

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**A VIOLÊNCIA DE ALUNOS CONTRA PROFESSORES: A REPRESENTAÇÃO
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA-GO.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JOICE DUARTE BATISTA LÔBO

Goiânia, GO, Brasil.

2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Joice Duarte Batista Lôbo		
E-mail:	batista.duarte.joice@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:Go	CNPJ:
Título:	A VIOLÊNCIA DE ALUNOS CONTRA PROFESSORES: A REPRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA-GO.		
Palavras-chave:	Violência escolar, representação social, alunos e professores.		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:			
Área de concentração:	Sociologia		
Data defesa: (27/02/2012)			
Programa de Pós-Graduação:	SOCIOLOGIA - PPGS		
Orientador (a):	Dijaci David de Oliveira		
E-mail:	dijaci@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: 18 / 02 / 2014

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**A VIOLÊNCIA DE ALUNOS CONTRA PROFESSORES: A REPRESENTAÇÃO
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA-GO.**

Por

Joice Duarte Batista Lôbo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Universidade Federal de Goiás (UFG), como pré-requisito para a obtenção do título de mestre em sociologia.

**Goiânia, GO, Brasil
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

L799v Lôbo, Joice, Duarte Batista.
A violência de alunos contra professores [manuscrito] : a
representação das escolas públicas de Goiânia- GO / Joice
Duarte Batista Lôbo. - 2012.
120 f. : il., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de tabelas e siglas.

1. Violência escolar – Alunos – Representação. 2.
Violência escolar – Professores – Representação. I. Título.

CDU: 37.013.42:316.285



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

JOICE DUARTE BATISTA LÔBO

No primeiro dia de março de 2012, às 9 horas, na Sala 29 da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado da mestranda **JOICE DUARTE BATISTA LÔBO**, intitulada *A violência de alunos contra professores: a representação das escolas públicas de Goiânia-GO*. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 003/2012-FCS, de 27 de fevereiro de 2012, pelos seguintes Professores Doutores: Dijaci David de Oliveira (Presidente/UFG), Breitner Luiz Tavares (UFAL) e Revalino Antônio de Freitas (UFG) – Suplente: Luiz Mello de Almeida Neto (UFG). A candidata apresentou o trabalho, os examinadores a arguíram e ela respondeu as arguições. Às ~~10~~^{10h34} horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta, pela qual foram atribuídos à mestranda os seguintes resultados:

Aprovado(a) () Reprovado(a)

Dr. Dijaci David de Oliveira _____

Aprovado(a) () Reprovado(a)

Dr. Breitner Luiz Tavares _____

Aprovado(a) () Reprovado(a)

Dr. Revalino Antônio de Freitas _____

Resultado Final _____

Aprovada

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Elder Pereira Dias, Secretário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Elder Pereira Dias _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A VIOLÊNCIA DE ALUNOS CONTRA PROFESSORES: A REPRESENTAÇÃO
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIÂNIA-GO.**

Autora: Joice Duarte Batista Lôbo

Orientador: Professor Doutor Dijaci David de Oliveira
Faculdade de Ciências Sociais – UFG

Banca examinadora:

Profº. Dr. Revalino Antonio de Freitas
Faculdade de Ciências Sociais - UFG

Profº. Dr. Breitner Luiz Tavares
Instituto de Ciências Sociais - UFAL

Suplentes

Profº. Dr. Erlando da Silva Reses
Faculdade de Educação – UnB

Profº. Dr. Luiz Mello
Faculdade de Ciências Sociais - UFG

Goiânia - GO, 2012

AGRADECIMENTOS

No momento em que se encerra este trabalho, sigo parafraseando *Ralph Waldo Emerson* “Acima de tudo, na vida, temos necessidade de alguém que nos obrigue a realizar aquilo de que somos capazes. É este o papel da amizade.”

Entendo que o trabalho aqui realizado foi fruto de amizades construídas, fruto da confiança dos intelectuais professores, dos incentivos e críticas, das contribuições e argüições. São para estes que seguem os derradeiros agradecimentos sinceros.

Assim, agradeço em especial a Deus, pelo dom da vida e sabedoria a mim concedida. Agradeço meu pai, Joêr Corrêa Batista, fruto da minha inspiração diária. A ti dedico este trabalho. Agradeço também, minha mãe, irmãos, familiares e colegas, por acreditarem no meu potencial.

Sou muito grata ao meu amigo e esposo, Helton Botelho Lôbo, que sonhou comigo, e assim este sonho pôde tornar-se realidade.

Gostaria ainda de agradecer ao meu professor e orientador, Dijaci David de Oliveira, pela exigência, sinceridade e competência. Aos meus professores do mestrado em Sociologia – UFG, o meu carinho e gratidão por toda contribuição intelectual. Agradeço a banca examinadora que se dispôs a avaliar este trabalho. Aproveito também para agradecer aos membros da banca de qualificação, os professores Revalino Antonio de Freitas e Danilo Rabelo pela disposição em discutir este trabalho.

Agradeço em especial as escolas que participaram da pesquisa, os diretores que concederam autorização, os professores e alunos que se propuseram contribuir com a pesquisa. Foi um trabalho em conjunto.

Por fim, agradeço também, Capes/CNPq pela concessão de uma bolsa de pesquisa que me permitiu estudar com dedicação exclusiva. Sem ela, certamente o trabalho de pesquisa teria sido muito mais árduo.

Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma. (Bauman, 2005, p. 23)

A violência exprime uma subjetividade sem saída, a incapacidade de ter projetos, agir de maneira criadora e produzir sua existência; ela vem a ressaltar o abismo que separa as instituições daqueles a quem elas deveriam fornecer as chances e os meios de se construírem. (Wieviorka, 2006, p.205)

RESUMO

A presente dissertação elegeu como objetivo o estudo da violência de alunos contra professores nas Escolas Públicas Estaduais do Município de Goiânia. Permeando a compreensão dos atos violentos de alunos contra os professores. O trabalho objetivou conceituar a terminologia da violência nas escolas, contextualizando sua natureza, causa e conseqüência. Pretendeu-se também identificar os mecanismos sociais do contexto escolar que contribuem para a caracterização das práticas sociais, valores e comportamentos que indicam as violências no âmbito da unidade escolar. O estudo consistiu ainda em conhecer as práticas violentas de alunos contra professores de forma a contribuir com a construção de um banco de dados específico para a questão da violência nas escolas. Para tanto o trabalho de pesquisa discorre a cerca dos fatores que geram a violência de alunos contra professores nas escolas públicas estaduais de Goiânia-GO.

Para dar conta deste trabalho foi realizado o estudo da literatura a cerca da violência, focalizando aspectos relacionados aos objetivos propostos. O marco teórico e metodológico deste trabalho tem na teoria das Representações Sociais, as bases norteadoras da compreensão das representações violentas no âmbito escolar. A obtenção dos dados empíricos ocorreu por meio da seleção de oito escolas públicas estaduais do município de Goiânia. Para a coleta de dados foi aplicado questionários a 360 alunos e 40 professores dessas escolas. Os resultados advindos da literatura e da pesquisa empírica indicam que para os adolescentes a violência está vinculada às suas experiências de vida, sendo um fenômeno presente no cotidiano da escola, bairro, família e sociedade. A violência na escola, e para com os professores, se manifesta por meio de agressões físicas e verbais, como uma forma de resolução dos conflitos interpessoais.

Palavras-chave: violência escolar, representação, alunos e professores.

ABSTRACT

This dissertation has chosen as its objective the study of violence by students against teachers in state schools in the city of Goiania. Permeating the understanding of violence by students against teachers. The study aimed to conceptualize the terminology of violence in schools, contextualizing its nature, cause and consequence. The intention was also to identify the social mechanisms of school that contribute to the characterization of social practices, values and behaviors that indicate violence within the school unit. The study was also to meet the violent practices of students against teachers to contribute to building a database specific to the issue of violence in schools. For both the research paper talks about the factors that generate violence by students against teachers in public schools in Goiânia-GO.

To account for this work was the study of literature about the violence, focusing on aspects related to the proposed objectives. The theoretical framework and methodology of this study is the theory of social representations, guiding the foundation of understanding representations of violence in schools. Data collection occurred through the empirical selection of eight public schools in the city of Goiania. For the data collection questionnaire was administered to 360 students and 40 teachers in these schools. The results from the literature and empirical research indicate that for adolescents to violence is linked to their life experiences, being a phenomenon present in everyday school, neighborhood, family and society. Violence at school and with teachers, manifested through physical and verbal aggression as a way of resolving interpersonal conflicts.

Keywords: school violence, representation, students and teachers.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 01– Distribuição do número de alunos *versus* número de questionário.

TABELA 02 - Distribuição do número de professores *versus* número de questionário.

TABELA 03 – Distribuição dos atos infracionais *versus* denúncias.

* * *

TABELA 01- Distribuição dos alunos segundo sexo, idade, cor, moradia, renda familiar, trabalho e remuneração.

TABELA 02 - Distribuição dos alunos por nível de ensino dos pais.

TABELA 03 - Distribuição dos professores segundo sexo, idade, estado civil e filhos.

TABELA 04 - Distribuição dos professores por formação e condição de trabalho.

TABELA 05 - Distribuição dos alunos por formas de relacionamento com professores e alunos.

TABELA 06 - Distribuição dos alunos envolvidos com a violência por atividades desenvolvidas.

TABELA 07 - Distribuição dos alunos por variáveis de consumo.

TABELA 08 - Distribuição dos professores por violências na escola.

TABELA 09 - Episódios de violência presenciados por professores.

TABELA 10 - Distribuição dos professores por problemas de saúde.

TABELA 11 - Atitude dos professores em decorrência da violência dos alunos.

TABELA 12 - Distribuição dos professores por reação e violências dos pais.

TABELA 13 - Fatores que contribuem com a violência escolar segundo os professores.

TABELA 14 - Fatores que podem mudar a violência escolar segundo os professores.

TABELA 15 - Distribuição dos alunos por violências praticadas.

TABELA 16 - Distribuição dos alunos envolvidos com violência por falta de aulas e opinião a cerca da escola.

TABELA 17 - Fatores que contribuem para a violência segundo os alunos.

TABELA 18 - Distribuição dos alunos segundo a ocorrência e frequência da violência familiar.

TABELA 19 - Situação de violência verbal e física vivenciada pelos alunos em casa.

TABELA 20 - Distribuição dos alunos que sofreram violência em casa e que praticaram violência na escola.

GRÁFICO 01 - Distribuição dos fatores mais importantes na organização da escola.

GRÁFICO 02 - Dificuldades da profissão do professor.

GRÁFICO 03 - Distribuição dos alunos por atividades desenvolvidas.

LISTA DE SIGLAS

B.O	Boletim de Ocorrência
CPB	Código Penal Brasileiro
DEPAI- GO	Delegacia dos Atos Infracionais de Goiás
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adolescentes
FIPE	Fundação e Instituto de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial da Saúde
SE – GO	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
USP	Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SPSS	Statistic Package for the Social Sciences
SESC – GO	Serviço Social do Comércio de Goiás
SENAI- GO	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Goiás
PL	Projeto de Lei
PP	Partido Progressista

SUMÁRIO

Resumo.....	Viii
Abstract.....	Iv
Lista de Tabelas.....	X
Lista de Siglas.....	Xi
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	15
1.1 <i>A teoria das Representações Sociais.....</i>	16
1.2 <i>Métodos da pesquisa.....</i>	19
1.3 <i>Fonte de dados: Local e Sujeitos do Estudo.....</i>	19
1.4 <i>Procedimento e dinâmica da Coleta dos Dados.....</i>	23
1.5 <i>Apresentação e caracterização dos Sujeitos.....</i>	25
CAPÍTULO II – A VIOLÊNCIA.....	26
2.1 <i>Caracterizações do conceito de violência.....</i>	26
2.2 <i>Concepções da violência na sociedade brasileira.....</i>	31
2.3 <i>Violência urbana-sociabilidade violenta.....</i>	48
2.4 <i>As sociabilidades dos jovens.....</i>	43
CAPÍTULO III – A VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	49
3.1 <i>Perspectiva da violência na escola.....</i>	49
3.2 <i>Um olhar sob a escola pública.....</i>	58
3.3 <i>A relação professor- aluno.....</i>	62
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	68
CONCLUSÕES.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente estudo põe em pauta a análise do fenômeno da violência, que embora não seja recente na vida social brasileira, na medida do seu agravamento, impõe a necessidade de ser compreendido para ser enfrentado.

O crescimento da violência, em particular, entre a juventude brasileira tem motivado pesquisadores (Abramovay 1999; 2002; 2003; 2008; 2009; Minayo 1994; 1999; 2009; Sposito 1992; 1998; 2001). O diálogo dos pesquisadores nessa área é uma importante demonstração da relevância do tema. O tema apresenta-se por múltiplas definições, por isso abordar as distintas facetas que envolvem a questão da violência não é em si uma tarefa fácil. A complexidade existente em torno do entendimento do que seja um ato violento e a própria compreensão do conceito revela os limites teóricos-conceituais em torno da temática.

Isso porque a própria noção de violência envolve níveis diversos de significação em condições históricas e culturais variadas. Ristum (2001) assinala para a dificuldade de se estudar a temática que abrange características como: polissemia do seu conceito; controvérsias sobre a delimitação do seu objeto; quantidade, variedade e interação das suas causas; e a falta de um consenso sobre a sua natureza.

Dentro das diversas abordagens possíveis para estudar este problema, enfatizamos àquela que trata da relação violenta dos alunos contra seus professores. Assim, fundamentando-nos em referenciais teóricos a cerca da temática e estudo de campo, a presente dissertação investiga a problemática por meio das questões: O que podemos considerar como violência escolar? Por que os alunos usam de violência contra seus professores? Quais fatores internos e externos explicam a violência nas escolas? O que a violência revela na e sobre instituição escolar?

Estas são questões centrais que procuramos responder ao longo do estudo. Nossa hipótese está configurada na possível relevância de fatores *externos*, família; amigos; bairro e sociedade, e *internos*, valores e comportamentos apreendidos, para a explicação dos atos violentos de alunos contra seus professores.

A fim de pensarmos teoricamente a manifestação do fenômeno da violência na instituição escolar, consideramos a perspectiva de análise da violência em três dimensões: A primeira perspectiva abrange as violências que envolvem danos físicos que os indivíduos cometem contra outros. A segunda corresponde às violências simbólicas e institucionais que se dá num conjunto de restrições, no plano das instituições aniquilando o diálogo de opiniões e os direitos humanos e sociais. A terceira considera a violência psicológica, provocada pelas humilhações, ameaças, xingamentos. Evidenciamos, ainda, as pequenas brigas ou incivilidades, por que acreditamos que essas favorecem a banalização da violência, implicando numa vulnerabilidade dos atos violentos e a aceitação de “microviolências” como um valor cultural.

Com o intento de aprofundarmos na temática, procuramos no primeiro momento, definir o que vem a ser violência manifestada pela sociedade. Neste campo minado, as contribuições de Adorno (1991; 1996), sobre a história da violência na sociedade brasileira, descortina comportamentos moldados no autoritarismo, e na relação de dominação, entre dominadores e dominados, que legitima padrões violentos de interação. Ainda a cerca da violência na sociedade, os aportes de Machado da Silva (2008) e Wieviorka (1997; 2006) refletem o caráter da violência urbana e a noção da sociabilidade violenta, visando explicar os motivos da ação, assim como as avaliações morais de condutas e fenômenos que conduz as práticas violentas.

Estes conceitos nos foram importante mote de análise, por meio deles avaliamos as relações tecidas em sociedade, e os comportamentos e valores que produzem ou reproduzem manifestações violentas nas instituições escolares.

Nesse sentido, fez-se necessário conhecer, em específico, o cenário da violência escolar, através das variáveis (endógenas e exógenas), bem como, suas conseqüências no ambiente escolar. Para tanto, seguimos com leituras de Sposito (1992; 1998; 2001), que nos ajudou a conceituar o que vem a ser violência escolar. No mesmo sentido, Zaluar (1992), Minayo (1994; 1998; 2004; 2009) trataram das conceituações, das variáveis explicativas e dos efeitos na instituição escolar. Abramovay (1999; 2002; 2003; 2008; 2009) amplia o diálogo quando abrange categorias internas e externas a instituição escolar que produzem comportamentos violentos, tais como as gangues, as drogas, a periferia, as famílias, os padrões institucionais da escola, entre outros.

A pesquisa além de buscar aportes teóricos, tomou como unidade de análise a opinião dos professores e alunos a cerca da violência escolar. Isso possibilitou-nos analisar como os estudantes e professores se posiciona nessa rede de relações conflituosas, qual é a percepção quem ambos têm referentes à violência escolar.

Para tanto, selecionamos as escolas, os professores e alunos participantes da pesquisa. Como critério para a seleção das escolas, utilizamos os registros dos boletins de ocorrência (BO) nas Delegacias de Apuração dos atos Infracionais (DEPAI-GO), buscando informações das escolas com maior número de boletins de ocorrência no ano de 2010.

As informações coletadas no DEPAI-GO registram 415 boletins de ocorrência de violência escolar no ano de 2010, entre escolas particulares, públicas e municipais. Para a realização da pesquisa utilizamos os registros das escolas públicas estaduais que somam 53 escolas. Dentre as 53 escolas, selecionamos as 10 piores escolas, ou seja, aquelas em que havia um maior índice de registro de violência. Apesar da anuência concedida pela Secretária de Educação do Estado de Goiás (SE-GO), para realizarmos a pesquisa nestas dez escolas, apenas oito diretores (as) autorizaram a realização da pesquisa em suas escolas. A pesquisa foi então realizada em oito escolas públicas estaduais do município de Goiânia.

A fim de dar uma estrutura para a nossa reflexão, a dissertação foi dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, faz-se a apresentação do objetivo do estudo e as metodologias propostas, discute também, os procedimentos teóricos - metodológicos da pesquisa fundada na teoria da representação social, com a finalidade de compreender as ações violentas na escola.

O segundo capítulo faz uma análise conceitual, a cerca da violência na sociedade brasileira. Destacando como a violência urbana e a sociabilidade violenta vivenciada pelos jovens, vem sendo estudada e qual o seu papel dentro da problemática da pesquisa.

Posteriormente, no capítulo três traremos da discussão do conceito de violência escolar, suas similitudes e particularidades na literatura estudada; além das hipóteses comumente trabalhadas na literatura nacional. Apresenta-se também a construção da relação conflituosa entre professor x aluno, por meio da produção de conhecimento e pesquisa a cerca da violência escolar.

O quarto capítulo trás a análise dos dados da presente pesquisa. E discute o que foi constatado, e o que pode ser comparado a literatura comum das pesquisas já realizadas. Com o objetivo de analisar o que convergiu com as pesquisas e discussões trabalhadas e quais foram às particularidades encontradas.

O quinto e último capítulo elucida as contribuições finais, os limites encontrados na realização da pesquisa e os novos desdobramentos e desafios para estudos futuros.

CAPÍTULO I: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o estudo empírico realizado para testar as hipóteses levantadas. Inicialmente, trataremos do objetivo da pesquisa, em seguida da metodologia das representações sociais enquanto instrumento analítico e por fim do método, seguido pela escolha das escolas, dos sujeitos participantes e da coleta dos dados. Evidenciando ainda, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Este trabalho elegeu, como principal objeto de estudo, a violência de alunos contra professores na rede pública estadual de ensino. A partir da opção pela temática da violência e pela opção do contexto escolar, duas questões iniciais foram colocadas: A primeira referia qual conceito de violência utilizar como objeto de análise; e a segunda indagava como verificar a violência no ambiente escolar goiano, em particular a violência dos alunos contra seus professores.

A importância do conceito a cerca da violência escolar, em primeiro lugar se dá pelas dimensões que a violência assume enquanto problema social de grande magnitude, intensidade, frequências e formas. Nos próximos capítulos trataremos com mais especificidade este assunto. O que se insere neste contexto é como trabalhar a interação violenta entre alunos e professores frente essas dimensões? O objeto de estudo do trabalho conduziu-nos a dois eixos principais:

- a) As formulações teóricas deveriam sustentar uma proposta de superação entre categorias erroneamente difundidas; toda juventude é violenta, o adolescente é revoltado, a violência reflete a pobreza e
- b) Trazer conceitos e respostas mais abrangentes para o problema da violência escolar, possibilitando a compreensão dos atos violentos dos alunos contra seus professores.

Nesse sentido, o estudo proposto tem como objetivo central, nortear as opiniões dos professores e alunos a cerca da violência escolar, buscando entender a violência a partir do significado que dão a ela e de como se relacionam com tal fenômeno. Os objetivos específicos que nortearam nosso trabalho ao longo da pesquisa foram: (1)

Conceituar a terminologia violência nas escolas, por meio do levantamento bibliográfico da temática; (2) Analisar como são construídas as práticas sociais, valores e comportamentos que indicam as violências no âmbito da unidade escolar; (3) Conhecer as práticas violentas de alunos contra professores; (4) Contribuir com a construção de um banco de dados específico para a questão da violência nas escolas; (5) Discorrer a cerca dos fatores que geram a violência de alunos contra professores nas escolas públicas estaduais de Goiânia-GO.

Frente aos objetivos propostos, a presente pesquisa, encontrou suporte analítico nas teorias das representações sociais. Por meio delas foi possível comparar as representações sociais de alunos e professores a cerca da violência, observar como a violência se manifesta nas relações, com o intuito de verificar quais fatores condicionam atos violentos.

1.1 A teoria das Representações Sociais.

Outro aporte teórico que compreendemos importantes para a realização do nosso trabalho de pesquisa diz respeito à metodologia das representações sociais. A importância do conceito enquanto instrumento e método de pesquisa se faz, a fim de compreendermos as concepções dos alunos e professores a cerca da violência escolar.

A teoria da representação social tem sua origem na sociologia com Durkheim (1978), para quem foi inicialmente chamada de representação coletiva. O conceito é apresentado ao leitor através das “Regras do método sociológico”. No livro, o autor define os fatos sociais como objeto da sociologia, argumentando se tratem de “coisas”, que têm por característica: ser *anterior e exterior* ao indivíduo, existindo fora de suas consciências individuais; ser *coercivo* impondo-se independente da vontade individual; e ser *gerais e coletivos* comuns aos membros do grupo. Neste sentido,

“é fato social toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é gerada na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (DURKHEIM, 1987, p.11).

Com essa afirmação, o autor explana a idéia de que a sociedade não pode ser explicada por meio das consciências individuais, e sim coletivas. As representações coletivas revelam a maneira pela qual o grupo enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. São por meio das representações que se compreendem as

manifestações do grupo/coletivo nas relações com os objetos que os cercam. Assim, as representações coletivas abrem possibilidade para entendermos os comportamentos coletivos no espaço e no tempo em que são produzidos.

A retomada do conceito de Durkheim (1987), segundo Oliveira (1999), acontece na psicologia social européia com Moscovici (1961). Seu estudo enfatiza a

“maneira pela qual os seres humanos tentam captar e compreender as coisas que os circundam e resolver os lugares comuns e quebras cabeças que envolvem seu nascimento, seus corpos, sua humilhação, o céu que vêem, os humores de seu vizinho e o poder a que se submetem” (MOSCOVICI, 1985, p.02).

Dessa forma, as representações sociais tratam de transformar o desconhecido em conhecido, o não familiar em familiar. Esse movimento é determinado pela linguagem, imagens e idéias compartilhadas por um dado grupo. Por isso, o alicerce de sua teorização funda-se na análise de como as idéias do senso comum são partilhadas e transformadas em práticas ou, de acordo com Oliveira (2004) “como o tripé grupos/atos/idéias constitui e transforma a sociedade.

Para Moscovici (1994) o que se deve observar são as interações, as trocas que se operam entre o conhecimento científico e os saberes populares. Entende que o papel da representação social é elaborar uma teoria que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar atos individuais ou coletivos, sempre envolvendo um objeto e um sujeito. Tornando possível classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso contexto social.

Deste modo, a teorias das representações sociais busca apreender os fenômenos do cotidiano, compartilhado por meio da comunicação interpessoal e intergrupal. “Por isso representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto” (JODELET, 2001, p.22).

A autora acrescenta que as representações sociais nos guiam para a nomeação e definição dos diferentes aspectos da realidade diária, por meio da interpretação. E enquanto sistema de interpretação dirige a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e refletindo a cerca das condutas e comunicações sociais. A teoria é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Os elementos a serem analisados são organizados sempre sob a aparência de um saber que

diz algo sobre o estado da realidade. O saber se dá por meio da transformação de algo não familiar em familiar, numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos e compreendidos.

De acordo com Moscovici (1994) este processo é identificado por meio da *ancoragem* e *objetivação*. Ancoragem é a classificação de pessoas, idéias, relações, objetos ou acontecimentos. Ancoragem versa em aproximar o sujeito do objeto, entre os indivíduos e os membros do seu grupo, fortalecendo a identidade grupal. O processo de objetivação também compõe a formação das representações sociais e consiste em tornar uma operação do imaginário em algo concreto. Para o autor, objetivar é reproduzir um conceito de uma imagem é transformar noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade.

Dessa forma, a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto se manifestam na relação de simbolização e interpretação. Para Jodelet (2001), as interpretações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito, levando em conta a sua participação social e cultural na sociedade.

Seguindo este raciocínio a adoção da teoria das representações sociais como suporte teórico metodológico de construção do conhecimento científico nas ciências sociais, implica segundo Jovchelovitch (2000), na percepção de que a humanidade não é “uma entidade estável que se liga à espécie humana, mas o resultado de um processo contínuo, onde ‘tornar-se’, mais do que ‘ser’ é o elemento fundamental”. (JOVCHELOVITCH, 2000, p.209).

Assim, a representação social traz em si elementos cognitivos- afetivos de ordem individual somados a elementos decorrentes do contexto social em que esse sujeito se encontra, ela pode ser vista como fenômeno decorrente de um campo socialmente estruturado.

Podemos concluir que as representações sociais têm implicações diretas nas práticas sociais, por este motivo, procuramos conhecer as representações sociais de alunos e professores sobre a violência escolar. O que os sujeitos entendem por violência? Quais fatores potencializam comportamentos violentos? A violência tem um modelo de comportamento aceito socialmente? A violência se apresenta como um fenômeno presente no cotidiano dos adolescentes de forma concreta e intensa? Essas

são questões que se apresentam quando analisamos a violência escolar. As respostas serão concedidas por meio da representação dos pares, alunos e professores a cerca do fenômeno.

Estudar a manifestação da violência por meio das representações de seus pares requer uma análise que adote uma metodologia adequada ao objeto, capturando assim a sua complexidade.

1.2 Métodos da pesquisa

Na estruturação e condução do trabalho, utilizamos o uso combinado de métodos quantitativos e qualitativos. O conjunto de dados “quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p.22).

A abordagem quantitativa, como instrumento de pesquisa, proporcionou a descrição, mensuração e dimensão do fenômeno da violência escolar. Por meio dos questionários aplicados, obtivemos acesso a frequência, ocorrência e prevalência do fenômeno da violência. O estudo foi realizado com 360 alunos e 40 professores da rede pública estadual de Goiânia. Utilizou-se a técnica de amostragem probabilística, na qual a seleção dos alunos e professores deu-se forma aleatória. Foi considerado um erro amostral de 5%, um grau de confiança de 95%. Porém, somente através do método quantitativo de análise não conseguiríamos chegar aos objetivos propostos no presente estudo, sendo necessária a utilização dos métodos qualitativos.

A importância da pesquisa qualitativa se deu no tratamento dos dados, na busca por interpretações, análises e conclusões do fenômeno. De acordo com Knipnis (2005), a análise qualitativa busca identificar categorias baseadas em contextos que permitem a compreensão e interpretação do fenômeno. Deste modo, a abordagem qualitativa possibilitou o estudo dos valores, crenças, representações, opiniões e atitudes dos alunos e professores quanto à violência escolar.

1.3 Fonte de dados: Local e Sujeitos do Estudo

Atualmente o município de Goiânia conta com um universo de 135 Escolas Públicas Estaduais (dados retirados da Secretaria Estadual de Educação SE-GO). Utilizamos como critério de seleção a investigação dos boletins de ocorrências nas

delegacias de Apuração de atos inflacionais (DEPAI), buscando escolas com maior número de boletins de ocorrência no ano de 2010.

No ano de 2010 foram registrados 415 boletins de ocorrência de violência, entre escolas particulares, municipais e estaduais. Destas utilizamos os registros das escolas públicas estaduais que somam 53 escolas. Dentre as 53 escolas públicas estaduais que fizeram B.O a cerca da violência escolar, tínhamos por intento trabalhar com as 10 piores escolas, ou seja, aquelas em que havia maior número de registro da violência escolar.

