nove cidades mineiras com mais de 100 mil habitantes quanto às ocorrências da Polícia Militar registradas dentro e nos arredores de instituições das redes particular, municipal, estadual e federal em 2010, com o número de estudantes de cada cidade, segundo dados oficiais do Censo Escolar elaborado pelo Ministério da Educação, em 2011.

Nesse contexto de análises, a cidade de Uberaba obteve um registro de violência nas escolas em 8º lugar dentre as cidades verificadas. Segundo a pesquisa do jornal, as ocorrências abarcam furtos, roubos, atritos verbais, lesões corporais e problemas com drogas.

Além disso, nesta cidade, no ano de 2013, a Guarda Municipal declarou que recebeu mais de 1.000 ligações com pedidos de comparecimento às instituições de ensino de educação básica.³⁰ Tamanha tensão fez com que os sindicatos de Professores orientassem os docentes quanto ao problema da violência nas escolas públicas e o sindicato das escolas particulares-Sinpro-Uberaba criou um disque-denúncia para auxiliar o educador em casos de ameaças de alunos.³¹

Estamos cientes que a comunicação de massa pode dimensionar para além o que ocorre com relação à violência de um modo geral, contudo, não podemos desconsiderar completamente os dados registrados nos órgãos públicos quanto a atos violentos e, ainda mais, tais números podem servir para nossas reflexões e análises.

Segundo os dados do INEP, a educação básica de Uberaba é composta de 168 escolas (urbanas e rurais), municipais, estaduais e federal³². Deste total, há 40 escolas estaduais, sendo 37 escolas regulares, que atendem ensino fundamental e médio, (1) um centro intercolar de estudos de línguas, (1) uma escola de orientação e pesquisa de ensino especial e (1) um conservatório de música³³.

Das escolas municipais, são 24 as que atendem alunos na idade escolar de educação infantil; 34 de ensino fundamental I e II e 18 creches conveniadas. Dessas instalações, 17 delas oferecem a educação de jovens e adultos.

³⁰ Fonte disponível em <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/07/uberaba-atinge-8-lugar-no-ranking-de-violencia-nas-escolas.html> Acesso em 30 de ago. 2014.

³¹ Fonte disponível em <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/03/professores-de-uberaba-sao-ameacados-por-alunos-diz-sindicato.html> Acesso em 30 de ago. 2014.

³²Fonte: Censo Escolar/INEP 2013 | Total de Escolas de Educação Básica: 168 | QEdU.org.br

³³Fonte:http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/arquivos/educacao_no_municipio/escolas_estaduais_e_nsino_fundamental_e_medio.pdf.

Quanto às escolas particulares de educação básica, Uberaba tem 51 instalações, dentre essas há nove de educação profissional de nível médio e quatro de educação especial.

Há ainda um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que oferece o ensino médio, integrando-o à educação profissional de nível médio (ensino médio integrado com apenas uma matrícula) e uma Universidade Federal que oferece cursos profissionalizantes de nível médio, na modalidade de ensino médio concomitante.³⁴

O Censo Escolar³⁵ (INEP, 2013)³⁶ mostra que nos anos finais do ensino fundamental II, Uberaba teve 16.798 matrículas feitas nesta etapa de ensino (6º ao 9º ano), sendo que 7.283 foram realizadas em escolas estaduais da área urbana e do campo neste município.

Consultando os dados do INEP (2013), verificamos quanto à infraestrutura que quase todas as escolas estaduais de Uberaba oferecem alimentação aos educandos em horário escolar; em todas as 168 escolas há o fornecimento de água tratada e filtrada; os serviços de esgoto, energia e coleta de lixo são realizados pela rede pública, exceto de um a dois por cento de escolas que não os têm. Quanto à acessibilidade, 40% das escolas ainda não possuem dependências para deficientes e sanitários adaptados.³⁷

As escolas estaduais de Uberaba, assim como quase todas do Brasil, participam de avaliações externas na educação básica. Uma dessas é a Prova Brasil³⁸, que, por amostragem, avalia o rendimento escolar dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, além de traçar um perfil socioeconômico e cultural, por meio de um questionário respondido pelos estudantes, professores das turmas avaliadas e gestores das Instituições.

³⁴ Na modalidade de ensino médio concomitante, o aluno deve cursar o ensino técnico- neste caso, na Universidade- e o ensino médio regular em outra escola que ofereça este nível de ensino.

³⁵ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Fonte: INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso realizado em 30 de jul. de 2014.

³⁶ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

³⁷ Fonte: Censo Escolar/INEP 2013 | Total de Escolas de Educação Básica: 168 | QEdu.org.br

³⁸ A Avaliação Nacional de Rendimento Escolar- Anresc é comumente chamada de Prova Brasil. Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Fonte: INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Como a aplicação se dá bianualmente, analisamos nesta dissertação dados divulgados da Prova Brasil de 2011, haja vista que os resultados deste instrumento aplicado em 2013 ainda não foram divulgados pelo Inep.

Na busca em encontrar um perfil da educação local, utilizamos os resultados, somente dos questionários, aplicados em 2011³⁹.

Não utilizamos nesta dissertação dados da Prova Brasil que são resultantes especificamente ao rendimento escolar, pontuação ou *ranking* das escolas porque sairíamos de nosso foco de análises e também distanciaríamos de nosso objetivo. Neste estudo, utilizamos tais dados somente para traçar um perfil social do alunado, a fim de que o leitor pudesse ter mais condições de compreender, de forma geral, de qual estudante, tanto do município quanto da escola, falamos no decorrer de nossas interpretações.

A partir de Paro (2011) e Oliveira (2011) estamos atentos e conscientes de que a Prova Brasil, como uma ferramenta de avaliação externa, enquanto aferidora estatisticamente da qualidade de aprendizado de uma escola, traz consigo um modelo neoliberal, que, segundo esses autores, tem questões que precisam ser resolvidas desde a aplicação até quanto ao que vai ser feito com os resultados obtidos. E, acrescentamos nessa discussão que uma padronização com percentuais ditados para se ter qualidade pode acarretar um grande problema estigmatizante, que é o fracasso escolar para aqueles alunos ou para aquelas escolas que não atingiram os índices sugeridos.

Contudo, mesmo assim, entendemos que o questionário socioeconômico da Prova Brasil pôde ser um instrumento que nos auxiliará para as inferências posteriores, já que não houve a intenção de usá-lo para medir aspectos como qualidade de ensino das escolas de Uberaba e do *locus* investigado.

Visto da maneira acima explicitada, pudemos perceber que nas escolas de Uberaba há mais meninos do que meninas que frequentam as séries iniciais, quadro que é invertido quando se trata das séries finais do ensino fundamental II (EF II), o que pode sugerir certa evasão escolar dos meninos adolescentes nesta faixa etária.

Nas séries finais do EF II mais alunos se consideram brancos do que nas séries iniciais do EF II, nas quais predomina a autoidentificação como “pardos”.

Os dados apontam que somente 50% dos pais participam de reuniões nas escolas. Metade dos alunos investigados leem somente de vez em quando jornais, revistas, histórias em quadrinhos, porém a quantidade de leitores sobe para mais de 70% quando a leitura é virtual (internet). Ao serem investigados quanto a visitas a Bibliotecas públicas ou da escola, a pesquisa aponta um percentual abaixo de 30%.

³⁹ Questionário estudante de 5º ano Prova Brasil 2011 | Questionários aplicados: 3.830 | Questionários respondidos: 3.387 | Respostas válidas para esta questão: 3252 | QEDu.org.br
Questionário estudante de 9º ano Prova Brasil 2011 | Questionários aplicados: 1.784 | Questionários respondidos: 1.484 | Respostas válidas para esta questão: 1.465 | QEDu.org.br.
Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/1973-uberaba/pessoas/aluno9ano>

A maior parte dos alunos respondentes sempre estudou em escolas públicas. As reprovações estão em torno de 30% no EF II.

Quanto aos questionários aplicados aos docentes que lecionam no Ensino Fundamental II, 17% são homens; a maior parte se considera branco e metade do público interpelado trabalha em outros locais para complementação de renda mensal e, nas horas livres, pouquíssimos leem livros.

Com relação ao aprendizado dos alunos uberabenses, poucos professores (cerca de 10% a 15%) respondentes ao questionário da Prova Brasil (2011) ⁴⁰ acreditam que os estudantes têm dificuldades na aprendizagem por consequência de questões de infraestruturas físicas ou pedagógicas. Também não atribuem o baixo rendimento escolar ao ambiente de insegurança física na escola; ao pouco oferecimento de oportunidades de desenvolvimento intelectual aos alunos; à inadequação ou descumprimento curricular oferecido ou à falta de planejamento das aulas.

Ainda segundo respostas dadas ao mesmo instrumento de coleta de dados, os docentes, em sua maioria, afirmam que os problemas de aprendizagem dos alunos acontecem em decorrência do ambiente em que vivem fora da escola; do nível cultural dos pais desses alunos; da falta de aptidão e habilidades dos alunos e também devido a problemas de baixa autoestima.

Esses docentes em sua totalidade responderam que os problemas de aprendizagem ocorrem também provenientes ao desinteresse e à falta de esforço dos alunos. Um pouco mais da metade deles afirmam que há problemas de aprendizagem devido à indisciplina em sala de aula e na escola.

Quanto a questões sobre violência nas escolas, os professores da rede estadual que trabalham em Uberaba responderam que houve uma incidência muito baixa (menos de 10%) de agressões físicas de alunos para com professores e de alunos para com funcionários; incidência de menos de 50% de agressões entre alunos. Todos os respondentes disseram que não houve agressões entre professores e também foram unânimes em responder que não ocorreram situações em que professores agrediram alunos fisicamente.

Quando perguntados sobre agressões verbais nas escolas uberabenses, 70% dos professores responderam que houve episódios em que os agressores são os alunos e os agredidos são os professores. Se as agressões verbais ocorrem entre os alunos, cerca 50% dos professores disseram que tal fato aconteceu em sua escola. Quase 100% dos professores assinalaram que não observaram agressões verbais de professores e funcionários aos alunos

⁴⁰ Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/1973-uberaba/pessoas/professor>

da escola e cerca de 40% dos professores afirmam ter sofrido agressões verbais de alunos. Esses dados relacionados à violência e problemas do cotidiano não são coerentes com o “mapa da violência” e com o discurso dos Sindicatos dos professores desta cidade.

Por meio desses dados coletados e aqui apresentados, embora quantitativos, traçamos um perfil, ainda que panorâmico, das escolas estaduais situadas na cidade de Uberaba quanto às questões socioeconômicas, culturais e o cotidiano quanto à violência escolar.

Outrossim, passaremos a visualizar o perfil da escola de nossa investigação, com o mesmo instrumento de avaliação que utilizamos acima na focalização das escolas uberabenses, acrescido do Projeto Político Pedagógico da escola e de algumas anotações do diário de campo.

2.1.2. A “Escola Valores”

A escola investigada, aqui chamada de “Escola Valores” como parte de um conjunto de medidas para preservação dos sujeitos e da instituição, não recebeu este apelido aleatoriamente.

A designação foi pensada pela mestrandia ao constatar que a palavra “valores” é recorrente no Projeto Político Pedagógico da escola, o que pode ser inferido o quanto essa comunidade prima pelos valores morais enaltecidos nesta instituição de ensino⁴¹. Nesse documento institucionalizado, PPP, a palavra aparece ao ser discorrido sobre temas como a “Disciplina e formação ética dos alunos”; a “Visão do papel do professor”; a “Avaliação de desempenho dos profissionais”; o “Código de convivência” e as “Formas de relacionamento com pais e comunidade”.

A opção pela pesquisa nesta unidade escolar está vinculada aos objetivos (tanto geral como específicos) do projeto “guarda-chuva”, que previu a necessidade de que a escola investigada atendesse a pré-requisitos, tais como ser uma instituição do sistema educacional público de ensino; estar situada na cidade de Uberaba; oferecer educação básica; ter a gestão, professores e alunos que estivessem dispostos livremente a contribuir com as pesquisas. Como todos esses quesitos foram contemplados, iniciamos nela nossa investigação. Além disso, quando este subprojeto foi iniciado, a coordenadora do projeto “guarda-chuva”, mencionado, já investigava esta escola, onde desenvolvia outros subprojetos previstos no projeto maior.

⁴¹ Reforçamos que a escolha do nome fictício deu-se unicamente em razão da recorrente menção à palavra “valores” no Projeto Político Pedagógico da escola, não havendo, assim, qualquer intenção de caráter pejorativo.

A implantação desta escola ocorreu simultaneamente com outras no Brasil por meio de uma política pública denominada Programa de Reforma, Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PREMEM, que logo depois foi incorporado a outro programa conhecido como Programa de Reforma, Melhoria e Expansão do Ensino Nacional - PREMEN, conforme decreto nº 5760 de 14/9/1971, publicado no Diário Oficial do estado de Minas Gerais em 15/9/1971. Na ocasião, a escola não tinha o nome atual.

A Escola Valores está localizada no perímetro urbano, em uma região central da cidade e compõe uma área considerada nobre. Assim, segundo o que está escrito em seu PPP, esta escola está situada “num espaço privilegiado e amplo”.

O PPP da Escola a caracteriza como um prédio antigo e que em 2012 foi reformado. Cita que há árvores frutíferas e plantas ornamentais que poderiam estar mais belas se houvessem pessoas que cuidassem delas. Possui 15 salas de aula.

Em sua trajetória de ensino foram oferecidos cursos profissionalizantes. Um deles de 1991 a 1999, com ampla demanda em busca de vagas pela comunidade. A escola participou de um projeto da Secretaria de estado da Educação, em 1998, chamado “A caminho da cidadania”, que tinha como objetivo principal criar estratégias pedagógicas de aceleração de estudos para o ensino médio. Esse projeto aconteceu por quatro anos consecutivos.

Desde o ano 2000 a escola oferece o curso Normal de nível médio- Professor de educação infantil- que habilita jovens e adultos que concluíram ou concluirão o ensino médio regular a atuar nesta profissão.

Em 2009, a Escola Valores foi inserida pela Secretaria estadual de ensino de Minas Gerais em um projeto para alunos do Ensino Médio, “Aprofundamento de Estudos”, no qual havia a iniciativa de consolidar ensinamentos recebidos, com intervenções após diagnósticos realizados pelas avaliações externas.

São ofertados o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio e continua a oferta do curso de habilitação profissional Normal de nível médio. A Escola não trabalha com alunos dos anos iniciais de escolaridade, ou seja, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

O quadro de funcionários, no ano de 2013, era de 70 professores, oito gestores e 40 colaboradores. A escola possui um sistema de alarme e não há vigilantes que a circundem.

Como documento de registro de situações disciplinares há um livro de ocorrências, no qual os relatos são feitos pela equipe gestora.

Em 2013, de acordo com o Censo Escolar, a Escola atendeu 470 alunos do 6º ao 9º ano e 919 alunos de ensino médio.

No PPP da escola há registros de projetos concluídos ou em andamentos, oferecidos pela Secretaria de Educação de Minas ou de iniciativa da própria escola, embora o público alvo não seja os alunos das séries finais do ensino fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, delimitação de nossa pesquisa. Há a listagem de projetos relacionados às avaliações externas; Olimpíadas de Matemática, de Astronomia e Astronáutica, de Geografia, de Língua Portuguesa, de Física e de Oceanografia; Projeto Mostra dos Saberes, Livro de Poesias, Rádio Escola, Projeto afetivo sexual-PEAS, este destinado aos alunos da 3ª série do ensino médio.

Quanto à infraestrutura, a Escola Valores possui sanitário masculino e feminino dentro do prédio. As anotações feitas no diário de campo revelaram que não há papel higiênico em ambos os banheiros e, se o aluno quiser usar, deve se dirigir à cozinha e pedir às cozinheiras, conforme dito em conversas informais com algumas adolescentes (Diário de campo, 29/8/2013), o que nos infere certa indisposição por parte dos dirigentes da escola em ser trabalhado o porquê dessa regra entre os alunos da escola, tornando-se uma situação natural.

Possui uma biblioteca, uma cozinha, um laboratório de informática, uma quadra de esportes, duas salas para os gestores e uma sala dos professores, esta última com sanitários anexos, feminino e masculino. Não possui laboratório de ciências, nem sala de leitura como também não há sala de atendimento especial.⁴²

O PPP da escola listou dentre seus materiais permanentes um microscópio e um kit para microscópio e diz que esses equipamentos estão guardados porque o laboratório de ciências foi desativado, mas que se os professores procurarem tais materiais poderão utilizá-los.

Quanto ao laboratório de informática, o PPP da escola aponta que existe, mas que não é utilizado porque os computadores ali instalados possuem o sistema Linux, o qual os professores não dominam. Nos dados do INEP estão registrados 28 computadores que são usados pelos alunos e 11 por funcionários.⁴³

A biblioteca é valorizada pelo PPP como “um espaço de conhecimento e gosto pela leitura”, mas reconhece a deficiência de acervo nas áreas de Artes e Geografia e identifica também que o espaço não é adequado para os alunos permanecerem ali e, por isso, o local é restrito às trocas periódicas de livros.

De acordo com dados divulgados pelo INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb⁴⁴ da Escola Valores cresceu 0,15% de 2009 para 2011. Com esse

⁴² Fonte: Censo Escolar/INEP 2013. Disponível em [www.qedu.org.br/escola/ \(...nome](http://www.qedu.org.br/escola/...nome) da escola)

⁴³ Fonte: Censo Escolar/INEP 2013. Organizado por Meritt.

⁴⁴ “O Ideb é um indicador educacional criado para verificar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do MEC, sobre

crescimento, segundo metodologia usada pelo INEP para classificação das escolas, a Escola Valores encontra-se em fase de desenvolvimento, porque não alcançou os índices-referência no qual o município está classificado. Isso se deve porque houve uma defasagem no rendimento escolar do ano de 2007 para 2009, biênio no qual a escola não evoluiu. E, diante disso, mesmo a escola tendo um desenvolvimento melhor em 2009, ainda não conseguiu alcançar o desejável.

No gráfico a seguir verificamos o desenvolvimento apontado pelo Ideb desta escola com relação à média de escolas de Uberaba e à meta projetada para ser alcançada até 2022.

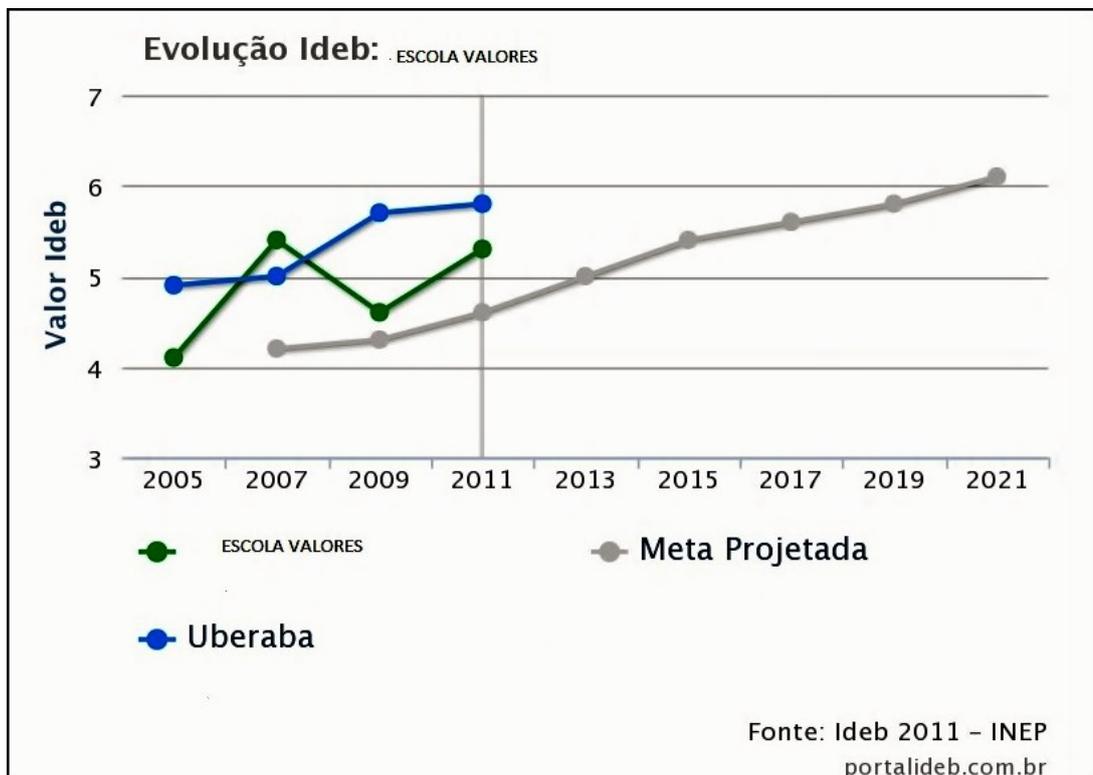


Gráfico 5. Evolução da escola de acordo com os critérios do Ideb 2011⁴⁵

Fonte: Ideb 2011 – INEP. Disponível em: www.portalideb.com.br

Ainda observando os resultados da Prova Brasil de 2011 quanto ao aprendizado dos alunos da Escola Valores, e lembrando que tais resultados devem ter um olhar crítico (PARO, 2011), é possível calcular a proporção de alunos que estão em um nível adequado de aprendizado quanto à sua etapa escolar. Neste caso, no 9º ano, 47% aprenderam

a educação básica. Ele agrega resultados do fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações e é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país e a Prova Brasil para os municípios”. (Informações disponíveis em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoes.pdf e <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb> . Acesso realizado em 19 de ago. 2014).

