

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

SHEILA MARA PEDROSA

**A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E
SIGNIFICADOS A PARTIR DA ÓTICA DE PROFESSORES DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO**

GOIÂNIA, 2011

FOLHA DE APROVAÇÃO

SHEILA MARA PEDROSA

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS A PARTIR DA ÓTICA DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Enfermagem

Aprovada em 06 de maio de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor MARCELO MEDEIROS - Presidente
FACULDADE DE ENFERMAGEM – UFG

Professora Doutora MARTA ANGÉLICA IOSSI – Membro Efetivo, Externo ao Programa
ESCOLA DE ENFERMAGEM – USP DE RIBEIRÃO PRETO

Professora Doutora MÁRCIA MARIA DE SOUZA – Membro Efetivo, Interno ao Programa
FACULDADE DE ENFERMAGEM – UFG

Professora Doutora CLACI FÁTIMA WEIRICH ROSSO – Membro Suplente, Interno ao Programa
FACULDADE DE ENFERMAGEM – UFG

Professora Doutora DANIELA TAVARES GONTIJO - Membro Suplente, Externo ao Programa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

DEDICATÓRIA

*Aos meus filhos Lucas e Júlia e meu marido
Marcelo.*

AGRADECIMENTOS

À Deus;

Ao meu pai, meu irmão e em especial à minha mãe, grande inspiração para a construção desse trabalho, apoiadora incondicional, que possui uma dedicação irrestrita a seus filhos e netos;

Aos professores participantes deste trabalho, pela sua colaboração e disponibilidade para participarem da pesquisa, mesmo sobrecarregados com seu trabalho;

Às professoras Márcia Maria e Nara Rúbia, por suas colaborações fundamentais;

À minha querida amiga Leidiene por sua parceria na coleta de dados;

Ao meu marido Marcelo de Castro, por sua paciência, amor e palavras certas e

Ao meu orientador Marcelo Medeiros, por ter sido um amigo, verdadeiro mestre, que me ensinou a acreditar em minha capacidade.

EPIÍGRAFE

Paciência

Compositores: Lenine/Dudu Falcão

*Mesmo quando tudo pede
um pouco mais de calma
até quando o corpo pede
um pouco mais de alma
a vida não pára*

*enquanto o tempo acelera
e pede pressa
eu me recuso, faço hora,
vou na valsa
a vida é tão rara*

*enquanto todo mundo espera a cura do mal
e a loucura finge que isso tudo é normal
eu finjo ter paciência
o mundo vai girando cada vez mais veloz
a gente espera do mundo e o mundo espera
de nós
um pouco mais de paciência*

*será que é tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo pra perder?
E quem quer saber
a vida é tão rara, tão rara
mesmo quando tudo pede um pouco mais de
calma
mesmo quando o corpo pede um pouco mais
de alma
eu sei,
a vida não pára
a vida não pára, não
a vida não pára*

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
RESUMEM	10
1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS	20
2.1. Geral.....	20
2.2. Específicos	20
3. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL.....	21
3.1. Família e escola	21
3.2. Violência e escola	25
3.2.1. O trabalho do professor.....	34
3.3. Saúde e escola: iniciativas para o enfrentamento da violência no contexto escolar.....	40
4. CAMINHO METODOLÓGICO.....	46
4.1. Princípios metodológicos.....	46
4.2. Campo de estudo	46
4.3. Coleta dos dados	50
4.3.1. A observação participante	50
4.3.2. Os grupos focais	51
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
5.1. Caracterização Socioeconômica dos sujeitos	57
5.2. O professor e a violência em seu contexto de trabalho.....	59
5.3. A influência da família na violência do contexto escolar.....	67
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE	87
ANEXOS	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de escolas segundo local e etapas da Educação Básica, Brasil e Goiânia, 200947

Tabela 2 - Número de alunos matriculados na Educação Básica segundo etapas e modalidade de ensino, Goiânia, Goiás, Brasil, 2009.....48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABS – Atenção Básica à Saúde

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

Cefams – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças

DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEP – Instituição de Ensino Público

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

MP - GO – Ministério Público de Goiás

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Panamericana da Saúde

PDDE – Plano Dinheiro Direto na Escola

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PIB – Produto Interno Bruto

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

ESF – Estratégia de Saúde da Família

SUS – Sistema Único de Saúde

UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família

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

SIM – Sistema de Informação de Mortalidade

SIH – Sistema de Informações Hospitalares

Claves – Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli

RESUMO

A violência é um fenômeno multifatorial, diretamente relacionado aos aspectos econômicos, sociais e culturais, podendo ser classificada em vários tipos. A violência na família é um tipo que merece atenção especial, pois suas consequências são manifestadas em outros contextos. Assim, no cotidiano escolar, observamos suas diferentes manifestações, cuja gênese reside não somente na família, mas também em outros contextos como na própria escola. Neste ambiente, os professores lidam com situações que podem causar desgaste físico e emocional, afetando seu trabalho. Esta pesquisa consistiu de um estudo descritivo e exploratório, segundo uma abordagem qualitativa, desenvolvido em uma escola pública de Goiânia, cujo objetivo foi compreender os significados do fenômeno da violência sob a ótica de professores. Os dados foram coletados por meio de grupos focais e observação participante e analisados pelo método de interpretação de sentidos, do qual emergiram as categorias "O professor e a violência em seu contexto de trabalho" e "A influência da família para a violência no contexto escolar". A primeira categoria diz respeito ao entendimento dos professores sobre a violência na escola, bem como às estratégias para lidar com situações a ela inerentes. Na segunda categoria, é discutido como os professores compreendem o papel da família e as influências do uso do computador e do sistema econômico no comportamento dos alunos nas escolas. Assim, a pesquisa permitiu observar que o trabalho intersetorial entre segmentos da Saúde e Educação é necessário para preservar o papel dos professores, em sua essência. Destacamos a necessidade de desenvolvimento de outras investigações sobre o fenômeno da violência na escola de forma a ampliar o conhecimento sobre a influência das relações dos estudantes com suas famílias.