O primeiro limite da pesquisa, já se apresenta, após a seleção das 10 piores escolas, segundo os dados do DEPAI-GO. Inicialmente buscamos a autorização para a realização da pesquisa nas escolas selecionadas, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Após recebermos a autorização, procuramos as 10 escolas selecionadas. Entretanto, apenas oito escolas mostraram-se interessadas em participar da realização da pesquisa. As demais, em conversa com diretores, afirmaram que não lidam com problemas de violência, e por isso, não viam a necessidade do estudo no local. A afirmação se contradiz frente aos registros dos Boletins de Ocorrência. Considerando as ponderações apontadas, a presente pesquisa foi realizada em oito escolas públicas estaduais de Goiânia – GO. As escolas encontram-se nas regiões:

- Escola A - região central
- Escolas B e C - região noroeste
- Escolas D e E - região sul
- Escola F- região norte
- Escola G- região oeste
- Escola H- região Campinas.

A amostra dos sujeitos de pesquisa foi alocada levando-se em consideração o universo de alunos e professores de cada unidade escolar no turno matutino, vespertino e noturno. Dessa forma, realizamos um levantamento de turmas e de alunos em cada unidade escolar, conforme indica a tabela 01.

Após a visita e coleta dos dados nas escolas, evidenciamos o universo quantitativo/população de 5.524 alunos, e o total de 148 turmas. Com o intuito de estabelecermos o número de questionários a serem aplicados em cada turma, realizamos o cálculo amostral da seguinte forma.

P = população de alunos 5.524
T = número total de turmas 148
N = amostra de “n” alunos

A amostragem “n” foi calculada pelo programa online desenvolvido por Glauber Santos¹, que utiliza a fórmula: $n = N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p) / Z^2 \cdot p \cdot (1-p) + e^2 \cdot (N-1)$. Onde:

n - amostra calculada
Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança
N - população
P - verdadeira probabilidade do evento
e - erro amostral

Considerando o erro amostral de 5% para mais ou para menos, e o nível de confiança de 95% tem-se a amostragem de 360 questionários. Com o resultado da amostragem, calculamos o número de alunos por turma e em cada escola, na qual aplicaríamos o questionário. O cálculo foi realizado da seguinte forma:

O total da amostra dividido pelo total das turmas = quantitativo de questionários a serem aplicados em cada turma da unidade escolar:

$$n/T = Q$$
$$360/148 = 2,43 \text{ alunos por sala}$$

Onde:
n - amostra calculada
T = número de turmas
Q = número de questionários por sala

Por fim, multiplicamos o quantitativo de questionários a serem aplicados em cada sala pelo número de turmas e obtivemos o número de questionários a serem aplicados em cada unidade escolar. Vejamos o resultado na tabela 01:

Tabela 01: Distribuição do número de aluno por número de questionários

COLÉGIO ESTADUAL	NÚMERO TURMAS	NÚMERO ALUNOS	QUESTIONÁRIOS POR ESCOLA
A	26	1141	64
B	11	342	27
C	26	878	64
D	15	635	37
E	16	652	39
F	14	444	34
G	17	537	41
H	22	968	54

¹ Este programa encontra-se disponível a acesso. SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. *Cálculo amostral*: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: [agosto de 2011].

Total de 8 escolas	Total de 148 turmas	Total de 5524 alunos	Total de 360 questionários
---------------------------	----------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Na escolha dos professores participantes da pesquisa percorremos o mesmo caminho. Primeiramente, buscamos o quantitativo de professores que atuavam no ensino médio, contemplando o turno matutino, vespertino e noturno. Conforme indica a tabela 02.

Posteriormente calculamos o número de amostra representativa dos professores. E, por último, levantamos o número de professores de cada unidade escolar que responderiam o questionário. A amostra total é de 163 professores participantes da pesquisa, distribuídos nas escolas selecionadas.

Tabela 02: Distribuição do número de professores por número de questionários

COLÉGIO ESTADUAL	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS POR ESCOLA
A	24	14
B	15	9
C	44	25
D	58	33
E	34	22
F	18	10
G	50	28
H	38	22
Total de 8 escolas	Total de 281 professores	Total de 163 professores

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

.Após calcularmos a amostragem total de 360 alunos e 163 professores distribuídos pelas unidades escolares, realizamos uma amostragem aleatória dos professores e alunos participantes da pesquisa. A pesquisa utilizou-se de questionários que acompanhavam o termo de consentimento e livre esclarecimento. Os nomes dos alunos e professores, bem como os nomes das escolas serão mantidos no mais total sigilo, conforme prevê o Comitê de Ética.

Na aplicação do questionário aos alunos do ensino médio, das oito escolas públicas estaduais de Goiânia, não obtivemos nenhuma resistência. Foi aplicado o quantitativo de 360 questionários, racionados entre 210 meninas e 150 meninos. Por outro lado, tivemos muita resistência dos professores para responderem ao questionário. Dos 163 professores, somente 40 responderam, destes 32 mulheres e 8 homens.

Sentimos o temor dos professores em se comprometerem. Primeiramente, por se tratar de um problema inerente a realidade escolar, necessitando de uma leitura crítica e

verossímil da realidade, que por ora poderia levantar fatores que envolvessem a escola e os sujeitos participantes (diretores, professores, pais e alunos). Em segundo lugar, há um receio dos professores em levantar os problemas que enfrentam as escolas, e serem punidos por tal relato.

1.4 Procedimento e dinâmica da Coleta dos Dados

O primeiro contato com as oito escolas foi realizado verbalmente com os diretores, com o intuito de saber a disponibilidade de realização da pesquisa. Foi entregue pessoalmente uma carta que solicitava a autorização (em apêndice) para ingressar na escola e realizar a pesquisa. A carta continha informações a respeito do estudo, do objetivo, dos procedimentos a serem empregados e os aspectos éticos, esclarecendo sobre a preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos, além da participação voluntária dos mesmos.

Mediante a autorização dos diretores, a pesquisadora, distribuiu pessoalmente os termos de compromisso aos alunos menores de 18 anos, a fim de serem assinados pelos pais. Os alunos selecionados aleatoriamente levaram os termos para casa e deveriam retornar com as assinaturas no dia seguinte. Porém, em todos os colégios tal fato não ocorreu, acarretando atraso e desgaste da pesquisadora, que por inúmeras vezes teve que visitar a escola.

Destarte, a pesquisadora contabilizou o número de professores que trabalhavam no ensino médio em cada unidade escolar, e com o cálculo amostral, buscou contato pessoalmente com cada professor. Utilizamos da ajuda dos coordenadores, que informavam os dias da semana e horários que encontraríamos os professores. A experiência mostrou que o melhor horário era o do intervalo para o lanche, pois todos se reuniam na “sala dos professores”.

Desta feita, a pesquisadora conversou individualmente com cada professor, apresentando a pesquisa e o termo de consentimento informado (em apêndice), no qual se esclareciam os aspectos éticos da pesquisa, tais como a participação voluntária, a garantia de sigilo da identidade dos participantes e das informações fornecidas por eles, bem como a liberdade de interrupção da participação a qualquer momento.

Frente à queixa dos professores quanto à falta de tempo para responderem o questionário naquele momento e turno, a pesquisadora permitiu que levassem pra casa,

avisando que passaríamos para recolher uma semana depois no mesmo horário. Assim, a chance de ocorrer desencontros, vistos que os professores trabalhavam em horários e dias díspares, diminuiria.

Cabe ressaltar a dificuldade encontrada em adquirir adesão dos professores, vários não responderam o questionário, outros se negaram a preencher o TCLE, o que impossibilitou o uso do mesmo. A pesquisadora visitou por diversas vezes, e em diferentes turnos, reafirmando a importância da pesquisa e da participação dos mesmos. Enfatizou que manteríamos sigilo quanto à identidade. Porém, não alcançamos sucesso. Mesmo na busca de uma nova amostragem, perguntando no corredor e nas salas de aula, se os professores gostariam de participarem da pesquisa, a amostragem não obteve aumento significativo. Recebemos o total de 40 questionários de uma amostragem de 163 professores.

Os principais objetivos do questionário foram: avaliar se a violência praticada pelos alunos era um fato presente no cotidiano escolar; identificar quais as formas de violência presente na escola; analisar quais os principais fatores de influência para o uso da violência; identificar os desdobramentos da violência no cotidiano escolar e; as consequências que a violência praticada pelos alunos provoca na vida dos professores

Vale ressaltar que após a formulação das questões, antes do início da pesquisa, o questionário passou por uma fase de teste. Aplicamos questionários em um estudo piloto com 10 estudantes e 3 professores, com características semelhantes às do grupo selecionado, em uma escola pública estadual do município de Goiânia. Todas as questões foram avaliadas segundo o grau de compreensão, clareza e objetividade. O tempo de preenchimento foi cronometrado variando de 20 a 35 minutos. As perguntas foram analisadas atentamente, na busca de erros, que ocasionassem dificuldade de leitura e interpretação.

Após o estudo piloto, e com os questionários revisados, buscamos aplicar os questionários nas oito escolas públicas estaduais do município de Goiânia-GO. O período da coleta ocorreu de setembro a novembro de 2011. Foram realizadas sucessivas visitas nos três turnos de funcionamento da escola – matutino, vespertino e noturno. Os dados coletados receberam tratamento estatístico no *Statistic Package for the Social Sciences (SPSS)*.

1.5 Apresentação e caracterização dos Sujeitos

A partir dos dados coletados junto às oito escolas públicas, reunindo informações de 40 professores e 360 alunos, foram organizados: (1) a criação de um dicionário de códigos para cada variável, (2) codificação dos questionários segundo a ordem no banco de dados, (3) enumeração das respostas de acordo com o dicionário de códigos. Em seguida, os dados foram digitados em uma planilha de SPSS, pela pesquisadora. Após o lançamento dos dados no banco, procedeu-se à análise dos resultados da pesquisa, com o intuito de caracterizar a amostra do estudo em função do perfil demográfico de seus respondentes e da descrição dos comportamentos, atitudes e valores que compõem as áreas temáticas da violência.

CAPÍTULO II– A VIOLÊNCIA

Inicialmente, neste capítulo discorreremos a respeito da violência manifestada na sociedade civil e no ambiente escolar. Para estudar o fenômeno da violência é necessário que se exprima o seu conceito, levando em conta a polissemia do termo e as normas e valores estabelecidos em sociedade. Sendo um fenômeno freqüente na vida social, a conceituação não se deixa definir de maneira simples e consensual.

Por isso, no primeiro momento tratamos de esclarecer o que entendemos por violência, qual conceito melhor explicita o objeto de pesquisa. Em seguida discutimos a violência manifestada na sociedade brasileira, as suas relações com a violência urbana e o reflexo na sociabilidade dos jovens.

2.1 Caracterizações do Conceito Violência

Neste tópico trabalharemos os conceitos de violência na sua abrangência social, evidenciamos os limites teóricos e empíricos, e explicitamos qual conceito apresenta-se mais adequado para o tratamento do objeto de pesquisa.

Estudiosos e pesquisadores já chamaram a atenção para a complexidade do conceito “violência”. Ristum (2004) observa que nos textos a cerca do tema, encontra-se um amplo espectro de definições, das mais abrangentes as mais particularizadas. Denotando polissemia do conceito, controvérsia na delimitação do próprio objeto e difícil definição consensual.

Nessa mesma perspectiva, Waiselfisz e Maciel (2003) haviam apontado duas questões que dificultam a conceituação do termo violência. A primeira refere-se ao fato de que os significados do termo violência são socialmente construídos, modificando-se de acordo com o momento histórico e contexto social. A segunda está relacionada ao fato de que a palavra violência pode se referir a situações bastante diversificadas, tais como a doméstica, juvenil, bélica, contra crianças e adolescentes, simbólica, e que se associam a modos de manifestação e de entendimento diferentes.

Para Sposito (2004), no Brasil, ainda estamos em fase de reconhecimento e aprofundamento sobre o tema da violência na escola e sobre o contexto que a possibilita. Nas palavras da autora:

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar, impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações, como a compreensão de processos mais abrangentes, que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea (SPOSITO, 2004, p.163).

A percepção da dificuldade já era apontada bem antes com Porto (2002). A autora assinala que o fato da violência ser um fenômeno empírico antes do que um conceito teórico, retirado diretamente da realidade social, carece de uma explicação teórica. O fenômeno da violência precisa ser construído como objeto teórico, de modo, que a utilização, no interior do discurso científico, adquira força explicativa e sentido.

Apesar dos limites conceituais, a revisão da literatura a cerca da temática evidencia algumas perspectivas teóricas, que embora não sejam únicas têm destacado e fundamentado as análises e investigações no campo empírico das pesquisas sobre violência. Segundo a morfologia a palavra violência vem do latim *violentia* que significa caráter violento, bravo e força. O verbo *violare* significa tratar/ofender, profanar, transgredir. Nesse sentido,

...a violência se encontra em uma situação de interação, onde um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, moral, em suas posses, em suas participações simbólicas ou culturais (Michaud, 1989: pág.11).

Neste trabalho compartilhamos da afirmação de Michaud (1989), a cerca da violência, pois considera em sua análise as dimensões da vida material, simbólica e o caráter histórico-cultural do fenômeno. Assim é possível assegurar que o que qualifica violência, para o autor, varia segundo a natureza espaço-tempo de uma determinada sociedade. Ou seja, uma ação violenta não se define por si, mas pelo seu significado no contexto em que ocorre.

Por outro lado, o conceito proposto pelo autor apresenta suas ambigüidades, uma vez que a zona limítrofe entre violência e não violência é imprecisa na sua definição. Assim, não existe uma única percepção do que seja violência, e sim, uma multiplicidade de formas que ganham significados, a partir do contexto em que ocorrem. Sobre este assunto aponta Sposito (2009):

Este fenômeno desenvolve-se de maneiras tão diversas quanto às possibilidades de interpretá-lo, que variam no tempo, na cultura, no contexto sócio-econômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns

pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência. (SPOSITO, 2009, p.64).

A definição proposta por Sposito (2009) imprime que o fenômeno da violência se manifesta de várias formas e por múltiplas interpretações. Que advém tanto da experiência vivida pela vítima como pelo agressor. Carregando as subjetividades dos indivíduos. Dessa forma, a complexidade em definir o conceito, proposto outrora, por Michaud (1989) permanece em Sposito (2009). A autora utiliza expressões amplas, que dão margem a diversas explicações para o fenômeno.

Com isso, não queremos negar a importância do contexto sócio-histórico e as subjetividades dos indivíduos, enquanto elementos necessários na definição do conceito de violência. Apenas, inferir que estes requerimentos ampliam a abrangência conceitual, dificultando a elaboração de um norte analítico para as ações violentas.

Não há um consenso entre os estudiosos e pesquisadores em torno do conceito de violência, mas sim aproximações de pontos de vista, que se revelam a partir dos aspectos: a) multicausalidade da violência; b) interações entre os fatores causais e; c) atuação de fatores contextuais e pessoais na constituição da violência.

Com o objetivo de avançarmos nas definições e conceitos de violência, que nos permitam dialogar com o fenômeno particular, da violência escolar, é que compartilhamos das elaborações teóricas de Sposito (1992; 1998; 2001) e Minayo (1994; 1998; 2004; 2009).

No início da década de 1980, segundo Sposito (2001), ocorreram as primeiras pesquisas sobre violência, já em 1990 a discussão do tema ganha representatividade no espaço escolar. Para a autora, violência é todo ato que implica ruptura do nexos social pelo uso da força. Negando a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.

Minayo (2009) complementa que a violência se estabelece por meio das relações desiguais, em que um indivíduo, ou grupos de indivíduos tentam dominar, agredir fisicamente, emocionalmente, ou ainda, omite a participação do outro na relação. Nesse sentido, a violência advém de uma ação que fere alguém por meio da força física, simbólica, psicológica e/ou sexual.

A perspectiva de Minayo (2009) oferece subsídios para pensarmos a violência a partir de sua causa, ou seja, a violência insere-se numa relação desigual de dominação.

Em suas múltiplas manifestações, a violência se apresenta como exercício de poder, pelo uso da força, seja ela física, psicológica, moral ou institucional. Nesse sentido, o uso da violência implica em eliminar o outro. Essa perspectiva vai de encontro com a que tecemos anteriormente com Sposito (2001).

Destarte, as diferentes manifestações da violência foram classificadas pela Organização Mundial da Saúde (2002) segundo a **natureza** dos atos cometidos. O uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidade é caracterizado como *violência física*. A *violência psicológica* enquadra agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. Ato ou jogo sexual que ocorre nas relações heterossexuais ou homossexuais que visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual em práticas eróticas, pornográficas e aliciamento são marcas da *violência sexual*. A ausência ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados desdobra-se no ato de *violência de abandono* ou *negligência*.

A despeito da falta de consensos sobre a definição, desde 2002, a Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende algumas **formas** pelas quais a violência se manifesta, são elas: violência interpessoal, familiar, cultural, estrutural e institucional. A violência *interpessoal* é definida pela violência de uma pessoa contra a outra e ocorre em nível familiar e comunitário. O nível comunitário inclui estabelecimentos como prisões, locais de trabalho, abrigos, escolas ente outros. A *violência familiar* ou doméstica é caracterizada por maus tratos e abusos que ocorrem no contexto, nas interrelações e na comunicação da família. A *violência cultural* se apresenta sob a forma de discriminação, preconceitos, que se transformam em verdadeiros mitos, prejudicando, oprimindo ou às vezes eliminando os diferentes. A *violência estrutural* constitui em coerções efetivadas pelo sistema econômico-cultural que gera várias distorções sobre os sujeitos sociais, seus grupos de pertencimento e classes sociais. Numa estrutura desigual e injusta que produz a própria violência.

Ao apropriarmos das definições a cerca da natureza e forma da violência precisamos ter o cuidado para não cair em explicações de determinações sociais e econômicas. Grande parte das explicações causais sobre o fenômeno da violência no Brasil busca justificativas no paralelismo entre violência e pobreza. Evidenciam que o aumento da violência urbana e juvenil são produtos das determinações sociais, do

desemprego, da falta de oportunidade, da não garantia dos bens necessários: como saúde, educação e saneamento. Essa perspectiva elucida que a violência juvenil representa uma saída para a invisibilidade e o descaso do governo.

Para Sposito (2009), não existe uma relação direta entre causa e efeito, na relação pobreza e violência. Embora, reconheça a probabilidade de um clima de animosidade, na medida em que as pessoas carentes não possuem nenhuma perspectiva de vida. A questão da desigualdade não quer dizer que o pobre é violento. Trata-se de uma sinergia das extremas desigualdades sociais, da falta de oportunidades, da falta de perspectiva de vida, que se juntam às ofertas do crime organizado.

A perspectiva da violência enquanto causa e efeito das condições econômicas e sociais é também difundida nas escolas, especialmente nas públicas. Há uma formulação do senso comum, de que a violência escolar se instaura nas escolas públicas. Como produto de uma sociedade que tem na sua base a desigualdade social.

É verossímil constatar que a violência que se manifesta na escola carrega os contextos regionais, socioeconômicos, culturais e individuais. Entretanto, as desigualdades sociais não correspondem unicamente à condição econômica, revelam também as desigualdades raciais, de gênero e de geração, e por este motivo, perfilha também as escolas de classe média.

Camacho (2001) aprofunda na temática, explicitando que o crescimento das práticas de violência entre jovens de classe média e de segmentos privilegiados da sociedade refletem em grande proporção a crise dos valores sociais. Para a autora as escolas brasileiras estariam passando por uma crise de socialização. Ou seja, a violência escolar não traduz apenas as desigualdades, e sim a quebra de valores sociais e comunitários. Este aspecto será estudado com mais propriedade ao longo do texto.

O que se efetiva no momento é a necessidade de analisarmos as diversas manifestações da violência escolar, buscando as significações dos atos violentos praticados pelos jovens. Tendo em mente, os pressupostos de Foucault (1999), de que para conhecer a constituição de determinado contexto é preciso analisar as condições de formação e modificação nas relações dos sujeitos.

2.2 Concepções da Violência na Sociedade Contemporânea.

Este tópico analisa as concepções da violência na sociedade contemporânea que refletem os comportamentos e valores construídos em sociedade. A violência que se apresenta na sociedade atual, constata-se cada vez mais presente no cotidiano das pessoas refletido no modo de pensar e agir.

O nosso cotidiano tem sido mobilizado a cada passo que damos e em cada local que aportamos pelas feridas sociais. Elas hoje, se mostram expostas e derramadas na via pública, nas reuniões de nossas escolas, nos noticiários que lemos e o assistimos. Nossas casas são violadas, sem ou mesmo com a nossa presença. Nossas vidas expõem-se ao risco de forma mais intensa e repetitiva. A violência faz parte do nosso modo de viver. Tendo se tornado imanente ao social. Sitiamo-nos em nossas propriedades, em nossos eus, encolhendo-nos diante das inseguranças que nos rodeiam, mesmo quando estamos no interior de nossas casas (FONSECA, 1999, p.483).

A citação de Fonseca (1999) evidencia que a violência é imanente a realidade social, exposta em todos os lugares e camadas sociais. Aponta também, que a violência atinge o plano macro, das relações estruturais e o plano micro das relações interpessoais, assumindo diversas variáveis.

Apesar da intensidade e enfoque dada a violência nos últimos anos, ela não é um fenômeno social recente. Ao estudar a violência no Brasil, Adorno (1996) afirma que a história da sociedade brasileira foi construída por uma narrativa social e política de violência. Que se inicia no passado colonial e perdura até os dias de hoje.

No entanto, é possível apontar mudanças nas suas condições de percepção e manifestação? Qual o significado da violência no contexto contemporâneo? Ela possui contornos que a distingue de suas formas tradicionais de manifestação? Estas são perguntas que pretendemos responder neste tópico.

A história da violência no Brasil, conforme Adorno (1996), elucida a construção social e política da sociedade. Os conflitos decorrentes das diferenças de etnia, classe, gênero e geração, foram freqüentemente solucionados mediante recurso às formas mais hediondas de violência. As diversas formas de violência que imbricam e conectam atores e instituições, foram construídas sob a base de uma densa rede de solidariedade, entre espaços institucionais díspares como família, trabalho, prisão, escola, polícia tudo convertido para a afirmação de uma sorte de subjetividade autoritária na sociedade brasileira.

À guisa de exemplo, Adorno (1998) relembra a longa tradição de lutas populares, nas diferentes regiões do país, violentamente reprimidas. Algumas como: a sucessão de golpes na instabilidade político institucional que, no mínimo, comprometem a vigência e continuidade do Estado de direito; as agressões cometidas silenciosamente e cotidianamente no mundo doméstico, a vida nos estabelecimentos de isolamento e de reparação social tais como os manicômios judiciários, prisões, delegacias de polícia, instituições de tutela de crianças e adolescentes, sem ainda esquecer os massacres aos índios, negros, o Golpe Militar de 1964 entre outros.

Adorno (1996) enfatiza que durante o período monárquico, a sociedade resolvia seus conflitos relacionados à propriedade, ao monopólio do poder e à raça, utilizando-se de um modo geral, o emprego da violência. A violência era um comportamento rotineiro e institucionalizado. Esses indicativos sugerem o caráter autoritário das relações. O autoritarismo na sociedade brasileira tem se reproduzido desde a época colonial, deixando as marcas da repressão e submissão nas interações dos indivíduos.

Essas características sugerem que a violência no Brasil, não se restringe apenas ao domínio do Estado, mas também às relações tecidas no dia-a-dia. Posição semelhante pode ser identificada em Chauí (2000), quando assegura que a sociedade brasileira permanentemente reafirma a assimetria de relações de poder entre os grupos sociais. Acentuam que os lugares na sociedade estão previamente definidos nas relações de gênero, geração, classe e raça, ressaltando o confronto assimétrico de hierarquização e subordinação de uns indivíduos em detrimento de outros.

A violência nesta perspectiva expressa as formas de poder e subordinação. Há diferentes perspectivas teóricas que enfocam a questão do poder e da violência. Arendt (1985) compreende que o poder - é a capacidade de agir em comum acordo, o que requer um consenso do grupo. Nesse sentido, a relação estabelecida entre poder e violência é inversa. Quanto mais forte o poder, menos violência se utiliza. Com a diminuição do poder há uma tendência de aumento da violência. Nas palavras da autora:

Não basta dizer que a violência e poder são a mesma coisa. Poder e violência se opõem; onde um deles domina totalmente o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em perigo, mas se a permitem seguir seus próprios caminhos, resulta no desaparecimento do poder. Isto não implica pensar no oposto da violência como sendo a não violência; falar em poder não violento é redundância. A violência pode destruir o poder, mas é totalmente incapaz de criá-lo (ARENDR, 1973, p.132).

Acrescenta ainda,

A violência é por natureza instrumental [...] o poder não necessita de justificação, sendo inerente à própria existência de comunidades políticas; o que realmente necessita é de legitimidade. A violência é diferenciada do poder, pois possui um caráter instrumental. É um meio que pode destruir o poder, mas seria incapaz de criá-lo (ARENDDT, 1985, p.22).

Foucault (1990) compartilha das idéias da autora, no que tange a diferenciação entre poder e violência. Quando há subjugação, dominação e destruição do outro, não há relação de poder, e sim violência. O autor enfatiza que não se deve confundir poder e violência. É quando o poder se sente desgastado e ameaçado que a violência tende a substituí-lo.

Velho (1996) e Chauí (2000) diferem dos autores acima, compreendem a violência por meio de um conjunto de medidas visíveis e invisíveis que se manifestam nas relações de poder, na defesa de seus interesses, num processo de dominação e apropriação, impondo a vontade e desejo sobre alguém. O poder é o instrumento que a violência utiliza para dominar e subjugar o outro.

A noção de poder desenvolvida por Bourdieu (2000) envolve aspectos mais abrangentes sobre os sistemas de relação entre dominados e dominantes. O poder funciona como estrutura de relações que distribui os indivíduos em posições hierarquizadas, definindo acessos desiguais a recursos sociais estratégicos. Esta estrutura, por efeito da luta simbólica que a envolve, apresenta-se aos atores sociais, dominantes e dominados, como legítima, natural e simbólica. Dessa forma, o poder é uma relação marcada não pelo conflito aberto, mas pelo consenso ilusório produzido ao longo do tempo.

Ter clareza dessas proposições é de fundamental importância, pois são categorias que revelam a natureza da violência e a motivação de sua efetividade. O autoritarismo, o poder e a dominação são características tradicionais da sociedade brasileira que produz, reproduz e potencializa a violência nas interações sociais. As sociedades modernas transformaram o controle direto das monarquias autoritárias, por novas formas de controle, que assimilam novas formas de violência.

Com efeito, estudos mais recentes, Giddens (1996), Tavares dos Santos (1999), reconhecem que a sociedade contemporânea passa por profundas mutações mediante processos simultâneos de integração comunitária, de fragmentação social, de massificação, de individualização, de seleção e de exclusão social.

Em suas reflexões a cerca da contemporaneidade, Giddens (1996), afirma que no momento atual estamos vivendo a extensibilidade (no sentido de estabelecer formas de interconexão social que cobrem o mundo) e a intencionalidade (no sentido de provocar alterações nas mais íntimas e pessoais características da existência cotidiana).

Para o autor, a realidade que vivenciamos é fruto de um processo de transformações socioeconômico-político-social das sociedades capitalistas que deixou marcas profundas na vida cotidiana das pessoas, produzindo conflitos e disfunções. Essas transformações conduzem a universalização e radicalização do individualismo.

Esse processo, segundo Giddens (1996), se dá pelo distanciamento psicológico e moral entre as pessoas, o que transforma os iguais em estranhos, em “outros” com os quais não são firmados vínculos e compromissos duradouros. Se por um lado, há uma suposta universalização identitária entre países por meio de uma idealização de igualdade, por outro há um afastamento e descompromisso com os mais próximos. Como consequência, os indivíduos superam os valores da comunidade e produzem seus próprios valores.

Neste sentido, o sistema de valores faz parte de um universo simbólico que pode permitir a comunicação entre os membros de uma determinada sociedade, favorecendo a expressão do modo de ser particular do indivíduo. Ao mesmo tempo, pode permitir interações sociais dominantes, que passam a ser percebidas como naturais, podendo levar à negação do outro, reduzindo-o a condição de objeto.