⁴⁵Também aqui o nome da escola foi substituído pelo nome fictício como parte de um conjunto de medidas preventivas da perda de confidencialidade.

adequadamente na competência leitora e escritora⁴⁶ e 37% desta mesma amostra se enquadraram no nível adequado de aprendizado em matemática⁴⁷.

Quando perguntados sobre as perspectivas sobre o que pretendem fazer no futuro, mais da metade disse que pretende continuar estudando e começar a trabalhar.

O PPP da Escola Valores teve como metas para 2013 a realização de avaliações com os descritores estabelecidos pela SEE, objetivando fazer diagnósticos quanto ao aprendizado. Segundo este documento, os resultados serviriam para reorganização do trabalho docente e intervenções pedagógicas para todos os alunos que não obtiveram rendimento satisfatório nas provas.

Outra meta foi a de realizar quatro reuniões com os pais e organizar quatro oficinas com os professores, nas reuniões periódicas, sobre inclusão, motivação, indisciplina escolar e temas específicos de cada componente curricular. Uma última meta, que remete à primeira, seria a de elevar o índice de proficiência dos alunos da escola em 10% a cada ano, tendo como base os resultados obtidos nas avaliações sistêmicas “tornando-se a melhor escola pública de Uberaba” - trecho literal do PPP.

A partir dos questionários aplicados aos alunos do 9º ano, a Prova Brasil constatou que em 2011 a escola apresentou um Nível Socioeconômico (NSE)⁴⁸ caracterizado como “médio-alto”, com 5,8 pontos. Existem mais dez escolas em Uberaba que estão em condições semelhantes ao NSE, no qual se apresenta a Escola Valores. Umas com maior rendimento no aprendizado escolar e muitas delas não se localizam na região central do município.

Considerando ainda os questionários contextuais aplicados em 2011 aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Valores, passamos a mostrar resumidamente o perfil

⁴⁶Dos 105 alunos respondentes, 49 demonstraram o aprendizado adequado. Fonte: Prova Brasil 2011, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/> (... nome da escola). Acesso em 20 de ago. 2014.

⁴⁷Dos 105 alunos respondentes, 39 demonstraram o aprendizado adequado. Fonte: Prova Brasil 2011, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/> (... nome da escola). Acesso em 20 de ago. 2014.

⁴⁸ Segundo o Inep, o nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, para fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, como forma de facilitar o entendimento, foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: "Mais Baixo", "Baixo", "Médio-baixo", "Médio", "Médio Alto", "Alto", "Mais Alto". Segundo Alves e Soares, nas pesquisas educacionais há um debate ainda aberto sobre classes e estratos sociais e isso porque a educação tem centralidade nas pesquisas sobre estratificação e mobilidade social e, ainda segundo os autores, isso ocorre também devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovado por evidências empíricas em muitos países do mundo desde os anos 1965. Dessa forma, atreladas às avaliações educacionais externas, há a aplicação de questionários contextuais, constituindo uma etapa do processo avaliativo (ALVES E SOARES, 2012). Fonte: GAME/UFGM/Instituto Unibanco, 2012. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/nse_das_escolas_brasileiras_game_inst_unibanco.pdf Acesso realizado em 20 de ago. de 2014.

desses estudantes quanto a atividades socioculturais, cotidiano escolar, trajetória escolar, incentivo dos pais, entretenimento, tarefas escolares e perspectiva para o futuro, de modo a contribuir para uma visão panorâmica do perfil dos alunos da Escola Valores.

A maioria dos estudantes é do sexo feminino⁴⁹; consideram que possuem cor de pele branca; todos possuem televisão e a metade dos respondentes possui mais do que uma em sua casa; a maior parte possui rádios; quase 100% possuem aparelho de DVD; todos possuem geladeira; mais de 80% possuem em suas casas computador (es) com internet; todos têm sanitários e mais de um quarto nas dependências da casa; quase todos os alunos moram com suas mães e um pouco mais da metade também com seus pais na mesma casa.

Quando interrogados sobre a participação dos pais na vida estudantil, menos da metade dos alunos respondentes disseram que os pais vão frequentemente à escola para participação nas reuniões de pais e 100% dos alunos afirmam que os pais os estimulam à leitura, aos estudos e a não faltar às aulas.

Quanto ao cotidiano da escola, 69% dos alunos responderam que os pais conversam com eles sobre o que lá acontece.

Um percentual menor que 20% leem jornais, revistas, livros, índice que aumenta consideravelmente quando se trata de leituras em sites da internet. Menos de 10% responderam que frequentam bibliotecas da escola ou outras e em torno de 15% dos alunos vão a eventos culturais da comunidade.

Em dia de aula normal, metade dos alunos entrevistados respondeu que gastam mais de quatro horas com entretenimentos na televisão, na internet ou com jogos eletrônicos. 20% dos respondentes trabalham.

Nessa amostragem de alunos questionados, quase 30% dos alunos já reprovaram uma ou mais vezes desde o 6º ano. Por volta de 70% desses alunos gostam de estudar português e matemática. Metade deles faz os deveres de casa e em torno de 10% dos alunos responderam que seus professores não corrigem as lições de casa.

2.2 DOCÊNCIA E DOCENTES NO *LOCUS* DA PESQUISA

⁴⁹Questionário estudante de 9º ano Prova Brasil 2011 | Questionários aplicados: 110 | Questionários respondidos: 102 | Respostas válidas para esta questão: 101 | QEdu.org.br
Os alunos do 9º ano responderam a 58 perguntas. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/...>

Usamos como coleta de dados para traçar o perfil docente da Escola Valores o Projeto Político Pedagógico da escola, as anotações do diário de campo e parte da entrevista semiestruturada, que foi aplicada somente aos docentes participantes de nossa investigação.⁵⁰

Consideramos que o Projeto Político Pedagógico da Escola Valores foi construído coletivamente entre os professores, gestores e comunidade, e, portanto, pode expressar o perfil docente que esta unidade escolar sugere ter.

No PPP há um espaço destinado ao tema “currículo” no qual há a determinação de que os professores trabalhem o Conteúdo Básico Comum (CBC), obrigatoriedade da rede estadual mineira de ensino, e, além disso, ensinem conteúdos estabelecidos para as provas de vestibulares das universidades federais e particulares, os programas de avaliação seriada e as novas exigências do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

O Projeto pedagógico da escola direciona o professor a trabalhar de maneira interdisciplinar e a contemplar nas suas aulas os temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN e nas orientações da SEE.

Quanto à metodologia de trabalho docente, o PPP assegura que o professor deve atender às necessidades dos alunos com diversas estratégias de ensino e para isso oferece material didático como *data-show*, TV, sala de informática, jogos e livros.

O planejamento anual, segundo o PPP, é feito no início do ano em reuniões e são arquivados no Serviço de Supervisão Pedagógica. Ainda versando quanto ao planejamento, o PPP alerta, novamente, que são obedecidos os CBC, acrescidos do que as universidades requerem em seus processos seletivos e nas olimpíadas.

Sobre a organização do tempo e espaço escolar, o professor deve desenvolver atividades que levem em consideração “todas as dimensões do ser humano para que sejam respeitadas as diferenças, opções e limitações” (transcrição literal do PPP). Não foi explicado no documento o que seriam essas *dimensões* do ser humano.

No PPP está assegurado que o professor respeitará o ritmo de aprendizagem e a construção do conhecimento de todos os alunos.

⁵⁰Não pudemos analisar o perfil docente da “Escola Valores” a partir das pesquisas realizadas pelo Inep. Seriam informações detalhadas sobre os diretores e professores do 9º ano, segundo os questionários da Prova Brasil 2011. Entretanto, estes dados não estão disponíveis para nossa leitura e análise. Ao ser enviado um e-mail pessoal da autora desta dissertação para o site QEDu, a resposta foi esta: “Os dados dos questionários dos professores e diretor de uma escola são restritos para preservar suas identidades. Você pode conferir as questões de uma determinada região, sem o nome daqueles que responderam, mas não de uma instituição específica.” 21/8/2014.

Segundo o Inep, os diretores das escolas participantes da Prova Brasil responderam a um questionário com 212 perguntas que tratam sobre o seu perfil, das condições da escola e de anormalidades que ocorrem na escola e todos os professores de turmas que participam da Prova Brasil responderam um questionário de 152 perguntas que tratam sobre o perfil, das condições de trabalho, práticas pedagógicas e percepção sobre o aprendizado dos alunos. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/> (...número da escola e nome da escola) /pessoas

Quanto a questões disciplinares, o PPP entende que os professores, bem como todos da escola devem respeitar as diferenças, orientações sexuais, credo. Diz também que se as diferenças são intransponíveis, os alunos são colocados em turmas diferentes e assinam um termo de compromisso. Afirma que a enturmação dos alunos é feita com a preocupação de terem na mesma proporção alunos com facilidade de aprendizagem e alunos com dificuldades de aprendizagem, o que nos sugere uma seleção.

Quanto à avaliação, o documento orienta aos professores que sejam consideradas as diferenças entre alunos advindos de várias camadas sociais, com experiências nem sempre positivas e comenta que essa é uma missão difícil para os educadores.

O PPP reconhece que a escola é fruto de um modelo escolar classificatório, avaliativo e, por isso, reproduz em muitas situações tal modelo e afirma que a comunidade escolar estuda formas de alicerçar novas posturas diante das avaliações.

Os pais ou responsáveis, cujos alunos necessitam de cuidados especiais de aprendizagem são chamados à escola e encaminhados aos profissionais competentes.

Para os alunos que não tiveram rendimento satisfatório nas avaliações durante o ano letivo são oferecidos os estudos orientados presenciais no fim do ano e no 1º dia do ano posterior, terão uma oportunidade de avaliação.

Ainda com relação ao aproveitamento escolar, os alunos portadores de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), assim que são “detectados⁵¹, suas famílias são convocadas e orientadas a procurar tratamento adequado” (Transcrição literal do PPP).

O PPP afirma que não há na escola professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais e diz ainda que a escola “conta apenas com a boa vontade e o interesse dos professores que procuram meios alternativos para orientá-los” (Transcrição literal do PPP).

2.2.1 Da escola anunciada à escola vivenciada

Gatti *et al* (2011) concluíram em suas pesquisas sobre trabalho e formação docente que deve ser dado um grau de importância ao estudo sobre clima institucional vivido nas escolas na mesma medida e relevância com que se debate temas concernentes à formação continuada, aos salários, às estruturas de poder.

⁵¹ Não foi escrito no PPP quem faz a avaliação para reconhecimento desse transtorno, se são os professores ou um profissional da área da saúde.

Parece-nos que estas conclusões estão ligadas ao que foi traçado por Nóvoa (1999) ao fazer um panorama histórico sobre as ideias das organizações escolares, averiguando que, no final da década de 60, o modo com o qual os professores trabalhavam na escola, os seus anseios pessoais, suas características metodológicas individuais começaram a ser desconsiderados, iniciando assim ideias que estão sendo disseminadas e acatadas em nossos dias como válidas. São os ideais de “escolas eficazes”, nas quais os processos educativos encontram-se na pedagogia centrada na escola-organização. Nesse contexto, foram inseridas as avaliações externas e reformas educacionais, tendo como resultados as padronizações e *rankings* escolares por macro e microrregiões; a auditoria, realizada pelas secretarias de educação e a gestão, com o dever de um olhar atento para o “processo-produto” (1999, p. 2).

Segundo o mesmo autor, foi dada às instituições de ensino uma autonomia, porém relativa, pois mesmo que as escolas tentem não reproduzir completamente as normas e valorizações do macro sistema, não podem, com exclusividade, trabalhar nos seus *locus* de acordo “com o jogo dos atores sociais presentes” (NÓVOA, 1999, p.3).

Nesse sentido, a Escola Valores não se mostra diferente de outras escolas de Uberaba, pois está inserida dentro de um Sistema público estadual, que por sua vez deve prestar contas ao Ministério da Educação. Essa escola também enfrenta esses dilemas e desafios para que se atinja a eficácia previamente estabelecida pelas esferas do governo e ainda crie um clima institucional, no qual seja possível realizar o trabalho docente com satisfação.

Prova disso é estar escrito no Projeto Político Pedagógico que o corpo docente deve trabalhar o currículo, em conformidade com as resoluções, diretrizes e parâmetros oficiais da educação nacional para que esta escola seja referência e tenha destaque no bom desempenho nas avaliações externas, que, na visão do PPP, demonstrará o sucesso da comunidade escolar. No mesmo documento, entretanto, há a afirmação de que

[...] a escola é inclusiva, que acolhe o aluno de maneira coerente, com uma equipe dinâmica, que busca o melhor desempenho no ensino-aprendizagem com profissionais capacitados, mas que ainda não estão aptos para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais (Transcrição literal do PPP).

Ao serem relidas as anotações no diário de campo, há a percepção de que embora a escola tenha como princípios a prática pedagógica respeitosa e ética, registrados no PPP, não foram observados no cotidiano da escola tal clima de trabalho em todos os momentos de nossa observação.

Em um dos dias das anotações, no final do ano letivo de 2013, o que foi observado foram professores angustiados e apreensivos em terem que aprovar alunos do ensino

fundamental, sem que estes estivessem em condições mínimas para tal. Segundo os professores, houve a reunião de conselho de classe, na qual a gestão impôs limites quantitativos para reprovação em cada sala de aula, com vistas a uma redução nos índices de reprovação da escola, que também faz parte de medidas implementadas (ainda que veladamente) pela Secretaria Estadual de Educação.

Na ocasião, um pequeno grupo de docentes, em conversa na sala dos professores, estabelecia o seguinte diálogo:

- *Estou contrariado com o rumo das coisas aqui na escola. Aquela reunião do conselho de classe... Eu não sou considerado profissionalmente, pois mesmo provando que aluno “A” não tem condições de ser aprovado, aprovei. Isso me desestimula no trabalho. (Docente X)*
- *Pois é. É assim que me sinto também. Aquele aluno “B” tem condições de prosseguir nos estudos? (Docente Y)*
- *Claro que não. (Docente X)*
- *Então... mas foi! (Docente Y)*

(Diário de campo 12/12/2013)

Embora este diálogo não envolva os professores pesquisados na condição de participantes, pelo sentido dessas conversas informais na sala dos professores, no que diz respeito à questão das pressões enfrentadas quanto às reprovações para manutenção dos índices de aprovação, inferimos que o que é anunciado no PPP da escola não é percebido por todos os professores como algo que se concretiza. E isso ficou ainda mais evidente ao analisarmos as entrevistas semiestruturadas feitas nessa investigação.

Passaremos a seguir às caracterizações dos docentes- participantes da pesquisa:

2.2.2 Participantes da pesquisa

As entrevistas semiestruturadas foram compostas por dois seguimentos: o primeiro, foi a coleta de dados pessoais, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais participantes e o segundo, foi a abordagem de questões acerca do fenômeno de nossa investigação. Nesta parte da nossa escrita, fizemos um quadro simplificado contemplando a primeira etapa das entrevistas.

Como já dito, foram entrevistados onze professores que atuaram no 6º e 9º anos do ensino fundamental em 2013. Destes, dois professores ministraram aulas somente no 9º ano e dois somente no 6º. Os demais lecionaram nas duas classes.

Optamos por não adotar nomes fictícios para os professores-participantes da pesquisa. Os docentes foram nomeados aqui com uma letra e um número (letra “P” de “Professor”,

acompanhada de uma numeração sequencial, não havendo nenhum critério para distinguir tal ordem numérica na lista. Exemplo: P1, P2, e assim por diante).

Ao serem convidados a participar deste trabalho, de início, alguns docentes reagiram com estranheza, já que muitos nunca tinham sido entrevistados para posterior análise científica e outros temiam a ausência de confidencialidade.

Posteriormente, ao ser explanado sobre o projeto, assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e só então as entrevistas eram agendadas com eles, sendo individuais e sigilosas.

A aplicação das entrevistas aconteceu entre os meses de outubro a dezembro de 2013.

As gravações de vozes foram feitas mediante a aprovação dos entrevistados. Os docentes foram informados que, ao final da pesquisa, serão convidados a lê-la integralmente. Não foram usados aparelhos para filmagens.

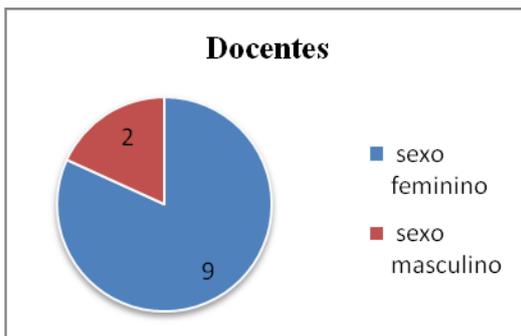


Gráfico 2. Docentes participantes da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa

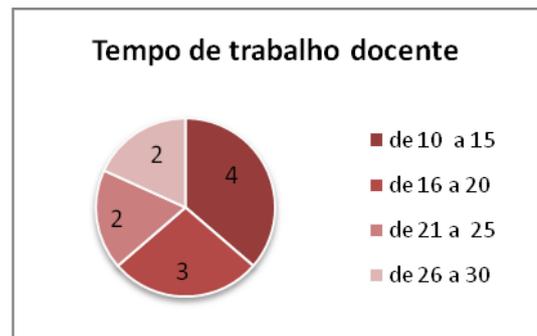


Gráfico 4. Tempo de trabalho docente (em anos)
Fonte: Dados da pesquisa

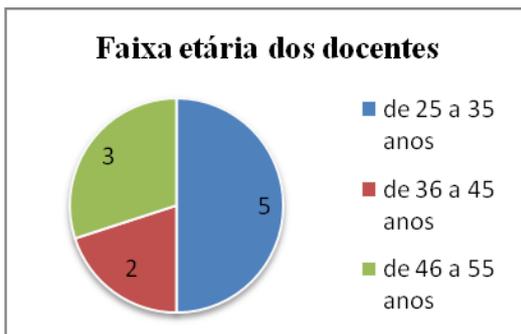


Gráfico 3. Faixa etária dos docentes
Fonte: Dados da pesquisa

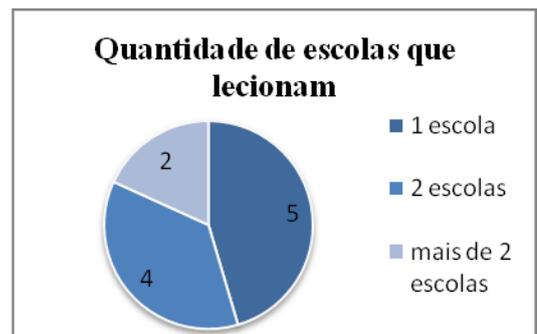


Gráfico 5. Quantidade de escolas que os docentes lecionam
Fonte: Dados da pesquisa

Os professores participantes da pesquisa possuem idades de 25 a 55 anos⁵², o que aponta para um corpo docente não muito jovem. A maioria é do sexo feminino. Os onze professores têm experiência em docência de 10 a 30 anos, o que podemos inferir que possuem

⁵² Um dos participantes optou por não revelar sua idade.

um conhecimento significativo das mudanças das políticas públicas, tendências educacionais brasileiras e do sistema educacional do estado de Minas e da cidade de Uberaba nos últimos tempos.

Dentre os investigados, há professores de Artes, Inglês, Português, Educação Física, Valores Humanos (Ensino Religioso), Matemática, História, Geografia e Ciências.

Um dos professores trabalha somente nessa escola, porém com dois cargos. A maior parte desses docentes atua em mais de uma escola e dois deles trabalham em mais de duas escolas.