Sobre este assunto, Tavares dos Santos (1999) afirma que as transformações verificadas na contemporaneidade sugerem uma nova forma de sociabilidade marcada por estilos violentos, entre os grupos sociais. Nas palavras do autor:

As relações de sociabilidade passam por uma nova mutação, mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de ocidentalização e de desterritorialização. Como efeitos dos processos de exclusão social e econômica inserem-se as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea (TAVARES DOS SANTOS, 1999, p. 20).

Na visão do autor estamos diante de uma forma de sociabilidade violenta, que se configura no nível macro do Estado e no nível micro, entre os grupos sociais. Machado da Silva (2004) explicita que os padrões de sociabilidade regulados no âmbito do

Estado, em determinados contextos e sob certas condições perdem a validade e são substituídos por um complexo de práticas estruturadas na relação de força. Dessa forma, a representação da violência tem como eixo central a expressão de uma ordem social, pelo qual o uso da força seria o princípio regulador das relações sociais.

Vale lembrar que, para Tavares dos Santos (1999), a violência não se encontra necessariamente articulada ao uso de instrumentos de força bruta e não há uma fronteira que desassocie a violência física da violência simbólica (que exclui e domina por meio da linguagem). Na verdade, a perspectiva do autor, é de que a violência presente nos diferentes conjuntos relacionais atua como um dispositivo de excesso de poder, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica.

Diante das elaborações construídas até o momento, apresenta-se a necessidade de compreensão conceitual da categoria violência simbólica. O conceito para Bourdieu (2000) constitui em um conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e gosto capaz de ligar a estrutura com a prática social ou ação social. O conceito possibilita pensarmos as desigualdades estruturais, os mecanismos de dominação, e de negação do outro como sujeito.

Para o autor, o sistema simbólico é por excelência instrumento de integração social, cria possibilidade de consenso sobre o sentido do mundo e, portanto, de dominação. Os símbolos construídos em sistemas simbólicos são fundamentais para o exercício da dominação na medida em que são:

“instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra, dando o reforço da sua própria força que fundamenta e contribui para a domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2000, p.11).

Com efeito, a violência se realiza sem que seja percebida como violência, inclusive por quem é por ela vitimada, pois se insere em tramas de relações de poder naturalizadas. Essas reflexões apontam o discurso da naturalização da violência na sociedade e no cotidiano de cada indivíduo. Alguns estudos (Lucinda et al.;1999; Velho 1996; Zaluar 1999; Silva 2004) assinalam sobre a mudança cultural na sociedade brasileira, onde o processo de banalização da violência é cada vez mais crescente. As

transformações do sistema de valores e das relações sociais na sociedade brasileira encontram na violência física e verbal uma tendência predominante.

O que caracteriza fundamentalmente a noção de naturalização da violência é a legitimação do uso da agressão (física ou simbólica) como forma de regulação/resolução de conflitos de interesses, seja entre pessoas ou grupos. Para Machado da Silva (2004), a ênfase está numa disposição cultural de considerar fenômenos de violência explícita (atos agressivos e simbólicos) como, além de freqüentes, comuns, naturais, corriqueiros, banais destituindo a violência do lugar da excepcionalidade para exigí-la uma marca do cotidiano.

O autor enfatiza ainda, que a violência carrega a falsa idéia de que só a força resolve os conflitos, sob este aspecto verifica-se a rotinização da violência física. Essa percepção denuncia que o reconhecimento da violência acontece somente nas instituições marcadas pela existência da violência física, por meio do ato agressivo da força. As violências simbólicas de humilhação e negação do outro ficam praticamente invisíveis.

Esses indicativos apresentam a complexidade do fenômeno da violência, que carrega comportamentos sociais, culturais e históricos. Retomando o debate a cerca da violência e os valores da sociedade moderna, advoga pensarmos a relação existente entre o modo de vida da sociedade contemporânea e a violência no contexto cotidiano. Qual o significado da violência no contexto contemporâneo? Ela possui contornos que a distingue de suas formas tradicionais de manifestação?

A construção de uma organização social vigente exigiu novas formas e modelos de socialização, interação e valores entre os indivíduos e grupos. Costa (1999) explana que a relação que se estabelece entre o modo de vida da sociedade e Estado contemporâneo revelam a prevalência de atos violentos desarticulados da conexão com as lutas de interesses mais amplas, como a luta de classe. O aumento do número de homicídios e crimes, a incidência de atos promovidos por gangues aparentemente desprovidos de motivação, são elementos que encontram articulação no modo de organização da sociedade moderna.

De acordo com Costa (1999), o que verificamos atualmente é uma violência cada vez mais gratuita praticada pelo simples prazer da violência, que encontra respaldo no atual modo de vida das sociedades capitalistas, na ideologia do lucro fácil e da busca

da satisfação imediata pelo desejo de consumir. Assim, a não-aceitação de limites para a satisfação de qualquer tipo de prazer e o desejo de consumir levam a condutas que, em última instância, visam à destruição do outro. Trata-se de uma real possibilidade de eliminação do outro se este resiste e faz obstáculo ao gozo do sujeito.

As construções teóricas tecidas até o momento apontam para a existência de novos sentidos e significados da violência no Brasil. Seu surgimento articula-se com a transformação da natureza da sociedade brasileira, o qual já posto, evidencia o contexto de transformações que combinam processos de globalização e fragmentação. Para a autora, as violências sociais ilustram o ódio extremo ao outro, a desumanização e a negação da alteridade.

Ainda sob a construção das novas articulações da violência, Costa 1999, afirma que o capitalismo idealizou em escala quase mundial, o lucro como valor supremo e o consumo como fonte mágica de superação de dores e angústias em direção ao prazer e à felicidade. Ao mesmo tempo, essa ideologia do lucro a qualquer preço é o que está na base das organizações mafiosas e cartéis do crime, no desvio de dinheiro por políticos sem escrúpulos, corrupção de policiais ou mesmo na ação instrumental de gangues que matam as vítimas para satisfazer o desejo de comprar um tênis, drogas ou qualquer outra coisa que possa ser adquirida no primeiro *shopping center*.

O desejo de consumir e de não aceitar limites para a satisfação de qualquer tipo de prazer informa condutas em que o homicídio ou a destruição de outro ser humano é realizado em suas últimas conseqüências. Este assunto será esboçado com mais propriedade no próximo tópico, o qual abordará a violência na sociedade urbana e sua correlação com a juventude.

Precisamos antes, sintetizar alguns conceitos principais abordados nessa seção. Inicialmente, tratamos de analisar como a violência se apresenta na sociedade contemporânea. Levantamos com Adorno (1996) que a violência na sociedade brasileira não é um fenômeno recente. Para o autor, a dominação e o poder sempre estiveram presentes na formação do povo brasileiro. Entretanto admoesta-nos que estas características não se referem somente ao âmbito do estado, a sociedade civil no seu dia-a-dia é confrontada constantemente por meio das relações de poder, dominação e subordinação.

Com o objetivo de compreender as relações de poder e subordinação apontamos os pressupostos teóricos de Velho (1996) e Chauí (2000), para os quais a violência corresponde a medidas visíveis e invisíveis de poder por meio da dominação. Dialogamos também com outras perspectivas, como a de Foucault (1990) e Arendt (1985), na qual o poder não corresponde à violência. É quando o poder se sente desgastado e ameaçado que a violência tende a substituí-lo.

De modo geral, essas dimensões do poder, dominação, submissão e autoritarismo revelam as características da sociedade brasileira tradicionalmente construída e legitimada. Com efeito, as violências da sociedade contemporânea apresentam novos contornos. Costa (1999) aponta para as mudanças na apreensão da noção de violência na sociedade brasileira, que tem por associação o crescimento da globalização, do capitalismo, da fragmentação das relações sociais e do individualismo exacerbado. Essas características acendem indivíduos egoístas, indiferentes e cruéis. O ódio ao outro, a negação e o prazer em destruir o semelhante estão cada vez mais presentes nas violências contemporâneas.

Com isso, não queremos inferir que as formas de dominação, submissão e autoritarismo tenham desaparecido da sociedade brasileira, mas que as mudanças apresentadas evidenciam as transformações na natureza do social. Ou seja, a solidariedade e a identificação com o outro ser humano circunstância constante perigo.

2.3 Violência Urbana - Sociabilidade Violenta

Neste tópico apresentaremos a violência manifestada no locus urbano e a sua apropriação pelos jovens. Com o aporte das teorizações de Machado da Silva (2008) e Wieviorka (2006) refletiremos o caráter da violência urbana. Sendo esta a expressão que designa o fenômeno social do comportamento deliberadamente transgressor e agressivo, caracterizado como um ato contra a humanização. A leitura de Machado da Silva (2008) encaminha-nos para a reflexão da violência urbana como representação coletiva das práticas e das relações em sociedade. Em suas palavras:

... a representação da violência urbana indica um complexo de práticas legal e administrativamente definidas como crime, selecionadas pelo aspecto da força física presente em todas elas, que ameaça duas condições básicas do sentimento de segurança existencial que costumava acompanhar a vida rotineira – integridade física e garantia patrimonial (MACHADO da SILVA, 2008 p 36)

Destarte, a violência urbana aponta para atitudes e condutas cujo ponto em comum é a presença da força física aplicada ilicitamente, ameaçando pessoas e patrimônios. Contudo, a violência urbana não se trata apenas de uma referência ao crime comum violento, como bem explicita Machado da Silva (2008), ou de uma simples interpretação dos desvios de condutas caracterizados pelo uso indevido da força como meio de obtenção de interesses.

As perspectivas acadêmicas e política definem os agentes que ameaçam a ordem pública pelas características jurídico - formais de suas atividades, como criminosos. Em consequência, as condutas em questão passam a ser compreendidas em termos das próprias regras violadas, e não em termos do sentido construído pelos criminosos e suas vítimas atuais ou potenciais para sua prática. Nesta linha, a ineficácia dos aparelhos de manutenção da ordem é apresentada como variável causal mais importante, e explicada seja pelas dificuldades econômico-financeiras e de formação de pessoal das agências, seja pela corrupção e impunidade ou simples incapacidade técnica dos agentes. (MACHADO da SILVA, 2008. p. 39).

Essa perspectiva da violência corrobora com a que tecemos anteriormente, na correlação entre violência e desigualdade econômica. Para Machado da Silva (2008) as condutas e práticas criminosas são explicadas como falta de oportunidade, de modo que os criminosos seriam meros aproveitadores circunstanciais da desorganização do sistema de administração.

Por meio desta assertiva a solução da violência urbana seria reduzida pelo desenvolvimento de iniciativas “civilizatórias”, que reduziriam o risco da opção pela carreira criminal. Na visão de Machado da Silva (2008), o problema começa por aí, quando se atribui uma condição de possibilidade o papel de causa – a possibilidade de ocorrência de um evento não pode ser vista como causa dele.

Para a interpretação mais largamente a cerca da violência urbana, o autor lança mão do reconhecimento das sociabilidades violentas. Buscando sentido na especificidade de um complexo de condutas, ancorados no lugar simbólico e político atribuído à população urbana. Deste modo as ameaças a integridade física e patrimonial advêm de um complexo de práticas e não de ações isoladas.

No tocante a sociabilidade violenta, Machado da Silva (2008) adverte-nos para o reconhecimento de dois papéis desempenhados: primeiramente do dominante, aqui visto como os criminosos, e o dos subalternos, que seriam a população afetada, comprometida pela violência dos dominantes. Entretanto seria um tanto quanto errôneo

influir somente a cerca da coexistência destes dois padrões de sociabilidade, sem considerar ou conhecer a realidade social, a qual os comportamentos se dão. Há de se considerar o modo operante do “ator” ou “portador” da sociabilidade violenta. O que está em voga é o fato de que é “preciso aprender a ser agente”: não se nasce portador da sociabilidade violenta. É necessário indagar as trajetórias, o acúmulo de experiências que levam a esta forma de vida. (MACHADO da SILVA, 2008, p.43).

Para o autor, os jovens vivem em um território social por sociabilidades violentas. Esse território acaba por colocar os jovens como atores e como vítimas da violência local. Esse padrão de sociabilidade não se estabelece em função de uma grande ausência ou ineficácia estatal e nem do falido sistema de justiça criminal. Na verdade ele cresce com o progressivo aumento da individualidade, fruto do mundo moderno, e das transformações surgidas nas últimas décadas nas sociedades capitalistas.

Dessa forma, como pensarmos o sujeito na sociedade contemporânea, que ora se estabelece enquanto vítima, ora como ator da violência? Wieviorka (2006) atenta-nos para um sujeito, ao menos em parte ou na origem, marcado pela frustração, pela infelicidade e contrariado com a vida. A frustração representa uma pessoa ou grupo que se vê privado ou interdito de acesso aos bens materiais ou a um reconhecimento simbólico legítimo. Neste sentido, a frustração pode ser a de um jovem que se torna “delinqüente” para aceder ao consumo e que, para isso emprega meios ilegítimos para chegar a fins legítimos e conformar-se aos valores de uma sociedade que atribui uma importância considerável ao dinheiro e aos bens materiais. (WIEVIORKA, 2006 p.204)

A análise de Wieviorka (2006) é calcada no ponto de vista do sujeito, contudo não no sujeito isolado, “um elétron livre”, mas no sujeito de modo relacional, que vive numa dada sociedade, age por meio de suas relações interpessoais, intercultural, e também no quadro das relações sociais. Dessa forma, quando o jovem age de forma a aderir aos bens materiais e ao dinheiro, existe um desejo de semelhança, de afirmação, de conquista da auto-estima de si mesmo perante os outros.

A frustração de um jovem que participa de atos de vandalismo ou de condutas que representam a violência urbana é constantemente alimentada por um vivo sentimento de insegurança, de não reconhecimento, pela convicção de viver numa sociedade desigual (Wieviorka, 2006, p. 204). Sobre este aspecto o autor analisa uma pesquisa desenvolvida na França. A pesquisa demonstra que os distúrbios de rua, a raiva

e outras condutas atacam as instituições, não apenas por que a sociedade, ou as elites políticas e intelectuais propõem discursos e fazem promessas republicanas desmedidas em relação ao que é realmente oferecido. Na verdade, isso ocorre por que as instituições estão em crise. O que se espera das instituições é que respondam aos interesses superiores da coletividade, definidos em termos de serviço público, solidariedade, igualdade ou ainda, de um ponto de vista mais cultural, em termos de nação, bem como que mantenham sua própria integridade e capacidade de funcionamento e, finalmente, que forneçam a seus funcionários garantias e um estatuto material e simbólico.

As observações empíricas francesas fazem-nos questionar a que medida tais implicações teóricas também exemplificam o Brasil? Até que ponto as pichações, vandalismos, destruições do patrimônio, também refletem a insatisfação, a frustração de uma sociedade moderna capitalista? Em que medida a adesão dos jovens ao mundo do crime não está ligado à estrutura social? Há de pensar na estrutura de uma sociedade paradigmática, que alude o crescente consumo de bens materiais sem dispor as condições para este fim.

Seguindo a mesma perspectiva, a argumentação de Martin-Baro (1997)² enfatiza o caráter estrutural da violência. Trata-se de compreendê-la por meio do contexto histórico e social a qual é produzida.

Para Martín-Baró (1997), alguns elementos norteiam a compreensão do ato violento: O primeiro considera a *estrutura formal do ato*. Como totalidade de sentido toda estrutura tem uma configuração caracterizada pela aplicação do excesso de força sobre uma pessoa, grupo ou instituição, podendo constituir-se em um ato violento simbólico ou terminal.

O segundo elemento que norteia a interpretação da violência é a *equação pessoal*, este diz respeito ao caráter da pessoa que realiza o ato. O terceiro elemento se dá pelo *contexto possibilitador*, tanto o desencadeamento como a execução da ação violenta requerem um contexto propício, que expresse valores, normas formais e informais. O quarto elemento, *fundo ideológico*, nos remete a uma realidade social configurada pelos interesses de classe, na qual existem regras, valores, rotinas

² Martín- Baró In: RENILDES DA SILVA. Violência nas Escolas: O conceito de violência e o processo grupal como método de intervenção e pesquisa. Contribuição para a formação inicial e continuada de professores e psicólogos.

institucionalizadas e racionalizações, que determinam as justificações para a existência da violência. A racionalidade da violência concreta, pessoal ou grupal tem que ser historicamente referida na realidade social em que se produz.

Os elementos apontados por Martín-Baró (1997) conduz a compreensão da violência construída socialmente. O indivíduo é vulnerável a violência e a agressão como mecanismo solucionador de conflitos. O autor apresenta ainda quatro fatores que essenciais no processo de entendimento a cerca da violência social.

O primeiro fator é o *agente da ação violenta*, que em muitos casos é considerado como um agente legitimador da violência pelo poder estabelecido. Para diversos agentes em nossa sociedade é outorgado o direito ao uso da violência nas suas relações. O segundo refere-se à *vítima*, considerada no processo de construção social da violência, sendo assim, quanto mais baixo for seu *status* social ou do grupo a qual faz parte, mais facilmente se aceita a violência contra ela. O terceiro é o *grau de dano produzido na vítima*, quanto maior o dano causado, mais justificações terão que aparecer para o uso da violência. O último fator é a *situação* em que se produz o ato de violência. Quando uma pessoa defende-se de uma violência cometendo outra, resulta mais justificável que um ato violento buscado por si.

Neste caso, as interpretações de Martín-Baró (1997) a cerca da violência configuram-se nas formas de relações sociais e históricas da sociedade capitalista em análise. Vale à pena destacar, que com essa afirmação não pretendemos justificar atos violentos advindos da desigualdade social. As desigualdades sociais geradas por políticas econômicas e sociais voltadas para interesse de minorias, não explicam por si só o fenômeno da violência. Adorno (1998) afirma que as ações violentas não é um privilégio de classes sociais, porém sua funcionalidade se reporta às relações de poder estabelecidas em uma sociedade fraturada por extremas desigualdades sociais.

Em consonância, Velho (1996) afirma que a desigualdade social não é o único fator fundamental para compreender a violência no Brasil, o esvaziamento de conteúdos culturais, principalmente os éticos, no sistema de relações sociais também compõem os fatores da violência. Há uma perda das expectativas de reciprocidade. O autor entende este processo como produto de uma permanente tensão entre valores hierarquizantes e individualistas.

De acordo com Velho (2003), essa tensão de conteúdos éticos e valorativos teria surgido em consonância ao intenso e acelerado processo de modernização, que afetou toda a sociedade brasileira. Por meio dele, o individualismo ganhou espaço, diversificando o campo das possibilidades socioculturais, e de um modo geral, aumentando as alternativas e escolhas quanto a estilos de vida.

Com efeito, as características mais marcantes das metrópoles passaram a ser o intenso processo de interação entre grupos e segmentos diferenciados. Como ressalta o autor, os indivíduos modernos, ficaram expostos, foram afetados e vivenciaram sistemas de valores diferenciados e heterogêneos, constituindo mobilidade material e simbólica que representa uma fonte de intenso conflito e tensão.

De forma conclusiva, o presente tópico procurou detectar a estrutura de oportunidades que o território urbano apresenta para a população jovem e a interação das características sociais, econômicas e culturais da população. Verificamos por meio do estudo empírico de Machado da Silva (2008), Wiewiorka (2006), Martin-Baró (1997) e Velho (1996), que essas interações resultariam numa vulnerabilidade desses jovens face à violência urbana.

2.4 As sociabilidades dos jovens

A fim de verificar as ações violentas do jovem na escola, faz-se necessário a leitura do “ser jovem” e as diversas contextualizações que o compõe. Nesse momento, interessa-nos refletir a cerca de quem é esse jovem e do papel desempenhado por ele no cenário da violência. No estudo da categoria jovem, adotamos o conceito de Marques (2006), para a qual a juventude se apresenta por múltiplas vulnerabilidades psicoemocionais. Elucidamos também os pressupostos de Wiewiorka (2006) por trazer uma abordagem mais completa a cerca da juventude e sua correlação com a violência. Por fim, apresentamos pesquisas recentes que discutem o tema da vulnerabilidade dos jovens e a representatividade da violência no cotidiano dos mesmos.

Para Marques (2006) há uma imprecisão ao se falar de juventude, como se a mesma fosse um conjunto homogêneo. O modo de vida, os problemas e as necessidades dos jovens variam de acordo com o tempo social, a moradia, o sexo, a faixa etária e classe social. Para a autora não há juventude no singular, mas sim diferentes juventudes relacionadas à condição socioeconômica e psicoemocional.

A juventude é marcada pela vulnerabilidade psicoemocional, que é uma das características desta fase da vida. Os jovens pertencentes aos segmentos pobres dos bairros periféricos e das favelas, desprovidos de quase todos os meios de reconhecimento social, são os mais vulneráveis. Isso decorre não só da privação material que enfrentam, mas também da exclusão simbólica em que estão submetidos, do sentimento de não pertencimento, pelo fato de não corresponderem aos padrões estéticos que são valorizados pela sociedade, em geral, onde o acesso a determinados serviços e bens de consumo (escolas, clubes, óculos, roupas de marca, carros do ano) é a senha para a inclusão (MARQUES, 2006.p 43).

Por essa afirmação, podemos verificar o caráter excludente e seletivo que marca a vida de um jovem. A sociedade de mercado torna-se o elemento central da desestruturação social, transformando em mercadoria os produtos matérias e as relações humanas. Dessa forma, Marques (2006) aponta para a valorização do indivíduo enquanto um construto social subordinado as relações econômicas. Nesse limiar a concepção do ser social tende a coincidir com a de consumidor. Para a autora, os jovens desprovidos de recursos financeiros são os mais vulneráveis às práticas violentas.

De uma maneira mais abrangente, Wieviorka (2006) aponta para as características dos jovens que praticam violência. A falta de perspectiva com o futuro, para o autor é uma das causas. As violências urbanas são explicadas como uma alternativa para as frustrações sofridas: o sentimento de insegurança, de injustiça, do não reconhecimento, o racismo, à discriminação eclode em experiências violentas

A leitura dos autores delinea para a falta de perspectiva de um futuro melhor, de alternativas para as frustrações e inseguranças ligadas a ineficácia de uma sociedade sem prognósticos de melhora, A convivência com a desigualdade social, o racismo entre outros eclode em experiências violentas. Acrescentam ainda, que as famílias têm falhado nas transmissões de valores. Neste meandro, estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos com o enfoque a interação dos indivíduos com o grupo familiar consanguíneo, e o grupo de pertencimento (amigos, colegas, vizinhos e traficantes).

Como exemplo, podemos citar a pesquisa desenvolvida pelo Observatório de Favelas do Rio de Janeiro em 2006. O estudo abordou tópicos essenciais sobre as possíveis razões para a adesão juvenil às redes de tráfico, das drogas, da criminalidade, da cultura contemporânea, da sociabilidade nas favelas. Sob este aspecto cabe uma ressalva. Pensar as favelas ou áreas precárias se faz mister neste trabalho, pois esta é a realidade de muitos alunos provenientes das Escolas Públicas Estaduais. .

No que tange a experiência de pesquisa, Oliveira (2008), aponta para a observação da sociabilidade local, como constituinte da dinâmica social. A análise do autor percorre os segmentos sociais advindos da sociedade ocidental burguesa. Há um conjunto de valores que aparecem como dados essenciais da natureza humana, mas que de modo concreto só se realizam plenamente no que diz respeito aos membros de privilegiada inserção social.

Para o autor o caso da juventude é um deles. Os jovens são classificados no período de preparação, para vir a participar com todo o seu potencial biológico e cultural da vida social. Isso indica uma preparação mais alongada, requerida pelo desempenho de funções de prestígio e/ou de melhor remuneração. Para os agentes de posição social inferior, costuma ocorrer uma incipiente inserção no mercado de trabalho em função das necessidades materiais mais urgentes, implicando uma prematura assunção de responsabilidade e o conseqüente encurtamento do período em que se costuma pensar a vivência da juventude.

Sob o estudo da juventude, Oliveira (2008) adverte para a “juvenilização da criminalidade” em torno das redes de interdependência formada pelos traficantes. A constituição identitária dos jovens também faz parte do processo que envolve as redes de interdependência do narcotráfico. A relação entre juventude e as freqüentes situações de violência nas quais os agentes se envolvem, deve levar em conta a diferenciação sociocultural e econômica do território a qual se analisa.

Desse modo, alguns elementos têm norteado a vivência da violência, tais como a baixa inserção social, as possibilidades de empregabilidade, e o nível educacional. Uma pesquisa recente do Instituto Unibanco (2010)³ alude para a compreensão sobre o ensino médio. Com a intenção de identificar os fatores intra e extra-escolares responsáveis pelo abandono no Ensino Médio. A pesquisa entrevistou 2.765 alunos que estavam cursando o Ensino Médio em 46 escolas de rede pública em Minas Gerais e ainda foi à residência de 600 jovens que haviam abandonado os estudos entre 2006 e 2009.

³ Pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco: Determinantes do abandono do Ensino Médio pelos Jovens no Estado de Minas Gerais. Pesquisadores: Tufi Machado Soares (CAED/UFJF), Amaury Patrick Gremaud(USP/Ribeirão Preto), Neimar Fernandes (CAED/UFJF), Luis G.Scorzafave (USP/Ribeirão Preto),Mariana Calife (CAED/UFJF), Alexandre Nicoletta (USP/Ribeirão Preto)Mariana Ferraz (CAED/UFJF), Walter Belluzzo Jr.(USP/Ribeirão Preto)

O levantamento, fomentado pelo Instituto Unibanco, confirma os motivos cristalizados pela literatura a cerca do baixo interesse do estudante com a escola, fatores como a baixa condição socioeconômica, gravidez, necessidade de trabalhar para ajudar a família, defasagem idade – série e a própria relação aluno-escola dimensionam a tomada de evasão escolar.

A pesquisa mostra que quanto mais aperto o jovem passa para acompanhar as disciplinas, maior a chance ele tem de abandonar a escola. Para Soares (2010), coordenador da pesquisa, não se trata apenas da dificuldade de entender o conteúdo, o jovem quer uma escola mais atrativa.

A pesquisa ouviu 3.365 estudantes ao total. Um dos pontos analisados remete as dificuldades encontradas pelos alunos para continuarem estudando. A pesquisa revelou que para 33,2% a maior dificuldade é conciliar trabalho com estudo, 6,3% problemas familiares, 6,8 % o desinteresse dos professores, 2,7% a mudança de bairro ou cidade, 4,9% muita exigência do professor, 3,5% falta de interesse, 6% distância da escola, 15% excesso de matéria e 0,7% gravidez.

Entre os alunos não cursantes 56,6% revelaram que deixaram o estudo pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo, 11,6% pela falta de interesse, 6,5% gravidez, 3,3% problemas familiares, 2,5% excesso de matéria, 2,4 % distância da escola, 2% muita exigência do professor, 0,9% mudança de bairro ou cidade.

A pesquisa também revela que 82,7% dos alunos cursantes recebem apoio e incentivo de suas famílias para continuarem o estudo. Entre os não estudantes 68,1% recebem apoio freqüentemente para estudar. A pesquisa revela que o jovem que tem consciência de que o estudo lhe trará oportunidade no mercado de trabalho tem em média 50% maior probabilidade de continuar os estudos do que aquele que não tem essa percepção. Da mesma forma, a intenção de cursar a universidade também tende a produzir menores taxas de abandono.

Diante deste quadro, podemos enfatizar alguns pontos que contribuem na perspectiva dos alunos, para o abandono escolar. Em primeiro lugar a conciliação do trabalho com o estudo dificulta a permanência destes alunos nas escolas. Em consonância com excesso de matérias e o pouco interesse. Para os alunos que trabalham às vezes dois turnos é extremamente difícil conciliar os estudos, provas e tarefas de casa. Entretanto o apoio da família se mostra crucial. Alunos que recebem incentivos de

seus familiares tendem a continuar nas escolas. A pesquisa revelou também, que quando o jovem tem perspectivas a cerca do mercado de trabalho, tende a permanecer na escola. A oportunidade de cursar uma Universidade aumenta ainda mais este percentual.

O tema abordado evidência a relação entre as condições de vida, a perspectiva quanto ao futuro, à escolarização e a instituição escolar. Estes pontos confluem para o entendimento e importância da educação escolar. A extrema desigualdade na distribuição das oportunidades de vida faz com que muitos jovens desistam de estudar. A escolarização deixa de ser um projeto de vida. É fonte de interesse destes alunos.

Com a finalidade de ampliar a temática e discussão. O Instituto Unibanco realizou dia 25/11/2010, o *I Fórum de agentes jovens*. O objetivo do Fórum foi discutir e identificar alternativas, que na visão dos estudantes, possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio, principalmente nos quesitos desempenho e permanência. Foram apontadas 114 diretrizes por 392 jovens. Entre as diretrizes mais apontadas estão: a) ampliação dos programas de capacitação para professores, oferecendo cursos gratuitos de atualização tecnológica e didática. b) investimento e criação de espaços de vivência em todas as escolas, como laboratório de ciências, informática, sala de arte, lazer e biblioteca para motivar jovens e professores. c) ofereça o governo ofereça uma educação de período integral, possibilitando no contra turno do Ensino Médio a escolha de matérias que visem a qualificação profissional e pessoal, promovendo parcerias entre instituições (Serviço Social do Comércio – SESC-GO, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Goiás – SENAI-GO) e possibilitando um auxílio de renda que incentive o jovem a não evadir. d) a escola deve ser atrativa, agradável e acolhedora; privilegiando o diálogo e inclua em sua prática diária temas interessantes para serem trabalhados a partir da sondagem junto aos alunos; e dê oportunidade para que os professores possam desenvolver práticas inovadoras em sala de aula. e) que as aulas sejam dinâmica, com professores capacitados no uso da internet, data-show, vídeo e som, despertando o interesse do aluno em aprender e não sair da escola. f) que seja criado um espaço de diálogo entre gestores, professores, funcionários e alunos para que novas idéias surjam, para que a participação do aluno seja fundamental e para que haja interesse e permanência na escola.

Ademais, fica claro o interesse dos jovens com as mudanças. Anseiam uma escola mais atrativa, com melhores recursos, com aulas dinâmicas, com qualificação dos

professores, que seja uma educação de período integral, que crie espaços de diálogos ente os pares. Para estes alunos, essa seria a escola ideal, porém longe da escola real de hoje.

Por essa fala dos alunos, evidencia-se a necessidade de irmos além à compreensão da exclusão que sofrem os jovens das escolas públicas. Castel (2000), nos ajuda nesta tarefa, quando afirma que a exclusão ocorre efetivamente no momento em que o sujeito se encontra fora dos circuitos vivos das trocas sociais. Para o autor essa é a realidade de grande parte da sociedade brasileira, que se encontra em processos constante de rupturas com as redes sociais de suporte. Diante da ausência de condições de infra- estrutura, os indivíduos recorrem a diversas formas de inclusão social.

Na visão do autor, não há processo de exclusão desarticulado da idéia de inclusão. Assim, para estes sujeitos a exclusão do mundo do trabalho, do consumo, acaba por incluí-los no mundo do crime, não apenas por uma questão econômica. Mas como forma de obter poder, status e reconhecimento.

Outro ponto a destacar, é a inferência que membros da comunidade escolar têm a respeito dos jovens de origem precária a todos os níveis. A qual justifica que a violência e o aumento do número de ocorrências são culpas do indivíduo, portador de uma carência afetiva, usuários de drogas ou com necessidade de educação básica no grupo familiar, ou por causa do sistema social representado pelas categorias desemprego e desigualdade social. Essa associação evidencia o contexto sócio- histórico da violência na instituição escolar, sob a óptica da produção e reprodução da exclusão social.

As leituras apresentadas neste tópico evidenciam a estrutura econômica e cultural que trazem em seu cerne a vulnerabilidade dos jovens às violências. A falta de perspectiva com o futuro, o contato expresso e direto com as violências urbanas, a convivência com desigualdade social eclode em comportamentos que vigoram ações violentas.

CAPÍTULO III - A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo refletiremos as expressões da violência presente no ambiente escolar. O capítulo foi circunscrito em três tópicos. O primeiro tece sob a perspectiva da violência na escola, analisando as causas e relações que geram condutas violentas dentro da instituição escolar. O segundo traz a leitura da escola pública, no enfoque da organização e estrutura que potencializa comportamentos violentos. Por fim, o último tópico analisa a relação professor- aluno enfatizando os conflitos e violências entre os pares.

3.1 Perspectiva da Violência na Escola

O presente tópico traz em pauta a análise do fenômeno da violência escolar. Primeiramente, estabelecendo categorias analíticas que expressem a realidade escolar. O cotidiano da violência na escola vai desde o atentado contra o corpo físico até as situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeitos, indiferenças e omissão em relação ao outro. Na construção teórica dessas categorias buscaremos compreender se a violência escolar é uma manifestação da insatisfação com relação à sociedade, evidenciando o caráter exógeno, ou se ela representa frustrações geradas pela própria trama escolar, revelando os fatores endógenos. No segundo momento pensaremos sobre a questão: O que a violência revela na e sobre a instituição escolar?

Segundo Debarbieux (1996), o conceito de violência escolar vem apresentando relevantes mudanças, tanto sob o aspecto do que é considerado violência, tanto sob o olhar a partir do qual o tema é abordado. Por essa razão urge a necessidade de identificarmos as diferentes formas de violência e de definir seus significados;

O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e do sexo; sendo, portanto, uma conceitualização mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam (ABRAMOVAY, 2004, p.69).

Na especificidade da presente dissertação, apropriamos do termo violência escolar tal como definido por Sposito (1998) e Charlot (1997), o que facultou entender globalmente o fenômeno da violência contemplando a interface existente entre o que se considera violência vinda de fora para dentro da escola e aquela que se produz no ceio da própria unidade escolar.

Sposito (1998) considera violência escolar aquela que nasce no interior da escola, ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino. É fruto da dinâmica interna da escola e de seus atores: alunos, professores, diretores e

funcionários. Com isso, a autora não nega as influências que a escola sofre dos agentes externos a ela. Apenas propõe um olhar para dentro da escola, com o foco na interação dos atores escolares. Como estes se expressão, e como a violência ganha espaço e repercussão. Para a autora, a violência escolar manifesta-se em três formas: violência física, incivildades, e violência simbólica ou institucional. Em consonância, Charlot (1997), compreende a classificação da violência escolar por meio da;

- i. violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- ii. incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- iii. violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses (CHARLOT, 1997, *apud* ABRAMOVAY, 2004, p. 69).

A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola. Nesse sentido, Zaluar (1992), salienta que o espaço escolar é marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações. O olhar atento nas relações tecidas no ambiente escolar revela que a relação da escola, com as particularidades culturais dos grupos que compõe o espaço social é marcada por uma violência simbólica do saber escolar, exercida muitas vezes, por hábitos sociais que estabelecem relações de poder que impõem um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.

A abrangência de Zaluar (1992) evidencia que a escola com suas peculiaridades representam um subsistema social. Podendo sofrer influência de fatores externos, como também internos advindos da própria relação estabelecida.

A violência escolar se expressa por meio de numerosas causas e conseqüências, o papel de uma análise sociológica é conhecer e interrogar as categorizações do problema social. Uma vez que, a violência não pertence ao plano irracional, e sim a categoria dos atos pensados, sua racionalidade esta presente no cotidiano das próprias relações sociais e nos conflitos de interesse entre os grupos (ARENDRT, 1985).

Por isso, a construção de uma visão crítica da realidade do fenômeno da violência mostra-se fundamental, na medida em que permeia as relações sociais dos membros da comunidade escolar. Dessa forma quais são os problemas enfrentados pela escola? Quais são os fatores que causam à violência?

Estudos realizados no Brasil por Sposito (2001) traçam as principais modalidades de violência na instituição escolar, sendo as ações contra o patrimônio e formas de agressão interpessoal. Dentro dessas modalidades, foram levantados os seguintes enfoques:

- a) a violência que advém de práticas escolares inadequadas, ainda com resquícios de autoritarismo;
- b) o estudo da dinâmica de funcionamento das escolas situadas em áreas sob a influência do tráfico de drogas ou do crime organizado;
- c) a busca do entendimento do comportamento dos alunos como uma forma de sociabilidade marcada pelas agressões e pequenos delitos, caracterizada como incivilidade, que se origina na crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea.

O quadro exposto evidencia fatores externos e internos que potencializam comportamentos violentos nas escolas. Por um lado, as violências advêm de práticas disciplinares controladoras, de um modo relacional autoritário, que impõe um aprendizado que se distancia do mundo e das experiências de vida dos alunos. E por outro, sofre as influências do tráfico de drogas e das gangues. Acrescenta ainda, que as escolas, em grande medida, convivem com os conflitos de código de conduta, com os conflitos de civildades. As incivildades compreendem condutas que se distanciam das regras de boa convivência. Sob essa concepção algumas formas de indisciplina, humilhação e falta de respeito, rompem com a convivência escolar. ,

De uma maneira mais ampla, Debarbieux e Blaya (2002) apontam fatores responsáveis pela ocorrência da violência escolar: a) alunos que vivem a desestruturação familiar, inclusive com ambiente perturbado; b) alunos vítimas de violência doméstica; c) alunos que possui baixa auto-estima; d) alunos com pouca perspectiva de desenvolvimento futuro, inclusive provocado pela exclusão social; e) variáveis da escola; f) fracasso escolar; g) características da personalidade; h) organização social da comunidade; h) Influência dos grupos de pares e condições sócios demográficas da população escolar.

As afirmações acima revelam que a instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças, ocasionadas pelo aumento das dificuldades cotidianas. Que advêm dos problemas de gestão, organização e tensões internas à escola, e da efetiva desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores à

escola como exclusão social, crise e conflito de valores, desigualdade social e desemprego e desestruturação familiar.

Para Zaluar (1992), embora as manifestações de violência que sobrecarregam o ambiente escolar sejam de diversas ordens e de diferentes graus de intensidade, elas apresentam uma série de traços e efeitos comuns entre elas, particularmente no que diz respeito às já como problemas familiares, organização da instituição escolar, organização social da comunidade – bairro e, também, à ausência de mecanismos institucionais que impeçam (ou pelo menos amenizem) a ocorrência deles. Esses fatores, tomados em conjunto, contribuem fortemente para a degradação do clima escolar e das relações sociais que nele se dão, especialmente porque se torna difícil criar e manter sistemas de cooperação e processos de identificação entre alunos, professores, diretores e demais adultos da escola. O distanciamento da linguagem, dos códigos de conduta entre alunos e professores produz um sentimento de insatisfação entre os pares.

O sentimento de insatisfação, impotência é sentido pelos alunos e membros da comunidade escolar. O problema ganha força e se potencializa quando as regras da escola não são tão claras, quando os professores afastam-se da cultura juvenil, quando os códigos culturais não são compreendidos, quando os jovens acabam sentindo que na escola há um enorme buraco que os separa dos adultos, e as relações de confiança são quase inexistentes. Como resultado, as violências no ambiente escolar, tanto nas escolas públicas como nos estabelecimentos privados, impõem aos alunos graves conseqüências pessoais, além de danos físicos, traumas, sentimento de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento (DEBARBIEUX, 1998, apud ABRAMOVAY, 2004, p. 93).

É possível afirmar que as práticas violentas ou incivildades atingem não somente as escolas públicas, como também as escolas particulares. Talvez em intensidade e fatores distintos. Uma vez, que o ensino público possui suas limitações financeiras e estruturais, que intensificam e reiteram ações violentas. Reconhecer que a instituição privada enfrenta problemas com a violência em seu cenário escolar, revela que a escola brasileira, em seu conjunto, passa por uma “crise no processo de socialização”, como afirma Camacho (2001).

Partindo desta perspectiva, as instituições escolares vivem um padrão de sociabilidade entre os pares, marcados por práticas violentas que são geradas por diferenças culturais e sociais, sinalizando a crise do processo civilizatório na sociedade contemporânea. A cerca deste tema, Camacho (2001) verificou em seus estudos que a intolerância ao diferente é uma das facetas que dá origem à violência. Isso porque os controles do sistema sobre a disciplina e as regras de convivência em sociedade não se

apresentam de maneira clara, assim as condutas não têm limites e os espaços não são utilizados adequadamente. As práticas de discriminação – social, racial, de gênero – que sempre existiram passam rapidamente a comportamentos violentos.

A pesquisa desenvolvida por Camacho (2001) enfatiza as pequenas violências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, as transgressões às boas maneiras e as incivildades. Em continuidade, Garcia (2006) afirma que as incivildades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar sendo tacitamente esperado como boa conduta social.

Em contrapartida, da ausência dos padrões culturais básicos de civilidade, insere a noção de cidadania. A idéia de cidadania representa uma expectativa civilizatória. Na escola, a noção de cidadania deveria solicitar avanços na concepção e nas práticas educativas. No sentido de articular, os conhecimentos das disciplinas (matérias, como português, matemática, ciências) com valores, princípios morais, que também fazem parte do processo educativo. Assim, a educação não se referiria apenas as diversas áreas do conhecimento, mas a uma prática de dignidade, direitos, igualdade e respeito.

Trabalhar com a dimensão do respeito, da dignidade é reconhecer as diferenças entre indivíduos e grupos. É trabalhar a negociação pacífica dos diferentes conflitos e valores existentes nas escolas. Afinal, como já bem diz Adorno (1996), os conflitos decorrentes das diferenças de etnia, classe, gênero e geração foram solucionados mediante recursos às formas mais hediondas de violência.

O que se espera de uma sociedade é que a mesma consiga conviver com as diferenças, que a interação social permaneça ante a diversidade. Pois, a rejeição, a pluralidade, a intolerância ao que se apresenta como diferente tem levado a opressão e dominação dos indivíduos.

Sob estes aspectos, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), Universidade de São Paulo (USP), e o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza uma pesquisa, na qual analisa as ações discriminatórias no âmbito escolar de maneira global e coerente a incidência de preconceitos e discriminações nas escolas públicas brasileiras.

A pesquisa foi aplicada a 500 escolas de todo o país com estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7º ou 8º ano) e última série (3ª ou 4ª série) do ensino médio regular, alunos da Educação de Jovens e Adultos, aos

professores (as) do ensino fundamental e médio que leciona português e matemática, aos diretores (as), profissionais de educação que atuam nas escolas, pais, mães e responsáveis que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

A análise dos resultados revelou que os diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos, pais e mães) apresentam atitudes, crenças e valores que indicam preconceito, sendo essa uma realidade nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa também revelou que as práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, especialmente os negros com 19%, os pobres com 18% e os homossexuais com 17%. O fato também ocorre entre os professores mais velhos 8,9%, os homossexuais 8,1% e mulheres com 8%. E entre os funcionários que já sofreram discriminação, 7,9% deles são os pobres, 7,6% idosos e 7,5% negros.

Os dados indicam que as categorias raça, sexo e classe econômica são determinantes das práticas discriminatórias. Ter clareza dessas proposições é de fundamental importância para o entendimento das práticas violentas. A discriminação racial, social e sexual revela o comportamento do dominante, que cria conflitos, tentando mostrar-se melhor que os outros.

Em consonância, pesquisas realizadas, Ristum (2001), Sposito (2001), Lucinda, Nascimento e Candau (1999), apontam que a discriminação e o *Bullying* entre os alunos são as formas mais frequentes de violência manifestada nas escolas. As características de intencionalidade e de crueldade, de humilhação e submissão do outro ressaltam um claro problema social nas relações interpessoais mediadas pelo poder (Ristum, 2010). A marca da violência entre os pares reflete a tendência da destruição do outro, o desrespeito e a negação.

A superação das discriminações, do *Bullying*, do desrespeito pode ser ultrapassada pela construção da alteridade. A alteridade tem como suporte o respeito e a tolerância das diferenças entre eu e o outro. Essa forma de pensar é possível quando nos colocamos no lugar do outro.

A título de exemplo, citamos um estudo desenvolvido por Joffe (1995) a cerca dos grupos Aidiéticos e homossexuais. A autora aborda as relações que se estabelecem na sociedade, mostrando que cada grupo social tem em seu interior vários “grupos indefesos”, sobre os quais são projetados os problemas e tensões não resolvidos pelo grupo.

Ainda que diferentes grupos em uma sociedade tenham diferentes depositários para acusar, a ideologia dominante da sociedade tende a propagar imagens de alguns grupos específicos como o seu outro “total”. Os homossexuais tendem a ser um dos grupos que ocupa essa posição nas sociedades ocidentais (JOFFE, 1995, p.315).

A citação evidencia que o “outro” que se faz presente nas relações dos indivíduos serve ao propósito de se tornar o depositário das ações socialmente inaceitáveis. A violência, no sentido aqui proposto, se constitui na medida em que se exercem, por meio de uma decisão individual ou social, de forma consciente ou em contextos que sugerem inconsciência, atos que negam a condição do “outro”, aniquilando a sua existência.

No lócus escolar este processo se potencializa. Os alunos subdividem em suas heterogeneidades, interagem com as diferenças de cor, da sexualidade, da classe econômica, do corpo e da cultura. O problema é que essas diferenças, em sua grande maioria, têm conduzido a processos discriminatórios e intolerantes. Isso ocorre, por que construímos pré – concepções sociais e culturais, que são transformadas em expectativas e normas de comportamento.

Sobre esse assunto, Goffman (1998) afirma, atribuímos às pessoas uma identidade social, a partir do caráter que lhe imputamos, fazemos exigências sobre aquilo que o indivíduo deve ser. Quando as exigências não são correspondidas, o indivíduo passa a ser visto como diferente do normal ou como desviante. Fixa-se uma imagem social do outro que ao ressaltar a diferença o transforma em problema social. A diferença ressaltada acaba muitas vezes por justificar agressões e despeito ao outro.

Na medida em que teoricamente e empiricamente reconhecemos que a violência escolar é retroalimentada por comportamentos, ações e valores. Surge uma questão: O que a violência revela na e sobre a instituição escolar?

Apropriando do conceito elaborado por Lefebvre (1999), diríamos que a violência escolar manifesta *elementos reveladores* que funcionam como porta de entrada para que possamos decifrar processos gerais, complexos e inacabados.

A violência praticada por jovens na instituição escolar revela a falta de valores fundamentados na dignidade humana e no reconhecimento do outro. O bullying é apenas um exemplo, ante vários, obscurecidos pelo processo de naturalização e banalização da violência.

Por outro lado, a violência revela a carência e o despreparo dos agentes educativos, para lidar com os conflitos ocasionados entre os adolescentes. Souza (2005)

aponta que o corpo docente e os alunos vivenciam um micro universo de relações plurais e discriminatórias sem, contudo, buscar o entendimento da alteridade como mecanismo preventivo das violências.

Para o autor é evidente as dificuldades da escola em agregar a alteridade não só enquanto currículo, mas, na vida de alunos e professores. O desenvolvimento de novas atitudes é fundamental para o aprofundamento da diversidade e do respeito mútuo não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis. A escola deve ser vista como um local de troca, de relacionamentos interativos, no qual as pessoas têm as mesmas oportunidades de se expressarem.

Doravante, ao exposto, urge apontarmos conclusivamente, que a violência manifestada no ambiente escolar expressa o conflito de valores da sociedade contemporânea, sejam eles familiares, do bairro, ou da própria situação econômica e cultural. Mas, também revela os conflitos inerentes à realidade escolar, por meio do autoritarismo, do choque cultural, da discriminação, do preconceito, bullying, dos atos de vandalismo e pichações.

As manifestações da violência na escola encontram visibilidade, para além da literatura, nos registros dos Boletins de Ocorrência (BOs) feitos nas Delegacias de Atos Infracionais (DEPAI). As denúncias revelam elementos de análise da realidade escolar no lócus Goiano.

A definição de ato infracional é dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que no art.103, considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Assim toda infração prevista no Código Penal, na Lei de Contravenção Penal e Leis Penais esparsas (ex. Lei de tóxico, porte de arma), quando praticada por uma criança ou adolescente, corresponde a um ato infracional. O ato infracional, em obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica quanto à conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção previsto na legislação em vigor. A legislação prevê como crime ou contravenção penal os seguintes delitos:

Art.129 do CPB – Lesão corporal;

Art.138 do CPB - Calúnia. ;

Art. 139 do CPB- Difamação;

Art.140 do CPB – Injúria;

Art.147 do CPB - Ameaça ;

Art.148 do CPB - Seqüestro e Cárcere privado;

Art.155 do CPB – Furto;

A Lei das Contravenções Penais (Decreto-Lei nº 3.688/1941) no seu artigo 42, estabelece pena de prisão para aquele que perturbar o trabalho ou o sossego alheios.

A DEPAI–GO obteve registro de 415 BOs oriundos de escolas públicas, estaduais e municipais. Na especificidade do presente trabalho utilizaremos apenas os registros das escolas públicas estaduais de Goiânia. O município de Goiânia conta com 135 escolas públicas estaduais, destas 53 escolas registraram BOs no ano de 2010. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 03 – Distribuição dos Atos infracionais x Quantitativo de denúncias.

Atos Infracionais	Quantitativo de B.O	Porcentagem
Ameaça	54	19,63 %
Furto	5	1,80%
Vias de fato ⁴	26	9,45%
Explosão	40	14,54%
Desacato	31	11,27%
Porte de armas e drogas	10	3,63%
Perturbação do trabalho e sossego alheio	6	2,18%
Lesão corporal	62	22,54%
Dano	5	1,80%
Pichação	30	10,90%
Estupro	1	0,36%
Injúria	5	1,80%
Total dos atos	275	100,0%

Fonte: DEPAI-GO - 2010

Os dados acima evidenciam que 22,54% das denúncias referem-se às lesões corporais. Seguidas por ameaça, 19,63%. E pela explosão de bombas e pichações, 14,54% e 10,9% respectivamente. Os dados indicam ainda, que a violência escola é fruto da violência física, psicológica, e contra o patrimônio.

Entretanto, observamos que no cenário escolar, os episódios violentos que ocorrem não se restringem, exclusivamente, aos crimes e delitos previstos no Código Penal. Os atos abrangem dimensões do cotidiano e do relacionamento social entre os alunos e professores e os demais participantes da comunidade escolar.

Cumprir registrar que toda denúncia feita por meio dos BOs deve corresponder ao Código Penal, por meio das infrações penais. Todavia, em que medida a classificação dos comportamentos agressivos, dentro da instituição escolar faz parte da esfera dos

⁴ Vias de Fato é somente a briga em si, o contato entre os corpos. Art. 21 da Lei de Contravenções Penais, Decreto-Lei nº 3.688/41.

atos de indisciplina, ferindo uma norma específica do cotidiano escolar, ou reflete atos infracionais, equiparados ao crime ou contravenção penal. Quando uma perturbação em sala de aula é entendida como indisciplina e quando é interpretada como ato infracional? Qual fronteira a escola e o poder judiciário estabelecem? Estes são véis do problema. Que no limite do trabalho, coube-nos apenas apontar.

Apesar das imprecisões assinaladas, os dados dos BOs têm seu valor empírico são importantes para a caracterização inicial das escolas e dos comportamentos agressivos.

3.2 Um Olhar sobre a Escola Pública

Inicialmente, neste tópico, trataremos de recuperar a visão clássica de Durkheim (1987) a cerca da educação, que será a posterior cotejada por autores atuais. Em seguida apresentaremos as teias de conflitos ideológicos, organizativos e sociais que engendram o ambiente escolar. E por último, evidenciaremos o olhar dos alunos a cerca da escola pública, buscando apreender o significado da instituição para eles.

A educação que se materializa na escola, em específico, na escola pública, tem seu lugar na história. O sentido da educação e o significado que lhe é conferido mantêm os pilares para pensarmos a educação e o papel das escolas na sociedade.

Para Durkheim (1987), a escola seria uma instituição social básica, com papel fundamental na reprodução da homogeneidade (a garantia de uma ideologia comum) e da heterogeneidade (a garantia de que as forças que alimentarão as diferenças criadas pela divisão do trabalho serão recriadas). Sua relação com a sociedade é a de perpetuar as formas sociais vigentes em cada época; sua relação com as formas dominantes do trabalho é direta: preparar (no caso da nossa modernidade) para a divisão do trabalho, para a especialização requerida pela produção industrial. É através da educação, passada de geração á geração, que a sociedade renova as condições de sua própria existência.

Concomitantemente, o papel da escola é perpetuar e reforçar comportamentos essenciais a vida coletiva em sociedade e ao mesmo tempo alimentar a heterogeneidade avigorada pela divisão social do trabalho. Ou seja, a escola deve manter similitudes essenciais e permitir especializações díspares. No plano teórico, essas funções deveriam acontecer sem violências, sem diferenças sociais, ou guerras de classes. Uma vez, que a diversidade apenas refletiria aptidões naturais.

A perspectiva de Durkheim (1987) de uma escola pacífica fruto de uma evolução não conflitiva, baseada em consensos, ainda não encontrou alicerce. Na verdade, a escola vem tentando desenvolver sua função ante a uma longa teia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais. Entre eles, urge a questão da violência escolar.

Os estudos e pesquisas a cerca da violência nas escolas costumam tratá-la ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência. A análise da realidade das escolas se faz mister neste trabalho, uma vez que a violência no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem da mesma. Muitas vezes, os alunos apresentam significados contraditórios e distintos sobre o papel da escola. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para inserção no mercado de trabalho e sociedade. Por outro lado, é considerada por muitos alunos como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação física, moral e simbólica.

A análise da escola e de seu papel foi tecida por Sposito (1998). Em seus estudos evidencia que a violência praticada por adolescentes na escola pode ser um indicativo concreto do protesto contra os valores transmitidos na instituição formal de ensino.

“Práticas escolares que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoras para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a escola. Na falta de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas frequentes que atingem os sistemas escolares” (SPOSITO, 1998, p.73).

De uma maneira mais abrangente, Marra (2004) afirma que as possibilidades de existirem na dinâmica da escola espaços esvaziadores de interesse e de sentido para os alunos e professores fazem fomentar a violência. A autora propõe perguntas, com as quais a escola deveria refletir: o currículo escolar faz sentido para os alunos e professores? A dinâmica da sala faz sentido para quem passa boa parte do tempo nela ou se sente dela excluído? As normas e regras são pautadas no respeito mútuo? Há espaços físicos e equipamentos que despertam interesse por conhecer e conviver, a ponto de se dispor a zelar por eles com empenho, como um patrimônio coletivo? Como se dão as relações sócio-afetivas, ante o nível cultural dos pares (professores e aluno)?

As perguntas produzidas pela autora delineiam a violência escolar em dois aspectos: Primeiro, a violência dos alunos se justifica no currículo escolar, nas relações sócio-afetivas entre professores e alunos, e na dinâmica e organização da instituição.

Segundo, a violência ganha espaço nas escolas por meio da ausência de regras de respeito mútuo. Confere refletirmos, se a dinâmica da escola, e da sala de aula, proposta por Marra (2004), facultará na redução da violência nas escolas? E quais estratégias utilizarão a fim de alcançar esse desempenho.

Talvez se pensarmos a prática pedagógica enquanto condicionante de conhecimentos e valores, poderíamos conduzir os alunos numa reflexão crítica da realidade social e dos problemas do dia – a dia.

Outro ponto a destacar, é a falta de preocupação com o patrimônio público. Se por um lado, o descaso governamental com a educação não proporciona ambiente e estrutura condizentes, por outro há uma leitura perpetuada pelo senso comum de que tudo que vem do setor público não “presta”; a saúde, o transporte, a educação. As manifestações de depredação, pichação e quebra de materiais são justificadas pelo “tanto faz”. Tanto faz estragar, a escola não presta mesmo. Mudanças nos aspectos culturais de valorização do bem público precisam ser trabalhadas.

A leitura de Sposito (1992) adverte-nos para as questões elaboradas até o momento. Para a autora, a conquista de uma escola pública desencadeia processos contraditórios: de um lado, o progresso e maiores oportunidades de ensino para os moradores; e de outro, novas modalidades de exclusão social pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo realiza aos que a ele têm acesso. A existência da escola exterioriza, fisicamente, grande parte das relações sociais vivenciadas no cotidiano, que se exprimem na segregação e nas desigualdades sociais mais amplas.

Para a autora, a precariedade das instalações da rede de ensino público e as dificuldades de sua manutenção resultaram em um padrão bastante diversificado de novas reivindicações, não apenas voltadas para melhores oportunidades de acesso ao ensino, mas para a alteração das condições de funcionamento dos estabelecimentos existentes: material pedagógico, professores para ocupar aulas ociosas, reforma dos prédios, merenda escolar. E nesse conjunto, a demanda por maior segurança torna-se mais forte a partir dos anos 1980, quando os problemas da violência urbana e depredação dos prédios escolares passam a ser mais intensos.

É sabido por toda sociedade, a precariedade das nossas Escolas Públicas, tanto em nível de estrutura física, quanto educacional. Como exemplo, podemos apontar as

escolas da zona norte e sul de São Paulo⁵, alunos sofrem com a falta de estrutura dos colégios. Na zona norte, há escola fazendo rodízio de turmas porque o telhado está quebrado e interditou algumas salas. A água é precária, tem dias que os alunos ficam sem. Na zona sul, há escola sem funcionários, os pais ficam responsáveis pela limpeza e merenda escolar, realizando um trabalho voluntário.