Ainda com vistas a traçar o perfil dos participantes desta investigação, foi perguntado sobre suas trajetórias como profissionais na educação e o que mudou desde quando iniciou sua carreira docente.

Ao lermos as onze respostas, fizemos o processo, indicado por Bardin (2011), denominado de pré-análise e, a seguir, verificamos que as respostas poderiam ser categorizadas em cinco unidades de significação, o que serviu para “introduzir uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (BARDIN, 2011, p. 61).

Foram agrupadas as respostas semelhantes para cada categoria e, em seguida, na coluna que está à direita do quadro estão as frequências de respostas semelhantes.⁵³

QUADRO 1: TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO

Categorias	Trechos/respostas referentes às percepções categorizadas
Mudanças na educação para pior	<p><i>“Não havia violência física nem verbal a uns 15 anos atrás, mas com o tempo eu acredito que a desestruturação das famílias fez com que os meninos viessem de casa sem nenhum tipo de valor, uma grande maioria, e isso eu acredito que gera a violência.” (P2)</i></p> <p><i>“Na minha opinião, se não reverter, se não houver um processo assim de mudança mais radical, eles, a escola, vão perder muitos profissionais, vão perder os professores, vai ser EAD (educação a distância) não só no curso universitário, mas também no curso de ensino fundamental.” (P3)</i></p> <p><i>“A educação dentro desses 29 anos teve muitas mudanças. No início era muito tranquilo entre os alunos tanto com os professores quanto com os pais. Os alunos consideravam os professores até como pais, a questão do respeito, da atenção, da valorização e do tratamento também.” (P2)</i></p> <p><i>“Perante os nossos alunos hoje, a gente vê as mudanças bem visível que muitos hoje não têm aquela responsabilidade que se tinha uns anos atrás” (P5)</i></p>

⁵³ Das respostas dos entrevistados, após transcrições fiéis, foram retiradas as marcas de oralidade como hesitações, suspiros, pedidos de confirmações (“né?”, “percebe?”, “tá certo?”), no intuito de favorecer a compreensão e evitar o preconceito linguístico advindo de vícios de linguagens. Contudo, houve o cuidado de, ao retirar essas marcações, não corromper ou desvirtuar tais respostas.

	<p><i>“A violência passou a ser uma coisa tão corriqueira, passou a se refletir mais dentro da escola, que antes a gente tinha a noção de entender como violência só se usasse armas, se ameaçasse agressão física, e violência não é só isso, então tem a questão do bullying, que é uma forma de violência, tem a questão dos desrespeitos entre professores e alunos que é outra forma de violência, e isso passou a se tornar cada vez mais presente dentro da sala de aula. Primeiro que mudou foi o comportamento das pessoas.” (P8)</i></p>
<p>Amor e vocação como fatores que para manter-se na profissão</p>	<p><i>“Acredito muito no ser humano e isso que me faz continuar.” (P1)</i></p> <p><i>“Honestamente, eu faço por amor à profissão, gosto do que eu faço.” (P3)</i></p> <p><i>“Educação eu amo, mas têm as decepções que a gente queria que fosse melhor... tem o sistema.” (P9)</i></p>
<p>Pressão da gestão por melhores resultados pedagógicos</p>	<p><i>“Eu tenho sensação das minhas limitações diante de um sistema que culpabiliza o professor, que passa a mão na cabeça do aluno e que a questão de ensinar mesmo acaba ficando em segundo plano. “Porque você tem que primeiramente, colocar um cabresto no aluno. Imobilizar ele pra ensinar, senão você não consegue. Pelo menos é a realidade da escola pública.” (P4)</i></p> <p><i>“Quando chega ao final do bimestre que a gente vai fazer conselho de classe somos obrigadas a passar alunos que não sabem nada. Porque existem cotas do governo e é tudo uma... como é que eu diria... eu, no meu entendimento, acho que essas pesquisas que eles soltam, estado de Minas, é tudo só para inglês ver, porque na realidade o aluno às vezes não sabe nem escrever o nome e chega no conselho as pedagogas falam para a gente assim: ‘Você quer um conselho? Passa o aluno. É menos dor de cabeça.’ Para mim é uma luta muito grande transmitir o conteúdo, eu tenho, eu sou obrigada a colocar goela a dentro, esse é o termo popular, mas é isso que a gente faz porque a escola cobra, a direção cobra, a Secretaria cobra, então você tem que vencer o conteúdo da apostila e eles não têm pré-requisito para a apostila que no caso do município adota.” (P3)</i></p>
<p>Decepções com a Educação, com o Estado, com a família dos alunos e consigo mesmo</p>	<p><i>“Mas eu tenho me sentido muito desanimada com relação à educação. Eu vou te confessar, eu trabalho nas escolas públicas porque eu preciso, porque por prazer não é. Eu não me sinto motivada de jeito nenhum, os alunos, turmas cheias, o estado tem turmas de 40 alunos, é impossível você ensinar.” (P3)</i></p> <p><i>“Tem as decepções que a gente queria que fosse melhor, tem o sistema.” (P9)</i></p> <p><i>“Não só com a educação, com o sistema educacional que a gente tem, mas comigo mesma. Porque eu vejo que as minhas possibilidades são muito limitadas.” (P4)</i></p>
<p>Mudança no grau de responsabilidade dos alunos, da família e da sociedade</p>	<p><i>“Muitos hoje não têm aquela responsabilidade que se tinha uns anos atrás. Muitos hoje em dia, acham que vir à escola é passeio, infelizmente.” (P5)</i></p> <p><i>“A escola recebe tudo que tem na sociedade, então, como eu diria? Nós recebemos todo o produto da sociedade, e ao mesmo tempo, a sociedade nos cobra que a gente resolva os problemas dela, em vários aspectos.” (P8)</i></p> <p><i>“Eles vêm pra escola sem os principais valores que seria o papel dos pais de passar e o professor não está preparado porque a função do professor é de passar o conhecimento e enriquecer os valores, mas os principais valores como respeito vêm de berço e estão vindo sem.” (P2)</i></p>
<p>Esperança de melhoria na educação</p>	<p><i>“Mas nós temos ainda muitos alunos bons que buscam um futuro melhor.” (P5)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos onze professores investigados, dois não responderam exatamente o que foi perguntado e se limitaram apenas a revelar quanto tempo trabalham como profissional da educação e em quais escolas.

No quadro acima, notamos que se enquadraram na categoria “Mudanças na educação para pior” a frequência de cinco de respostas semelhantes.

Inferimos que tais respostas demonstram um saudosismo de uma escola tradicional e são apontados como uma piora na qualidade da educação causas como “a desestruturação das famílias”; a desconsideração dos alunos para com os professores: “*Os alunos consideravam os professores até como pais, a questão do respeito, da atenção, da valorização e do tratamento também*” (P2); a violência externa que penetra na escola por meio dos alunos: “*A violência passou a ser uma coisa tão corriqueira, passou a se refletir mais dentro da escola, [...] e isso passou a se tornar cada vez mais presente dentro da sala de aula.*” (P8)

Observamos que em nenhuma das respostas foi apontado como piora para a educação variações como a qualidade na formação do professor, o preparo da gestão para administrar conflitos ou uma possível desconsideração do professor pelo aluno.

Quanto à categoria denominada de “O amor e vocação como fatores que permitem continuar na profissão” compreendemos que os professores estão trabalhando porque sentem a necessidade de continuar na profissão por falta de oportunidade ou de iniciativa para um recomeço em outra atividade profissional. Assim, em todas as falas, no seu contexto de entrevista, pudemos inferir que esses profissionais não estão plenamente contentes com o trabalho da docência, pois em todas as ocorrências desta categoria, complementavam suas afirmações, com ressalvas importantes de serem destacadas: “*Educação eu amo, **mas têm as decepções**, [...] **tem o sistema**” (P9); “***Honestamente**, eu faço por amor a profissão, gosto do que eu faço, **mas eu tenho me sentido muito desanimada com relação a educação*** (P3); “***Acredito muito no ser humano e é isso que me faz continuar***” (P1).*

Prosseguindo nas análises das categorizações, temos “Pressão da gestão por melhores resultados pedagógicos”. Nesta categoria não foram obtidas altas frequências, talvez por constrangimento ou constatação, que aos olhos de outros professores, parecesse comprometedor. Contudo, demos vozes aos professores que relataram que durante o exercício de suas funções passam constantemente por problemas, que a nosso ver, são também da ordem das políticas públicas, como já citado no início deste subtítulo.

São políticas de diretrizes da educação que orientam as gestões locais a diminuir as taxas de reprovação, com vistas à manutenção de uma aparente qualidade educacional da escola. Observamos que tal fator mostrou-se amplamente angustiante para os professores

entrevistados, que se veem obrigados a atender às recomendações da gestão, mesmo com a consciência de que não seria pedagogicamente ideal para o aluno. Além disso, o professor se sente constrangido por ser criada na escola uma situação que simula uma incapacidade docente quando não consegue atender à solicitação. Essas foram análises feitas a partir de conclusões de respostas como: “*Eu tenho sensação das minhas limitações diante de um sistema que culpabiliza o professor*” (P4); “*Porque, na realidade, o aluno às vezes não sabe nem escrever o nome e chega no conselho as pedagogas falam para a gente assim: ‘Você quer um conselho? Passa o aluno. É menos dor de cabeça’*” (P3); “*Mas é isso que a gente faz porque a escola cobra, a direção cobra, a Secretaria cobra, então você tem que vencer o conteúdo*” (P3).

Foi criada uma categoria em que agrupamos falas sobre as decepções profissionais. Nela houve uma alta frequência também, o que nos deu uma percepção de que a categoria anterior com esta se relaciona.

Foram relatadas decepções acerca do sistema educacional, da família dos alunos e, dentro desta categoria, há um docente que se sente decepcionado consigo mesmo, pois acredita que escolheu a profissão errada diante do panorama educacional vivido no Brasil.

Parece-nos que as respostas destes professores podem nos indicar que estejam diante de um mal-estar que não atinge somente os professores desta escola.

Trata-se de uma condição clínica denominada *Síndrome de Burnout*, que é caracterizada como um modo de reação a determinado estresse laboral crônico. Pode expressar um sofrimento psicológico, que é capaz de deteriorar a afetividade com pessoas e instituições onde trabalha. Os que sofrem desta síndrome perdem o sentido articulador com o trabalho, deixando com que as atividades não lhe importem mais e que esforços seriam inúteis e desnecessários diante da conjuntura (CODO, 1999).

Para Esteve (1999) dentre as consequências desse *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) estão o sentimento de insatisfação diante os problemas da prática pedagógica, que reflete diretamente à imagem de professor ideal, exigida pelas escolas; desejo manifesto em abandonar a profissão docente; estresse; depreciação do eu com auto culpa; depressões, etc.

No que se refere à categoria que denominamos de “Mudança no grau de responsabilidade dos alunos, da família e da sociedade”, de acordo com as respostas dos professores, a educação se encontra atualmente em um estado de degradação. Tal situação deve-se a condições como a falta de compromisso dos alunos, da família e da sociedade. Segundo os professores, são os fatores externos que prejudicam o bom andamento das aulas e

da escola em geral. Nesse sentido, os alunos também são culpabilizados, mesmo fazendo parte da comunidade interna da escola. Para alguns professores, os alunos não vão para a escola para estudar de fato, mas “*muitos hoje em dia, acham que vir à escola é passeio, infelizmente*” (P5). Esta resposta sugere que alunos que vão à escola “a passeio”, são pessoas que estão descompromissadas, não atentam para os deveres de estudante, não apresentam suas atividades em dia, não cumprem horários, enfim, têm uma postura que não condiz com um lugar onde se deve estudar.

Outros professores acreditam que está sendo delegada para a escola uma superatividade, na qual as instituições de ensino são responsáveis em resolver todos os problemas que advém da sociedade, incluindo a violência. Esses professores revelam que a escola poderia ser melhor se não houvesse tantos problemas sociais para serem solucionados dentro dela. “*A escola recebe **tudo** que tem na sociedade*” (P8) _ com esta frase, percebemos que a palavra “tudo” tem uma conotação pejorativa, parecendo-nos que a escola, para ser mais bem estruturada, tivesse que selecionar o tipo de aluno que pudesse frequentá-la, dando preferência àqueles que são considerados “normais” pela escola.

Outra resposta que se encontra nesta categoria é a de que alguns professores acreditam que os pais e responsáveis matriculam as crianças e adolescentes nas escolas, sem que estes tenham recebido noções sobre ética, moral, enfim, valores que deveriam ter sido inculcados muito antes da fase escolar e serviriam para amenizar a situação de violência e outras dificuldades enfrentadas pelos professores: “*mas os principais valores como respeito vêm de berço e eles estão vindo sem*” (P2). Além disso, um professor apontou não ter sido preparado para administrar situações conflituosas e afirma que a função do professor “*é de passar o conhecimento e enriquecer os valores*” (P2).

Nesta categoria, não foi apontado por nenhum professor a possibilidade de mudança no grau de responsabilidade dos professores ou da gestão relacionados ao aprendizado dos alunos. Os alunos, as famílias e a sociedade foram os que predominaram nas respostas com relação ao grau de responsabilidade dos atores da educação.

Como última categoria está a “Esperança de melhoria na educação”. Embora tenha havido uma frequência baixa para análise, a própria baixa nos indica uma simbologia quanto ao que pensam os docentes sobre o futuro da educação.

Pela frequência, os professores investigados na Escola Valores não estão esperançosos quanto aos rumos da educação da escola onde trabalham, embora alguns ainda consigam dizer: “*Mas nós temos ainda muitos alunos bons que buscam um futuro melhor*” (P5).

Finalizando o perfil panorâmico dos docentes sujeitos desta pesquisa, constatamos que ao cruzarmos as informações contidas no PPP da escola, com as entrevistas e com as anotações do diário de campo, observamos muitas divergências entre o que é anunciado no PPP e o que é vivenciado na escola pelos professores e alunos.

3 ALUNOS AUTORES DE VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O OLHAR DOCENTE

Entendemos como necessárias algumas ponderações antes das análises:

Após a revisão da literatura acerca da temática e da exposição dos aspectos metodológicos abordados nesta dissertação, a seguir, faremos o cruzamento dos dados coletados, processando-os pela técnica da triangulação e sendo amparados pelos autores que podem fundamentar e favorecer as nossas análises dos conteúdos, fazendo-nos refletir diante de possibilidades.

Cientes de que entramos em um campo das subjetividades, que pode abarcar múltiplas expectativas, reiteramos que as análises aqui feitas chegam a *um* resultado possível dentre outros aceitáveis. Nesse sentido, coadunamos com Oliveira (2001) quando diz:

[...] O leque de possibilidades é variado: passa pelas fontes e as ciladas que escondem para um entendimento que supere as aparências e penetre nas entranhas dos reais interesses em jogo, nas ações dos sujeitos interlocutores numa dada época; pelo processo de produção do conhecimento, ou seja, pela transformação dos dados, com a mediação dos conceitos, em interpretações de um determinado tema social; pelo âmbito, quer dizer, pela abrangência que se postula para a pesquisa; além ainda, da reflexão em torno das relações entre sujeito e objeto do conhecimento e das decorrências aí implícitas (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Assim, nosso intento é, pois, o de respeitar todas as opiniões expressas nas entrevistas e nos documentos apresentados pela escola, além de ser fiel às anotações feitas no diário, por ocasião da pesquisa de campo e também de compreender as percepções dos docentes acerca da temática em que nos propusemos a discutir.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, dividimos em partes temáticas, das quais fizemos classificações, “evidenciando assim as unidades de significação para que se possibilite a criação das categorias” (BARDIN, 2011, p. 61), a saber: a) Percepções dos docentes sobre o conceito de violência escolar; b) Percepções sobre os casos em que presenciou a violência escolar; c) Percepções dos docentes quanto à violência praticada por docentes; d) Percepções dos docentes quanto à violência praticada por alunos; e) Percepções dos docentes sobre o conceito de aluno normal e do aluno agressor; g) Percepções dos docentes sobre um aluno agressor: normalidade ou patologia?; h) Percepções dos docentes quanto ao futuro de um aluno agressor; i) Percepções sobre a atuação dos docentes para enfrentamento da violência; j) Percepções dos docentes sobre as atitudes da gestão escolar para enfrentamento da violência.

Elias (2000) nos alerta que atualmente existe uma tendência em discutir os problemas sobre estigmatização social como se eles fossem uma questão simples de pessoas, que individualmente, se mostram desafeiçoadas umas pelas outras. O autor adverte que este comportamento pode ser chamado de preconceito, pois atua somente no aspecto individual. Ressalta ainda que é comum não ser feita uma distinção entre a estigmatização grupal e o preconceito individual, além de não relacioná-los entre si mesmos (ELIAS, 2000).

Neste sentido, instigados pelo desafio da interpretação grupal, iniciaremos nossas análises.

Ao serem os sujeitos desta pesquisa interpelados sobre como percebem a violência escolar, obtivemos o seguinte panorama categorial:

QUADRO 2: PERCEPÇÕES DOCENTES - VIOLÊNCIA ESCOLAR

Percepções dos professores	Seleção de trechos das entrevistas que representam as categorias
VE como agressão	<p><i>“Qualquer tipo de agressão, que seja verbal, e essa agressão de corpo mesmo”. (P1)</i></p> <p><i>“Existe a agressão física que a pessoa parte para o quebra pau.” (P7)</i></p> <p><i>“Violência, assim de agressão mesmo, não lembro ter presenciado.” (P4)</i></p>
VE Simbólica	<p><i>“Eu acredito também na violência da visão, das palavras, verbal, atitudes, comportamento. E depende muito da pessoa que vai ser violentada.” (P6)</i></p> <p><i>“A violência verbal começa até no tom de voz que a pessoa utiliza para conversar com você, para te responder alguma coisa.” (P7)</i></p> <p><i>“Agora a gente já presenciou perseguições, aquela implicância com uma criança, isso eu vejo como violência psicológica.” (P9)</i></p>
VE com origem externa/social	<p><i>“Eles vêm pra escola sem os principais valores que seria o papel dos pais de passar e o professor não está preparado porque a função do professor é de passar o conhecimento e enriquecer os valores, mas os principais valores como respeito vêm de berço e eles estão vindo sem.” (P2)</i></p> <p><i>“Eu acho que essa violência aí, a gente pode falar também um pouco sobre a família que hoje não está muito presente na vida dos alunos, dos adolescentes. E, além disso, das influências negativas aí que o mundo oferece a eles.” (P5)</i></p> <p><i>“É a violência dentro da escola. Mas eu acho que não começa dentro da escola, lógico. Começa fora da escola, extra- muro, com não participação dos pais, do poder público, da forma como são tratados os alunos, da forma como é tratada a escola, da forma como é tratado o professor.” (P10)</i></p>
VE dura ou concreta	<p><i>“Eu acredito que exista a violência verbal e a violência física. Eu tenho pra mim que o aluno gostaria de estar em qualquer lugar menos dentro da escola.” (P7)</i></p> <p><i>É difícil, nós já tivemos épocas de brigas horrorosas, de a gente entrar no meio e apanhar, tanto que não entramos mais no meio, a gente chama a polícia” (P9)</i></p>
VE institucional	<p><i>“Pode ser a violência do professor com o aluno, mas não é a violência de dar um grito, do professor para aluno, o bullying existe, mas não é vai sentar, cala a boca menino enjoado.” (P9)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: VE – Violência Escolar

As percepções dos docentes quanto ao que vem a ser violência originaram cinco categorias. Verificamos que a violência em muitos momentos de suas falas é vista como sinônimo apenas de agressão física.

Contudo, de acordo com os nossos referenciais teóricos quanto ao conceito de “agressão” que encontramos em Winnicot (2000) e Charlot (2002), já vistos anteriormente neste trabalho, percebemos que não se trata de sinônimos. Charlot faz distinções claras entre agressividade, agressão e violência, sendo a primeira uma tendência apenas. A agressão, embora seja considerada por ele como uma “abordagem” é o que trará a violência como consequência, mas não pode ser considerada idêntica à violência e se limitando a ela, assim como os docentes a observam.

Os professores apontam que agressão é algo que envolve somente o embate físico, “*a pessoa parte para o quebra pau*”; “*agressão de corpo mesmo*”; “*violência, assim de agressão mesmo*”, o que demonstra que três deles não percebem a violência que intenta destruir deliberadamente o outro sujeito, mesmo sem o uso de força física.