Este exemplo revela a precariedade de nossas escolas públicas, não só enquanto carência de estrutura física, mas também enquanto descrédito com o processo educativo. A respeito desse assunto, Zaluar (2001) realizou uma pesquisa intitulada “O que pensam os pobres sobre a escola”. A investigação foi obtida em escolas comuns existentes em três grandes áreas da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (favela da Mangueira, favelas Vila Nova e Vila Ideal e o loteamento Jardim Catarina). Nessas áreas foram realizadas 246 entrevistas entre alunos de 11 a 17 anos, professores, diretores e pais/responsáveis maiores de 40 anos.

Os resultados mostraram que 70% dos alunos e 85% dos pais/responsáveis acreditam a família educa mais do que a escola. Os docentes, ao contrário, acham que eles próprios são os principais agentes da educação com percentual de 57%. Esses dados sugerem que há uma tendência de desprestígio da escola e do ensino, por parte dos pais e alunos.

A pesquisa identificou também que para 35% dos professores, os traficantes são os que mais deseducam os alunos, em segundo lugar os colegas e policiais (15% e 5%, respectivamente). Para os pais, os colegas são os que mais deseducam (37%), depois vêm os traficantes 13%. Para os alunos (meninos), os colegas e os traficantes deseducam com a mesma frequência 20%. Para as alunas, os colegas deseducam mais com 25%, seguido pelos traficantes com 15%.

Entre as formas de interação que se estabelece com os diretores, professores, funcionários, alunos e pais. Os resultados apontaram que a maioria dos entrevistados tende a valorizar o diretor que organiza (19%), o funcionário que respeita (30%), e o professor que impede a bagunça (24%). Os entrevistados valorizam, sobretudo, a segurança e a organização interna da escola (40%).

⁵ Reportagem publicada no Programa de Televisão “Jornal Hoje”, veiculada pela rede Globo. Transmitido no dia 30/05/2011, site <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/05/com-telhado-quebrado-alunos-fazem-rodizio-em-escola-da-zona-norte-de-sp.html>.

A pesquisa apresentada por Zaluar (2001) revela o anseio de uma escola que priva pela segurança e organização interna, por professores que efetivem um maior controle da sala de aula.

Nesse sentido, torna-se necessário uma atividade de reflexão crítica da realidade escolar que se tem e da que se pretende almejar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito. A fim de que a escola represente um espaço significativo para os alunos, professores e demais participantes.

No tocante as dimensões trabalhadas neste tópico, podemos sintetizar que os desafios em relação á educação transpõem formas de organização da proposta e do trabalho pedagógico, do planejamento das aulas, do preparo e qualificação do professor, e da valorização do espaço físico.

As sociedades contemporâneas trazem novas e inquietantes questões educacionais. As condições adversas de violência, conflitos, preconceitos, discriminações suscitam transformações e superações de valores que estão ou deveriam estar, na base da educação, são eles: a dignidade, liberdade, justiça, solidariedade e cooperação. Embora os processos educativos não ocorram apenas na escola é nela que encontramos um lócus privilegiado de mudanças.

3.3 A relação professor – aluno

Neste tópico, os esforços recobrem sob a investigação da relação professor-aluno. Sem a pretensão de esgotar o tema, “A violência de alunos contra professores”, abordaremos à luz de dois aspectos principais: (1) A violência de alunos contra os professores enquanto revólva e transgressão às regras autoritárias; (2) A prática da violência dos alunos enquanto valor comportamental.

A fim de aprofundar a discussão, cabe-nos pontuar, três categorias que englobam os aspectos sinalizados acima: a) dimensões da autoridade: o autoritarismo e a crise da autoridade; b) O confronto de gerações e culturas entre os pares; c) a desvalorização da categoria do professor, que em si, não correlaciona com a violência praticada pelos alunos, porém evidencia as dificuldades que os professores encontram na atuação da profissão, e suas conseqüências nas interações da dinâmica em sala de aula.

Pesquisas recentes (Abramovay, 2006; Marques, 2006; Souza, 2008; Costa Silva 2011) tem evidenciado as relações conflitivas entre professores e alunos. A título de exemplo, a pesquisa realizada por Costa Silva (2011) com 20 docentes da rede pública

de Corumbá – Mato Grosso do Sul, verificou que 70 % dos professores já sofreram algum tipo de violência praticada pelos alunos. Entre elas: agressão física, xingamentos, palavrões, arremesso de objetos, falta de respeito, calúnia, ameaça e situação vexatória. Os professores também afirmaram já terem sofrido ameaças e difamações por parte dos pais dos alunos, que consideram obrigação da escola educar os filhos e não aceitam que sejam apontadas as possíveis falhas.

Os dados levantados nas demais pesquisas demonstram coincidências quanto à prevalência da violência de alunos contra os professores nas escolas. Todavia, apresentam vertentes e respostas distintas para o tema.

Marques (2006) entende as violências de alunos contra os professores como uma forma de protesto. Para a autora, as relações entre professores e alunos propiciam sociabilidades e autoritarismo pedagógico. Comportamento repressivo e taxativo dos professores em sala de aula e a falta de diálogo são marcas das forças antagônicas expressas no cotidiano escolar.

Como se pode subtrair de Marques (2006), o significado da violência dos alunos remete-se ao poder exercido pelos professores em sala de aula. Ao professor é outorgada a responsabilidade de conduzir os alunos ao aprendizado. Na visão da autora, o problema é que a posse dessa função, os professores justificam os comportamentos autoritários e repressivos. Não obstante, os alunos comportam-se de forma agressiva, revelando a insatisfação e revolta.

Destarte, bem antes de Marques (2006), Guimarães (1996) já tinha atentado para as questões de sociabilidade e autoritarismo nas relações entre os pares. A autora apresenta novas perspectivas no debate, pois elucida a diversidade dos alunos. E o despreparo do professor, em lidar com a heterogeneidade. Em suas palavras:

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõe a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites nas sociabilidades, das obrigações, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (GUIMARÃES, 1996; p. 78-79).

A heterogeneidade sociocultural dos alunos imprime a necessidade de considerar a historicidade, as visões de mundo, as escalas de valores, sentimentos, emoções e desejos, como comportamento único de cada aluno. Mantendo-se as particularidades. Guimarães (1996) assevera que essa não tem sido uma tarefa fácil para os professores.

Em consonância, Correia e Matos (1999) consideram que os professores têm enfrentado muitas dificuldades no exercício de suas funções e estas têm sido pensadas forma ambígua: de um lado, como reflexo da crise de poder que lhe são investidos, e de outro como reflexo da crise de autoridade. Os autores oferecem subsídios para pensarmos a relação distinta entre a categoria autoridade e poder. Apontam que a noção de autoridade se distingue da noção de poder pelo fato de

em sintonia com sua raiz etimológica, seu significado estar associado à noção de autor, isto é, à idéia de criador, de um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se autorizar – ao passo que a palavra poder nos remete mais para a idéia de procuração, mandato, de ter influência ou força (CORREIA e MATOS, 1999:p. 14).

Assim, enquanto o poder

é delegado por procuração, por decreto, ou por meio do exercício de mandato ou ordem, a autoridade – associada às noções de autor, compositor, criador, inventor ou arquiteto – remete-nos mais para a idéia de alguém que se legitima por sua obra do que para os procedimentos em que a legitimidade deriva de um processo de cessão de poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação (CORREIA e MATOS, 1999:p. 14).

De modo geral, a categoria autoridade requer uma obediência, e por vezes, a obediência é confundida com alguma forma de poder ou violência. Onde a força é usada, a autoridade fracassou. Grosso modo Arendt (1992), nos auxilia na compreensão de autoridade, quando afirma:

Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDR, 1992, p. 129).

Em complemento La Taille (1999) argumenta que a autoridade é efetivada quando aqueles a quem se pede a obediência legitimam a hierarquia. Nas escolas, por exemplo, se o professor é visto como um empregado a hierarquia se inverte. Mas, se por outro lado é visto como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir.

Visto por este ângulo, muitos problemas enfrentados pela escola se devem à crise da autoridade na sociedade contemporânea. Conforme Arendt (1992), a perda da autoridade teve início na esfera política e teve reflexo na esfera privada da família e escola.

Além da crise de autoridade, ou do seu excesso, o autoritarismo, outros fatores endógenos, conforme Fernández (2005) favorecem a eclosão da violência na relação professor- aluno: como a discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos, a hierarquização rígida da relação professor- aluno criando dificuldades de comunicação, as dimensões da escola e o elevado número de alunos, levando a massificação do ensino e à dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais, relações interpessoais fragilizadas entre educadores e alunos, a ênfase no rendimento escolar e o pouco tempo destinado à atenção individualizada de cada aluno.

Apresenta ainda, que entre os fatores que contribuem para a existência de problemas nas relações entre os professores estão: a divisão dos educadores em grupos rivais, a falta de consenso sobre estilos de ensino e normas de convivência, a inconsistência na atuação perante os alunos, as dificuldades no trabalho em equipe, a pouca influência na tomada de decisões, a falta de envolvimento entre professores e equipe orientadora com o projeto educativo da escola e o sentimento de que está sendo prejudicado pela direção ou por colegas dentro da escola.

Diante desse dilema, Aquino (1999) afirma que a educação contemporânea vive uma crise ético-paradigmática e o professor, uma crise de identidade. Projeta-se sobre o professor um excesso de expectativas e missões, como a de educar para a diversidade, transformar e formar valores do presente pautando-se na tradição cultural. No entanto, para a maioria dos professores falta-lhes uma formação continuada, preparada para lidar com o público jovem. Que na maioria das vezes são desmotivados, imersos no mundo da criminalidade e das drogas, para os quais a escola não faz nenhum sentido.

Nesse contexto de conflitos e relações ímpares acentua-se a condição da profissão do professor. Uma pesquisa realizada por Ristum (1995) exemplifica a angústia dos professores em sala de aula. A pesquisa mostrou que aproximadamente 50% das professoras de ensino fundamental tinham jornada quádrupla de trabalho, lecionava nos três turnos e ainda exerciam a jornada doméstica.

As professoras relatam que não possuíam tempo para assistir noticiários de TV, para prepararem atividades novas. Assim, o trabalho de preparação das aulas e de material didático, bem como a atualização de informações e a reciclagem de sua própria formação, eram praticamente inexistentes. As professoras sentiam-se despreparadas para lidar com assuntos como a violência, sexo, discriminação entre outros. Tinham,

ainda, na sua quase totalidade, dificuldade para seguir as orientações da Secretaria de Educação no sentido de aproveitar as experiências trazidas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Como consequência as professoras apresentavam baixa auto-estima, desvalorizando a si próprias e a profissão. O desconforto que sentem muitos professores com a sala de aula, não é um problema social da realidade brasileira, instaura-se também em outras partes do mundo. Ricci (1999), a respeito do mal estar vivido pelos docentes europeus assinala para algumas causas:

a) O aumento de exigências em relação ao professor, que em muitos casos, além do domínio da disciplina, pede-se que seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos; b) Inibição educativa de outros agentes de socialização, a família tem delegado à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos; c) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas, os meios de comunicação alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à sala de aula; d) Ruptura do consenso social sobre educação, a sociedade tem passado por modelos de educação divergentes; e) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro de seus filhos, principalmente com o aumento da taxa de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social; f) Menor valorização social do professor, g) Mudanças dos conceitos curriculares, questionando o que pode ser considerado como conhecimento útil aos alunos; h) Escassez de recursos materiais; i) Mudança na relação professor x aluno, sendo cada vez mais voltada para violência; j) Fragmentação do trabalho do professor, o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação (RICCI, 1999, p.164-166).

As pesquisas expõem as dificuldades enfrentadas na profissão do professor. Apesar das presentes categorias não correlacionarem aparentemente à violência escolar, evidenciam os limites da profissão do professor, que tem por consequência as interações da dinâmica em sala de aula.

Lelis (1997) já salientava que a desqualificação do professor precisa ser entendida a partir de suas condições objetivas de produção histórica e social e das determinações que sofreram no plano material, cultural e simbólico. No mesmo sentido, Bourdieu (1998) atenta-nos que os educadores, docentes, professores primários, magistrados estão mergulhados nas contradições do mundo social, tendo que lutar cotidianamente frente ao “sofrimento social” e a condição de desprestígio do professor, validada pelo seu salário. “O desprezo por uma função se traduz, primeiro, na

remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída. O salário é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores (BOURDIEU, 1998. p. 11)”.

A desvalorização social da profissão, seja por meio do desprestígio social, seja pelo salário recebido, remete a uma tomada de consciência de que mudanças nesse panorama dependem basicamente do reconhecimento social da educação formal por parte da própria sociedade (WEBER, 1997). A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério se estabelece com urgência.

A título de encerramento valeriam destacar, os pontos centrais discutidos no presente tópico. A relação professor – aluno foi evidenciado por meio das categorias de autoridade e autoritarismo. A questão da autoridade do professor em sala de aula passa a configurar na sociedade contemporânea pontos críticos, como pontua Arendth (1992), a qualificação do professor deve consistir em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os alunos a cerca dele.

Quando a autoridade do professor não é legitimada pela turma, os conflitos, as indisciplinas e violências ganham espaço. O professor perde o controle sobre a turma, e os alunos na posição de poder dominam o espaço. Por outro lado, quando a autoridade se fortalece na força (seja ela simbólica ou física) padrões de comportamento autoritário engendram as interações entre os pares. Como consequência duas possibilidades se levantam: Ou os alunos submetem ao padrão autoritário e dominante, ou externalizam o protesto contra o autoritarismo utilizando comportamentos agressivos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar o estudo empírico realizado, a fim de testar as hipóteses levantadas quanto às representações de alunos e professores a cerca da violência escolar. A análise compõe três partes. Na primeira apresentaremos o perfil dos entrevistados e das escolas. Na segunda abordaremos o consumo de drogas, álcool e cigarros entre os alunos, também trataremos das atividades desenvolvidas nos seus momentos de lazer. E na terceira discutiremos a manifestação da violência na instituição escolar e na família. Temos por intento verificar, em primeiro lugar a presença da violência na instituição escolar; em segundo lugar, a frequência e, em terceiro, as categorias envolvidas. Para dar conta desta tarefa, além da descrição, buscamos também explicações para os atos, por meio da relação causa-efeito.

a) Perfis dos alunos, docentes e escolas pesquisadas

Perfil sociodemográfico dos alunos

Fizeram parte desse estudo 360 alunos distribuídos em oito escolas públicas estaduais do município de Goiânia. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos alunos de acordo às variáveis: sexo, idade, cor, moradia, renda familiar, trabalho e remuneração.

A maior parte dos respondentes foi do sexo feminino. Correspondeu a 58,4%, enquanto que os homens tiveram uma participação de 41,6% do total. Esse é um dado que reforça a perspectiva que aponta para uma sistemática da presença da mulher no processo educativo e que tem acabado por superar os homens no ingresso no ensino superior. É interessante observar que a queda da participação dos homens ocorre, em especial, a partir dos 16 anos. Provavelmente com a entrada ou pelo menos a perspectiva de entrada no mercado de trabalho.

A distribuição dos respondentes conforme a cor/etnia destaca que mais da metade das meninas (62,3%) são pardas, seguidas por brancas 21,4% e pretas 8%. Trata-se de um dado interessante, pois demonstra que boa parte da escola pública, pelo menos entre as pesquisadas, se volta para a formação de jovens negros (somatório de pretos e pardos), sobretudo de mulheres. Entre os meninos a diferença entre cor/etnia

apresenta-se menor, 38,6% dos meninos são pardos, 32% são brancos e 19,3% são pretos.

TABELA 01 - Distribuição dos alunos segundo sexo, idade, cor, moradia, renda familiar, trabalho e remuneração.

Variáveis	Alunas		Alunos		Total	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Subtotal de alunos pesquisados	210	58,40%	150	41,60%	360	100%
Idade						
15-16	82	39,00%	76	50,60%	158	43,80%
17-18	124	59,00%	65	43,30%	189	52,50%
19-20	4	1,90%	4	2,60%	8	2,20%
21-22	-	-	4	2,60%	4	1,10%
Acima de 22	-	-	1	0,60%	1	0,27%
Cor/Etnia						
Amarelo	16	7,60%	15	10,00%	31	8,61%
Branco	45	21,40%	48	32,00%	93	19,70%
Indígena	1	0,47%	-	-	1	0,27%
Preta	17	8,00%	29	19,30%	46	12,70%
Pardo	131	62,30%	58	38,60%	189	46,9%
Mora com						
Pai e Mãe	110	52%	72	48%	182	50,27%
Mãe	59	28,5%	52	34,6%	111	31,1%
Pai	5	2,38%	8	5,3%	13	3,61%
Responsável*	32	15,23%	15	10%	47	13,05%
Sozinho	4	1,9%	3	2%	7	1,94%
Renda Familiar						
Pai e Mãe	96	45,71%	60	40%	156	42,8%
Pai	36	17,14%	32	8,8%	68	12,97
Mãe	52	24,76%	49	13,61%	101	19,18
Outros*	26	12,38%	9	2,5%	35	7,44%
Trabalho/Ocupação dos alunos						
Sim	76	36,19%	74	49,3%	150	41,6%
Não	134	63,8%	76	50,6%	210	58,3%
Remuneração de quem trabalha						
0 a ½ Salário Mínimo	48	63,15%	38	41,8%	86	57,3%
½ a 1 Salário Mínimo	-	-	3	4,5%	3	2%
1 a 1 e ½ Salário Mínimo	20	26,31%	20	27,2%	40	26,6%
1 e ½ a 2 Salário Mínimo	-	-	1	1,35%	1	0,6%
2 a 3 Salário Mínimo	4	5,25%	8	10,8%	12	8%
3 a 4 Salário Mínimo	-	-	1	1,35%	1	0,6%
Acima de 4 Salário Mínimo	2	2,63	3	4,5%	5	3,3%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

* Os responsáveis são irmãos, tios, avós, padrinhos e marido.

* Outros são: padrinhos, maridos, avós e tios.

No que se refere à distribuição dos alunos segundo a faixa etária, pode-se observar que 52,2% dos alunos tinham a idade compreendida entre 17 e 18 anos. Sendo que entre os meninos 50,6% possuíam idade de 15 a 16 anos e 43,3% entre 17 e 18 anos. Entre as meninas 59% possuíam idade entre 17 e 18 anos e 39% entre 15 e 16 anos. Como os homens superam as mulheres nas idades anteriores, pode-se inferir que boa parte abandona a escola.

A tabela também indica que 50,27% dos estudantes moram com os pais e possuem a renda familiar compartilhada entre os mesmos, ou seja, tanto o pai quanto a mãe trabalham e sustentam a casa, totalizando o percentual de 42,8%.

Outro dado importante refere-se ao elevado número de alunos que são sustentados e moram com a mãe. Dos 360 alunos pesquisados, 110 moram com a mãe e são sustentados por ela. Este dado é interessante pois aponta para uma forte distância na relação entre pais e filhos. As mães porque trabalham para sustentar e, provavelmente tem ainda que cuidar da casa. Já o pai, por estar noutra casa, tem um contato mais esporádico ou mesmo inexistente.

Em relação ao trabalho três dados chamam a atenção. O primeiro é o fato de que um grupo significativo de alunos está envolvido em atividades de trabalho que lhes asseguram alguma remuneração. O segundo está no fato já reconhecido de que os jovens homens são mais impulsionados para mercado ainda antes de concluir o ensino médio. Terceiro está o fato (também já levantado em outros estudos) sobre a desigualdade de renda por gênero.

Assim, verificou-se que entre o grupo dos meninos (49,3%) há uma maior incidência de trabalhadores do que entre o grupo das meninas (36,9%). A remuneração entre o grupo das meninas é menor do que o dos meninos. Enquanto 63,15% das meninas recebem entre 0 a $\frac{1}{2}$ salário mínimo. No grupo dos meninos 48% recebem entre 0 a $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Mas, um percentual de 10% dos meninos afirmaram que chegam a receber de 2 a 3 salários mínimos.

A realidade acima foi evidenciada nos dados brasileiros, de 2007, sobre o nível de ocupação por faixa etária e sexo, publicados no último Plano Nacional por Amostragem em Domicílios (IBGE, 2008). Os homens se inserem mais precocemente

no trabalho do que as mulheres. A pesquisa mostrou que 67,7% dos adolescentes homens estavam ocupados/trabalhando, contra 32% dos adolescentes do sexo feminino em todo o Brasil.

* * *

Os dados da Tabela 02 apresentam o nível de ensino dos pais dos alunos. Como se pode perceber, eles apontam uma pequena diferença entre a escolaridade do pai e da mãe. Entre as 360 mães apenas (2,7%), não estudaram o que concorre positivamente para o sucesso escolar. Porém a maior parte não ultrapassa o ensino médio. Ou seja, (25,8%) não concluíram o ensino fundamental, (25,3%) concluíram o ensino médio e (8,6%) concluíram o ensino superior. Os percentuais são muito próximos se comparados aos dos pais. Ou seja, entre o grupo dos pais 2,5% não estudaram, (28,3%) não concluíram o ensino fundamental, (20,8%) concluíram o ensino médio e (10,5%) concluíram o ensino superior.

TABELA 02: Distribuição dos alunos por nível de ensino dos pais

Variáveis	Alunas		Alunos		Total	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Nível de ensino da Mãe						
Não estudou	6	2,85%	4	2,60%	10	2,70%
Ensino. Fundamental - Incompleto	54	25,70%	39	26,00%	93	25,80%
Ensino. Fundamental Completo	24	11,42%	18	12,10%	42	11,60%
Ensino Médio Incompleto	42	20,00%	24	16,40%	66	18,30%
Ensino Médio Completo	56	26,60%	36	23,50%	92	25,50%
Ensino Superior Incompleto	7	3,30%	7	4,60%	14	3,80%
Ensino Superior Completo	13	6,19%	18	12,00%	31	8,60%
Não sei	8	3,80%	4	2,80%	12	3,30%
Nível de ensino do Pai						
Não estudou	6	2,85%	3	2,00%	9	2,50%
Ensino. Fundamental - Incompleto	66	31,42%	36	24,00%	102	28,30%
Ensino. Fundamental Completo	14	6,60%	12	8,00%	26	7,20%
Ensino Médio Incompleto	25	11,90%	18	12,00%	43	11,90%
Ensino Médio Completo	44	20,90%	31	20,60%	75	20,80%
Ensino Superior Incompleto	8	3,80%	19	12,80%	27	7,50%
Ensino Superior Completo	25	11,90%	13	8,60%	38	10,50%
Não sei	22	10,47%	18	12,00%	40	11,10%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Há de evidenciar que o número de alunos que não sabem sobre a formação escolar dos pais é bem maior do que das mães 11,1% para 3,3% respectivamente. Como já apontamos na Tabela 01, há um número considerável de alunos que moram com mães, sendo sustentadas pelas mesmas. São filhos de pais separados, que em sua grande maioria, não conhecem ou não tem contato com os pais. Este fato incide no não conhecimento dos alunos sobre o grau de ensino dos pais.

Perfil sociodemográfico dos professores

Neste estudo não poderíamos deixar de traçar um perfil dos docentes. Ele é fundamental para compreendermos mais sobre os atores que envolvem o fenômeno da violência na escola. A tabela 03 indica a distribuição amostral dos professores conforme o sexo, a idade, o estado civil e filhos.

TABELA 03 - Distribuição dos professores segundo sexo, idade, estado civil e filhos.

Variáveis	Professores	
	(N)	(%)
Sexo		
Mulheres	32	80,00%
Homens	8	20,00%
Idade		
23 – 27	3	7,50%
28- 32	7	17,50%
33 -37	5	12,50%
38-42	6	15,00%
43 – 47	7	17,50%
Acima de 48	12	30,00%
Estado Civil		
Solteiro	8	20,00%
Casado	26	65,00%
Viúvo	1	2,50%
Filhos		
Sim	24	60,00%
Não	16	40,00%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

O primeiro dado que salta aos olhos está no fato de que a profissão ainda é predominantemente feminina. A amostragem das professoras se apresenta com maiores percentuais (80%) do que os professores (homens) 20%. Isso se deu por que nas escolas pesquisadas havia um quantitativo maior de professores do sexo feminino do que de professores do sexo masculino.

A tabela evidenciou ainda, que 60% dos professores possuem filhos, mas o destaque está no fato de que 40% não possuem filhos. O que demonstra uma relativa consolidação da perspectiva de redução do número de filhos ou de não tê-los, ainda que estejam casados. Neste último caso, 65% dos entrevistados afirmaram que eram casados contra 20% de solteiros e 2,5% viúvos.

A idade dos professores apresentou diferença significativa. 30% deles têm mais de 48 anos, 17,5% encontram-se entre 43 - 47 anos e 28 - 30 anos, 15% entre 38-42, e

apenas 7% entre 23 – 27 anos. Se tomarmos a menor idade (23) como parâmetro de entrada no magistério, então podemos inferir que a maior parte possui mais de 15 anos de experiência na profissão.

Os dados da tabela abaixo (tabela 04) indicam a formação e condição de trabalho dos professores em suas respectivas escolas.

TABELA 04 – Distribuição dos professores por formação e condição de trabalho.

Variáveis	Professores	
	(N)	(%)
Regime de trabalho		
Efetivo	36	90,00%
Substituto	4	19,0%
Turno que leciona*		
Matutino	35	87,50%
Vespertino	18	45,00%
Noturno	12	30,00%
Integral	2	5,00%
Atua na área de formação		
Sim	40	100%
Não	-	-
Formação		
Graduação	11	27,50%
Pós – latu sensu	26	65,00%
Pós – stricto sensu	3	7,50%
Há quanto tempo leciona na escola		
1 mês a 2 anos	4	10,00%
2 anos e 1 mês a 4 anos	6	15,00%
4 anos e 1 mês a 6 anos	7	17,50%
6 anos e 1 mês a 8 anos	5	12,50%
8 anos e 1 mês a 10 anos	4	10,00%
Mais de 10 anos	14	35,00%
Área da disciplina		
Humanas	34	85,00%
Biológicas	4	10,00%
Exatas	2	5,00%
Leciona em outra unidade escolar?		
Sim	19	47,5%
Não	21	52,5%
De que tipo?		
Pública	13	68,4%
Privada	5	26,3%
Conveniada	1	5,2%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia

*Neste item o respondente poderia marcar mais de uma alternativa.

Os resultados indicam que 90% dos professores trabalham em regime efetivo. Ou seja, são professores concursados. Eles estão distribuídos entre 87,5% turno matutino, 45% turno vespertino, 30% turno noturno e 5% período integral. Um dado relevante está no fato de que todos lecionam na sua área de atuação já que se constata

uma forte prática de docentes que lecionam fora de suas áreas. Dos entrevistados, 85% lecionam na área de humanas, 10% biológicas e 5% exatas.

Outro dado em destaque entre os entrevistados está no quesito formação/titulação. Do total, 65% dos professores são graduados e possuem Pós-Graduação Latu Sensu, contra 27, 5% que possuem apenas Graduação e 7,5% são graduados e possuem Pós-Graduação Strictu Sensu. Com isso, podemos aferir que os professores tem buscado especializar-se, sobretudo, porque é um dos componentes fundamentais para subir na carreira. Contudo, há uma baixa formação em nível de mestrado e doutorado.

A maioria dos professores, 35% trabalham na escola onde leciona por mais de 10 anos, 17,5% trabalham há mais de 4 anos e 12,5% trabalham mais de 6 anos. Esse dado é importante, pois destaca não apenas uma relativa estabilidade na mobilidade docente, mas também por permitir aos docentes uma maior possibilidade de envolvimento com a vida escolar onde se inserem. Contra esta perspectiva está o fato de que 47,5% dos professores afirmam que trabalham em mais de uma unidade escolar. Destes, 68,4% trabalham em outra(s) escola(s) pública(s), 26,3% trabalham em escola(s) privada(s) e 5,2% em escola(s) conveniada(s). Este índice registra que os professores trabalham mais de um turno ou jornada.

Estes dados nos permitem inferir que grande parte dos professores trabalha em mais de um turno e em mais de uma escola. O trabalho extenuante impossibilita que o professor crie relacionamentos consistentes com os alunos. São muitos alunos, com distintas culturas e linguagens, trabalhar a particularidade delas requer um convívio mais intenso.

Estes indicativos já foram apresentados por Ristum (1995), numa pesquisa com professores, a qual registrou que aproximadamente 50% das professoras das escolas públicas tinham jornada quádrupla de trabalho, lecionava nos três turnos e ainda exerciam a jornada doméstica.