Contudo, há um grupo de docentes que veem a violência como simbólica e, embora tenham destacado nas entrevistas essa possibilidade, não explicita quem a praticaria na escola, mas se observarmos quando um deles comenta “*A violência verbal começa até no tom de voz que a pessoa utiliza pra conversar com você, pra te responder alguma coisa*” (P7), nos parece que esse “você” na resposta, segundo especialistas em Linguística, remete a si próprio, ou seja, para este docente há violência simbólica, mas contra ele mesmo.

Faz sentido quando um deles, disse “*Eu acredito também na violência da visão, das palavras, verbal, atitudes, comportamento. E depende muito da pessoa que vai ser violentada*” e ainda quando outro apontou que “[...] *já presenciei perseguições, aquela implicância com uma criança, isso eu vejo como violência psicológica*” (P9), pois se a pessoa violentada for um aluno desacreditado ou desacreditável, o olhar, as atitudes e o comportamento dispensado a ele pode contribuir para o processo de estigmatização, conforme reconhece Goffman (1982).

Assim, podemos verificar nas anotações do diário de campo, quando nos deparamos com uma docente que tem um comportamento diferenciado com alguns alunos:

[...] A professora passa lição na lousa e começa a “vistar” as tarefas de casa. Vai mesa por mesa. Interessante e intrigante que ela não passa na mesa do “A”, nem da “B”. Simplesmente não olhou para eles e desviou o corpo a fim de ver outros cadernos. Eu, bem discretamente, perguntei para o “A” porque que ela não olhou o caderno dele. Ele só balançou os ombros, num sentido que não sabia o porquê, mas depois disse que não tinha feito a lição de casa e que iria fazer naquela hora (Diário de campo, 10/10/2013).

Ficou claro que pelo menos esses alunos citados no diário de campo estavam sendo alvo de violência simbólica por estigmatização. O fato da professora “pular” a sequência de conferências dos cadernos especificamente desses alunos, já indica que ela não deveria “perder tempo” com eles, pois são alunos que não faziam costumeiramente as lições de casa e não mereceriam sua atenção.

A frequência maior de percepções sobre o que é violência escolar foi exposta com respostas que tangenciaram a pergunta. A maioria dos docentes apontou que violência não pode ter uma definição e sim causas, sobretudo externas ao ambiente escolar. *“Eles vêm pra escola sem os principais valores que seria o papel dos pais de passar”* (P2); *“Eu acho que essa violência aí, a gente pode falar também um pouco sobre a família que hoje não está muito presente na vida dos alunos, dos adolescentes”* (P5); *“É a violência dentro da escola. Mas eu acho que não começa dentro da escola, lógico. Começa fora da escola, extra-muro, com não participação dos pais [...]”* (P10).

As famílias dos alunos e os próprios alunos foram responsabilizados pela violência que no cotidiano é desencadeada na escola, o que distancia e exclui o professor de ter em algum momento responsabilidade sobre esta questão.

Na categoria “violência dura ou concreta” pode-se desvelar outras respostas em que os docentes sabem que há violência física na escola e a negam. Entretanto, novamente os docentes que verbalizaram a existência do fenômeno, arremessaram a responsabilidade de a escola ter uma violência concreta porque *“[...] o aluno gostaria de estar em qualquer lugar menos dentro da escola”* (P7), e por isso, o aluno com uma atitude de descontentamento por ser obrigado a fazer algo que não queria, não contribui para que este ambiente seja saudável e socializador.

Poucos professores sinalizaram para a possibilidade de a violência ter como origem a própria instituição de ensino, com suas dinâmicas cotidianas de gestão e professoral. Além disso, encaminharam suas respostas no sentido de que se houver uma violência institucional, não seria porque um professor mandou um aluno *calar a boca*, mandou sentar e o chamou de *enjoado*, ao contrário, seria porque o aluno precisou de um limite para continuar se adequando aos padrões estabelecidos na escola. Trata-se de um posicionamento que não aceita que a escola seja (re)produtora da violência, assim como identificou Bourdieu (2009).

Ao serem entrevistados sobre se já presenciaram ou não violência na escola, obtivemos a seguinte categorização:

QUADRO 3: PERCEPÇÕES DOCENTES - PRESENÇA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Sobre a VE	Trechos/respostas referentes às percepções categorizadas
Presenciou	<p><i>“Já presenciei e já sofri também violência de um aluno.” (P2)</i></p> <p><i>“Quando eu entrei eu fui assim 100% rejeitada, me senti muito mal cheguei um dia assim a ser muito mal tratada e saí da sala chorando.” (P3)</i></p> <p><i>“Agressão verbal, sempre.” (P7)</i></p> <p><i>“A agressão verbal sim. Sim, de agressão verbal sim. Ela está muito corriqueira.” (P8)</i></p> <p><i>“Tem professores que implicam de uma forma com um determinado aluno ou grupo de alunos e ali aquele aluno passa a ser perseguido, o aluno não pode abrir a boca que ele encaminha aquele aluno. Os outros fazem o que querem mas aquele aluno sempre que faz alguma coisa é punido diferente dos outros, isso a gente observa todos os dias.” (P9)</i></p> <p><i>“Já! Principalmente, contra o sexo feminino. Inclusive comigo já teve violência dentro de escola, não física, mas verbal, que é também é uma violência.” (10)</i></p> <p><i>“Aluno xingando professor, discutindo, infelizmente já, e muito.” (P11)</i></p> <p><i>“É até complicado a gente falar porque cada dia a gente se surpreende com atos inesperados dentro de sala de aula e até mesmo na sociedade em geral.” (P5)</i></p>
Não presenciou	<p><i>“Não. Eu particularmente nunca presenciei nada” (P1)</i></p> <p><i>Assim eu, não presenciei. Como eu ministro aula no sexto ano e no sétimo eu não presenciei cenas de violência que eu possa falar que seja uma violência. Eu já percebi casos de bullying, mas que, por exemplo, que na época que eu estudava não era considerado bullying. Alguém que chama um aluno acima do peso de gordinho sabe, baleia, na minha época não era considerado uma violência. Violência, assim de agressão mesmo, não lembro ter presenciado (P4)</i></p> <p><i>“Não, agressão física não.” (P8)</i></p>
Ouviu falar que há	<p><i>“Ver, ver, não. A gente fica sabendo. Mas eu ver, eu presenciar, não, de forma nenhuma. Olha, eu tenho um privilégio muito grande de trabalhar em duas escolas que eu não vejo violência. E quando eu fico sabendo que teve violência, assim verbal ou às vezes de físico mesmo, agressão física, aconteceu, já passou.” (P6)</i></p>

Legenda: VE – Violência Escolar

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que a maioria dos docentes admite que já presenciou violência na escola. Embora, as respostas dão a entender que esse grupo é muito cauteloso em considerar a modalidade verbal como também uma forma de violência.

Dos professores que verbalizaram que na escola há violência, cinco deles pensaram em si próprios ao responderem que “... já sofri violência de um aluno” (P2); “[...] comigo já teve violência dentro da escola” (P10); “aluno xingando professor, discutindo, infelizmente já, tem muito” (P11); “quando eu cheguei na escola eu fui assim 100% rejeitada [...] cheguei um dia a ser muito maltratada e saí da sala chorando” (P3), embora tivesse sido perguntado, nesse momento da entrevista, somente sobre a presença de violência na escola de um modo

geral, sem especificações de quem sofreu. Percebemos nestas respostas o início de reconhecimentos de vitimização por parte do docente.

Somente um professor, (P9), preferiu explicar sobre uma violência não física e não originada por alunos contra os docentes ou contra a instituição.

Dentre os que disseram que nunca presenciaram violência escolar há os que trabalham em instituições de ensino de 10 a 18 anos em média.

Embora um professor tenha dito que nunca presenciou violência, disse que já viu casos que hoje são chamados de *bullying*, o que na época em que ele estudava não seria classificado assim, pois “*Alguém que chama um aluno acima do peso de gordinho, baleia, na minha época não era considerado uma violência [...] (P4)*”. Esses apelidos, para ele, não poderiam estar no *hall* de atos violentos, uma vez que deve ter como naturais tais acontecimentos na escola.

Na unidade que denominamos “Ouvir falar que há”, um docente disse que não presenciou de forma alguma a VE na escola. Mas reconhece que já ouviu falar que existe e que “*quando eu fico sabendo que teve violência, assim verbal ou às vezes de físico mesmo, agressão física, aconteceu, já passou*” (P6).

Essas percepções nos fazem compreender que a violência escolar neste grupo de docentes é vista dentro de seus critérios próprios e a importância é dada de acordo com o seu próprio “eu” (MICHAUD, 1989).

Ainda nesse contexto, outra compreensão que tivemos foi a de que se a violência escolar não aconteceu com o docente em questão, não seria caso de preocupações maiores, já que quando soube, “já resolveram”, não sendo mais importante se preocupar com isso, uma vez que com ele mesmo não aconteceu a violência.

Entendemos que se o tratamento dado à VE é tido como individualizado no ambiente escolar, ou seja, se há professores que passam por problemas, cujos fatos não ocorreram com o que profere tal fala, e sim com outros docentes e em outros momentos que não sejam em sua aula, não há motivações para debates ou tomada de decisões coletivas e grupais sobre o assunto. Acaba sendo tratado como uma dificuldade ou um episódio particular daquele docente.

Dissemos no 1º capítulo que a partir dos anos 80 a temática tem sido vista pelos pesquisadores não mais como um problema pontual e restrito a algumas escolas, docentes e comunidades. Contudo, ainda encontramos resquícios nesta escola que lembram como a VE vinha sendo enxergada antes dos anos 80 na fala de alguns desses docentes: um problema de transtornos cotidianos não generalizados, que pode acontecer em alunos caracterizados como

antissociais no contexto escolar e que, se não ocorre tal dificuldade com um docente, há nisso uma vantagem: “*eu tenho um privilégio muito grande de trabalhar em duas escolas que eu não vejo violência*” (P6).

Destacamos a posição do docente que considera que não há violência e que admite que o que chamam de *bullying* hoje em dia não seria chamado a um tempo atrás. Neste posicionamento, também podemos compreender uma falta de atenção à evolução das discussões sobre o tema que estão sendo feitas não só no âmbito acadêmico, mas que também tem permeado a sociedade em geral e que a escola onde ele trabalha também tem procurado enfrentar as situações.

A consideração de que quando um aluno é chamado de “baleia” seria normal, nos traz a interpretação de que essas formas de tratamento não são pejorativas, não merecem destaque, ou seja, não são violência devido à constância que ocorrem e por isso não deveriam causar estranhamento, nem intimidação ou angústia na vítima. Contudo, como parte documental da escola, além do Projeto Político Pedagógico, foi-nos concedido acesso ao livro de ocorrências disciplinares do período vespertino para análises. Fizemos leituras das ocorrências disciplinares registradas no 2º semestre de 2013, período idêntico ao que fizemos as incursões semanais em campo. Nessas leituras, verificamos que os alunos que são vítimas de apelidos pejorativos não veem essa questão com naturalidade e normalidade, assim como o docente participante da pesquisa a vê. Ao contrário, há registros em que os estudantes procuraram a direção da escola e fizeram questão de que fosse registrada a ocorrência no referido livro e que providências fossem tomadas.

Ao ser proposta a pergunta sobre violências praticadas por docentes, obtivemos o quadro categorial a seguir:

QUADRO 4: PERCEPÇÕES DOCENTES - VE PRATICADA POR DOCENTES

VE praticada por docentes	Trechos/respostas referentes às percepções
Física	<p><i>“Eu ouvi relato de um aluno que falou que um professor perdeu a paciência e jogou o apagador em um aluno. Não vi, foi relatado pra mim, eu nunca vi.” (P3)</i></p> <p><i>“Uma situação que a menina disse à diretora que teria sido agredida pela professora, porém a gente sabe que tem todo um distúrbio da parte da menina envolvida nessa situação. Então foi uma mentira que virou um escândalo.” (P1)</i></p>
Verbal	<p><i>“Até comigo já aconteceu: quando eu vejo que eu passei do limite no sentido de perder a paciência, estar nervosa, estar estressada, não conseguindo dar o conteúdo, não ter resposta. A sala inteira está aquela bagunça, muita desordem. Eu já cheguei a me exceder de gritar, às vezes falar alguma coisa desagradável para o aluno.” (P3)</i></p> <p><i>“Então, às vezes eu vejo, passo na porta de algumas salas, uma gritaria danada,</i></p>

	<p><i>quando eu vou ver é reflexo do comportamento do meu colega professor” (P6)</i></p> <p><i>“Já vi professor perder a paciência, até eu mesma acho que já perdi em algumas épocas.” (P7)</i></p> <p><i>“Ele esqueceu que ele é o adulto e o outro é o adolescente, então às vezes sem perceber. E que também está relacionado com a carga horária dos professores. A maioria de nós tem 2, 3 empregos para ter uma qualidade de vida melhor, se é que trabalhar tanto traz qualidade de vida, mas para ter posses, para ter um nível melhor de vida, e isso traz consequências: o professor fica mais impaciente, sem perceber, ele começa a ter posicionamentos agressivos, e depois a gente tem herança de uma escola em que gritar era normal. Isso é uma forma de violência.” (P8)</i></p> <p><i>“A gente observa isso do professor também.” (P10)</i></p> <p><i>Professor, fisicamente não, mas verbal já escutei também. Bate boca, essas coisas assim têm demais.” (P11)</i></p>
Nunca percebeu	<p><i>“Eu particularmente nunca presenciei nada que pudesse desabonar algum colega ou abonar algum aluno.” (P1)</i></p> <p><i>“Não, felizmente eu ainda não presenciei. Somente através de notícias de jornal de televisão que eu vejo.” (P2)</i></p>

Legenda: VE – Violência Escolar

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das respostas obtidas no quadro anterior, elaboramos as categorias “VE Física” e “VE Verbal”, e acrescentamos a “Nunca percebeu”, já que houve professores (respostas analisadas no quadro 4) que nunca presenciaram violências na escola.

Não foram muitos os participantes da pesquisa que disseram haver violências físicas na escola por parte de docentes. Além disso, os que disseram haver não o fizeram inteiramente à vontade, pois nos dois relatos, foram categóricos em confirmar se a entrevistadora entendeu realmente que eles *só ouviram* dizer que houve. Não presenciaram o fato.

Em uma das situações citadas, na qual foi relatado que uma aluna disse à diretora ter sido agredida pelo professor, o docente respondente imediatamente justificou, em seguida, o seu próprio relato dizendo *“a gente sabe que tem todo um distúrbio da parte da menina envolvida nessa situação”* (P1), na tentativa de que, se houve o fato, foi porque a aluna que denunciou sofre de um distúrbio que faz com que minta acerca de alguns fatos. Todavia, não apontou qual o distúrbio e como se chegou a esse diagnóstico.

No livro de ocorrências disciplinares da escola, das 56 (cinquenta e seis) ocorrências que lemos, não há registros de nenhuma violência praticada por docentes. Isso se deve ao que abordaremos posteriormente ao analisarmos os quadros categoriais 9 e 10.

Com relação à categoria “VE Verbal”, os professores se sentiram mais confiantes e disseram que a VE verbal acontece na escola. Desabafaram que esse tipo de violência já

ocorreu *até* com eles próprios. Intrigante que o entrevistado P6 assegurou não ter presenciado violência *de forma alguma* (quadro 4) e ao responder esta pergunta descreveu que “*passo na porta de algumas salas, uma gritaria danada, quando eu vou ver é reflexo do comportamento do meu colega professor*”.

Ao falar que existe a violência verbal por parte dos docentes, o P8 justifica, também imediatamente, tal afirmação: “[...] *está relacionado com a carga horária dos professores [...] o professor fica mais impaciente, sem perceber, ele começa a ter posicionamentos agressivos, e depois a gente tem herança de uma escola em que gritar era normal. Isso é uma forma de violência*” (P8). Para este entrevistado a violência verbal é considerada uma forma de violência, o que mostra um conhecimento sobre a temática. Entretanto, não interpreta que a impaciência seja um despreparo do professor que trabalha em uma instituição de ensino, cuja função seja também a de mediar conflitos, atuar no *campo de forças* (BOURDIEU, 2001), no qual o docente pode ser um articulador para mediação de processos de resistências, negociações, estratégias, que estão sujeitos a acontecer na escola por ser um espaço socializador.

Quando o mesmo docente acrescenta que a escola herdou o conceito de que “gritar é normal” está coerente em sua afirmação. A escola sofreu e vem sofrendo com as normalizações escolares, por meio da disciplina que teve e ainda tem o objetivo (mesmo que inconsciente na mente dos docentes) de docilizar, domesticar e preparar os alunos para que sejam úteis ao Estado (FOUCAULT, 2004).

Somente com sanções disciplinares muito rígidas e temíveis tal intento pode ser alcançado. Com a disciplina normalizadora a tentativa é tornar os corpos domesticados. Observamos até pouco tempo, que somente o “olhar hierárquico” (FOUCAULT, 2004) bastava para o alcance de tal façanha.

[...] O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses "observatórios" da multiplicidade humana para as quais a história da ciência guardou tão poucos elogios (FOUCAULT, 2004, p. 143)

Entretanto, como na escola a (re)produção (BOURDIEU, 2009) pode vir a ser uma transformação (ALMEIDA, 2007), há a luta pelo poder neste *campo* não somente por parte dos professores, mas dos alunos também. Sendo assim, o olhar hierárquico que antes era suficiente para a obtenção da disciplina, atualmente não basta. Os alunos, ao perceberem a dominação sem palavras, apenas com fortes expressões, e principalmente sem sentido para o

aprendizado, reagem não respondendo docilmente aos olhares, desencadeando no professor a necessidade de gritar para alcançar a disciplina normalizadora.

Um grupo de docentes na categoria “Nunca percebeu” afirma não ter visto nada na escola nesse sentido. Um deles disse que somente por meio de noticiários é que ouviu falar de docentes que praticam ou praticaram violência na escola.

Podemos compreender que o fato desses docentes nunca terem percebido a VE por parte dos professores pode configurar pelo menos duas inferências. A primeira é o desejo de resguardar os seus pares, tendo uma tendência ao corporativismo. Uma segunda inferência é que os docentes não se veem como produtores ou reprodutores da violência escolar.

Quanto às percepções dos docentes em relação a violência escolar praticada por alunos, elaboramos o seguinte quadro categorial:

QUADRO 5: PERCEPÇÕES DOCENTES - VE PRATICADA POR ALUNOS

VE praticada por alunos	Trechos/respostas referentes às percepções
Presenciou	<p><i>“Já presenciei e já sofri violência de um aluno.” (P2)</i></p> <p><i>“Eu presenciei esses casos que nós hoje em dia chamamos de bullying.” (P4)</i></p> <p><i>“Acontece sim. Os alunos de hoje em dia faltam respeito com o professor” (P5)</i></p> <p><i>“Violência física, eu já fui ameaçada de menino tentar me bater com cadeira, de tentar me bater com capacete, ameaçar a me matar, ameaçar a danificar meu patrimônio, bater em filho meu, mas nunca ninguém me encostou a mão.” (P7)</i></p> <p><i>“Já tivemos algumas violências dentro de escola, não física, mas verbal, que é também é uma violência.” (P10)</i></p> <p><i>“Sim. Tem escolas que há impunidade. Tem escolas que a direção com medo de perder o aluno, com medo de perder o repasse por causa do número de alunos, eles jogam para debaixo do tapete essas discussões e, principalmente, também é como o cotidiano desses alunos. Se ele em casa com os amigos é assim, na escola ele vai chegar e vai ficar assim, infelizmente, nós vamos passar por isso. A educação mudou de lugar. Saiu de casa e foi para a escola.” (P11)</i></p>
Não presenciou	<p><i>“Eu particularmente nunca presenciei nenhuma das duas vias, nem do aluno com o professor nem do professor com o aluno.” (P1)</i></p> <p><i>“A gente fica sabendo.” (P6)</i></p> <p><i>“Eu até soube de casos de alunos que ameaçavam, mas comigo assim não presenciei isso.” (P4)</i></p>

Legenda: VE – Violência Escolar

Fonte: Dados da pesquisa

O predomínio de respostas dos docentes que presenciaram casos de violência escolar praticada por alunos nos aponta para a compreensão de que, em suas percepções, os alunos são os maiores de produtores da violência escolar.

Inquietam-nos as respostas do grupo dos docentes que afirmam não terem presenciado a VE e que somente ficaram sabendo de ameaças. Tal inquietude parte do princípio das anotações de campo, em que há relatos de fatos que se tornaram muito comentados na sala dos professores e que esses docentes estavam presentes e, além disso, existem os relatos no livro de ocorrências disciplinares em que esses docentes também são citados.

Porém, fazendo reflexões mais profundas e teóricas sobre tal posicionamento, entendemos que isso parece estar tão arraigado no processo normalizador (FOUCAULT, 2004), que eles não conseguem perceber onde a violência se deixa ver e muito menos visualizam onde ela aparece simbolicamente (BOURDIEU, 2004). Fazem parte de um campo de dominação e, por isso, naturalizando as relações, estão tendentes a banalizar as condutas violentas que ocorrem tanto com seus pares como também entre os alunos no contexto escolar.

Os docentes que responderam que presenciaram violência a partir dos alunos contra professores sinalizaram, nos vários momentos da entrevista, que isso ocorre por falta de respeito desses alunos, pela impunidade da escola em não penalizar severamente o aluno que não se enquadra nos moldes da instituição; em a escola não discutir tais questões por motivos de pressões governamentais e também pelo que os alunos vivem cotidianamente fora da escola, locais onde aprendem a ser violentos. Além disso, para eles, há a culpabilização da família que deveria educar o aluno: “*A educação mudou de lugar. Saiu de casa e foi para a escola*” (P11).

Identificamos que também nessas respostas existe a dificuldade em o docente interpretar que a violência praticada por alunos pode ter sido originada por questões internas da própria escola. Ou seja, que a instituição de ensino pode também ser a responsável em produzir alunos violentos. Mas o que percebemos foi a escola sendo vista como um hospital, local onde se deve curar os doentes que adquiriram doenças fora dele, e que ao mesmo tempo, deveria punir com mais severidade tais enfermidades: “*Sim. Tem escolas que há impunidade*” (P11). Assim, o remédio para a VE seria a punição somente.

Como forma de atingir um grau ainda maior de “decifração estrutural” (BARDIN, 2011, p. 95) sobre o tema aluno agressor e aluno normal, optamos por criar o esquema a seguir, com palavras retiradas exclusivamente das respostas dos entrevistados. Esse mecanismo auxilia no jogo dessas oposições, que podem ser vistas como formas dicotômicas e maniqueístas⁵⁴ de percepção dos fenômenos.

⁵⁴O maniqueísmo é uma forma de pensar simplista em que o mundo é visualizado de forma dicotômica: o Bem e o Mal. Esta simplificação é uma maneira rasa de visualizar, que reduz os fenômenos humanos a uma relação de

ESQUEMA 1: ALUNO NORMAL X ALUNO AGRESSOR

ANÁLISE DAS OPOSIÇÕES⁵⁵

ALUNO NORMAL

ALUNO AGRESSOR

<i>Comunicativo (P1); participativo (P5)</i>	<i>Autoritário (P2); quer tudo de imediato (P8); não ouve (P2)</i>
<i>Tem mais para oferecer como ser humano do que como aluno (P1)</i>	<i>Traz dificuldades de casa e não vem com habilidades de casa (P2)</i>
<i>Líder positivo (P3)</i>	<i>Líder negativo (P3)</i>
<i>Meigo com os outros (P5)</i>	<i>Egoísta, mal-educado (P2)</i>
<i>Dedicado; responsável (P5)</i>	<i>Desobediente (P2)</i>
<i>Tem diálogo aberto (P1)</i>	<i>Irônico, cínico (P8)</i>
<i>Quieto (P2)</i>	<i>Inquieto (P2)</i>
<i>Relaciona totalmente com a classe (P1)</i>	<i>Tem distúrbio mental e bipolaridades (P1)</i>
<i>Tem família com relacionamentos estruturados e que acompanha a vida estudantil (P3)</i>	<i>Tem família desestruturada (P3); é pior ou igual aos pais; criado "largado" (P9); filho de pais drogados ou bandidos; pais separados e que trabalham o tempo todo (P10)</i>
<i>Ótima pessoa (P1)</i>	<i>Aluno-problema (P3); envolvido com drogas (P4); aluno difícil de lidar (P8)</i>
<i>Socializa (P1)</i>	<i>Está na escola porque é obrigado (P4)</i>
<i>Respeita o professor (P5); (P9)</i>	<i>Magoa o professor (P3); fala palavras ofensivas a ele (P5); (P9); fala mais alto que ele; quer falar por último dele; não policia seu tom de voz (P7); intimida, pressiona e usa seu conhecimento para manipular o professor (P8)</i>
<i>Cumprir regras da escola e da sala de aula (P11)</i>	<i>Não acata ordens impostas pelo professor, não aceita regras (P11)</i>
<i>Aceita as coisas boas para ele que o professor transmite (P11)</i>	<i>Não aceita nada, quer só brigar e agredir colegas e professores (P11); (P1); (P8)</i>

Fonte: Dados da pesquisa

causa e efeito, certo e errado, é ou não é. Desse pensamento surge a intolerância e a insensatez em relação à verdade do outro e a urgência em investigar o que é complexo (LIMA, 2001).

⁵⁵ BARDIN (2011).

A finalidade da elaboração do quadro acima ocorreu quando percebermos o quanto foi intenso o antagonismo observado nas respostas sobre as percepções de aluno normal e aluno agressor.

Para responder as perguntas acerca do que é um aluno normal e o que é um aluno agressor, entendemos como importante relatar que estas respostas foram as que mais vieram acompanhadas de hesitações e reflexões dos participantes (que por motivos já explicitados acima, optamos por retirar das falas transcritas) e, por isso, a nosso ver, não configurou uma resposta automática do tipo quando se pergunta: “O que é doença?” “Doença é ausência de saúde”; ou: “O que é saúde? Saúde é ausência de doença.” Exercício esse que não responde à pergunta.

Pelo contrário, a entrevistadora observou um esforço e uma atenção ainda maior por parte dos participantes em responder essas perguntas de forma reflexiva e que satisfizessem a eles próprios.

Contudo, nesta fase da entrevista, houve unanimidade em reconhecer o aluno normal como um “bom” aluno e o aluno agressor como um “mau aluno”.

Interpretando as percepções dos docentes sobre o conceito de aluno normal, evidenciamos que esse foi caracterizado como o aluno ideal, que tem condições de se encaixar nos moldes, padrões, normas, regras que foram ditadas pela instituição como sendo atributos de pessoas normais e, em contrapartida, aluno agressor foi percebido pelos docentes como aquele que quanto mais se afastar da normalidade estabelecida e determinada como certa, se torna tanto mais agressor.

Nenhuma das respostas indicou que os docentes consideram agressor um aluno que se veste diferente dos outros, embora isso seja apontado pela direção da escola como um modelo de aluno agressor. No livro de ocorrências da escola há registros de dois alunos que não usaram o uniforme e terminaram sendo advertidos. Para a instituição, o uso do mesmo tipo de roupa por todos os estudantes é obrigatório e não fazê-lo é considerado um desacato às autoridades do local, além de uma incitação a outros para não usarem a roupa que foi estabelecida. A penalização além do registro no livro é a de não poder adentrar à instituição para estudar nesse dia:

30-10-2013

O aluno “A” está sem uniforme e recusa-se a usar o uniforme da escola. A mãe foi comunicada e mandou o aluno ficar na escola e usar o uniforme da escola. O aluno recusa-se. Livro de ocorrências (transcrição literal).

Os docentes falaram especificamente a respeito dos comportamentos e atitudes dos alunos. Todos eles veem e retratam o aluno normal como aquele que não atrapalha, que não discute, que não tem um posicionamento diferente dos demais e, principalmente, o que não coloca em discussão a autoridade do docente em sala de aula e na escola. Por isso, o agressor, antagonicamente ao aluno normal, é percebido como aquele que *“magoa o professor; fala mais alto que ele; quer falar por último dele; não policia seu tom de voz; pressiona e usa o seu conhecimento para manipular o professor”*.

Quando os docentes disseram que agressor é o aluno que *“fala palavras ofensivas a ele”*, não explicaram ou completaram em quais contextos essas tais palavras foram ditas, uma vez que muitos dos docentes confirmaram em respostas anteriores que já presenciaram violências verbais (bate-boca) entre professores e alunos. Nesse sentido, essas ofensas podem ter sido originadas pelos alunos, mas também podem ser uma retaliação ou reação ao que foi dito primeiro pelo docente e que o aluno se sentiu ofendido, conforme situações registradas no diário de campo.

A questão, motivo de nossa reflexão, é que quando o aluno expõe ou extrapola no palavreado é tido como agressor, quando o docente comete tal ato, o próprio docente define que foi vítima e o aluno continua sendo o agressor.

Compreendemos que desse modo os padrões de aluno normal foram criados neste campo de investigação, todos em consonância com um sistema de controle social (FOUCAULT, 2004; BOURDIEU, 2009) que facilite o trabalho de atendimento às demandas do capital, e que busque comportamentos ora passivos como ser meigo, quieto, dedicado, respeitador, cumpridor de regras e que aceite as coisas que o professor transmite, ora ativo como ser comunicativo, participativo, líder positivo, cumpridor dos deveres, socializador e que não traz para a escola questões familiares que possam prejudicá-lo (se bem que para esses docentes o aluno normal tem família estruturada, que acompanha a vida estudantil do aluno e, por conseguinte, parece não ter questões familiares para serem resolvidas).

Assim, o aluno “normal” estará dentro dos moldes que Foucault (2009) denominou de docilidade dos corpos que são fabricados, cujos produtos são os indivíduos disciplinados.

[...] A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) [...] faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade e inverte, por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita [...] (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Nesse contorno, são verificados outros estudos que tratam de dicotomias semelhantes: bom aluno X mau aluno (OLIVEIRA, 2005); aluno ideal X aluno violento (DE PAULA, 2006), nos quais os pesquisadores também observaram esta relação de alunos que não são motivos de preocupações dos docentes, se estiverem dentro da normalidade prévia e historicamente estabelecida e em acordo com a cultura escolar: “alunos bons”, “alunos ideais” e, nesta dissertação, acrescentamos “alunos normais” que são incompatíveis respectivamente aos “alunos maus”, “alunos não-ideais” e “alunos agressores”.

Quanto às percepções dos docentes sobre os alunos agressores, além de terem sido enfatizados os comportamentos do próprio aluno, a família e as relações externas à escola também são apontadas como determinantes para que se tornassem agressores. Outra interpretação que tivemos é que de acordo com as respostas, nem os alunos normais, nem os alunos agressores são resultados da postura, do trabalho e da conduta profissional dos que trabalham com eles na escola. As respostas apontaram que a escola é neutra: não contribui, nem influencia aqueles que os próprios docentes classificam como normais ou agressores.

Ao compreendermos esta oposição contumaz acerca o “aluno normal” e o “aluno agressor” percebemos como os processos de estigmatização são iniciados dentro da escola.

Neste esquema 1, verificamos de maneira clara as depreciações sendo expostas quando, por exemplo, um aluno é tido como agressor quando seus *pais trabalham muito* ou *quando não vem com habilidades de casa*.

Essa interpretação é consequência dos estudos sobre estereótipos e estigmatização realizados no primeiro capítulo deste presente trabalho, com os quais pudemos entender que estereótipos são modelos previamente identificados em pessoas de um determinado grupo (GOFFMAN, 1982) e estigma são estereótipos que se tornam extremamente depreciativos e desfavorecem a relação com o outro Ser na condição de semelhante. Esses sentimentos quanto mais não são desfeitos, mais são inculcados no *campo* em que atuam, aumentando o grau de complexidade para os envolvidos.

Dessa forma, os estigmas fazem parte do arcabouço tão profundo que é chamado de violência simbólica (BOURDIEU, 2009), porque traz consigo as marcas de campos simbolicamente internalizados e instituídos. Nessa perspectiva, todos os diferentes ou aqueles que estão passando por situações diferentes (como alunos usuários de drogas, por exemplo) são considerados estigmatizados e, assim como nos diz Foucault (2004), devem ser isolados, excluídos, o que implica na desqualificação da pessoa.

Com a intenção de compreender ainda mais a questão das percepções sobre o aluno agressor, fizemos outra pergunta que deu base para a elaboração do quadro categorial a seguir:

QUADRO 6: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O CONCEITO DE ALUNO AGRESSOR: O NORMAL E O PATOLÓGICO

Percepções: Aluno agressor	Trechos/respostas referentes às percepções categorizadas
Normalidade	<p><i>“Não, eu não acredito. Eu imagino que não tenha nenhuma patologia não. Seja, assim, uma questão social mesmo, do ambiente dele, do ambiente que ele vive e ele acaba manifestando isso na escola.” (P4)</i></p> <p><i>“Não necessariamente. Quando a gente começa a saber do histórico desse aluno tem casos assim que a gente chora. Casos que o aluno não tem mais ninguém, só a professora. Só a professora para escutar para dar um apoio, uma mão.” (P7)</i></p>
Patologia	<p><i>“Problema Psicológico... eu acredito que sim. E que pode ser reflexo de alguma coisa. Às vezes se ele apanha em casa, quer descontar em alguém.” (P1)</i></p> <p><i>“Eu acho que ele pode ter, que ele pode ser um aluno doente, pode ter problema neurológico, pode ser uso de drogas também. É o que mais faz os alunos ficarem violentos.” (P2)</i></p> <p><i>“Nós não temos um preparo então deveria ter apoio, no sentido de ter política pública mesmo, pessoas adequadas para trabalhar paralelamente, conversar todo dia um pouquinho, uma espécie de terapia mesmo.” (P3)</i></p> <p><i>“A gente não é apto para isso, a escola para pessoas especiais tinha que ter, tinha que acontecer. Porque eles são especiais. A gente não dá conta de cuidar de trinta especiais.” (P6)</i></p> <p><i>“Não sei se é uma doença. Não sei se é forte demais, se é uma pessoa que necessita de uma ajuda, não sei se é como um doente que vocês tratam e chamam a pessoa. Eu já fiz psicólogo. Porque isso traz um sofrimento até físico, às vezes.” (P9)</i></p> <p><i>“Não, não passa não, tem que ser tratado.” (P10)</i></p>
Não soube responder	<p><i>“Eu tenho como princípio o seguinte: acho que rotular é muito ruim”. (P8)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas desse quadro acima auxiliam e confirmam as análises feitas no esquema I, pois os docentes, após posicionamentos sobre alunos normais e agressores, prosseguiram sinalizando que o aluno agressor precisa de cuidados especiais, *“porque eles são especiais”*, no sentido de que possuem uma patologia ou síndrome. Alguns deles já haviam expressado essa visão quando verbalizaram que aluno agressor é o que apresenta *bipolaridades e distúrbios mentais* (esquema I).

Dentre esses que percebem os alunos agressores com problemas de ordem psicológica, neurológica, ou seja, *“um aluno doente”*, há o que disse que a solução está em o aluno frequentar outra escola, *“uma escola especial”*, devido ao despreparo docente em lidar

com alunos nessas condições, além disso, para ele, a escola deveria ter o auxílio de outros profissionais para que façam terapias com esses alunos. Solução que nos parece a mesma do século XVI e XVII, que lemos em Foucault (2004), ao discorrer como acontecia a *quarentena* para os tinham pestes e lepra na Europa. Uma exclusão somente a bem dos “normais”, que nos induz a pensar que “assim como a imagem da lepra e do contato a ser cortado, está, no fundo, o esquema de exclusão” (p.164).

Os que não percebem o aluno agressor como doente, entendem que é uma questão de ordem social e novamente enfatizam que a dificuldade está em assuntos externos à escola como família ou outro ambiente fora da escola e, portanto, “*acaba manifestando isso [violência] na escola*”; veem esse aluno como alguém que precisa de auxílio, pois quando ficam sabendo de como é a vida dele fora da escola, se emocionam, porque ele pode não ter mais ninguém para ajudá-lo, só teria mesmo o docente. Pensamento que nos parece paternalista em que “*a escuta, o apoio, a mão*” viriam por piedade e não porque na profissão professoral incluem-se os cuidados com a socialização dos alunos.

QUADRO 7: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O FUTURO DE UM ALUNO AGRESSOR

Percepções: Futuro do aluno agressor	Trechos/respostas referentes às categorias
Desastoso	<p>“<i>Ele não vai ter muitas expectativas, se ele for por uma via honesta na vida, porque ele vai ser trabalhador braçal.</i>” (P4)</p> <p>“<i>É difícil? Muito. Porque as pessoas que fazem isso elas não gostam de ouvir e as pessoas que sofrem bullying ou algum outro preconceito se fecham.</i>” (P5)</p> <p>“<i>Eu temo muito pelo futuro dele, eu temo muito. Porque a gente com bondade no coração, com boa vontade de ajudá-lo, se a gente já fez de tudo, já esgotou todos os recursos, agora é a vida que vai ensinar.</i>” (P7)</p> <p>“<i>Infelizmente, ele não vai ter um futuro promissor. Ele não vai conseguir um emprego lícito. Ele vai ter que ir pro outro lado e, é uma pessoa que a gente perdeu. Dois “c” cadeia ou caixão. Infelizmente, porque você tenta o máximo e não consegue. Aí você pega um jornal daqui uns dois, três meses, tá lá o menino.</i>” (P11)</p> <p>“<i>Infelizmente, alguns não têm jeito não.</i>” (P10)</p>
Precisa de medidas socioeducativas e familiares	<p>“<i>Eu acho que se esse aluno não for cuidado, trabalhado, por especialistas e encaminhado com todo carinho e amor ele pode se tornar até um bandido mesmo. Um infrator.</i>” (P2)</p> <p>“<i>Depende muito também do interesse deles, do apoio que a gente tem da família, porque têm alunos aqui que são problemáticos.</i>” (P3)</p> <p>“<i>Seria ideal um apoio maior da escola, se o governo, o poder público desse apoio.</i>” (P10)</p>
Esperançoso	<p>“<i>Só se lá na frente ele, se tomar consciência disso, pode fazer alguns cursos, ele pode estudar por conta dele, tem outras vias.</i>” (P4)</p> <p>“<i>E eu não posso isolá-lo também, que às vezes a sociedade fala não, vamos isolar. Isolar não é a solução.</i>” (P1)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Neste quadro, nomeamos em três categorias as percepções de futuro para a vida dos alunos identificados pelos docentes como agressores.

Na continuação de nossas análises, faz-se indispensável que não percamos de vista quem é o aluno agressor para os participantes desta pesquisa e, se necessário for, que façamos uma nova leitura no esquema I.

Observamos que as respostas se desdobraram em afirmações nas quais um aluno percebido como agressor tem em seu corpo uma patologia não só clínica, mas social. Dentro desse ponto de vista, os docentes entendem que o aluno agressor poderá ter três tipos de futuros na vida: a) desastroso, no qual as expectativas são as piores possíveis; b) necessidade de medidas socioeducativas e alerta aos familiares, que se não forem dadas, passarão a ter um futuro desastroso; c) esperançoso, mas com ressalvas que se não forem seguidas, também o futuro será desastroso.

Na categoria “futuro desastroso” há os que acreditam que um aluno agressor não terá condições de viver honestamente e, se porventura, escolher essa via [ser honesto], não terá condições econômicas boas, “*porque ele vai ser trabalhador braçal*” (P4). Nessa fala podemos inferir dois conceitos: serviço digno, para esse docente, somente pode ter um aluno que estudou muitos anos na escola (serviço intelectual) e outro conceito é que esse aluno, mais cedo ou mais tarde, certamente será um dia excluído da escola e, sendo assim, sobrarão para ele na sociedade somente subempregos.

Outros vão além e são categóricos em afirmar que “*ele não vai conseguir um emprego lícito*”; “*ele pode se tornar bandido*”; “*um infrator*” e “*o futuro dele será dois ‘c’: cadeia ou caixão*”, ou seja, reclusão ou a morte por crimes praticados.

Outros, extremamente esmorecidos, dizem que quando os recursos da escola são esgotados (como bondade no coração e boa vontade em ajudar) “*agora é a vida que vai ensinar*” (P7) e “*infelizmente, alguns não têm jeito não*” (P10). Com essas palavras proferidas, entendemos ainda mais o comportamento daquela docente em não ter passado nas carteiras de dois alunos para olhar seus cadernos, pois esses alunos quase sempre não faziam as lições de casa, conforme diário de campo, já relatado nas análises do quadro 3.

Compreendemos que os que entendem que o aluno agressor precisa de medidas socioeducativas e familiares, uma possível solução não desastrosa, que se desmonta em seguida com uma análise mais cuidadosa, foi vista como uma solução externa à escola. Um dos docentes diz que “*se esse aluno não for cuidado, trabalhado e encaminhado com todo*

carinho e amor por especialistas” (P2), poderá se tornar um bandido. Nesse discurso, parece-nos que não cabe à escola trabalhar e encaminhar o aluno, pois isso deverá ser feito por outros profissionais. Os docentes conclamam ao próprio aluno, pois “*depende muito do interesse dele*” (P3), à família e à sociedade em geral por um apoio com vistas a mudanças na postura do agressor.