A opção dos professores em trabalhar com mais de um turno, correlaciona-se ao baixo salário recebido, ou ainda a impossibilidade de assegurar a completude de sua jornada em um único estabelecimento. Esta análise se colocará mais a frente.

Perfil das escolas públicas de Goiânia – GO

Nesse tópico trabalharemos com índices que expõem características das escolas públicas estaduais de Goiânia. Analisaremos a organização do sistema escolar, as dificuldades da profissão do professor e o relacionamento dos alunos com os professores e colegas.

O Gráfico 01 indica os fatores, segundo os professores, mais importantes na organização do espaço escolar. Nesta pergunta, os respondentes podiam marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 01: Distribuição dos fatores mais importantes na organização da escola



Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Para 90% dos professores, os equipamentos tecnológicos: TV, som, vídeo, computador e internet são os fatores mais importantes na organização do sistema escolar. Em segundo lugar com 85% encontra-se o corpo docente, 72,5% consideram o livro didático e paradidático, 22% pontuam a biblioteca e sala de leitura e 7% sinalizam para a equipe de gestão escolar: diretor, coordenador e supervisor.

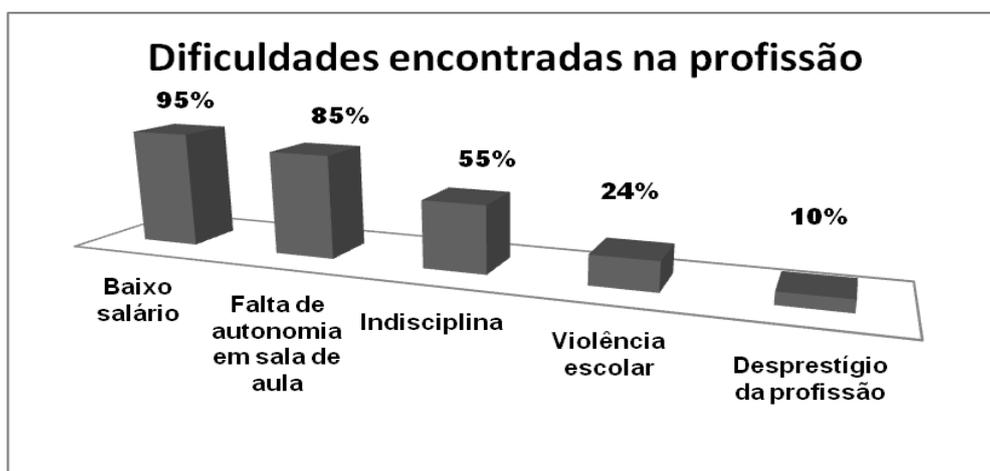
Com relação à primeira opção dos docentes (equipamentos tecnológicos), essa constatação foi verificada anteriormente por Sposito (1992;1998), quando afirma que as demandas mais presentes das escolas públicas brasileiras permeiam a ausência de estrutura física e equipamentos adequados. Para a autora, a precariedade das instalações da rede de ensino público e as dificuldades de sua manutenção resultam em novas formas de reivindicações, não apenas voltadas para melhores oportunidades de acesso ao ensino, mas para a alteração das condições de funcionamento dos estabelecimentos

existentes: material pedagógico, reforma de prédios, equipamentos tecnológicos, entre outros.

Em relação à equipe de gestão,(coordenador, supervisor e diretor) os professores não conferem tanta importância. Esses elementos podem apontar um distanciamento de relação entre professores e equipe de gestão. A ausência de um relacionamento cooperativo, inviabiliza programas, ações e projetos em parceria. Assim, o professor não confere tanta importância, ou por vezes nem reconhece a importância destes atores na organização do espaço escolar.

O Gráfico 02 analisa as dificuldades que os professores encontram na profissão. Nesta pergunta, os respondentes podiam marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 02- Dificuldades da profissão do professor



Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Contrariando o discurso mais comum de que os docentes carecem de prestígio, a queixa mais evidenciada foi salarial. O baixo salário foi apontado por 95% dos professores, como a maior dificuldade encontrada na profissão. Este é um fenômeno incisivo na realidade brasileira. É constatado também em uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (2009) “A atratividade da carreira docente no Brasil.” A pesquisa teve por objetivo investigar a carreira docente no Brasil sob a ótica dos alunos concluintes do ensino médio.

Os achados demonstram que o baixo salário do professor é um dos principais motivos de o estudante do ensino médio não desejar seguir a profissão de docente. Cerca de 30% dos jovens pensaram em ser professor, mas desistiram em função da baixa remuneração e a desvalorização social.

O estudo revelou que apenas 2% dos alunos entrevistados têm a pedagogia ou a licenciatura como opção principal no vestibular. A pesquisa mostra o perfil do jovem que decide ser professor: 87% estudam em escolas públicas, 77% são mulheres e metade deles vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série. Além disso, 45% afirmam ter conhecimento praticamente nulo de inglês e 39% têm renda familiar inferior a três salários mínimos.

Diante dos dados a pesquisa reuniu professores e especialistas na área da educação a fim de discutir o problema, os professores apontaram oito soluções: salários iniciais mais altos, planos de carreira, melhoria nas condições de trabalho, formação inicial e continuada, resgate do valor da profissão, boas experiências escolares com os alunos e tratar o professor como profissional.

Não obstante, somado ao baixo salário apresentado acima (95%), os professores consideram que a ausência de autonomia em sala de aula (85%) é uma das dificuldades da profissão, esses dados, em sua grande maioria, revelam a insatisfação quanto à estrutura dos currículos das disciplinas.

Também, não é de forma alguma desprezível, o fato de os professores aponta as dificuldades na relação professor – aluno. Mais da metade dos professores consideram a indisciplina (55%) e a violência escolar (24%), como problemas que agrava a profissão. Somados, a relação que aponta para uma interação conflituosa se aproxima da casa dos 80%.

No intuito de conhecer a relação conflituosa de alunos e professores em sala de aula, que por diversas vezes, suscitam comportamentos agressivos, buscamos (Tabela 05) a opinião dos alunos sobre o relacionamento cultivado entre eles.

TABELA 05: Distribuição dos alunos por formas de relacionamento com professores e alunos.

Variáveis	Alunas (N)	Alunas (%)	Alunos (N)	Alunos (%)	Total (N)	Total (%)
Como é seu relacionamento com os professores?						
a) Escutam a minha opinião						
Sim	189	90,00%	87	58,00%	276	76,60%
Não	21	10,00%	63	42,00%	84	23,40%
b) Me respeitam						
Sim	160	76,10%	69	46,00%	229	63,60%
Não	50	23,90%	81	54,00%	131	36,40%
c) Controlam as discussões em sala de aula						
Sim	24	11,40%	22	14,60%	46	12,70%

Não	186	88,60%	128	85,30%	314	87,30%
d) Aprendo o que eles ensinam						
Sim	175	83,30%	89	59,30%	264	73,40%
Não	35	16,40%	61	40,70%	96	26,60%
Como é seu relacionamento com os colegas?						
a) Me tratam bem e são prestativos						
Sim	179	85,20%	102	68,00%	281	78,00%
Não	31	14,80%	48	32,00%	79	22,00%
b) Colocam apelido e fazem chacota do meu corpo						
Sim	177	84,30%	81	54,00%	258	71,60%
Não	33	15,70%	69	46,00%	102	28,40%
c) Tenho facilidade em fazer trabalhos em grupo						
Sim	128	61,00%	138	92,00%	266	74,00%
Não	82	39,00%	12	8,00%	94	26,00%
d) Para ser aceito preciso fazer o que os colegas mandam						
Sim	143	68,10%	94	62,60%	237	65,80%
Não	67	39,90%	56	37,30%	123	34,20%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Quanto ao relacionamento dos alunos com os professores, 90% das meninas e 87% dos meninos afirmaram que os professores ouvem suas opiniões em sala de aula. 76,1% das meninas e 46% dos meninos afirmaram que os professores respeitam os alunos. Aqui a diferença percentual entre meninas e meninos é bem significativa. Menos da metade dos meninos reconhecem que são respeitados. Essa mesma diferença ocorre quando questionados sobre o aprendizado em sala de aula, 83,3% das meninas afirmaram apreender o que os professores ensinam, enquanto 59,3% dos meninos reconhecem que aprendem o que os professores ensinam.

Entretanto, não encontramos diferença significativa, entre os alunos, a cerca da capacidade dos docentes em sala de aula. Dos alunos entrevistados, 88,6% das meninas e 85,3% dos meninos, afirmaram que os docentes não conseguem controlar as discussões em sala de aula.

Sobre o relacionamento estabelecido com os colegas em sala de aula, 85,2% das meninas e 68% dos meninos afirmaram que os colegas são prestativos e os tratam bem. Quando questionados a respeito de apelidos e chacotas que recebem dos colegas, 84,3% das meninas e 54% dos meninos responderam que os colegas fazem chacotas e colocam apelidos. Estes dados evidenciam contradições. Como os alunos que são bem tratados pelos colegas recebem chacotas e apelidos?

Em geral, a explicação pode estar articulada a idéia de que os alunos consideram normal receberem chacotas e apelidos, uma vez que estes comportamentos são recorrentes na instituição escolar. A naturalização leva a banalização. Dessa forma, consideram que os colegas os tratam bem e são prestativos, mesmo quando fazem

chacotas e utilizam de apelidos. É importante destacar o indicador de violência psicológica – bullying, 71,6% dos alunos já sofreram com chacotas e apelidos humilhantes.

Pesquisas realizadas por Cardia (1999), com jovens de 10 capitais brasileiras revelam que a violência psicológica está presente nas escolas, sendo que 17% dos jovens se dizem humilhados dentro do ambiente escolar por palavras de baixo escalão. Doze anos depois, a presente pesquisa evidencia que nas escolas públicas estaduais de Goiânia, o bullying e a violência psicológica aumentaram e muito entre os alunos.

Para Minayo (2004), os abusos psicológicos são difíceis de serem quantificados, acarretam danos à saúde, e a formação da identidade e subjetividade, gerando crianças e adolescentes medrosos ou agressivos, e com poucas chances de atingir seu potencial de crescimento e de desenvolvimento para a vida adulta. Suscitam um ambiente de dominação e humilhação que pode potencializar sintomas de agressividade, passividade, hiperatividade, depressão e baixo estima.

Os dados apontam ainda que 61% das meninas e 92,6% dos meninos têm facilidade em fazer trabalhos de grupo. Todavia, 68,1% das meninas e 62,6% dos meninos evidenciam que para serem aceitos e terem amigos eles (as) precisam fazer o que os colegas mandam. Essa categoria evidencia a grande influência que os alunos têm uns sobre os outros. Que para serem aceitos nos grupos precisam fazer o que os colegas mandam. Os grupos, as gangues são fortes influências nos relacionamentos entre os alunos. Esta influência também é percebida quando analisamos o consumo de cigarros, drogas e bebidas alcoólicas, conforme indica o próximo capítulo.

b) Presença de consumo de álcool, drogas e cigarros e atividades no momento de lazer

Nesta parte serão analisadas as atividades que os alunos desenvolvem no seu momento de lazer e o consumo de bebidas alcoólicas, cigarros e drogas. O Gráfico 03 indica dados sobre o que os alunos costumam fazer no seu momento de lazer. Nesta pergunta, os respondentes podiam marcar mais de uma alternativa.

Gráfico 03- Distribuição dos alunos por atividades desenvolvidas.



Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Conforme os dados coletados, 93% dos alunos aproveitam o momento livre no computador, seguidos por 81% que vêem TV e 49% que jogam vídeo-game. Os resultados apresentados indicam a grande presença que as tecnologias: televisão, vídeo-game e computador tem na vida dos adolescentes. Frente a ela, as atividades como andar de bicicleta (21%), jogar futebol (11%) e brincar na rua (2,5%) apresentam diferenças estatisticamente significativas.

O lazer compõe uma importante dimensão do nosso trabalho, pois seus indicativos expressam as interações estabelecidas entre os jovens. No momento de lazer, os jovens afirmam e reafirmam os laços de amizade, desenvolvem suas criatividade e dons, internalizam valores, fazem escolhas e constroem laços e identidades.

Sobre este tema, acrescenta Minayo (1999), que neste momento, os jovens confrontam consigo mesmo e com os outros, numa situação entre pares, gêneros, estratos sociais e culturais diferentes. Nas palavras da autora, “O lazer, o esporte, a arte e a cultura entram como um papel fundamental na formação da visão de mundo, na construção da identidade e no enfrentamento dos tabus culturais” (Minayo, 1999, p.50).

Não obstante os dados acima registram a prevalência de uma cultura à internet, TV e games devemos nos perguntar: O que esses dados sinalizam? e Em que medida os processos tecnológicos conferem respostas as práticas violentas?

Nessa esfera, Porto (2002) sinaliza que o mundo virtual interage com o mundo real, transformando-o de forma radical. É possível esconder identidades no mundo virtual, praticar “sexo seguro”, fantasiar e enganar as pessoas de forma sutil, viajar no espaço interplanetário ou experimentar os horrores da guerra por meio de um jogo online.

No mundo das tecnologias televisivas, é possível acompanhar as informações em tempo real, é possível acompanhar as tendências da moda, é possível consumir o maior número de produtos, é possível apreender comportamentos violentos.

O fenômeno da violência é constantemente transformado em produto, com amplo poder de venda no mercado de informação, fazendo com que a realidade da violência passe a fazer parte do dia a dia das pessoas. Para a autora, a violência passa a ser consumida num movimento dinâmico em que o consumo participa também do processo de produção e reprodução.

A idéia do consumo da violência foi desenvolvida, bem antes por Marcondes Filho (1996), o qual tece que a exposição da violência sem sentido, tornou o homem favorável a violência e a utilização da mesma na resolução de problemas. A violência "coloca-se como horizonte de referência para o agir, como um dos novos estruturantes da vida em sociedade" (MARCONDES FILHO,1996, p.214).

Para sabermos se os processos tecnológicos mantêm alguma relação com as atitudes violentas praticadas pelos alunos, cruzamos os dados dos alunos que utilizam a TV, o computador e o vídeo – game no seu momento de lazer, com a pergunta você já participou de algum tipo de violência na sua escola?

TABELA 06 – Distribuição dos alunos envolvidos com a violência por atividades desenvolvidas.

Variáveis e Categorias	Alunas envolvidas com violência escolar (168)		Alunos envolvidos com violência escolar (131)		Total dos alunos envolvidos com violência escolar (299)	
	N	%	N	%	N	%
O que você faz no momento livre						
Assisto TV	36	21,40%	37	28,20%	73	24,40%
Fico no computador	87	51,70%	41	31,30%	128	42,80%
Jogo vídeo–game	18	10,70%	30	22,30%	48	16,00%
Ando de bicicleta	25	14,80%	7	5,30%	32	10,70%
Jogo Futebol	2	1,10%	16	12,20%	18	6,00%
Brinco na rua	-	-	-	-	-	-
Subtotal dos alunos envolvidos com violência escolar.	168	100%	131	100%	299	100%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Percebemos na Tabela 06, que 42,8% dos alunos que estão envolvidos com violência escolar passam a maior parte do tempo de lazer no computador. Quando analisamos os dados separadamente, observamos que mais da metade das meninas

(51,7%) utilizam o computador no seu momento livre, e 21,4% assistem TV. Entre os meninos os dados aparecem mais distribuídos entre as variáveis. Dos meninos envolvidos com violência escolar 34,3% ficam no computador o computador, 28,2% assistem TV e 22,3% jogam vídeo-game.

Em proporção menor, porém significativa, as meninas que andam de bicicleta 14,8% e os meninos que jogam bola 12,2% também estão envolvidos com a violência escolar.

Concluimos com estes resultados, que os alunos envolvidos com a violência escolar, em sua grande maioria, utilizam a TV, os games, e o computador no seu momento de lazer. Porém, não conseguimos verificar em que medida as tecnologias são respostas para a violência praticada pelos alunos. Pois, por outro lado constatamos que alunos que andam de bicicleta e jogam futebol, em proporções menores, também estão envolvidos com a violência escolar.

* * *

A Tabela 07 analisa o consumo de bebidas alcoólicas, cigarros e drogas pelos alunos.

TABELA 07 – Distribuição dos alunos por variáveis de consumo

Variáveis	Alunas (N)	Alunas (%)	Alunos (N)	Alunos (%)	Total (N)	Total (%)
Você já fumou cigarro?						
Sim	45	21,4%	76	50,6%	121	33,6%
Não	165	78,6%	74	49,4%	239	66,4%
Que idade tinha quando fumou pela 1ª vez?						
7 a 9 anos	1	2,2%	6	7,9%	7	5,7%
10 a 12 anos	7	15,6%	18	23,6%	15	12,4%
13 a 15 anos	25	55,5%	27	35,5%	52	42,9%
16 a 18 anos	12	26,7%	24	31,5%	36	29,7%
19 a 21 anos	-	-	-			
Por que experimentou fumar cigarro?						
Vi meus pais e quis experimentar	1	2,2%	4	5,3%	5	4,13%
Ofereceram-me	3	6,6%	16	21%	19	15,7%
Por curiosidade	41	91,1%	56	73,7%	97	80,1%
Você já tomou bebida alcoólica?						
Sim	114	54,3%	132	88%	246	68,3%
Não	96	45,7%	18	12%	114	31,7%
Que idade tinha quando bebeu pela 1ª vez						
Menos de 7	-	-	3	2,2%	3	1,2%
7 a 9 anos	4	3,5%	4	3,0%	8	3,2%
10 a 12 anos	25	22,0%	18	13,6%	43	17,4%
13 a 15 anos	57	50,0%	80	60,6%	137	55,7%
16 a 18 anos	27	23,6%	27	20,4%	54	22,0%

19 a 21 anos	1	0,87%	-	-	1	0,4%
Acima de 21 anos	-	-	-	-		
Como você consegue a bebida?						
Comprei no supermercado, loja, mercado	25	22,0%	25	19,0%	50	20,3%
Comprei no bar	34	29,8%	30	22,7%	64	26,0%
Conseguí com meus amigos	14	12,8%	14	10,6%	28	11,4%
Conseguí em casa	10	8,7%	13	9,8%	23	9,3%
Conseguí em festa	31	27,1%	50	37,8%	81	33,0%
Você já utilizou droga – maconha, cocaína, lança perfume, crack, cola de sapateiro.						
Sim	18	8,57%	21	14,0%	39	10,9%
Não	192	91,42%	129	86,0%	321	89,1%
Que idade tinha quando utilizou droga pela 1ª vez						
7 a 9 anos	-	-	1	4,7%	1	2,5%
10 a 12 anos	4	22,2%	17	80,9%	21	53,8%
13 a 15 anos	12	66,6%	3	14,2	15	38,4%
16 a 18 anos	2	11,1%	-	-	2	5,1%
19 a 21 anos	-	-	-	-	-	-
Como você conseguiu a droga?						
Comprei na escola	2	11,1%	3	14,3%	5	12,8%
Comprei no bar	-	-	-	-	-	-
Conseguí com meus amigos	13	72,2%	8	38,1%	21	53,8%
Conseguí em casa	-	-	-	-	-	-
Conseguí em festa	3	16,6%	10	47,6%	13	33,3

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Os dados indicam que o consumo de cigarros, bebidas alcoólicas e drogas entre os meninos se apresentam de uma maneira mais intensa do que entre as meninas. A metade dos meninos 50,6% fumou cigarro, destes 35,5% o fizeram pela primeira vez no intervalo de 13 - 15 anos. Dos entrevistados, 31,5% o fizeram entre os 16 - 18 anos. E, 23,6% o fizeram entre 10 - 12 anos. Entre as meninas o consumo de cigarro apresenta um índice menor, 21,4% já fumaram cigarro. Destas 55,5% fizeram entre 13-15 anos, 26,7% entre 16-18 anos, e 15,6% ente 10-12 anos.

Os dados revelam um alto índice de consumo de cigarros por menores de idade, 42,9% dos alunos o experimentaram pela primeira vez quando tinham entre 13-15 anos, e 5,7% entre os 10 – 12 anos.

Objetivando aprofundarmos no assunto, perguntamos aos alunos, o que os influenciaram a fumar cigarro. Entre as meninas que fumam 91,1% responderam que experimentaram por curiosidade. 6,6% responderam que os amigos ofereceram e 2,2 % por que viu os pais fumando e quis experimentar. Entre os meninos 73,3% responderam que experimentaram por curiosidade. 21% por que os amigos ofereceram e 5,3% por

que viu os pais fumando. A influência dos amigos e dos pais no consumo de cigarros aparece mais presente entre os meninos.

Quanto o uso e consumo de bebidas alcoólicas, os dados registram que os meninos bebem mais do que as meninas. 88% dos meninos já tomaram bebidas alcoólicas, 60% destes tomaram pela primeira vez entre os 13 – 15 anos. 20% entre 16-18 anos e 13,6% dos 10 – 12 anos. Constata-se ainda, que 2,2% dos meninos tomaram bebida alcoólica quando tinham menos de 7 anos. Entre as meninas o consumo de apresenta-se de forma menor, porém não menos representativa. Mais da metade 54,3% delas já tomaram bebidas alcoólicas, 50% consumiram quando tinham entre 13-15 anos 23,6% entre 16-18 anos e 22% dos 10-12 anos.

Quando perguntamos como os alunos conseguem a bebida, 33% responderam em festas, 26% conseguem no bar, 20,3% no supermercado, 11,4% conseguem com os amigos e 9,3% em casa.

A cerca do uso de drogas pelos alunos, registra-se percentual maior entre os meninos. 14% deles já utilizaram drogas, 80,9% o fizeram no intervalo de 10 aos 12 anos. 14,2% dos 13-15 anos e 4,7% dos 7 – 9 anos. Entre as meninas 8,57% já utilizaram drogas, dessas 66,6% quando tinham entre os 13-15 anos, 22% entre 10-12 anos e 11,1% entre 16-18 anos. Os dados indicam a inserção dos alunos, principalmente dos meninos, muito cedo no mundo das drogas. Quando perguntamos em qual local os alunos conseguiram adquirir as drogas, 53,8% afirmaram que conseguiram com amigos, 33,3% em festas e 12,8% nas escolas.

A totalização dos dados evidencia que os alunos são influenciados e influenciam uns aos outros. São os amigos da escola, do bairro que oferecem cigarros e drogas. São eles que organizam festas, onde o consumo de drogas, cigarro e bebidas são liberados, inclusive para menores.

Os dados apresentados assemelham a uma pesquisa nacional realizada pelo IBGE (2008) a cerca do tabagismo. Em 2008, 17,5% ou 25,5 milhões de pessoas, (maiores de 15 anos) declararam ser usuários do tabagismo. O percentual de fumantes apresentou que entre os homens o índice é maior 22% do que entre as mulheres 13,3%.

Mais da metade 57,3% dos fumantes começaram a fumar antes de completaram a maior idade (18 anos). Corroborando com os dados apresentados pela presente pesquisa.

O levantamento epidemiológico a cerca do consumo de álcool e outras drogas, entre os jovens no Brasil e no mundo, mostram que é na passagem da infância para a adolescência que este processo se inicia (Abramovay, 2002). Salienta ainda, que o consumo não se restringe as favelas, guetos, e populações precárias. Famílias de classe média, aparentemente estruturadas têm cada vez mais consumido drogas e bebidas alcoólicas.

Com efeito, se as drogas não estão associadas, *strito sensu*, a desestrutura familiar ou a carência material, então por que os jovens a utilizam?

Os estudos de Liberal (2003) apontam que os jovens procuram as drogas como um mecanismo, para buscar mais prazer e aliviar as frustrações e insatisfações com a sociedade.

A cerca desse assunto, Wieviorka (2006) atenta-nos que a sociedade contemporânea suscita um sujeito, ao menos em parte ou na origem, marcado pela frustração, pela infelicidade e contrariado com a vida. Os ritmos de mudança na sociedade contemporânea são muito rápidos, deixando os indivíduos desorientados e pressionados pelas exigências do dia-a-dia. Além disso, vivemos numa época em que os laços afetivos mostram-se fragmentados.

Não obstante, os jovens aderem ao mundo das drogas e as gangues, principalmente por que ali se sentem protegidos. As gangues constituem laços de solidariedade, de fraternidade, lealdade e fidelidade.

Para Cerbino (2006), as gangues são a “família da rua” que oferece suporte emocional, apoio e proteção em situações nas quais a “família de casa” não pode intervir. Seja por que os pais desconhecem as inquietações dos jovens, ou até mesmo por que não abrem espaço para o diálogo.

Assim, na “família da rua” pode se construir outra posição social de relacionamento, pois ali se encontram interlocutores semelhantes, que estabelecem uma relação horizontal de compreensão.

c) Percepção da violência na escola e na família

Neste tópico enfatizaremos as expressões da violência no ambiente familiar e escolar. Em primeiro lugar averiguando a presença da violência na instituição escolar; em segundo lugar, com que frequência ocorre os comportamentos violentos, e por fim quais as categorias envolvem o fenômeno, entre elas a manifestação da violência familiar.

Violência na Instituição Escolar

A Tabela 08 evidencia algumas categorias da violência escolar, segundo os professores: sistema de segurança, presença da violência, número de ocorrências por semana e a frequência da violência por turno, sentimento de medo quanto às violências, registro de BOs.

TABELA 08: Distribuição dos professores por violências na escola

Categorias	Professores (N)	(%)
A escola possui sistema de segurança?		
Sim	8	20,00%
Não	32	80,00%
De qual tipo?		
Vigias	3	37,50%
Alarme	2	25,00%
Guardas da Polícia	-	-
Câmera	3	37,50%
Há violência na escola que trabalha?		
Sim	38	95,00%
Não	2	5,00%
Quantas vezes você presencia violência na escola?		
Nunca vi violência na escola que trabalho	-	-
Vejo pelo menos 1 vez por semana	14	35,00%
Vejo de 2 a 3 vezes por semana	9	22,50%
Vejo de 3 a 4 vezes por semana	4	10,00%
Vejo todos os dias	13	32,50%
Em qual turno ocorre com maior frequência?*		
Matutino	17	42,50%
Vespertino	29	72,50%
Noturno	6	15,00%
Finais de semana	-	-
Deixou de ir à escola por medo?		
Sim	3	7,50%
Não	37	92,50%
Já sofreu violência por parte dos alunos?		
Sim	35	87,50%
Não	5	12,50%
De qual tipo?*		
Perturbação que impossibilita o andamento da aula	36	90,00%
Desrespeito, ameaças, xingamentos e humilhações	34	85,00%
Agressão física	11	27,50%
Bens materiais quebrados ou roubados	9	22,50%
Já registrou Boletim de Ocorrência?		
Sim, uma vez	4	10,00%
Sim, mais de uma vez	1	2,50%
Sim, registro sempre	2	5,00%
Não, nunca registrei	33	82,50%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

*Neste item, os professores podiam marcar mais de uma alternativa.

As respostas dos professores, observadas na tabela acima, evidenciam que para a maioria deles, 80% as escolas não possuem nenhum sistema de segurança. Este

percentual é muito alto. Entretanto, pensemos a título de hipótese, se em todas as escolas públicas houvesse sistemas de segurança, a violência não existiria? O sistema de segurança consegue aplacar as violências? Seguramente a resposta é não. Vejamos por quais razões pelas próprias respostas dos docentes.

Mesmo em escolas com sistemas de segurança, câmeras, vigias e alarmes, a violência ocorre. Dentre os entrevistados, 95% dos professores afirmam que há violência nas escolas que trabalham, destes 35% vê violência em sua escola pelo menos uma vez por semana, 32,5% vê todos os dias e 22,5% vê de 2 a 3 dias. Segundo os professores, no turno vespertino as violências ocorrem com maior frequência (72,5%), seguidas pelo turno matutino 42,5%.

A maioria dos professores (87,5%) já sofreu violências por parte dos alunos. Entre eles 90% sofreram perturbações que impossibilitavam o andamento da aula.

Este é o indicativo de que constantemente os professores lidam com a indisciplina em sala de aula. Embora a indisciplina não possa ser considerada como violência, é imprescindível afirmar que inúmeras situações de indisciplina, trazem como resultado, a violência.

Para Aquino (1996), as expressões e o caráter da indisciplina apresentam diferentes expressões, em alguns momentos, a indisciplina pode ser entendida como um conjunto de determinadas contrariedades no cotidiano de suas práticas pedagógicas, resultantes de rupturas efetuadas pelos alunos, tanto em relação aos acordos formais da escola, quanto no que diz respeito às expectativas sobre a conduta na escola. Indisciplina seriam comportamentos de desordem, ofensas verbais, atitudes grosseiras, enfim, aquilo que se caracteriza, de forma geral, como falta de respeito.