Na categoria “esperançoso”, a aparente boa expectativa também não se encontra na escola, e parece-nos que há esperança somente *depois* que o aluno já não mais estiver estudando ali: “*só se lá na frente ele tomar consciência disso [de que é um agressor], ele pode estudar por conta dele, tem outras vias*” (P4).

Nesse sentido, a ação pedagógica dentro da escola não é citada como maneira conjunta para trabalhos em favor do aluno chamado por eles de agressor.

Apreendemos também com as respostas do quadro 8 que todos os participantes dessa pesquisa avaliam e são avaliados por um arbitrário cultural (BOURDIEU, 2009), no qual as ações são legitimadas pelo próprio sistema de ensino, provocando o que o Bourdieu denominou de violência simbólica. Nesses termos, a seleção separatista que se faz entre aluno normal e aluno agressor e, consentindo para esse último somente desesperanças, nos assegura que no campo simbólico os alunos, ditos agressores, são estigmatizados por seus professores por não se encaixarem nas legitimações que definem a cultura escolar.

[...] A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência às funções da estrutura das relações significantes que a constituem (BOURDIEU, 2009, p. 29).

Nessa tensão, na qual os docentes se encontram e são obrigados a vivenciar na escola o “inconsciente cultural” (BOURDIEU, 2009), ocorre o processo de naturalização dos estigmatizados [que neste estudo é o aluno agressor] em que são inculcados tanto no docente quanto no aluno⁵⁶ “vários tipos de discriminações e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (GOFFMAN, 2004, p.08): “*é uma pessoa que a gente perdeu*” (P11).

QUADRO 8: PERCEPÇÕES DOCENTES - SUAS ATITUDES PARA ENFRENTAMENTO DA VE

⁵⁶ Podemos retomar aqui dois conceitos dentro do fenômeno estigma, que já foi estudado no 1º capítulo: os desacreditados e os desacreditáveis. No diário de campo há muitas anotações em que percebemos como se comporta um aluno desacreditado: aquele que não se preocupa ou fica triste aparentemente com as supostas “brincadeiras” depreciativas feitas por professores e pelos colegas e responde dizendo: “*eu sou assim mesmo, e daí?*”. Por outro lado, observamos o desacreditável que fica chateado e não aceita os estigmas que tem como o de ser pobre, ou negro, ou gordo, ou magro, ou baixo, ou com baixo rendimento escolar.

Como o docente enfrenta a VE	Trechos/respostas referentes às percepções categorizadas
Apelo ao regimento interno (rigor às regras estabelecidas)	<i>“As partes da direção que fazem esse acompanhamento, que toma limites ali para que isso não se expanda.” (P5)</i>
Apelo à família	<i>“A gente busca primeiro a família. Chama a mãe, explica, pede ajuda.” (P9)</i>
Apelo a auxílio de profissionais multidisciplinares	<i>“Então acho que são as atitudes positivas que a direção com o professor, funcionário faz dentro da instituição.” (P5)</i> <i>“Se for o caso de um superior não resolver e eu achar que está colocando a minha integridade física ou da minha família em risco, eu chamo a polícia. Isso já aconteceu, infelizmente, numa escola que a direção não tomou atitude.” (P7)</i>
Apelo à gestão da escola	<i>“Traz ele para a direção, encaminha, dá advertências, depois de três advertências tem a suspensão.” (P4)</i> <i>“Passo o problema para meu superior porque meu superior que tem a formação e autoridade para resolver isso.” (P7)</i> <i>“Respira fundo e toma as providências que tem que ser dentro da escola que é levar o aluno e encaminhar ele pra parte de direção da escola.” (P10)</i>
Enfrenta sozinho	<i>“Para mim o negócio foi comigo, resolve comigo, e levar pra direção, supervisão é muito difícil.” (P6)</i> <i>“A gente tem tentado tratar, sanar essas dificuldades.” (P1)</i> <i>“Eu procuro lidar com cuidado muita educação e respeito sempre pedindo por favor, por gentileza eu procuro não agredir o aluno com palavras, nunca bater de frente. Eu acredito que assim eu posso estar trabalhando com ele dentro do que eu posso oferecer.” (P2)</i> <i>“Os meninos quando a gente sabe que são alunos-problema a gente chama num canto. Olha, não é assim, vamos mudar, seja um líder positivo, ao invés de ser um líder negativo, a gente tenta conversar. A gente faz o que pode.” (P3)</i> <i>“Primeiramente é um diálogo. Tento passar pra eles que isso hoje em dia não leva a nada, dou um clareamento pra eles.” (P4)</i> <i>“Eu sempre tentei conversar muito. Eu sempre tentei dialogar, explicar o que é essa vida.” (P11)</i>
Não enfrenta a VE	<i>“Eu sei que nós somos um beija-flor só no meio da floresta tentando apagar o fogo. Até a gente convencer o elefante muita coisa já aconteceu.” (P1)</i> <i>“Esse é o X da questão. E por mais boa vontade que os trabalhadores da instituição tenham, nós não temos condições de resolver esse tipo de problema. Infelizmente.” (P8)</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Neste quadro e no próximo (10), as perguntas aos participantes da pesquisa foram organizadas de forma que emergisse a discussão de como eles e a gestão dessa escola enfrentam a violência escolar, para que compreendamos ainda mais se há estigmatização, omissão ou uma busca de um enfrentamento com vistas a reduzir os danos causados pela VE.

Foram necessárias a elaboração de seis categorias para que tivéssemos condições maiores e mais precisas de interpretação.

Na primeira categoria, identificamos que existe no grupo aquele que apela para que o regimento interno da instituição⁵⁷ seja realmente válido e pede que se tenha rigor às regras estabelecidas pela escola. Importante destacar que no PPP da escola nos treze pontos trabalhados, não aparece como foi elaborado, se instituída uma comissão para elaboração, se com a participação dos alunos e comunidade ou se somente pela gestão. O docente em questão entende que se as regras institucionais forem cumpridas, a VE não se expandirá, pois a punição servirá de exemplo: *“limites ali para que não se expanda”*.

Uma segunda categoria foi o apelo à família como forma do docente enfrentar a VE. Nesta categoria não houve muita frequência de respostas semelhantes, embora em respostas a outras categorias a família sempre apareça como responsável pelo comportamento e conduta dos alunos na escola. Para um docente, a família é a primeira a ser acionada quando há problemas de violência na escola, e, pela declaração que fez, antes mesmo de tentar resolver as questões internamente.

Outra forma encontrada pelos docentes para enfrentar a VE é o pedido de auxílio a outros profissionais como gestores e funcionários, contudo, nesta mesma categoria, há o docente que entende que se esses profissionais não resolverem um problema de violência, sendo a ocorrência especificamente com ele, apelará à polícia.

Na categoria “apelo à direção” os docentes têm a atitude de encaminhar à diretoria *“porque eles têm formação e autoridade para resolver”* (P7); *“respira fundo e toma as providências [...], que é levar o aluno, encaminhando-o para a direção da escola”* (P10), e nesta mesma forma de enfrentamento da VE aparecem as advertências e as suspensões.

Quanto à atitude de punir com advertências e suspensões, os registros são feitos em um determinado livro: o livro de ocorrências. A escola investigada possui um livro de ocorrências para registros em cada período: matutino, vespertino e noturno.

Em Ratto (2007) nos é apresentada a história dos livros de ocorrências, que são por ela analisados a partir de uma perspectiva foucaultiana. Tal documento, também conhecido em algumas localidades do Brasil como “livro preto”, é usado praticamente em todas as escolas brasileiras e está sempre inserido em uma lógica ou tecnologia disciplinar de controle, vigilância e punição em busca da normalização, aspectos que foram por nós tratados no 1º capítulo deste estudo ao debruçarmos sob os pensamentos de Foucault.

⁵⁷ A escola não nos disponibilizou o seu regimento interno, por isso não pudemos analisá-lo. Entretanto, sabemos que o documento existe, pois foi mencionado no seu PPP e também nas entrevistas dos participantes.

Esses livros geralmente não são usados somente para anotar as práticas de violência escolar, mas também para registros de questões de comportamento, incivildades e, recentemente, é usado para *provar* para quem quer que seja se algo foi feito para resolver um problema, seja de violência, seja de comportamentos inadequados. Dessa forma, o que é escrito nesse livro sempre deve ser lido como verdade absoluta, por ser considerado um documento comprobatório, caso outras medidas forem tomadas (RATTO, 2007).

[...] o tipo de lógica disciplinar ali apontado remete ao pressuposto de que os livros de ocorrências afirmam, de modo tendencial, a inocência da escola e a culpa das crianças, em um contexto em que as autoridades potencialmente têm o poder de afirmar a verdade de cada caso. Nesse sentido, especialmente as crianças são objetivadas e subjetivadas a partir do funcionamento diário desse pressuposto da culpabilidade - e não apenas as que estão presentes nas narrativas dos livros, mas também o conjunto das crianças que estudam na escola, dado que todas se encontram sob a ameaça de virem a estar neles presentes (RATTO, 2007, p. 178).

Aquino (2005), ao tratar sobre indisciplina dos discentes, analisou também livros de ocorrências e para os quais elaborou quatro grandes categorias, que de uma maneira geral conseguem exprimir o que neles são registrados: a) infrações regimentais; b) atitudes indesejáveis; c) conflitos entre alunos; d) conflitos entre alunos e professores ou funcionários⁵⁸ (AQUINO, 2005).

Ainda sobre o livro de ocorrências, retratando agora o da escola investigada, e apropriando das mesmas categorias vistas em Aquino (2005), encontramos 26 registros na categoria “A”; 13 registros na categoria “B”; 11 registros na categoria “C” e 6 registros na categoria “D”. Ao todo há registros de 56 ocorrências no período vespertino, de agosto a dezembro de 2013.

⁵⁸ Dentro das categorizações feitas por Aquino (2005) estão os atos considerados desviantes que puderam ser enquadrados nelas: A) *infrações regimentais*: cabular aulas; ausência de material de trabalho; atraso na entrada em aula; atraso no retorno à aula após o intervalo; saída da sala de aula sem autorização; atraso na chegada à escola; danificação de mobiliário; excesso de faltas; danificação de dependências físicas; interrupção externa de aula sem autorização; tabagismo; adulteração de nota de avaliação; alimentação fora do horário; demora no retorno à aula após saída autorizada; destruição de documento (prova); não devolução de advertência assinada; não realização de deveres; não retorno à aula após saída autorizada; pichação em mobiliário; pichação em paredes; uso de telefone celular em aula; uso de outros aparelhos eletrônicos em aula. B) *atitudes discentes indesejáveis*: recusa ao pedido do professor; abstenção das atividades; brincadeira despropositada; conversas paralelas; desinteresse; desonestidade; atividades alheias à aula; dormir em aula; respostas irônicas; brincadeira constrangedora; cantorias em aula; descumprimento de acordo de trabalho; dissimulação; dispersão; dormir em outros espaços escolares; grosserias; obstaculização das atividades; questionamentos irônicos; recusa às decisões do professor; uso de palavrão; uso de mentiras; zombaria. C) *conflitos entre alunos*: agressão física; constrangimento/humilhação; ofensas; agressão verbal; ameaça de agressão; lançamento de objetos contra outrem. D) *conflitos entre aluno(s) e professor(es) e/ou funcionários*: ameaça de nudez em sala de aula; afrontas; deboche; humilhação; insultos; ofensas.

Entendemos que as categorias “C” e “D” são as que realmente evocam situações de violência escolar e consideramos as categorias “A” e “B” podem ser identificadas pelo que Debarbieux (2002) percebe como incivildades.

Compreendendo isso, para esta escola (e não somente para os participantes da pesquisa) o livro de ocorrências pôde confirmar que aluno agressor é mesmo o que não está plenamente em consonância com os padrões adotados pela escola e o que infringe o arbitrário do local.

Os docentes participantes disseram que enfrentam sozinhos as questões de violência na escola. Percebemos que enfrentam cada um à sua maneira, com ações desarticuladas e não preventivas, fazendo com que os alunos apresentem um comportamento diferenciado para cada docente e para cada servidor da escola. Inferimos também que nas respostas ressurgem a identificação já estudada por nós de que aluno agressor possui uma patologia: “*a gente tem que tratar, sanar [...]*” (P1); “*os meninos quando a gente sabe que são alunos-problema a gente chama num canto*” (P3).

Em uma última categoria, encontram-se os que não enfrentam a violência escolar porque se julgam insignificantes e impotentes diante de um problema tão grande: “*[...] somos um beija-flor sozinho para apagar o fogo*” (P1); “*[...] nós não temos condições de resolver esse tipo de problema. Infelizmente*” (P8). Com essas percepções identificamos um desânimo e um isolamento ao buscar o que poderia ser feito frente ao problema da VE na escola e nesse sentido, há o que se pode entender que o melhor a ser feito é aceitar tudo como está, já que não há forças alternativas. Entendemos que a recusa em enfrentar a VE e encontrar saídas reforçam os processos de estigmatização, pois diminuem as expectativas de superação e aumentam os atributos depreciativos do aluno percebido como agressor na escola, o que consequentemente acarreta a invisibilidade e reforça a seleção interna no campo simbólico: aluno normal X aluno agressor.

QUADRO 9: PERCEPÇÕES DOCENTES-ATITUDES DA GESTÃO ESCOLAR PARA ENFRENTAMENTO VE

Como a gestão da escola enfrenta a VE	Trechos/respostas referentes às percepções
Mobilizações da família e comunidade	“ <i>A gente já teve umas palestras. Esse ano foi feito um trabalho com os sextos anos, não me lembro. Foram feitas palestras, tinha uma cartilha.</i> ” (P9)
Conscientização sobre o tema	“ <i>Eu acredito que eles têm tentado lidar, mas todos estão perdidos</i> ” (P2)

Soluções judiciais	<p><i>“Acredito que a escola deveria quem sabe até ter um policial para estar à paisana, para estar prendendo, verificando se tem drogas ou outras substâncias que podem estar atrapalhando, viciando mesmo os alunos.” (P2)</i></p> <p><i>“A escola aqui sempre quando tem uma agressão aqui, ela encaminha para o Conselho Tutelar, aqui sempre a direção da escola nesse ponto sempre está levando, sempre as autoridades que são responsáveis da escola levam e expõem o que está acontecendo com esse aluno aqui dentro da escola” (P10)</i></p>
Penalizações severas da escola (Tolerância zero)	<p><i>“A eu percebo que elas procuram dar o máximo de apoio ao professor. Elas procuram os alunos que dão muito trabalho, o que é geral, todos os professores acham, eles vão para o colegiado, se reúnem, levam os nomes desses alunos. Apresentam o caso e a esses alunos tem sido pedido a se retirarem da escola, têm sido transferidos para outras escolas, eu percebo isso.” (P3)</i></p> <p><i>“Que dá muito problema, eles não estão ficando, tá saindo mesmo, colegiado tá decidindo pela expulsão, convidando a ir pra outra. A gente acaba sendo refém, porque a gente não pode, não pode nem se defender direito. Então não pode chegar no caso extremo, a ponto de a gente ser agredido mesmo. Então elas estão tomando essas medidas.” (P4)</i></p> <p><i>“Mas sempre o que a gente ouve falar é que a direção, a gestão escolar toma as providências cabíveis.” (P5)</i></p> <p><i>“A escola não tolera, não deixa mesmo acontecer. Existe todo um trabalho de prevenção, nós trabalhamos com os meninos a aceitação das diferenças, muito arduamente. O colegiado é instância máxima da escola e lá pode acontecer qualquer coisa com ele.” (P7)</i></p> <p><i>“É lógico, eu acho que tem casos e casos. Tem casos que eu sou a favor de uma punição severa.” (P10)</i></p> <p><i>“A direção entra em contato com o colegiado. Monta uma reunião do colegiado para pedir a transferência desses meninos. Aqui teve isso agora também. Há pouco tempo. Cortar o mal, porque assim se você deixar um mal aluno que é esse agressor no meio de outros, outros vão ver a impunidade dele e vão querer fazer coisas que não estão dentro de um ambiente escolar.” (P11)</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Elaboramos, a partir das respostas, quatro categorias ao ser perguntado aos docentes sobre suas percepções quanto às atitudes da gestão em relação à VE.

A categoria “mobilizações da família e comunidade” não foi muito apontada como uma solução da gestão, além disso, o docente que destacou essa possibilidade não se lembra exatamente como e quando ocorreu, talvez por ter acontecido há muito tempo ou porque não foi impactante para ele.

Quanto às ações de “conscientização sobre o tema”, essas existem na escola, (ainda que não muitas). São mencionadas no PPP e algumas puderam ser acompanhadas e registradas no diário de campo. Entretanto, o docente reconhece que existem tentativas de conscientização, mas não as percebe como possibilidade de enfrentamento da VE, pois *“acredito que eles [a direção] têm tentado lidar, mas todos estão perdidos” (P2).*

Na fala desse entrevistado interpretamos dois pensamentos: o primeiro de que palestras, debates, filmes para discussões posteriores, mesas-redondas e conversas sobre problemas vivenciados na escola com relação à violência não funcionam como trabalhos de enfrentamento. São atitudes em vão, que configuram perda de tempo.

O outro pensamento, que nos parece consequência do primeiro, vem confirmar o que ele afirmou na resposta à pergunta anterior (quadro 9): “prefere resolver sozinho questões de violência”.

Quanto à categoria “soluções judiciais”, há os que veem na gestão uma atitude positiva e necessária em buscar apoio externo em vias judiciais e não educativas. Um dos docentes, pensa que as medidas não deveriam ser judiciais apenas após acontecimentos, mas sugere que deveriam ter um caráter preventivo, como a presença de policiais, à paisana, frequentando a escola diariamente.

Nesses posicionamentos compreendemos que os estão tendenciosos a não admitir possíveis soluções dadas pelos educadores, acreditam que a escola não pode ter contribuído para que a violência existisse ali, mas reconhecem que seriam necessárias atuações ativas de outros profissionais e da família.

Uma frequência alta de respostas semelhantes foi observada na categoria “penalizações severas da escola-tolerância zero”. Trata-se de um grupo que percebe a gestão com um direcionamento que tem “pulso firme” a fim de auxiliar o docente no que se refere à violência escolar. O apoio da direção é percebido pelos professores quando há a retirada do aluno da sala ou da escola. *“Eu percebo que elas [a direção] procuram dar o máximo de apoio ao professor”* (P3); *[...] a direção toma as providências cabíveis* (P5); *“a escola não tolera, não deixa mesmo acontecer”* (P7).

Estas respostas vem corroborar as percepções que já evidenciamos no quadro 9. Quando se trata das atitudes docentes para enfrentamento, as estratégias observadas são as seguintes: há os que tiram o aluno da sala e o encaminham à direção ou *se* tiram da sala e vão comunicar à direção para que tome providências. Ao se apresentarem, esses alunos ficam sujeitos às resoluções dos gestores, que pelas entrevistas, pelo diário de campo e pelo livro de ocorrências, pudemos observar que não são imparciais, mas atribuem que a penalidade disciplinar ao aluno agressor é o meio possível para a redução da violência escolar, que compreende admoestação verbal, admoestação por escrito, suspensão⁵⁹ e expulsão, sequência esta conforme a incidência.

⁵⁹ Todas as suspensões são registradas no livro de ocorrências da escola, o qual o aluno nem sempre assina. As suspensões ocorrem quando ele já foi previamente advertido verbalmente e por escrito. Os motivos variam como

A expulsão é, pelo tom das respostas, percebida como uma atitude necessária da gestão e endossada pelos docentes. Nesse sentido, o colegiado da escola⁶⁰ é convocado extraordinariamente: *“o colegiado é a instância máxima da escola e lá pode acontecer qualquer coisa com ele [aluno agressor]”* (P7). A expulsão é entendida também como *“cortar o mal, porque se você deixar um mau aluno, que é esse agressor no meio dos outros, os outros vão ver a impunidade dele e vão querer fazer coisas que não estão dentro de um ambiente escolar”* (P11).

A nossa compreensão é de que, para os docentes, o aluno que não esteja nos padrões de normalidade entendidos pela escola, não deve permanecer nela. A escola, nesse sentido deve ser frequentada somente pelos considerados normais e afastados dela os agressores, pois *“a gente acaba sendo refém, porque não pode nem se defender direito [...] não pode chegar ao extremo de ser agredido”* (P4). Vemos nessa fala uma atitude outra vez de vitimização do docente que nos indica que entre o diálogo sugerido por ele na questão anterior (quadro 9) e o medo de sofrer agressões, existe um conflito, caso medidas não sejam tomadas.