Analisando esses conceitos, percebe-se, a intercorrelação com os conceitos de violência. As ofensas verbais têm por referência as humilhações, os xingamentos, que por vezes define a violência psicológica.

Para Abramovay (2002), as indisciplinas caracterizam a insensibilidade em relação aos direitos do outro, por comportamentos de intolerância e desrespeito, que tomam formas de agressões verbais, ofensas e ameaças.

Este dado é verificável quando analisamos que 85% dos professores sofreram desrespeitos, ameaças, xingamentos e humilhações dos alunos e 27,5% sofreram agressão física.

No entanto, mesmo diante dos altos índices de violência 82,5% dos professores não registraram BOs. Apenas 5% dos professores sempre registram BOs, 10% registraram uma vez e 2,5% mais de uma vez. Este não é um dado novo. A pesquisadora Abramovay (2008), já tinha sinalizado este fenômeno entre os professores.

Para a autora, quando os professores e diretores não registram BOs, negam ou escondem a realidade. Usam a “política de avestruz” ou a lei do silêncio. Escondendo para debaixo do tapete situações objetivamente graves. Por que isso ocorre?

Podemos inferir alguns motivos que orientam a lei do silêncio praticada pelos professores. O primeiro insere no próprio conceito do que sejam os atos violentos. A convivência com violências físicas e principalmente as simbólicas, por vezes é naturalizada pelos professores. Como mostra a frase de uma professora escrita em apêndice ao questionário. *Ouvir xingamentos, palavrões, ameaças, pode incomodar no começo, mas depois de um tempo você nem liga, não da tanta importância assim.*

A afirmação demonstra que o convívio com a violência, faz com que a mesma seja vista como algo normal. Como se a mesma fizesse parte do processo ensino-aprendizagem e o professor fosse obrigado a tolerá-la. Este pensamento não é exclusivo da relação professor – aluno. A banalização e naturalização da violência são vista também na sociedade.

Um segundo fator para o silenciamento é o medo de dizer e reconhecer que a escola enfrenta o problema da violência. Os diretores não querem que suas escolas apareçam nas escalas das mais violentas, por isso o “esconder para debaixo do tapete”, parece ser a melhor saída.

Nesse caminhar, buscamos refletir os tipos de violência que os professores presenciam na escola.

TABELA 09: Episódios de violência presenciados por professores.

Variáveis	Professores	
	(N)	(%)
Com relação aos bens – materiais, qual tipo de violência presencia na escola?		
Depredação	34	85,0%
Pichação	33	82,5%
Arrombamento	18	45,0%
Furto	17	42,50%
Explosão de Bombas	15	37,50%
Outros: riscar carros	4	10,00%
Com relação às pessoas, qual tipo de violência presenciou na escola?		

Briga – agressão física	38	95,00%
Desacato a professores e funcionários	37	92,50%
Porte e ou consumo de bebidas alcoólicas	7	17,50%
Tráfico/ porte ou consumo de drogas	18	45,00%
Invasão de estranhos	6	15,00%
Ameaça de morte (a alunos, professores, funcionários e ou direção)	6	15,00%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Com relação às violências que os professores presenciam nas escolas, 85% delas estão relacionadas às depredações, 82,5% a pichação, 45% relacionam á arrombamento de portões e cadeados, 42,5% a furtos de (TV, vídeo cassete, som, cantina e veículos), 37,5% a explosões de bombas e 10% dos professores já tiveram seus carros riscados.

Estes indicativos demonstram a prevalência de atos contra o patrimônio da escola. Mais da metade relaciona-se a pichações e depredações. Os atos podem refletir uma forma de protesto dos alunos contra a instituição escolar e o professor, neste último caso, riscando os carros dos mesmos. Podem refletir também, a falta de zelo com o bem público.

Os professores apontaram ainda, que 95% das violências escolares são brigas envolvendo alunos. 92,5% são desacatos contra os professores, funcionários e direção. O que mostra a falta de respeito e não reconhecimento da autoridade. 45% das violências referem-se ao tráfico ou consumo de drogas, 15% envolvem invasões de estranhos e ameaças de morte.

O tráfico e ou consumo de drogas nas escolas públicas também foi mote de análise de Abramovay (2002). A pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras registra que entre os alunos e professores, do Ensino Fundamental e Médio, um dos maiores problemas que as escolas enfrentam são as drogas e as gangues. Entre os alunos a porcentagem varia de 25% a 47% e entre os professores de 24% a 54%.

Para a autora, estes indicativos devem ser analisados cuidadosamente. Pois, nessa fase da vida, os adolescentes buscam suas identidades, demarcam seus territórios e encaixam-se em grupos. O consumo de drogas passa a ser visto, pelos adolescentes, como um caminho natural e possível para pertencer a um grupo e compartilhar intenções, experiências e vivências.

O que destaca, no caso das escolas, é o fato de que a venda das drogas em seu ambiente e suas vizinhanças atinge os alunos em suas diferentes etapas de formação, alguns em idade precoce, em situações nas quais se apresenta pouca possibilidade de

escolha. A formação dos grupos, das gangues e o consumo/tráfego de drogas são os determinantes para os altos índices de violência entre os alunos (95%).

Merece destaque a invasão de estranhos, visto que seu percentual é representativo. Este evento está ligado, em sua grande maioria, a formação de grupos e gangues. Os grupos interagem, constroem códigos de diferenciação nos seus processos de identidade e incluem ações violentas e transgressões como soluções para as diferenças. Assim, na disputa entre os grupos, os colegas do bairro, da gangue são chamados a fim de darem o reforço às brigas.

Os indicativos do presente trabalho corroboram com a pesquisa desenvolvida por Sposito (2001), no qual afirma que os episódios de violência são freqüentes nas escolas públicas brasileiras. Particularmente, ações contra o patrimônio (depredações, pichações) e agressões contra alunos e funcionários são práticas de violência rotineira no ambiente escolar.

A violência no cotidiano escolar ocorre também dentro das salas de aula, entre alunos e de alunos contra professores, causando tumulto, discórdia, desânimo e problemas de saúde. A Tabela 10 avalia essa questão, ou seja, como os docentes se sentem diante da agressividade dos alunos.

TABELA 10 – Distribuição dos professores por problemas de saúde

Categorias	Professores	
	(N)	(%)
Problema de saúde causada pela violência escolar		
Sim	32	80,00%
Não	8	20,00%
De que tipo?		
Estresse	26	81,25
Depressão	14	43,75%
Hipertensão	2	6,25%
Perda da voz	10	31,25%
Hematomas	1	3,10%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Para 80% dos professores as violências que convivem nas escolas geram problemas de saúde. Em relação aos problemas adquiridos, 81,2% dos professores afirma sofrerem de estresse, 43,75% de depressão, 31,25% de perda da voz e 3,1% de hematomas.

A violência presente na rotina escolar causa problemas psíquicos e físicos. Mas para além destes, o sofrimento com a violência pode levar o professor a decidir não mais se envolver afetivamente com o seu trabalho. Ante a violência, sentimentos de

incapacidade e desânimo conduzem o professor há uma ausência de relação com os alunos de forma positiva.

As conseqüências afetam a rotina das escolas, para Batista e Pinto (1999), ocorre um processo de despersonalização quando as agressões à pessoa do educador freqüentemente vai minando o investimento afetivo na relação professor-aluno. O professor muda, perde o prazer que antes sentia de estar com os alunos, passa a ver seu trabalho como obrigação, a olhar o aluno com indiferença, a querer distância do que o agride. É o que podemos perceber na leitura a seguir.

Os dados da tabela 11 refletem os comportamentos dos professores diante da violência dos alunos. Nesta pergunta, os professores, podiam marcar mais de uma alternativa.

TABELA 11: Atitude dos professores em decorrência da violência dos alunos.

Categorias	Professores	
	(N)	(%)
Atitude tomada frente a violência dos alunos		
Oriento os alunos	24	60,00%
Converso em particular com o agressor	22	55,00%
Chamo os pais	21	52,50%
Encaminho para direção	32	80,00%
Não consigo fazer mais nada, não me obedecem	-	-

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Os dados indicam que 80% dos professores encaminham para a direção os alunos violentos, 60% deles orientam os alunos sobre as violências, enquanto 55% conversam em particular com o agressor e 52,5% chamam os pais.

Apesar de responderem que conversam com o agressor e orientam os alunos a respeito da violência, quase a totalidade 80% dos professores encaminham o aluno para a direção, evidenciando a falta de autonomia nas soluções dos conflitos em sala de aula, este dado foi expresso anteriormente, quando 88,6% dos alunos pontuaram que os professores não conseguiam controlar as discussões em sala de aula.

A falta do exercício do mandato não é uma característica contemporânea do comportamento dos professores. Kupfer em 1997, já evidenciava que o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício de seu mandato. Os professores não sabem mais o que estão fazendo na escola e não conseguem situar-se em uma cadeia simbólica. Para a autora, o professor deixou de ser representativo, não fala mais em nome de uma ordem transitória que o supera, o professor encontra-se sozinho. E na solidão deixa passar suas fragilidades, inseguranças e medos.

Podemos correlacionar o sentimento de solidão que permeia o professor, com o distanciamento dos demais participantes da esfera escolar, diretor, coordenador, supervisor. Quando apenas 7% dos professores reconhecem a importância da equipe de direção no processo escolar, descortina-se a ausência de relação e cooperação entre os pares.

Pesquisas mais recentes, como a de Souza Cortez (2008, p.20), e para além do que já pontuado, mensura o diagnóstico do professor no mundo nos dias de hoje. O que há de novo não são apenas a quantidade e o teor da violência escolar, mas o fato de que se instalou a respeito dela, um profundo sentimento de impotência por parte dos professores, que corrói de antemão todas as iniciativas destinadas a combatê-la. “O que há de novo e peculiar das limitações dos professores é que ela se expressa pela depressão, isto é, pela perda da palavra, da ação, da iniciativa em sala de aula”. A falta de relações cooperativas e a impotência levam o professor ao desestímulo da profissão.

As dificuldades, sofrimentos, e desestímulos da profissão do professor também são apresentados na relação com os pais dos alunos (vejamos a tabela 12).

TABELA 12: Distribuição dos professores por reação e violências dos pais.

Categorias	Professores	
	(N)	(%)
Reação dos pais quando os alunos causam problemas na escola.*		
Comparecem quando solicitados.	16	40,00%
Ouvem com atenção e conversam com os professores sobre o problema do filho.	19	47,50%
Desacatam os professores e diretores	17	42,50%
Xingam e gritam com os filhos na frente dos professores	24	60,00%
Ameaçam bater nos filhos em casa	30	75,00%
Você já sofreu violência por parte dos pais?		
Sim	5	12,50%
Não	35	87,50%
De qual tipo?		
Ameaças	1	20,00%
Insultos e xingamentos	4	80,00%
Agressão física	-	-

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

*Neste item, os professores podiam marcar mais de uma alternativa.

Como visto, 52% dos professores chamam os pais na escola, quando os alunos praticam violência. Contudo, apenas 40% deles comparecem a escola quando solicitados. Destes 75% ameaçam bater nos filhos em casa, 60% xingam e gritam com os filhos na frente dos professores, 47,5% ouvem com atenção e conversam com os professores, mas, um número significativo (42,5%) desacatam os professores e diretores.

Os indicativos demonstram a forma autoritária e violenta dos pais em resolver os problemas. Podemos inferir que muitos alunos repercutem na escola aquilo que cotidianamente enfrenta em casa. Os dados sinalizam ainda que os pais descontam suas revolta nos professores. 12,7% dos docentes sofreram violências dos pais, 20% foram ameaçados e 80% foram insultados e receberam xingamentos.

Analisando o ambiente escolar, e particularmente a relação professor – aluno, Tiba (1996) afirma que os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno. Os pais precisam ser conscientes de que servem de exemplo para seus filhos, que sua responsabilidade deverá ser redobrada, pois os filhos usam o aprendem a seu favor. Se o filho perceber o quanto seus pais discordam e criticam a escola, este fará o mesmo e desrespeitará os professores. Isso, por sua vez, irá distanciar ainda mais a família da escola.

Não obstante, para os professores, a família violenta contribui para que o aluno/filhos também o seja. É o que expressa à próxima tabela.

TABELA 13: Fatores que contribuem com a violência escolar segundo os professores.

Categorias	Professores	
	(N)	(%)
Fatores que contribuem com a violência escolar		
Presença de gangues	22	55,00%
Convivência com a violência no bairro	24	60,00%
Uso de drogas	33	82,50%
Convivência violenta em casa	30	75,00%
Estrutura precária da escola	9	22,50%
Professores desinteressados nos alunos	5	12,50%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Questionados sobre fatores que contribuem com a violência escolar, 82,5% dos professores apontam o uso de drogas pelos alunos. Em segundo lugar está a violência familiar com 75% dos respondentes. Na sequência apontam ainda a convivência violenta no bairro, e presença de gangue 55%. Estes dados sinalizam que para os professores, a violência praticada pelos adolescentes advém de fatores externos à escola, como o tráfico de drogas, o bairro e a família.

Apenas 22,5% entendem que a violência dos alunos é um protesto contra a estrutura precária da escola e contra a forma de relacionamento e comportamento dos

professores 12,5%. Os dados indicam que os professores tendem a focalizar a violência por meio do seu ambiente externo. Com efeito, entendem que as violências dos alunos, em grande medida, se dão não pela dinâmica do relacionamento entre os pares, ou pelas interações estabelecidas em sala de aula. Mas sim, por contextos familiares, interpessoais (pelo uso e consumo de drogas) e pela convivência com o bairro.

Diante dos comportamentos violentos manifestados no ambiente escolar, o que podemos fazer? Quais fatores podem minar a violência?

Podemos inferir algumas diretrizes, como por exemplo, as escolas podem trabalhar em parceria com família, buscando diálogos, a escola pode desenvolver projetos culturais que ofereçam a participação dos alunos, professores, e equipe escolar, a fim de condicionar uma interação saudável, pode oferecer apoio aos professores, por meio de estratégias de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da relação professor-aluno.

Considerando possíveis caminhos para o enfrentamento da violência, perguntamos aos professores quais fatores podem alterar a dinâmica violenta na escola.

TABELA 14: Fatores que podem mudar a violência escolar segundo os professores. Nesta questão os professores podiam marcar mais de uma alternativa.

Categorias	Professores (N)	(%)
Fatores que podem mudar a violência escolar		
Aproximação escola e família	29	72,50%
É preciso conscientizar os alunos	24	60,00%
Só conversa não resolve. Precisamos punir os alunos	19	47,50%
Acompanhamento com psicólogos escolares	32	80,00%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Para a grande maioria dos professores, 80% o acompanhamento com psicólogo escolar é o principal fator para mudar a violência escolar. Este fator demonstra a falta de autonomia do professor em resolver os conflitos escolares. Seja pelo desgaste emocional, apontado anteriormente, seja pelo grande número de alunos nas salas de aula, impossibilitando o professor de trabalhar os conflitos individualmente. O número de aulas ofertadas em mais de uma escola e turno ressaltam ainda mais o problema. Assim, os professores creditam aos psicólogos a responsabilidade de alterar a rotina agressiva na escola.

Esta forma de pensar, já foi esboçada outrora por Del Prette (1996), quando afirma que a atuação do psicólogo na escola requer um tratamento dos problemas no seu ambiente interno (problemas de relação professor-aluno, problemas administrativos, pedagógicos, estruturais) e do ambiente externo (família, bairro, drogas, amigos).

De um modo geral, os psicólogos escolares, objetivam o combate à violência escolar por meio do resgate da auto-estima e do diálogo, tanto dos alunos, quanto dos professores. Para o autor, a importância dos psicólogos escolares está na construção de mecanismos de valorização das pessoas, cujo funcionamento tem por finalidade o resgate das identidades dos diferentes atores sociais da realidade escolar, bem como a abertura de canais de expressão dos alunos, professores, pessoal técnico e família. Cabe, pois, ao profissional de psicologia trabalhar os significados de violência dentro e fora de seus limites, abordando aspectos importantes na vida do estudante, além de estimular a interação da família com a escola.

É importante ressaltar, que em todas as escolas pesquisadas não havia psicólogos escolares. Por isso verificar se tal proposta se mostra viável à realidade escolar, é um tanto quanto impreciso.

Os dados verificam ainda que para 72,5% dos professores a violência escolar pode ser alterada pela aproximação escola e família. Estes dados correlacionam com a tabela anterior (Tabela 13), quando 75% dos professores afirmam que a convivência familiar tem ocasionado violências escolares.

Essa afirmativa foi também verificada, anteriormente por Paro (2000). Ele realizou um estudo sobre o papel da família no desenvolvimento escolar dos alunos. Para o autor, quando a família não vai bem, influencia negativamente o desenvolvimento escolar dos filhos. Por isso, trabalhar a parceria família e escola, de acordo com os professores, poderia alterar o cenário violento na escola.

Ainda, conforme os dados da pesquisa, 60% dos professores afirmaram que é preciso conscientizar os alunos a respeito da violência. Isto é, trabalhando valores e normas de convivência. Contudo, não deixa de ser relevante o fato de que para 47,5% dos professores a conversa com os alunos pouco ou nada resolve, os alunos precisam ser punidos.

Diante do cenário da violência, uma das proposições que sempre vem à tona está na ampliação das punições. A perspectiva de punir os alunos, não se restringe aos

professores. Há um Projeto de Lei (PL) na Câmara dos Deputados que prevê punições para estudantes que desrespeitem professores ou violentem regras éticas e de comportamento nas instituições de ensino. A lei é de autoria da deputada Cida Borghetti do partido progressista (PP-PR). De acordo o PL 267/11, em caso de descumprimento das regras escolares, o estudante infrator ficará sujeito a suspensão e, na hipótese de reincidência grave, será encaminhado à autoridade judiciária competente. A proposta muda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, para incluir o respeito aos códigos de ética e de conduta como responsabilidade e dever da criança e do adolescente na condição de estudante. Segundo a deputada Cida Borghetti, a indisciplina em sala de aula tornou-se algo rotineiro nas escolas brasileiras e o número de casos de violência contra professores aumenta assustadoramente. Assinala a deputada que, além dos episódios de violência física contra os educadores, há casos de agressões verbais, que, muitas vezes, acabam sem punição.

O PL 267/11 sugere que a suspensão do aluno resolveria o problema da violência. O que não é verdade. Isso só afasta a responsabilidade da escola em lidar com o problema. Acreditamos que este caminho não reduz as manifestações da violência no sistema escolar. Expulsando os alunos agressivos da escola, não estamos expulsando o que origina a violência dentro das escolas. Temos que expulsar as razões que levam adolescentes a cometem atos violentos.

Na busca por razões para os atos violentos praticados pelos alunos na instituição de ensino, a presente pesquisa, ouviu a opinião dos estudantes. As tabelas a seguir tratam do fenômeno da violência praticada e relatada pelos alunos.

TABELA 15: Distribuição dos alunos por violências praticadas*

Variáveis	Alunos		Alunos		Total	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Com relação aos bens – materiais, qual tipo de violência você já participou na escola?						
Não participaram	49	23,30%	25	16,60%	74	21,00%
Depredação	47	29,19%	98	78,40%	145	40,20%
Pichação	122	75,70%	102	81,60%	224	62,20%
Arrombamento	5	3,10%	41	32,80%	46	12,70%
Furto	13	8,07%	17	13,60%	30	8,30%
Explosão de Bombas	2	1,24%	54	43,20%	56	15,50%
Outros: Peido alemão. Colocar fogo na sala de aula	-	-	2	1,24	2	0,55%
Subtotal dos alunos envolvidos com violência material	161	76,60%	125	83,30%	286	79,00%
Com relação às pessoas, qual tipo de						

violência você já participou na escola?						
Não participaram	42	20,00%	19	12,60%	61	17,00%
Briga – agressão física	122	72,60%	110	83,90%	232	64,40%
Desacato a professores e funcionários	92	54,70%	113	86,20%	205	56,90%
Porte e ou consumo de bebidas alcoólicas	35	20,80%	48	36,60%	83	23,50%
Tráfico/ porte ou consumo de drogas	16	9,50%	39	29,70%	55	15,20%
Invasão de estranhos	18	10,71%	42	32,06%	60	16,65
Ameaça de morte (a alunos, professores, funcionários e ou direção)	4	2,30%	27	20,61%	31	8,60%
Subtotal dos alunos envolvidos com violência à pessoa.	168	80,00%	131	87,30%	299	83,00%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

* Nesta pergunta os alunos podiam marcar mais de uma alternativa.

A Tabela 15 dispõe de algumas categorias de violência que podem acarretar transtornos graves em suas vítimas. Entre os dois grupos estudados, a violência tem um alto índice. Embora a violência contra os bens materiais seja praticada por meninos e meninas, a participação dos meninos é maior. Entre as meninas 76,6% estão envolvidas com violências referentes aos bens – materiais e patrimônio. 75,5% já participaram de pichações e 29,19% de depredação dos (prédios, mesas, cadeiras, ambientes e jardins). Entre os meninos há um significativo aumento, 83,3% estão envolvidos com violência matéria, disseminados em pichações (81,6%), depredação (78,4%) e explosão de bombas (43,2).

O caso fica um pouco mais sério ante os dados da violência praticada contra a pessoa física. No grupo das meninas, 80% já participaram de atos de violências, destes merecem destaque as brigas – agressões físicas entre os alunos (72,6%) e desacato a professores, funcionários ou direção (54,7%). No grupo dos meninos 87,3% participaram de violências contra pessoa física. O destaque ocorre nas brigas - agressões físicas entre os alunos 83,9%, no desacato a professores, funcionários ou direção 86,2%, no consumo e porte de bebidas alcoólicas 36,6% e invasão de estranhos 32,06%.

As porcentagens indicam uma proximidade entre os atos praticados pelas meninas e pelos meninos, não há uma diferença significativa entre os pares. Podemos inferir que isso decorre em primeira instância, por que a proporção de meninas no meio estudantil vem crescendo a partir do século XX. Sendo que nos últimos anos chegou a ultrapassar o número de homens. Com efeito, não é de surpreender que elas agora em grande número comecem a configurar nas estatísticas também como perpetradoras de atos violentos.

Para Abramovay (2009), tem sido cada vez mais freqüentes episódios de violência na escola, que envolve o sexo menino. A autora menciona que em agosto de 2011, na cidade de Riberão Preto-São Paulo, 13 meninas com idade entre 11 e 15 anos prestaram depoimento no Ministério Público Estadual por serem suspeitas de integrar o "Bonde do Capeta", grupo de alunas da sétima série de uma escola estadual na periferia da cidade. As jovens reuniram para ameaçar e estapear colegas mais bem-vestidas e com notas melhores. A análise da autora demonstra que:

Quando se trata de violência escolar, um ponto fundamental para compreender sua dinâmica está justamente nas relações de gênero e seus significados. Os grupos constroem códigos de diferenciação nos seus processos de identidade e sair do anonimato, ter visibilidade numa sociedade em que tudo é um espetáculo, traz visibilidade e empoderamento, o que inclui interações violentas, transgressões. As análises das relações entre masculinidade e violência demonstram que valores como "controle" e "rivalidade" são atributos socialmente entendidos como próprios dos homens. O masculino pode afirmar-se ao encarnar a posição de poder, desafiando a autoridade estabelecida e atribuindo a si mesmo a figura de representante de uma lei simbólica. Ser destemido e valente corresponde, portanto, a uma representação corrente do masculino, valorizada socialmente. E a relação do feminino com as diversas violências existentes demonstra que as mulheres não são "essencialmente pacíficas" e os homens, obrigatoriamente violentos. Embora as estatísticas indiquem que ainda são os homens, principalmente os jovens, os que mais matam e morrem em decorrência da violência nas cidades brasileiras, as condutas violentas femininas também merecem atenção. As violências de autoria feminina não tendem a ser, porém, interpretadas nos mesmos termos das cometidas pelos homens. Se as representações hegemônicas sobre as mulheres historicamente as localizaram no território da passividade, da fragilidade e da candura, a participação delas no registro da violência chega a ser tratada como um desvio e mesmo uma atitude antinatural (ABRAMOVAY, 2009, p. 1).

A afirmação evidencia o cuidado no tratamento dado as violências entre meninas e meninos. Perduram no senso comum que as violências masculinas são reflexos de uma sociabilidade violenta agressiva, como forma de poder, autoridade, mandonismo. Já as agressões das meninas, são freqüentemente percebidas como motivos fúteis: inveja, ciúme, fofoca.

No entanto, os dados registram que cada vez mais as meninas se aproximam da maneira agressiva de agredir dos meninos. As meninas têm participado de agressões, pichações, depredações, em proporções praticamente semelhantes aos meninos.

Considerando os indicativos das violências praticadas pelos alunos, evidencia-se pensar, qual o significado a escola e o sistema escolar têm para estes eles. Esta análise foi tecida na tabela 16.

TABELA 16: Distribuição dos alunos envolvidos com violência por falta de aulas e opinião a cerca da escola.

Variáveis e Categorias	Alunas envolvidas com violência escolar (N= 168)	Alunos envolvidos com violência escolar (N=131)	Total (%) (N=299)
Faltar às aulas no mês sem consentimento dos pais.			
Nenhum	28,40%	33,40%	30,90%
1 a 2 dias	17,10%	18,30%	17,70%
3 a 5 dias	8,50%	8,00%	8,25%
5 a 7 dias	18,70%	13,70%	16,20%
+ 7 dias	27,30%	26,60%	26,90%
Subtotal das faltas	71,60%	66,60%	69,10%
Opinião sobre a escola			
Gosto da escola	51,42%	33,30%	42,36%
Vou por Obrigação	41,90%	30,60%	36,25%
Não vejo sentido	57,14%	62,60%	59,87%
Educação é importante	11,90%	18,00%	14,90%
Educação é futuro	3,30%	1,33%	2,30%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Dos 360 alunos pesquisados, 299 estão envolvidos com violência escolar, como indica a tabela 15. Dos 299 alunos envolvidos com violência 168 são meninas e 131 são meninos. Quanto à ausência nas aulas, não há uma diferença significativa entre os pares. Das meninas envolvidas com a violência escolar 71,60% já faltaram aula, sendo 27,30% faltaram mais de sete (7) dias no mês, 18,70% faltaram 5 a 7 dias, e 17,10% de 1 a 2 dias. Dos 131 meninos envolvidos com violência escolar, 66% faltaram às aulas, destes 26,60% faltaram mais de 7 dias no mês, 18,30% de 1 a 7 dias e 13,70% faltaram de 5 a 7 dias. Os achados revelam que os alunos envolvidos com a violência escolar, em sua grande maioria, não comparem com assiduidade às aulas.

Apesar das faltas, 51,42% das meninas afirmaram gostar da escola, contra uma porcentagem menor dos meninos 33,30%.

É importante destacar que 41,90% das meninas afirmam que vão à escola por obrigação e 57,14% não vêem sentido em estudar. Em proporções diferentes, porém preocupantes, 30,60% dos meninos vão à escola por obrigação e 62,60% dos meninos não vê sentido em estudar.

Ainda 14,9% dos alunos acreditam que a educação é importante e 2,3% que a educação conduz o aluno a um futuro melhor. A porcentagem a cerca do caráter positivo da escola é bem baixa. Os alunos não acreditam no significado da escola, na importância da mesma na vida deles.

Este diagnóstico também foi verificado por Charlot (2002), quando afirma, que ao entrarem na escola, os alunos têm uma percepção muito restrita e falha da escola. Os alunos vêm na escola um ritual vazio, um tempo morto, justificado pela obtenção final do diploma.

Podemos inferir que há um distanciamento entre o que a escola propõe e a expectativa dos alunos. Os alunos vão à escola só por ir, não vêm um sentido, uma razão, não sustentam expectativas de melhora social e econômica. Não obstante, a violência escolar, e particularmente, a violência dentro da sala de aula ganha proporções significativas.

Dessa forma, poderíamos inferir que a violência praticada pelos alunos é um indicativo de protesto contra a escola, e seu sistema de ensino. A tabela 17 avalia essas questões, quando pontua os fatores, na visão dos alunos, que mais contribuem para a ocorrência da violência na escola.

TABELA 17: Fatores que contribuem para a violência segundo os alunos.

Fatores que contribuem para a existência de violência na escola	ALUNOS	
	(N)	(%)
Presença de gangues	206	57,22
Convivência com a violência no bairro	176	48,88%
Uso de drogas	233	64,72%
Convivência violenta em casa	219	60,83%
Estrutura precária da escola	131	36,38%
Desinteresse dos professores para com os alunos	116	32,22%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Os dados indicam que 64,72% dos alunos acreditam que o uso de drogas ocasiona comportamentos violência, seguido pela convivência violenta em casa 60,32% e pela convivência com a violência no bairro 48,88%. Os dados evidenciam que não há uma significativa diferença entre os fatores apontados pelos professores e alunos, no que tange a fatores externos à violência. Ambos reconhecem que os fatores externos (família, bairro e drogas) são os grandes contribuintes para a violência escolar.

Porém apresentam diferença significativa quanto aos fatores internos. Para 36,38% dos alunos, a estrutura precária da escola e o desinteresse dos professores, para com os alunos (32,22%), condicionam fatores violentos. A violência, por essa perspectiva revela o protesto dos alunos com a instituição do ensino.

Ainda sobre os fatores que contribuem com a violência escolar. Um dado preocupante é a violência familiar, pontuado em grande proporção, pelos alunos e professores. Na busca por respostas mais profundas, as tabelas a seguir tratam deste assunto.

A fim de compreendermos essa relação, a tabela 18 averigua a presença e a frequência da violência no ambiente familiar.

TABELA 18 – Distribuição dos alunos segundo a ocorrência e frequência da violência familiar.

Categorias	Alunos	
	(N)	(%)
Você já presenciou violência dentro de casa		
Sim	208	58,80%
Não	152	42,20%
Subtotal dos alunos	360	100,00%
Com que frequência?		
Uma vez	23	11,20%
Mais de uma vez	109	52,40%
Freqüentemente	59	28,40%
Sempre	17	8,20%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Ao analisar o resultado da tabela 18, nota-se que a violência está presente no cotidiano familiar dos estudantes. 58,8% dos alunos presenciam violências dentro de casa. Destes, 52,4% presenciam violências familiares mais de uma vez e 28,4% presenciam freqüentemente.

O modo relacional familiar expressa valores e comportamentos violentos. Podemos inferir que no espaço doméstico, as violências têm se revelado por meio do processo de dominação e poder. São violências de maridos contra esposas, e de pais contra filhos, baseados numa relação vertical, numa hierarquia de posição estabelecida culturalmente.

Para Grossi (1998) é importante perceber que a violência no contexto familiar inclui componentes relacionais e afetivos construídos pela comunicação que se estabelece a partir do contexto cultural a qual a família está inserida. As relações estabelecidas refletem a situação de desigualdade, a assimetria das relações de poder e o espaço da vida doméstica com seus contornos.

A violência intrafamiliar tem suas conseqüências. Segundo Assis (1991) e Cardia (1997), os pais que brigavam e se agrediam apresentavam uma maior

probabilidade de agredir os filhos. Os filhos que mais apanhavam dos pais eram os que mais batiam nos irmãos e colegas de classe. Dessa forma, as reproduções dos comportamentos violentos evidenciam o padrão de normalização de um resolver dos conflitos pela utilização da agressão física, utilizando como instrumento o poder e dominação. A violência acaba por integrar a linguagem cotidiana dos adolescentes.

A fim de compreender com mais especificidade a violência familiar, analisamos na tabela 19, a presença da violência verbal e física nas relações dos pais com os filhos.

TABELA 19 – Situação de violência verbal e física vivenciada pelos alunos em casa.

Variáveis	Alunas (N)	Alunas (%)	Alunos (N)	Alunos (%)	Total (N)	Total (%)
Você já sofreu alguma violência verbal em casa?						
Nunca sofreu violência verbal em casa	82	39,04%	54	36,00%	136	38,00%
Ameaça	38	29,60%	19	19,79%	57	15,80%
Xingamentos	88	68,20%	96	100%	184	51,10%
Humilhações	79	61,70%	33	34,30%	112	31,10%
Subtotal dos alunos que sofrem violência verbal.	128	60,90%	96	64,00%	224	62,00%
Você já sofreu alguma violência física em casa?						
Nunca sofreu violência física em casa	45	21,42%	53	35,3%	98	27,20%
Palmas	104	63,03%	45	46,3%	149	41,30%
Beliscão	49	29,69%	28	28,86%	77	21,30%
Surra	116	70,30%	73	75,25%	189	52,50%
Queimada	2	1,20%	-	-	2	0,55%
Outras formas de violência física: puxão de cabelo, bochechas, porrada, paulada, cabo de fio e de rodo, cintada.						
Subtotal dos alunos que sofrem violência física.	165	78,50%	97	64,60%	262	72,70%

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Conforme a tabela acima, 128 (60, 90%) das meninas já sofreu violência verbal em casa. Destas, 68,20% foram xingadas, 61,70% humilhadas e 29,06% sofreram ameaças. Entre os meninos, 96 meninos (64%) já sofreram violência verbal. Destes 100%, ou seja todos foram xingados, 34,30% humilhados, e 19,79% ameaçados.

Quando perguntamos, quais tipos de palavras os pais utilizavam para xingar, os alunos escreveram: Alienado, filho da puta, praga, safada (o), moleque, porra, égua, caralho, vai pro inferno, vagabunda (o), vadia, burra, baleia, perebenta, doente, cachorro (a), vai tomar no cú, idiota, vai te ferrar, gorda, fedida.

Essas palavras chocam, pois este é o relacionamento entre pais e filhos das oito escolas públicas estaduais pesquisadas. Dessa forma, como podemos esperar que os alunos sejam dóceis com os colegas e professores, que profiram palavras de gratidão e amor? Este comportamento não tem sido apreendido em casa.

Soma-se ainda que os alunos além de sofrerem violência verbal, também sofrem violências físicas. Entre as meninas, 165 (78,5%) já sofreram violência física dos pais. Destas 70,30% levaram surra, 63,03% palmadas e 29,69% beliscão. Entre os meninos, os dados registram pequena redução em relação às meninas. 97 (64,6%) dos meninos foram violentados fisicamente pelos pais. Destes 75,25% levaram surra, 46,3% palmadas e 28,86% beliscão.

Os indicativos expõem a convivência violenta no ambiente familiar. A convivência diária faz com que o comportamento violento seja visto como normal e natural. Isso se verifica na escrita de dois alunos apêndice ao questionário: (1) *Apanho de cabo de fio e de rodo, o que minha mãe tiver na mão, mas eu mereço.* (2) *Eu apanho freqüentemente, mas não entendo surra como violência.* As duas falas registram a naturalização e banalização da violência. Qual efeito isso gera na vida dos estudantes. Qual a relação entre a violência sofrida e a violência praticada? Este é o intento da próxima tabela.

Tabela 20: Distribuição dos alunos que sofreram violência em casa e que praticaram violência na escola.

Variáveis e categorias	Alunas que sofreram violência verbal em casa (T=128)		Alunas que sofreram violência física em casa (T=165)		Alunos que sofreram violência verbal em casa (T=96)		Alunos que sofreram violência física em casa (T =97)	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Você já participou de algum tipo de violência na sua escola?								
Sim	70	54,70%	93	56,40%	68	70,80%	72	74,30%
Não	58	45,30%	72	43,60%	28	29,10%	25	25,70%
Você já sofreu algum tipo de violência na sua instituição								

escolar?								
Sim	91	71,10%	67	40,60%	38	39,60%	29	29,90%
Não	37	28,90%	98	59,40%	58	60,40%	68	70,10%
Quem usou de violência contra você?								
Colegas de classe	72	79,20%	43	64,20%	27	71,10%	12	41,40%
Professores	5	5,50%	-	-	11	28,90%	-	-
Gangues	11	12,00%	16	23,80%	-	-	17	58,60%
Funcionários da escola	3	3,30%	8	12,00%	-	-	-	-
Outros								

Fonte: Pesquisa a violência de alunos contra professores, Goiânia-GO, 2011.

Os dados indicam que das 128 alunas que sofreram violência verbal em casa 70 (54,7%) já participaram de violência na escola e 71,1% já sofreram violência escolar, entre elas 79,2% sofreram por parte dos colegas de classe, 5,5% por parte dos professores e 12% pelas gangues. Das 165 meninas que sofreram violência física em casa, 56,40% já participaram de atos violentos na escola e 40,60% sofreram violência na escola, destas 64,20% dos colegas de classe, 23,80% das gangues e 12% dos funcionários.

Entre os meninos, os registros mostram-se mais inquietantes ainda, Dos 96 meninos que sofrem com a violência verbal em casa, 76,80% usaram de violência na escola e 39,60% sofreram violência. Destes 71,10% sofreram violência pelos colegas e 28,90% pelos professores. Dos 97 meninos que sofreram violência física em casa, 74,30% praticaram violência na escola e 29,90% sofreram violência na escola, sendo 41,4% por parte dos colegas e 58,6% pelos professores.

Há de se observar que os meninos sofrem mais violências do que as meninas. Evidência-se um alto índice de violência praticada pelos professores contra os meninos.

Diante do exposto, percebe-se que a violência psicológica e física faz parte da realidade entre o grupo estudado, o que torna imprescindível a busca por efetivas respostas. Os alunos que utilizam de comportamentos agressivos e violentos sofrem influências das relações familiares. As relações interpessoais influenciam os jovens negativamente.

CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu compreender a violência praticada pelos alunos contra seus os professores. Seguiu aporte conceitual da literatura, a cerca do tema, e as opiniões sobre o fenômeno, por meio das representações sociais, de alunos e professores inquiridos pelos questionários.

Os resultados alcançados nesta pesquisa permitem afirmar que a representação social da violência na escola, pelos alunos e professores, refere-se aos conceitos da mesma encontrada na literatura, como violência física, simbólica e psicológica.

Para os alunos, a violência está vinculada às suas experiências de vida e é um fenômeno que está presente entre as práticas cotidianas na escola. São reconhecidas por eles todas as agressões físicas e verbais que ocorrem dentro e fora do contexto escolar.

Os alunos que praticam atos agressivos o fazem como uma forma de dominação territorial do espaço, como delimitação de uma hierarquização e como um protesto à escola. Assim, podemos inferir que os comportamentos de riscar o carro dos professores, depredar o patrimônio público, pichar cadeiras e muros e explodir bombas em sala de aula, representam formas de protesto quanto à educação e o ensino. Mas também, representam os valores e normas apreendidos na família e na sociedade. Esta última colocação recebe maior visibilidade quando analisamos o modo relacional entre alunos e alunos e alunos e professores. Vejamos, o porquê.

A violência praticada pelos alunos no ambiente escolar aparece como uma forma de dominação, entre os grupos de gangue, entre os amigos e para com os professores, como forma de impor-se perante seus pares. Quando buscamos entender por que os alunos, em sua grande maioria, impõem-se nas relações utilizando de agressões, humilhações e ameaças, verificamos que o fazem por que apreenderam a fazer. O fazem por referência.

Os dados da pesquisa evidenciam que os alunos que xingam, brigam, humilham, desacatam, recebem este mesmo tratamento em casa. O estudo apontou que 62% dos alunos entrevistados já sofreram violências verbais em casa entre: ameaças, xingamentos e humilhações.

A convivência familiar, expressa a autoridade na humilhação e dominação psicológica, revela um abuso de poder, que tem por consequência a ruptura dos vínculos afetivos e de confiança. Os indicativos evidenciam a desmoralização emocional, freqüentes nas situações de conflito entre pais e filhos.

De forma geral, as ações familiares têm se mostrado violentas, os abusos emocionais revelam um convívio familiar que tem por base a rejeição, a depreciação, a discriminação, o desrespeito, as cobranças exageradas e as punições humilhantes. Este relacionar pode vir a provocar danos ao desenvolvimento psíquico do adolescente, podendo provocar efeitos negativos na formação da personalidade do aluno e na forma de encarar a vida.

Ademais, a pesquisa apresentou também que 72,7% dos alunos já sofreram violência física em casa. No espaço doméstico, as violências revelam as transgressões de poder disciplinador e coercitivo dos pais. Dessa forma, as reproduções dos comportamentos violentos evidenciam o padrão de normalização de um resolver dos conflitos pela utilização da agressão física, empregando como instrumento o poder e dominação. A violência acaba por integrar a linguagem cotidiana dos adolescentes.

Para Soares (2004), crianças e adolescentes que convivem com o histórico de violência tendem a apresentar uma maior propensão a experimentar deficiências de aprendizado, sofrem maiores dificuldades de relacionamentos, sofrem pressão para ingressarem precocemente no mercado de trabalho, tendem a precipitar o abandono da escola, aumenta-se a probabilidade de degradação da auto-estima. Além do que os adolescentes que sofrem violências familiares estão mais propensos a se envolverem com episódios de violência na escola.

Estes indicativos são verificáveis na presente pesquisa, 56,4% das meninas e 74,3% dos meninos, que sofreram violência familiar em casa, já participaram de algum tipo de violência na escola. Com efeito, a violência familiar faz simbiose com a violência que os alunos praticam na escola.

Ainda sobre os fatores externos, tanto os professores quanto os alunos, apontaram as drogas como o principal fator causal da violência escolar. Nos estudos acerca da correlação entre drogas e escola, Liberal (2003) aponta que a adolescência é a fase da vida com maior exposição e vulnerabilidade às drogas, e em geral, a experiência inicial ocorre em idade precoce.

O consumo de cigarros, bebidas e drogas pelos alunos, em sua grande maioria, vinculam-se as gangues. O crescimento das gangues nas escolas e fora delas está relacionada com a disputa territorial e com a necessidade de auto – afirmação. Guimarães (1996) afirma que a necessidade de auto – afirmação tem contribuído para que o adolescente se junte aos grupos ou gangues buscando formas não saudáveis de auto-realização, ou seja, buscam na violência um meio de ser “alguém”, de serem reconhecidos.

Dessa forma, a formação das gangues representa uma forma de expressão, tais como as depredações, pichações, agressões físicas e psicológicas. A escola neste contexto é vista como “espaço de maus elementos” No entanto, é preciso identificar outros fatores relacionados com a violência na escola a fim de compreender esta problemática.

Os dados indicaram uma relação clara entre a prática de violência escolar e uma fraca ligação dos alunos com a instituição escolar. Esse distanciamento provoca baixa identificação dos alunos com suas escolas e o que elas prometem oferecer. Ainda, ficou claro, que os alunos envolvidos com a violência escolar também apresentam um nível muito baixo de comprometimento com o patrimônio da escola. O efeito do distanciamento, mencionado acima, afeta a própria dedicação do aluno à vida acadêmica. Trata-se de uma relação frustrada dos alunos com a escola, quando eles vêem que a instituição escolar não oferece mais garantia de um encaminhamento profissional, e até mesmo, condições de aprendizado.

Assim, em consonância com a hipótese apresentada no início desse estudo, os fatores exógenos e endógenos apresentam-se essenciais para o entendimento do comportamento violento dos alunos no ambiente escolar.

Acreditamos que a escola representa um subsistema social com relações próprias. Ela pode ser influenciada por fatores externos, mas, somente sua localização não explica uma ocorrência maior ou menor de violência em seu interior. Independente do tipo de estabelecimento escolar deve haver nesse ambiente uma integração entre alunos e professores, e uma crença dos mesmos no papel de sua escola.

Podemos concluir este estudo salientando a importância de se estabelecer mecanismos que estimulem os vínculos entre os pares escolares. Nossa análise indica que a violência escolar, associa-se a uma dificuldade encontrada nas escolas de

transmitir elementos de incentivo à cidadania e respeito mútuo, de proporcionar limites e regras claras fundamentadas no diálogo, na autoridade, (e não autoritarismo) e por fim, na grande dificuldade das escolas compreenderem as demandas dos jovens.

Destarte, esperamos ter dado nossa parcela de contribuição no entendimento das violências escolares, a fim de orientar políticas de redução do fenômeno nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**: Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. Escola, violência e fantasia. In: **Violência nas escolas: reprimir, prevenir ou transformar?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2003.

ABRAMOVAY e outros. **O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam**. In:Unesco; São Paulo: Moderna, 2004, p.9.

ABRAMOVAY, Miriam. **Faltam políticas públicas claras, programas em execução que enfrentem decididamente o cotidiano de violência nas escolas**. Violência nas escolas Folha de S. Paulo/SP Quinta-feira, 20 de novembro de 2008

ABRAMOVAY, Miriam. **Para além dos puxões de cabelo**. O Estado de S. Paulo/SP Quarta-feira, 21 de outubro de 2009

ABRIC, Jean.Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: A.S.P. Moreira e D.C. Oliveira (Eds). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, GO: AB Editora, 1998. p.27-38.

ADORNO, Sérgio. **Violência urbana, justiça criminal e organização social do crime**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 33: 1991. p. 145-56.

_____ **A gestão urbana do medo e da insegurança: Violência, Crime e Justiça Penal na Sociedade Brasileira Contemporânea**. Tese em sociologia, faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da universidade de SP, 1996.

_____ **O gerenciamento público da violência urbana: a justiça em ação**. In: São Paulo sem medo: Um diagnóstico da violência urbana. Ed. Garamond, São Paulo, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda, Judith. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1998. p. 60-78.

ANCHIETA, Vania; GALINKIN, ANA. **Policiais civis: representando a violência**. Psicologia e Sociedade.2005. p.17-28.

ARENDT, Hannah. **Sobre Violência**. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1973.

- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985
- AQUINO, Júlio. Gropa. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 101-114.
- ASSIS, S. G. **Quando Crescer é um Desafio Social: Um Estudo Sócio-Epidemiológico sobre Violência em Escolares em Duque de Caxias, Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 1991.
- BARRETO, Vicente. **Educação e violência: Reflexões preliminares**. In: Zaluar, Albra (org). **Violência e educação**, São Paulo, Cortez, 1992. p.55-64.
- BATISTA, Anália Sônia; PINTO, Ricardo Magalhães. **Segurança nas escolas e Burnot nos professores**. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes /Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELINTANE. Claudemir. **O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus**. Caderno Cedes, ano XIX, nº47, dezembro/98.
- BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. **O método documentário e sua utilização a análise de grupo de discussão**. Educação em Foco. Revista do Programa de Pós – graduação em Educação da UFJF. Número especial, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz; 3ª ed.; Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria. Alice; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. **A Profissão de Sociólogo – Preliminares Epistemológicas**. Petropolis, Editora Vozes, 2002
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa. 2009.

CALDEIRA, Teresa (s/data). **Violência e democracia: o caso brasileiro e os limites de explicações políticas e culturais**, mimeografado. Citado por: A Instituição Escolar e a Violência Marília Pontes Sposito.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001.

CARDIA, Nancy. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e Educação, 1997. p. 26-69.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão**. In BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs.). Desigualdade e a questão social. 2. ed. São Paulo: EUC, 2000. p. 17-49.

CHARLOT, BERNARD. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, Julho/dezembro 2002, p.84 -135.

CHAUÍ, Marilena. **A não violência do Brasileiro: um mito interessantíssimo**. In: Simpósio de Educação Brasileira; Conferência Brasileira de Educação, 1. Anais. São Paulo, 2000.

CERBINO, Mauro. **Jovens em la Calle: cultura y conflicto**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2006.

CORREIA, José. Alberto. & MATOS, Manuel. **Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente**. In: VEIGA, I. P. & CUNHA, M. I. da. (Orgs.) Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, S. P: Papyrus, 1999, p. 9 - 30.

COSTA, Polyana Andreza da Silva Costa. **Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS**. Dissertação de Mestrado. Corumbá – Mato grosso do Sul, 2011.

COSTA, Márcia. Regina. **A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira?** São Paulo em Perspectiva, v. 13, n. 4, p. 3-12, 1999.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **Políticas educacionais de redução da violência: mediações do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

DADOUN, Roger. **A violência. Ensaio acerca do homo violens**. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DEBARBIEUX, Eric. **La Violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements**. Bordeaux: Université de Bordeaux II, 1996.

DEBARBIEUX, ERIC; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

DEL PRETT, Zilda. Aparecida. **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2003

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995

DURKHEIM, Emille. **As regras do método sociológico**. 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

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

FONSECA, Tania. Mara. Galli. **Dos manicômios a sala de jantar: considerações a cerca da psicologia educacional**. IN: SANTOS. José. Vicente. et al. **Violências no tempo de globalização**. São Paulo. HUCITEC, 1999, P 477-486.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. História da violência nas prisões**. 30º ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1990.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **ATRATIVIDADES DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL**. SÃO PAULO, SP, 2009. Acessoria de Bernadete Gatti. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>

GATTI, Bernadete Angelina. **Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico** (António Escobar Pires, Trad.). (2ª ed.). (Vol. 34). Lisboa: Gradeava, 1996

GUIMARÃES, Áurea. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Sílvia. Pereira. **Representação social da violência em adolescentes: da Normal Social ao Espaço do Sujeito**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, março 2006.

GUSMÃO, Reinan. Neves; FERREIRA, Lúcia. Gracia; PIRES, Maria. das. Graças. **Violência na escola: ainda um problema**. Enciclopédia Biosfera, N.04, 2007

JODELET, Denise. **Representação social: Um domínio em expansão**. In Denise. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (p. 19-44). Rio de Janeiro, RJ. Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

JODELET, Denise; MONTEIRO, Maria da Conceição; CABRAL, Mara. Aparecida. **As Representações sociais da violência doméstica: uma abordagem preventiva Ciência e Saúde Coletiva**. Vol. 4 nº1 p.161-170, 1999.

JOFFE, Hélène. Eu não, o meu grupo não: Representações sociais transculturais da AIDS. In: JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). *Textos em Representação Social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Espaços de mediação e gênese das representações sociais**. PSICO. Porto Alegre: v.27, nº1, PUC, 193-205.1996.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do docente**. Brasília: UNB. 2005

KRUG, Etienne. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002

KUPFER, Maria. Cristina. Machado. *Violência e educação, violência na educação*. Violência, v.1, n.1,p.37 – 46,1997

LA TAILLE, Yves. de. **Autoridade na escola**. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 9 - 29.

LEFÈBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte. Tradução de Sérgio. Martins e revisão técnica de Margarida Maria de Andrade: Editora UFMG, 1999. 178 p.

LELIS, Isabel. **O magistério como campo de contradições**. Contemporaneidade e Educação, II (2), 1997, p 143-155.

LIBERAL, Edson. Ferreira **Construindo escolas promotoras de saúde**. São paulo: Atheneu, 203..

LUCINDA, Maria. da Consolação; NASCIMENTO, Maria; CANDAU, Vera. Maria. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MAGAGNIN, Alessandra. Terra. **A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro (Coletivo, org, NTC). **Pensar Pulsar: Cultura Comunicacional, Tecnologias, Velocidade**. São Paulo: Edições NTC, 1996.

MARRA, Célia. **Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola.** Dissertação de mestrado – Universidade Católica de Minas Gerais, 2004.

MARTIN-BARÓ. **Ação e Ideologia.** 8. ed. San Salvador: UCA Editores, 1997. V. 01.

MARQUES, Neide. Augusta. **Retrato falado da violência na escola pública.** Tese Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2006.

MICHAUD, Yves. **A VIOLÊNCIA.** SÃO PAULO: Ed. ÁTICA, 1989

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública.** Cadernos de Saúde Pública, n. 10, Supl. 1, p. 7-18, 1994.

MINAYO, Maria. Cecília; ASSIS, Simone. **Saúde e violência na infância e adolescência.** Jornal de Pediatria. 1994. p. 70-263.

MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely. Ferreira. **A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência.** Cadernos de Saúde Pública, n. 14 Supl. 1, 1998.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Oswaldo Cruz e Garamond, 1999

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde.** In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). Impactos da Violência na Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009

MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS. Cidades - **Perigo nas escolas de Goiânia.** Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/conteudo.jsp?page=11&pageLink=1&conteudo=noticia/5d7af79c02fd65364a39544028f4ba8c.html>. Consultado outubro, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2003

OLIVEIRA, Cláudia Regina de. **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso.** Porto Alegre. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio Grande do Sul, 1995.

OLIVEIRA, Márcio. **Representação social e simbolismo: os novos rumos da imaginação na sociologia brasileira.** IN: **Revista de ciências humanas.** Curitiba: Editora da UFPR, n.7/8, 1999, p.173-193.

OLIVEIRA, Márcio. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici.** Revista Brasileira de Ciências Sociais., São Paulo, v. 19, n. 55, 2004.

OLIVIERA, Pedro. Paulo. **Sobre a adesão juvenil à redes de criminalidade em favela.** In MACHADO DA SILVA, L. A. Vida sob cerco: violência e rotinas nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

PARO, Vitor. Henrique. **Qualidade do ensino: A contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000

PERALVA, Angelina, Teixeira. **Escola e Violência nas periferias urbanas francesas.** In: Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro, IEC, Ano II, n °2. 1997

PERES, Maria. Fernandes. Tourinho. **Prevenção e Controle: Oposição ou Complementaridade para a Redução da Violência?** In: Revista Ciência e Cultura. Sociedade brasileira para o progresso da ciência. Ano 54 n° 1. Jul/ago/set 2002.

PINHEIRO, Paulo. Sérgio. **Autoritarismo e transição.** Revista USP. São Paulo, 9: 1991 45-56, mar./mai.

PINHEIRO, Paulo. Sérgio; ALMEIDA, Guilherme. Assis. **Violência Urbana.** São Paulo: Publifolha, 2003.

PORTO, Maria. **A violência urbana e suas representações sociais: o caso do Distrito Federal.** In: São Paulo em perspectiva n° 13, São Paulo. 1999

PORTO. Maria Stela Grossi. **Violência e meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea.** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n°8, jul/dez 2002,p152-171.

RENILDES, Neide. da. Silva. **Violência nas Escolas: O conceito de violência e o processo grupal como método de intervenção e pesquisa. Contribuição para a formação inicial e continuada de professores e psicólogos.** Associação Brasileira de Psicólogos Sociais. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/78.%20viol%Cancia%20nas%20escolas.pdf

RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 66, p.143-178, abr. 1999.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência de professores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, FAGED-UFBA, 2001

_____. **Violência: uma forma de expressão da escola?** Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, 2004

_____. **A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola**. Temas em Psicologia - Vol. 18, no 1. 2010. p. 231 – 242

SANTOS, José. Vicente. Tavares. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, 2001.

SILVA, Luiz. Antônio. Machado. **Sociabilidade violenta: Por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano**. Sociedade e Estado, 2004.

_____. **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Luiz. Eduardo. **Juventude e violência no Brasil contemporâneo**. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOREL, George. **Reflexões sobre a violência**. Trad. P. Neves. São Paulo: M. Fontes, 1992.

SOUZA, Mirian. Rodrigues. **Violência nas escolas: causas e conseqüências**. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação – Ano 2, n. 2 – Aparecida de Goiânia, 2008

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Depressão em professores e Violência escolar**. Notandum 16 ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008 Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand16/cecilia.pdf>.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo, Loyola, 1992.

_____. **A instituição escolar e a violência**. IN: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104. jul. 1998. p. 58-75

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. In: Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, v 27, nº 1. Jan/Jun 2001. p.87-103.

SPOSITO, Marília. **A instituição escolar e a violência**. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

- SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude: uma introdução**. In: O estado da Arte sobre juventudes pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentum, v. 1. 2009.
- TAVARES dos Santos, José. Vicente. **Novos processos sociais globais e violência**. São Paulo em Perspectiva, 1999.
- TELLES, Vera. **Violência e cidadania**. In: SÃO PAULO (Estado). Violência no esporte. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.
- TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Dente, 1996.
- VELHO, Gilberto. **Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica**. In: Velho, G. & Alvito, M (orgs). Cidadania e Violência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1996, p. 10-24.
- _____. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed; 2003.
- VIEIRA, Oscar. **Estado de direito, seus limites e a criminalidade**. In: MESQUITA NETO, P. et alii. A Violência do cotidiano. Konrad Adenauer Stiftung, p. 75-92., 2001.
- ZALUAR, Alba. **Exclusão Social e Violência**. Em: Alba Zaluar (Org.). Violência e Escola. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- ZALUAR, Alba; LEAL, Maria. **Violência extra e intra muros**. Revista brasileira de ciências sociais - vol. 16 fevereiro/2001
- WASELFISZ, Julio; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros: Avaliação de impacto do programa abrindo espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília:Unesco, 2003.
- WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Editora Cultrix, 1970
- WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. In: Tempo Social; Ver. Social. USP: São Paulo. p. 5 – 41, 1997
- WIEVIORKA, Michel. et al. **Violence en France**. Paris: Éditions du Seuil.1999. p.120
- _____. **Em que mundo viveremos?** Ed. Perspectiva. São Paulo. 2000