Foucault (2004), novamente nos auxilia na compreensão dos posicionamentos destes docentes, quando teorizou acerca do poder disciplinar (que nesse contexto do quadro 10 está nas mãos da direção e do colegiado da escola) como sendo o “bom adestrador”. O colegiado e a gestão, ao decidirem pela expulsão de um aluno, estão exercendo tal poder, que segundo Foucault não triunfa, mas atua de maneira modesta e permanente, aplicando de tempo em tempo as sanções que normalizam o ambiente, amedrontam, para que outros vejam o que ocorreu com o penalizado e não façam o mesmo.

[...] Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. E beneficiado por uma espécie de privilegio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma "infra-penalidade"; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (FOUCAULT, 2004, p. 149).

Além disso, ao desistir desse aluno, colaboram para que a estigmatização seja acentuada por todos os que o conhecem, instigando à violência simbólica (BOURDIEU,

a recorrência em chegar atrasado tanto na entrada como após o intervalo às aulas (em média três dias) ou atrapalhar as aulas com brincadeiras, risadas e dispersão dos colegas (de um a três dias, se bem que às vezes a mesma “infração” recebeu penalidades diferentes). Há suspensões ainda mais severas que ocorreram até que se chegue o dia da reunião ordinária do colegiado para outras decisões.

⁶⁰ Órgão consultivo e deliberativo que é representado por pessoas da comunidade e da escola. No PPP da escola investigada é assim caracterizado: “O colegiado tem a participação efetiva de alunos, professores, pessoal administrativo e pais. Suas decisões são respeitadas por serem pautadas na ética, no bom senso e no respeito às instituições.” (2013, p.46)

2009). Faz-nos refletir que se uma suspensão como punição não educa, muito menos a expulsão contribui para o processo de preparar o cidadão para exercer a cidadania, fundamento explícito no Projeto Político Pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nós pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
em que corre o sangue,
em que se ordena a desordem,
em que o arbitrário tem força de lei,
em que a humanidade se desumaniza,
Não digam nunca: isso é natural!*

Bertolt Brecht

Hutus, tutsis e pigmeus em Ruanda, África. Falavam a mesma língua, tinham os mesmos costumes e religião, frequentavam os mesmos lugares, casavam entre si, enfim, viviam fluidamente. Trabalhavam com a agricultura e pecuária de subsistência. Um só povo, uma cultura.

Os tutsis tinham pele mais clara, eram altos, rostos magros, nariz e lábios finos. Os hutus, 85% da população, eram mais baixos, rostos redondos, lábios carnudos e nariz achatado. Segundo especialistas, ainda com essas sutis diferenças físicas, não poderiam ser considerados grupos étnicos diferentes.

Entretanto, por imposições europeias em épocas de colonização, foram estabelecidas, pelos colonizadores, diferenças estruturais entre eles: os tutsis foram escolhidos pelos alemães e, posteriormente pelos belgas, contando com o apoio da igreja católica, para serem seus representantes e, por isso, seriam a elite de Ruanda. Escolha firmada somente pelas particularidades físicas⁶¹. Teriam mais direitos, liberdade e governariam os pigmeus e os hutus, embora estivessem em menor número.

A divisão étnica, que não existia, passou a pautar as decisões políticas, culturais, religiosas e a balizar a vida de todos os colonos. Os Pigmeus, 1% da população, foram marginalizados, sem quaisquer direitos.

A segregação se consolidou quando em 1933 os belgas realizaram um censo para emitir carteiras de identidades étnicas. O sistema educacional passou a ser elaborado para reafirmar a superioridade dos tutsis e a discriminação aos hutus. Não havia cargos políticos e

⁶¹ Cientistas da Bélgica foram a Ruanda tirar medidas (tamanho do crânio e do nariz) das pessoas e concluíram que os tutsis tinham uma pré-disposição genética para serem líderes (MENDONÇA, 2013).

administrativos para os hutus, pois agora eram considerados inferiores intelectualmente também.

Uma identidade nacional já não mais havia e a revolta dos hutus aumentava a cada dia. O ódio entre os hutus e tutsis aconteceu e os filhos deles já cresciam se odiando. Novas gerações, que com uma ideologia arraigada, já não sabiam ao certo por que se odiavam.

Assim, em 1994, a exatos 20 anos atrás, ou seja, há pouquíssimo tempo, ocorreu o genocídio de Ruanda. Mais de 800 mil pessoas⁶² (sobretudo tutsis, hutus moderados e pigmeus) foram dizimadas em três meses de extrema e assustadora violência.⁶³ Cerca de 8.000 pessoas eram mortas por dia entre homens, mulheres e crianças.

[...] A característica mais singular, e mais perturbadora, do genocídio ruandês foi ter sido um genocídio de proximidade. Entre abril e julho de 1994, o país dividiu-se de fato entre carrascos, vítimas e testemunhas. Foi um período em que professores mataram alunos, médicos mataram pacientes, padres mataram fiéis, irmãos mataram irmãos. As atividades do cotidiano ficaram suspensas e o país transformou-se num gigantesco campo de morte a céu aberto, num cenário em que a morte violenta, as pilhagens e violações se tornaram absolutamente banais, como se de uma extensão do campo de batalha se tratasse (PINTO, 2011, p. 48).

Em nota de relatório, a ONU divulgou que fracassou e não teve uma ação preventiva porque entendeu que deveria ser neutra e que o que ocorreu em Ruanda era uma guerra civil por questões de disputas tribais.

É no mínimo difícil verificar que a decisão política europeia, ancorada em ideias de segregação, pudesse ter consequências tão terríveis e assoladoras para um povo e para a humanidade em geral.

Compreendemos que muito antes que essa carnificina ocorresse, um processo absolutamente estigmatizador foi idealizado, forjado, sem que as vítimas, o povo ruandês, tomasse conta do poder simbólico (BOURDIEU, 2009) que os envolvia.

Foi-lhes inculcado, geração após geração, uma autoridade e um poderio desmedido de um grupo sobre outro. Pela história, os tutsis assumiram a postura de um poder arbitrário, que recebia ordens externas europeias, com as quais os hutus e os pigmeus não eram tratados como humanos, e sim vistos como “seres inferiores” (GOFFMAN, 1982, p. 12). A cultura desse povo sofreu uma forte intervenção externa, irresponsável e inconsequente, e as sequelas desses atos foram e são irreparáveis para sempre.

⁶² Há relatos de que se chegou a 1.000.000 de pessoas mortas.

⁶³ Esses fatos narrados podem ser lidos com riqueza de detalhes de MENDONÇA, M. G. O genocídio em Ruanda e a inércia da comunidade internacional. *Brazilian Journal of International Relations*, v. 2, n. 2, p. 300-328, 2013 Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjir/article/view/3194>. Acesso realizado em 6 de nov. de 2014.

Nessa medida, Márques (2014), nos ensina que quando a relação social *Eu/Outro* é desumanizadora, essa condição tem como consequências a exclusão e evitação, porque é visto no *Outro* o estereótipo de incapaz ou ameaçador.

Isso vai, pouco a pouco, tendo saldos negativos tanto para o *Eu* como para o *Outro*.

No caso do *Eu*, a petrificação na mente de uma verdade produzida (resultado inconsciente de um ordenamento ideológico), vai dando espaço a um *Eu superior*, que se torna violento para continuar sendo superior. O *Outro*, quando se percebe violentado e já não suporta mais, pode também se tornar violento.

No contexto dessas iniciais considerações finais, trazemos algumas reflexões:

O que Ruanda mostrou ao mundo poderia ter, em termos teóricos, de análises somente, alguma relação com o nosso estudo sobre a estigmatização de alunos agressores?

Pensamos que sim.

Se fizéssemos um exercício de analogia e considerássemos por uns minutos que as escolas brasileiras poderiam ser “Ruandas”, encontraríamos semelhanças em alguns sentidos simbólicos?

Antes, deixemos muito claro que não falamos em genocídios num sentido denotativo, mas totalmente conotativo agora, metafórico, alegórico.

Pensemos nos processos da estigmatização escolar: Goffman (1982) não nos disse que “quando fazemos vários tipos de discriminações, muitas vezes sem pensar, reduzimos as chances de vida das pessoas” (p.8)? Não seria uma espécie de genocídio simbólico (simbólico aplicado nos mesmos sentidos de Bourdieu (1999; 2004; 2009)) o que nós, profissionais da educação, porventura praticamos se estigmatizamos nossos alunos, que hoje somam mais de 55 milhões de matriculados na educação básica brasileira⁶⁴?

Bourdieu não nos alertou que é um reducionismo pensarmos a violência simbólica como menor, menos prejudicial, sem peso e sem consequência real relacionada à violência física (BOURDIEU, 1999)? Diante disso, nossas analogias não tomam um sentido leviano.

Quando Bourdieu tratou da violência simbólica esclareceu a necessidade em entendermos como se processa profundamente esse fenômeno: explicitou como se moldam os *habitus*; como são ideologicamente trabalhados os *campos* a partir dessas molduras, esquemas tão profundos de dominação que terminam por serem vistos naturalizados e, por conseguinte, não merecedores de muita atenção e cuidado (BOURDIEU, 1999).

⁶⁴ Dados do Inep. Disponível em http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/14670 Acesso em 8 de nov. de 2014

Pensando assim, talvez nos tornemos mais impactados com o que tem acontecido em nossas escolas com relação à violência simbólica e, especificamente, com o objeto que nos propusemos a investigar, a estigmatização.

O povo ruandês se dividiu por causa de questões claramente políticas impostas, e é óbvio, os motivos reais não lhes foram passados⁶⁵. Em ideologias, erigiram um grupo, denegriram outro. Dividiram as pessoas que comungavam em tudo.

Nesse sentido, o processo de dominação que esse povo sofreu pelos seus colonizadores nos remete ao que lemos em Weber (1982) quando define os três tipos puros de dominação: burocrática, tradicional e carismática. Os tutsis serviam ao Estado europeu em seus regulamentos e estatutos legitimados; eram súditos dos europeus e faziam dos hutus seus súditos, por causa de dominações europeias, e essas não eram obtidas com a força, mas carismaticamente.

Nós, profissionais da educação, por vezes não nos vemos assim? Servindo como súditos ao Estado, ao governo, às avaliações externas, à preservação do bom nome da instituição, a um sistema, parecendo que nos esquecemos para quem e com quem trabalhamos? E, nesse afã de sermos “bons submissos”, não estaríamos fazendo nossos alunos de súditos também inadvertidamente?

Agora pensemos com relação à atitude da ONU em não atentar para o que estava de certa forma “previsto” de acontecer em Ruanda. A ONU reconheceu as falhas, quando não foi saber a real situação de Ruanda, não se aprofundando no assunto. Contemplou os acontecimentos pela mídia.

[...] não se prestou a devida atenção e não se destinaram recursos institucionais para um alerta precoce e para uma análise dos riscos. Poder-se-ia ter avançado muito com uma política preventiva mais ativa, encarregada de identificar os riscos de conflito ou tensão, incluindo-se uma cooperação institucional com os meios acadêmicos, organizações não governamentais e uma melhor coordenação entre as diferentes partes do sistema das Nações Unidas encarregadas de Ruanda [...] O fracasso da ONU em prevenir e, posteriormente, deter o genocídio em Ruanda foi um fracasso do sistema das Nações Unidas em seu conjunto. Houve uma falta reiterada de vontade política da parte dos Estados-membros para atuar [...]⁶⁶

⁶⁵ Segundo Mendonça: “Há aqueles que veem a mortandade como consequência de manipulação ideológica das massas por uma oligarquia, cujo objetivo era manter o controle do Estado. Há os que identificam em Ruanda uma situação de superpovoamento em relação aos recursos disponíveis, apresentando uma visão malthusiana dos conflitos que levaram à matança, pois o sustento vinha em 50 % da Bélgica (MENDONÇA, 2013, p. 319).

⁶⁶ Relatório da Organização das Nações Unidas: *Report of the independent inquiry into the actions of the United Nations during the 1994 genocide in Rwanda*, a partir de MENDONÇA, 2013.

Em uma atitude reflexiva ainda, nós, enquanto profissionais da educação, não somente os professores, estamos prestando a *devida atenção* em nossos alunos? Não uma atenção *panóptica*, vigilante, como nos apresentou Foucault (2004), cujo objetivo de tal vigilância é punir com palavras, expressões, silêncios e exames os que não conseguiram, não fizeram, não se padronizaram, como forma de trabalhar uma domesticação e docilidade.

Mas, o tipo de atenção que poderíamos requerer neste momento seria a de entender o *Outro*, dando voz aos sujeitos das escolas, uma atenção *personalizada*.

Entendemos que nós também precisamos ter voz, mas não para dizer que “não prestamos a devida atenção” em nossos alunos, quando esses em uma situação identificada como violenta *de fato*, tirar a “presumida paz” (FOUCAULT, 1999) da escola. E não poderia haver espaço para uma fala como disse um dos docentes entrevistados: “*esse, nós perdemos*”. A voz também não poderia ser de neutralidade diante dos fatos.

A nossa voz, em uníssono, deveria ecoar no sentido de “*vamos mudar a maneira de tratarmos esse aluno?*” ou “*como poderíamos recuperar a confiança desse aluno na escola?*”

Nesses sentidos até aqui explorados, embora muitos outros nos vêm à mente, comparar a violência que ocorreu em 1994 em Ruanda com algumas situações que ocorrem em escolas brasileiras realmente não nos parece absurdo. Seguramente não o é para os que foram vitimados com estereótipos depreciativos e carregam consigo as consequências da estigmatização.

O que pode causar o estranhamento é que em Ruanda temos números de vítimas e nas escolas brasileiras temos vítimas, mas não temos números de vitimados. O que temos são estudos ainda incipientes que mostram aqueles que se auto excluíram, evadiram. Entretanto, as pesquisas apontam que nem todos os casos são por motivos de relações sociais na escola. Sendo assim, não nos fundamenta numericamente. Nesse sentido, o número de alunos que comprovadamente são estigmatizados e excluídos no interior das escolas não temos.

Contudo, entendemos que se for *um* aluno ou *oitocentos mil* alunos, qualitativamente, não tornaria a estigmatização menos séria e grave. Aqui é que se apresenta uma das maiores relevâncias dos nossos estudos.

Terminados esses minutos propostos para uma reflexão mais ampla sobre a educação básica brasileira no que concerne à violência simbólica, focalizemos a seguir as considerações com base em nossos objetivos e questão norteadora.

Destacamos, desta feita, que os conceitos de violência ainda caminham em busca de um consenso entre os pesquisadores, embora os estudos que estão sendo desenvolvidos

atualmente, como o nosso, percebam a violência simbólica com a mesma importância que se dá à violência concreta.

Os fenômenos da estereotipia e da estigmatização estão inseridos na amplitude da violência simbólica e podem ser avassaladores na vida de um estudante, quando não são resolvidos ou são resolvidos de modo a não dar voz aos vitimados.

A violência simbólica não deve ser analisada como um problema pontual e isolado nas escolas, posto que sua ocorrência envolve uma diversidade de manifestações, entre elas a estigmatização dos sujeitos diretamente envolvidos.

Em nossos estudos compreendemos que a mídia contribui para banalizar o conceito de violência, dimensionando simbolicamente além do real e pode colaborar astutamente para a criação de imaginários estereotipados e estigmatizados na sociedade, criando uma cultura imposta, como foi lido em Adorno (1985), cujos não adeptos sofrem, a nosso ver, inclusive dentro das escolas, com suas escolhas diferentes das da cultura de massa.

As relações de poder são fenômenos com multifaces e contribuem para a proliferação da violência simbólica no ambiente escolar quando estas não são administradas de forma sensível e atenta às transformações e tramas políticas da sociedade.

Dentro da metodologia de análises, a pesquisa apontou para a compreensão de que os docentes percebem os alunos autores de agressões entre pares como “alunos-problema”, com o sentido de possuidores de alguma patologia, o que distanciou muito do nosso marco teórico para caracterizar agressividade e violência (WINNICOT, 2000).

De um modo geral, os participantes da pesquisa estão decepcionados com a profissão docente. Há autores que sustentam que isso ocorre porque o modelo simbólico de aluno, família e escola idealizado pelo docente não corresponde ao modelo de gestão, lógica e política educacional do Brasil, gerando dessa forma muitos conflitos interiores.

Muitos docentes não se sentem esperançosos, em relação aos alunos estigmatizados, quanto à aprendizagem, quanto ao comportamento e quanto ao futuro. Pelo contrário, o futuro do aluno agressor é tido como desastroso.

Quase a totalidade dos docentes concorda entre si que a solução para o aluno agressor é a sua saída da escola, servindo, inclusive, como exemplo para inibir atitudes semelhantes dos demais estudantes.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem sofrem a invisibilidade e a estigmatização em sala de aula e são percebidos pelos docentes participantes da pesquisa como agressores.

Muitos docentes entrevistados reconhecem que na escola existe a violência, mas não se percebem como produtores ou reprodutores da violência. Problemas de ordem familiar e social são lançados pelos docentes como forma de justificar o porquê dos alunos que se mostram agressores.

Todos os professores não se consideram preparados para lidar com a violência escolar, embora muitos deles tenham respondido que preferem resolver sozinhos as questões que julgam violentas.

Como nossa metodologia envolveu ações combinadas (triangulação), com as anotações no diário de campo, compreendemos que há enorme preocupação entre os professores e dirigentes em manter um bom nome da escola em que trabalham, mesmo que em consequência disso, ocorram expulsões(que sempre vêm em formato de “convites à retirada) de alunos que não se enquadraram no perfil estabelecido tanto no documento (PPP) como no imaginário ideologizado de “boa escola”.

Percebemos que nem sempre o que os docentes participantes da pesquisa nos falaram, está coerente com suas práticas observadas tanto no 6º quanto no 9º ano de 2013.

Nos intervalos (recreios), as observações apontaram para a naturalização da violência entre alunos e entre os servidores.

Nesta escola, há percepções da violência que confrontaram com a revisão de literatura que realizamos, pois no decorrer de nossas leituras teóricas, não percebemos nenhum autor que trouxe como violenta a atitude, por exemplo, de o aluno não se apresentar à escola uniformizado ou pisar a grama. Em contrapartida, pudemos observar situações de violência nas quais nenhuma atitude foi tomada, como, por exemplo, alunos machucados por outros no recreio e xingamentos extremamente ofensivos, seguidos de lágrimas pelas vítimas.

Desse modo, a naturalização do comportamento violento torna-se um dos principais obstáculos ao enfrentamento do problema e à elaboração de estratégias de prevenção e de redução de danos causados pela violência simbólica escolar.

Como antes dito, dentro da amplitude das questões da violência escolar recortamos a temática da violência simbólica escolar e, dentro dessa, as questões referentes à estigmatização sob a ótica docente. Nesse recorte, consideramos que há nos docentes participantes da pesquisa um conceito formado do que vem a ser aluno normal e aluno agressor. O aluno normal em suas percepções se aproximou de forma justa com o perfil de um aluno dócil, domesticado e disciplinado, contrapondo-se com o perfil de um aluno que não traz habilidades de casa, que é mal-educado e não faz as atividades, sendo esse o agressor.

Quanto ao enfrentamento da violência escolar no âmbito da “Escola Valores” não há uma política de prevenção constante e impactante, senão as medidas formais, previsíveis e ameaçadoras, principalmente no que se refere à indisciplina.

Os docentes demonstraram que a maior parte das manifestações de violência ocorridas na escola são provenientes de não adequações dos alunos ao ambiente estabelecido.

Assim, esses docentes não se veem como estigmatizadores e, portanto, não declararam ações de prevenção. Uns poucos docentes apontaram que outros colegas de trabalho são estigmatizadores, mas eles próprios não.

Nesse sentido, compreendemos que existe uma lacuna entre o que foi escrito no documento elaborado pela escola (PPP) e o que realmente se faz na escola. Dentro de tal cavidade, encontra-se a estigmatização dos docentes, o que veio confirmar nossas pressuposições iniciais neste trabalho.

Ressaltamos que vários outros desdobramentos de pesquisas poderiam ser resultados dos dados coletados com as entrevistas, com o diário de campo e com as análises documentais. Poderíamos perguntar, por exemplo, como é recepcionado na outra escola um aluno que recebeu uma ordem de saída da escola que investigamos, ou, o que pensam os alunos que mais têm seus nomes registrados no livro de ocorrência e nas atas do colegiado? E ainda, quais são as percepções dos alunos que tem que estudar em classes de recuperação oferecidas em período contra turno? Contudo, essas questões que têm outras vertentes poderão ser propostas em um projeto de doutoramento.

Mesmo que nossa pesquisa não tenha previsto como metodologia de trabalho a pesquisa-ação ou a pesquisa participante, entendemos como muito importante finalizarmos nosso trabalho propondo estratégias à escola e, além disso, temos que fazer jus ao que foi proposto como último objetivo específico deste estudo. Contudo, tais propostas não poderiam partir de outro princípio a não ser a *disposição para o diálogo*. Para alguns leitores, essa proposta poderia causar certo estranhamento, já que parte de um fulcro tão elementar. Mas é exatamente porque vem sendo tratada de forma tão elementar, não é mais considerada como uma estratégia altamente eficaz. A disposição para o diálogo tornou-se, usando Bauman (2001), *liquida* e sua ausência não tem sido tratada como um estremecimento das relações sociais.

Não poderíamos pensar que as questões tratadas aqui, a maioria delas de ordenamentos inconscientes, podem ser resolvidas rapidamente com estratégias de cálculos e mais ordens e regras. Entretanto, é importante que comecemos. Assim, o reconhecimento,

através do diálogo, das maneiras que se podem apresentar os processos estigmatizantes é considerado por nós o melhor começo, que não pode ter fim.

Não se pode buscar ter uma escola em que se tenha uma paz (que no fundo não é paz, é apenas silêncio) com carteiras enfileiradas, alunos uniformizados, docentes ministrando aulas em que todos entendem tudo. Nesses termos, podem estar guardadas as maiores aflições nos corpos, como nos mostrou Foucault (1999).

O que se propõe para esta escola investigada, podendo ser perfeitamente proposto para qualquer escola brasileira, é que se observe que paz em uma escola não é ausência de problemas e desafios, mas pode ser ausência de violências. Já dissemos na introdução que um lugar de onde vêm pessoas com seus *habitus* e se juntam em um *campo*, há lutas (BOURDIEU, 1999). Porém, essas lutas não precisam ser vencidas pela escola e se transformar em guerras. Luta, que Bourdieu diz, é no sentido de debates para negociação, para ouvir, para falar, enfim, diálogos.

A questão é que se a escola se mantiver na postura de que não (re)produz a violência escolar, observadas todas as nuances, sempre quererá ganhar tal luta porque acredita que somente a *sua luta* é legítima.

Outra consideração que destacamos é que promover a paz em meio a problemas exige trabalho árduo e demorado, por isso existe tanta fuga e naturalização ao enfrentamento da violência. As intervenções com vistas a ações educativas de fato (não punitivas) são desgastantes para quem tem a consciência do que precisa ser feito e, em muitos casos, atrasariam inclusive, o cumprimento do currículo escolar em curso. Mas se a escola realmente se vê como um ambiente socializador, verá importância nisso.

Apontamos mais uma questão relevante a ser observada, que é a mesma que existe no projeto mais amplo, no qual essa dissertação se insere: para reparação de danos causados pela violência, a alteridade tem que estar presente na escola. A troca de lugares. Se colocar no lugar do outro como forma de perceber o que ele está sentindo, aspecto necessário à tomada de quaisquer que sejam as decisões da equipe escolar. Entendemos que se a escola pratica a alteridade, ensina alteridade e diminui a geração de estigmas, porque se reconhece no outro também.

Bauman (2001) traz uma contribuição importante quando diz que nós temos que ter unidade pela semelhança. Essa deve ser a nossa referência ao trabalharmos nas escolas e a principal de todas as semelhanças é que somos seres humanos. “Não que sejamos iguais em tudo [...] mas o aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa [...]” (BAUMAN, 2001, p. 202).

Assim, retornamos a Almeida (2007) para reafirmar que o que foi detectado por Bourdieu e Passeron (2011) com relação à reprodução escolar, se não na totalidade, em parte é passível de ser transformação. Sempre há brechas nas quais podemos inserir novas ações, novos discursos, novos compromissos firmados e o restabelecimento de novos diálogos.

Uma última consideração que recupera as motivações pessoais citadas na introdução desta dissertação:

Minha mãe foi à escola no outro dia. O teor da conversa com minha professora eu nunca soube, mas vi que conversaram. Infelizmente, não houve mudanças no comportamento dela. Terminei o ano e mudei de escola. Na outra, estudei normalmente, mas não me recordo de nada que me traga à memória algo especial.

Contudo, no meu terceiro ano de estudos, 2ª série na época, percebi como foi diferente o tratamento que recebi pela minha professora, Dona Elza⁶⁷. Não houve preferências por mim, havia preferências por todos. Todos os alunos eram igualmente importantes para ela. Na sala de aula éramos unânimes em afirmar isso e ainda hoje, quando nos encontramos, sempre relembramos.

Os compromissos político, ético e pedagógico que Paulo Freire⁶⁸ em seus escritos e palestras tanto insistiu para que os professores tivessem, ela tinha.

Um estigma que quase me dominou foi cessado.

A partir daquele ano, nunca mais quis ser branca.

⁶⁷ Professora Elza, mora em Diadema, docente aposentada pelo governo do estado de São Paulo e pela prefeitura de São Paulo. É reconhecida como uma das melhores professoras da região. Acompanha com entusiasmo e incentivo a trajetória de todos os ex-alunos que moram perto dela. Agradecimentos mais que especiais.

⁶⁸ O educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) passou a ser reconhecido como patrono da educação brasileira. É o que estabeleceu a Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012. Freire dedicou grande parte de sua vida à alfabetização e à educação da população pobre (PORTAL DO MEC). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17681: paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira&catid=222. Acesso realizado em 10 de nov. de 2014.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília, UNESCO. Rede Pitágoras, 2003.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. UNESCO, 2006.
- ADORNO. T. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, n.56, p.388-411, dez. 1996. Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/educacao-sociedade-1996-n56-v17/>. Acesso em 30 de ago. de 2014.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AQUINO, J. G. Jovens" indisciplinados" na escola: quem são? Como agem? In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2005. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso realizado em 5 de nov. de 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de “A reprodução”. **Revista Inter Ação**, v. 30, n. 1, 2007. pp. 139-155. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1291/1343>. Acesso em: 1 set. 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001
- _____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 LDA, Almedina Brasil, 2011.
- BARROS, L. A. A ação humana nos caminhos de Max Weber e Hannah Arendt, **Revista Educação em Foco**, 2010, Vol. 13, n. 16. p. 147-161
- BRASIL. Lei Maria da Penha. 11.340 de 7 de agosto de 2006.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **O poder simbólico**. 12 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009
- _____. **Coisas ditas**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007, p. 300-307. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a10v1235.pdf>>. Acesso realizado em 05 de mai. de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**- PCN/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

CAMARGO, J.C.G.; ELESBÃO, I. O problema do método nas ciências humanas: o caso da geografia. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 03, nº 06, 2004. Acesso em 23 de jul. 2014. Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_problema_do_metodo_nas_ciencias_humanas_o_caso_da_geografia.pdf

CANDAU, V. **Palestra Escola e Violência na PUC-RJ** em 27/10/1999. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=vhjdOKS7dRA>. Acesso em 3 de mar. de 2014.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. e NASCIMENTO, M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: LP&A, 1999

CAPPELLE, M.C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2011.

CASTRO, M. A análise do poder em instituições educacionais: a presença de Max Weber na sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, dez/1997. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n20-25/n20-25a03.pdf>>. Acesso realizado em 10 de jan. 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Ética e violência. **Teoria & Debate**. Ano 11, n. 39. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia>. Acesso realizado em 11 de mar. 2014

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 8 jul./dez., 2002.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W. (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODOL, L. Vingt Ans de Cognition Sociale. **Bulletin de Psychologie**, XLII, 390.472-491, 1989. Disponível em <http://www.bulletindepsychologie.net/vente/achat/produit_details.php?id=180>. Acesso em 24 abr. 2014.

- COUTINHO, P. R. **História dos Irmãos Maristas em Uberaba**. Belo Horizonte. Arquivo Público de Uberaba e Centro de Estudos Maristas, 2000
- COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- CHESNAIS, J.C. **Histoire de la violence**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.
- DADOUN, R. **A violência**: ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- DE PAULA, I. C. S. **Violência na escola—opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre os alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp012460.pdf> Acesso realizado em 4 de nov. de 2014.
- DENZIN, N. K. **The Research Act**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989.
- DEBARBIEUX, E., BLAYA, C. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Unesco, 2002.
- DOS SANTOS, V. P. **Interdisciplinaridade na sala de aula**. Edições Loyola, 2007.
- ELIAS, N. SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ENGLAND, E. College Student Gender Stereotypes: expectations about the behavior of male subcategory members. **Sex Roles**, n. 27, 1992. p.699-716. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02651098#page-1> Acesso em 1 nov. 2014.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC, 1999.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete, 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Microfísica do poder**. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999
- _____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GAHAGAN, J. **Comportamento interpessoal e de grupo**. Zahar, 1980.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas S.A.,1995.

GISI, M. L. As políticas educacionais e as violências nas escolas. In: EYNG, A.M. (org.). **Violência nas escolas: perspectivas históricas e políticas**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 1982..

GROPPO, L. A. Adorno e a educação sociocomunitária: diálogos e proposições. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 49, 2013. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5336/4258>. Acesso realizado em 2 de setembro de 2014.

GUIMARÃES, R. M. C. “**Templo do Bem**”: o Grupo Escolar Uberaba, na escolarização republicana (1908-1918). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HERB, K. Para além do bem e do mal: o poder em Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault. **Revista Brasileira em Ciência Política**. Brasília: UnB, v. 10, p.267-284, 2013.

HERNANDEZ, L.L. **A África na sala de aula: visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005

LIMA, M.M. Considerações em torno do conceito estereótipo: uma dupla abordagem. **Revista da Universidade de Aveiro- Letras**, 169-181. Universidade de Aveiro, 1997. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7210/1/Consideracoesemtornode.pdf>. Acesso em 21 abr. 2014

MADEIRA, F. R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 49-61, out./dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400006. Acesso em: 12 de set. 2014.

MAGALHÃES, R.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2011, Vol.17(spel), p.125

MÁRQUES, F. T. A “**maldição das ruas**” e o estigma do pivete. Um estudo antropológico da infância em situação de rua na cidade de Santos, SP. 1997, 282 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 1997.

_____. A violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. (orgs.) **Uma visão transdisciplinar do cotidiano**. Uberaba: W/s Editora, 2014, p.68-99.

_____. Na escola, entre violências: percepções de uma comunidade escolar sobre violência institucional e assédio moral horizontal. XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. UFBA, 2013, Salvador, BA, **Anais...** Salvador: SBS - UFBA, 2013, p. 1-20.

MAGNANI, J. G. C. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, n.1, p. 8-12, maio 1997. Disponível em http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno_de_campo.pdf. Acesso em 21 de ago. de 2014.

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato dos empreendimentos e das aventuras dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia, 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARRA, C.A.S. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MICHAUD, Y. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, IV(3): 513-531, nov. 1997-fev. 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftnref1. Acesso em 19 de julho de 2014.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. **As organizações escolares em análise**, v. 3, p. 13-43, 1999. Disponível em <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>. Acesso em 23 de ago. de 2014.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, P. S. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2001.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, vol.16, n.48, pp. 695-716.

- PINTO, T. N. Ruanda: entre a segurança e a liberdade. **Relações Internacionais (RI)**, Lisboa, n. 32, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992011000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 6 de nov. 2014.
- RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L., & JABLONSKI, B. **Psicologia social** (22ª ed.). Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.
- SALLES, L. M. F. et al. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, n. 30, 2012. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1768/1643>. Acesso em 1 de mai. de 2014.
- SANTOS, T. A. S. A mídia e sua relação com a violência simbólica no contexto escolar. VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/II CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS. 2013, Uberaba, MG. **Anais...** Uberaba, 2013 p. 58-70. Disponível em <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/805>. Acesso em 02 de mai. de 2014.
- SIMÕES, A. Estereótipos relacionados com os idosos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, Ano 25, nº 2 (1991), p. 177-186. Disponível em <http://bibliotecas.utl.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=80777>. Acesso em 02 de mai. de 2014.
- SOUZA, M.A.A.A. **O grupo escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- SOUZA, T. R. P. Violências nossas de cada dia. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 15, p. 9, mai./ago. 2004.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 27, nº1, jan./jun., 2001.
- RATTO, A.L.S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 3-12, 2004.
- TAVARES, G. M. et al. Concepções de policiais militares sobre categorias sociais que são alvo do trabalho policial. **Revista do Departamento de Psicologia (UFF)**, p. 77-95, 2004. Disponível em <http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-1-Cap5.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2014.
- TAVEIRA, A.C.F. Foucault: A violência e o poder disciplinar na escola In: SOARES, D. A.; TERNES, J. (org.). **Epistemologia e Educação**, Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.
- TOSTA, G.T. **Breve História das Primeiras Escolas de Uberaba**, 2010. Disponível em: <http://arquivopublicouberaba.blogspot.com.br/2010/10/breve-historia-das-primeiras-escolas-de.html>. Acesso realizado em 30 de jul. de 2014.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**. Vol. XXXII (140), 1997 (1.º), p.7-29. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221840494M6zFQ7xv9Rd55BV5.pdf>. Acesso em 07 de mai. de 2014.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. **Cidadania e Violência**, v. 2, p. 11-25, 1996.

VILHENA, J. de; MAIA, M. V. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 27-58, 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v2n2/03.pdf>. Acesso em 22 de set. de 2014.

WAGNER, R. A.V. **Papel das elites no desenvolvimento político e econômico do município de Uberaba (MG)- 1910 a 1960**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Trad. Waltensir Dutra, 5. Ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____, **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 1. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

_____, **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 2. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. A tendência anti-social (1956). In D. W. Winnicott, **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALUAR, A.; LEAL, M.C., Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 45, vol. 16, p. 145 –164, Fevereiro 1999.

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP-Uniube (Projeto “Guarda Chuva”)

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produção Social da Diferença e Negação da Alteridade: um estudo da violência nas relações escolares

Pesquisador: Fernanda Telles Márques

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16326713.1.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ((CAPES))

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 320.179

Data da Relatoria: 28/06/2013

Apresentação do Projeto:

Fundamentado na Antropologia Educacional em diálogo com a Sociologia da Violência, o projeto propõe a discussão da violência simbólica nas relações escolares. O objetivo principal da pesquisa é discutir, a partir das percepções de professores e de alunos da Educação Básica, as relações existentes entre manifestações de violência na escola e discursos e práticas que envolvem a negação da alteridade e a patologização da diferença

sociocultural e comportamental. O universo será constituído por duas turmas em diferentes momentos do ensino fundamental e seus respectivos professores.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Geral do projeto é discutir, a partir das percepções de professores e de alunos da Educação Básica, as relações existentes entre manifestações de violência na escola e discursos e práticas que envolvem a negação da alteridade e a patologização da diferença. Os Objetivos Específicos da pesquisa são: discutir a tensão identidade/ diferença nas relações escolares desenvolvidas no ensino fundamental; problematizar a violência simbólica presente no processo de produção social da diferença; verificar os marcadores sociais que professores e alunos atribuem a sujeitos diretamente envolvidos em episódios associados à violência simbólica; analisar comparativamente as percepções de professores e de alunos acerca da violência manifestada nas

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8959

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 320.179

relações escolares horizontais e verticais; identificar elementos estratégicos para o combate e a redução de danos causados pela violência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A violência sempre foi um problema que aflige a educação de maneira geral. Esse processo, dentro do âmbito escolar, desemboca em outras atitudes, por parte de professores e alunos, que se tornam ainda mais preocupantes, tais como: a negação da alteridade e patologização da diferença. Tais aspectos, fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, acabam suprimidos por conta da formatação de um sistema escolar que também se coloca como violento. Assim, a pesquisa propõe uma análise de tais eventos, para a partir daí, propor soluções para o ambiente escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão corretos, e foram apresentados seguindo as exigências da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O trabalho apresenta excelente construção metodológica, com tratamento dos dados, retorno aos envolvidos no processo de pesquisa, além de garantir que nenhum dos envolvidos tenha sua dignidade ferida. Todas as formas de proteção aos participantes foram construídas, além de termos e cartas de autorização elaboradas para cada um dos envolvidos.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 28/06/2013, a plenária votou de acordo com o relator.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3319-8959 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

APÊNDICE 1: Roteiro da Entrevista

Questões introdutórias (Perfil)

- Idade;
- Tempo de serviço como professor;
- Em quantas instituições trabalha atualmente;
- Trajetória como docente.

Questões específicas

- O que entende por violência escolar?
- Já presenciou casos de violência escolar de aluno contra professor?
- E de professor contra aluno?
- Caso sim, poderia contar um episódio?
- Em sua opinião, quais são as causas da violência na escola contra o professor?
- E contra aluno?
- O que entende por “aluno normal”?
- O que entende por “aluno agressor”?
- Acha que um aluno agressor pode ser considerado como um doente?
- Um aluno que é diferente, como é visto por você?
- Qual será o futuro dele?
- Como você enfrenta e trabalha a questão da violência escolar?
- Qual a postura da escola, como um todo (direção, funcionários), para o enfrentamento desse fenômeno “Violência escolar”?

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sujeito da pesquisa/Participante: _____

Documento de Identidade (RG): _____

Título do Projeto: PRODUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA E NEGAÇÃO DA ALTERIDADE: UM ESTUDO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação

Pesquisadora Responsável: FERNANDA TELLES MÁRQUES

E-mail: fernanda.marques@uniube.br

Telefone: (34)3319-8836

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500- Uberaba/MG

E-mail: cep@uniube.br

Telefone: (34)3319-8959

O(A) sr.(a.) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa e ação educativa intitulado *PRODUÇÃO SOCIAL DA DIFERENÇA E NEGAÇÃO DA ALTERIDADE: UM ESTUDO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES ESCOLARES*, desenvolvido sob a responsabilidade da profa. Dra. Fernanda Telles Márques, do Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo geral discutir, a partir das percepções de professores e de alunos da Educação Básica, as relações existentes entre manifestações de violência na escola e discursos e práticas que envolvem a negação da diversidade e o desrespeito às diferenças, sejam elas físicas, sociais, culturais ou comportamentais.

O projeto se justifica em razão do aumento do número de casos de violência escolar bem como pela gravidade das consequências na rotina escolar e na vida dos envolvidos. Como resultados, esperamos obter elementos que contribuam para a elaboração de estratégias de prevenção e de redução de danos causados pela violência na escola.

Se concordar com esta participação, o(a) Sr.(a) será observado(a) em algumas situações do cotidiano escolar envolvendo a turma XX, da sala XX, e entrevistado(a) em dia, horário e local de sua preferência. A entrevista será gravada e terá duração média de 30 minutos.

Foram tomadas todas as precauções para que a participação na atividade não ofereça riscos. Os dados obtidos com sua participação serão utilizados restritamente para a elaboração de trabalhos científicos, como: artigos, capítulos de livros e participação em eventos. Nestes trabalhos nenhuma informação confidencial será mencionada, assim como não aparecerão seus dados pessoais ou quaisquer outras formas que permitam sua identificação (voz, imagem fotográfica).

Os pesquisadores que fazem parte da equipe receberam orientação adequada para evitar desconfortos ou constrangimentos na realização da atividade, contudo, caso ocorra algo que lhe desagrade, fique à vontade para me contatar pelo telefone 3319-8836.

A participação no projeto não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo.

Em qualquer fase da pesquisa o(a) sr(a) poderá retirar sua autorização, sem que isso represente prejuízos ou represália de qualquer natureza. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não participar, esteja ciente de que nenhuma penalidade ou censura serão aplicadas.

Caso concorde, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo devidamente assinada pelos membros da equipe, na qual constam: identificação, e-mail, telefone da coordenadora da pesquisa, bem como endereço, e-mail e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade de Uberaba (CEP-UNIUBE).

Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.

Profa. Fernanda Telles Márques
Coord. Projeto OBEDUC/CAPES 16014
Mestrado em Educação – UNIUBE
RG XXXXXXXX

Telma Aparecida da Silva Santos
Mestranda em Educação – UNIUBE
Bolsista OBEDUC/CAPES
RG XXXXXXXX

Ettore Fonseca Scalon
Graduando em Psicologia – UNIUBE
Bolsista OBEDUC/CAPES
RG XXXXXXXX

DECLARAÇÃO

Eu, _____ RG _____,
declaro ter sido devidamente esclarecido(a) sobre o projeto e concordar com minha participação voluntária, nos termos aqui definidos.

(assinatura do sujeito da pesquisa)

Documento em 2 vias:

1ª via Sujeito da pesquisa/Participante.

2ª via Coordenação do Projeto.