Palavras-Chave: Violência; Instituições de ensino; Docentes.

ABSTRACT

Violence is a multifactorial phenomenon directly related to economic, social and cultural aspects and also can be classified in several kinds. The violence in the family is a kind of violence that deserves special attention because its consequences are even expressed in other contexts. Thus, at school, we found different patterns of violence, whose genesis lies not only the family but also in other contexts as the school. In this ambience the teachers' deals with situations that can cause physical and emotional exhaustion that can affect their job. This is a descriptive and exploratory study, based on a qualitative approach, developed in a Public School of Goiânia, which sought to understand the meanings of the violence phenomenon from the sight of its teachers. The data was collected by focus groups and participant observation and analyzed by senses' interpretation method from which emerged the categories "The teacher and violence in his work context" and "The family influence to the violence in the scholar context". The first category is related to teachers' understandings of violence in the school as well as about strategies to conduce situations where violence appears. In the second category it is discussed how teachers understand the family, media and economic system influence the students' behavior in the school. Thus, from this research it was possible to observe that partnership between health and educational areas is necessary to preserve the teachers' work in its essence. We highlight that it is necessary other studies about the phenomenon of violence in the school in order to increase the knowledge about the influences of the relationship among students and their families.

Keywords: Violence; Education Institutions; Teachers.

RESUMEM

La violencia es un fenómeno multifactorial directamente relacionado con los aspectos económicos, sociales e culturales y pueden ser clasificadas en varios tipos. La violencia en la familia es un tipo de violencia que merece atención especial, una vez que sus consecuencias manifestase en otros contextos. Así, en el cotidiano de la escuela, observase diferentes manifestaciones de violencia, cuya génesis se encuentra no sólo en la familia sino también en otros contextos como la escuela. En este ambiente, los maestros tratan con situaciones que pueden causar desgaste físico y emocional que pueden afectar su trabajo. Tratase de un estudio descriptivo y exploratorio, basado en un enfoque cualitativo, desarrollado en un colegio público de Goiania, objetivando comprender los significados del fenómeno de la violencia por los profesores. Los datos fueron recolectados en grupos focales y observación participante y analizados por el método de la interpretación de sentidos, donde surgieron las categorías “El maestro y la violencia en su contexto de trabajo” y “La influencia de la violencia familiar en el contexto escolar”. En la primera categoría hasta relacionada con la comprensión de los maestros acerca de la violencia en la escuela y las estrategias utilizadas para hacer frente a situaciones de violencia. En la segunda categoría, se discutió cómo los maestros comprenden la función de la familia y las influencias del uso de computadores y del sistema económico en el comportamiento de los estudiantes en la escuela. Así, con en esta pesquisa es posible observar que el trabajo intersectorial entre los sectores de salud y educación es necesario para preservar la función de los profesores en su esencia. Destacamos que es necesario otros estudios sobre el fenómeno de la violencia en la escuela con el fin de profundizar y ampliar el conocimiento sobre las influencias de las relaciones entre los estudiantes y sus familias.

Palabras claves: Violencia; Instituciones escolares; Maestros.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da violência no contexto escolar surgiu em meio às nossas vivências e inquietações acadêmicas. Como ex-estudante de Instituição de Ensino Público (IEP) no ensino fundamental, médio e superior, e filha de professora de IEP, pudemos observar, mais proximamente, as relações estudantes-estudantes, estudantes-IEP, estudantes-família e família-IEP e o quanto essas relações eram conflituosas. No entanto, o interesse pelo tema da violência nesse contexto específico concretizou-se nas falas de minha mãe, que, enquanto professora, todos os dias, ao retornar do trabalho, relatava situações de violência, de natureza verbal e psicológica, a exigência, por parte da direção, de elaborar diários e cumprir prazos, cobrança por mais autoridade em sala de aula e a constante desvalorização profissional expressa em baixos salários; todas essas situações eram por ela observadas em seu cotidiano.

Percebemos, então, que possuía a visão do outro lado da relação professor-aluno, diferente da que trazíamos da infância e adolescência. Se, em nossas visões, o estudante era desrespeitado pelos adultos da escola, por outro lado, o mesmo ocorria com adultos, desrespeitados tanto pelos alunos quanto pelo sistema político-educacional.

Na condição de enfermeira e pós-graduanda (Mestrado), durante a disciplina “Estágio Docência”, por meio do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem (FEN) da Universidade Federal de Goiás (UFG), houve oportunidade de nos dedicarmos ao tema e de atuar, de forma observadora-participante, junto ao contexto de uma comunidade escolar nas atividades de estágio docência do Mestrado, acompanhando alunos de graduação em atividades práticas na disciplina de Enfermagem Hebiátrica para o curso de graduação de Enfermagem.

Nessa disciplina, professores e alunos da FEN, com apoio da Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) local, realizam atividades práticas no acompanhamento da situação de saúde dos estudantes de IEP da rede estadual e municipal de ensino, as quais pertencem ao Distrito Sanitário Leste de Goiânia. Pela observação e falas dos acadêmicos de enfermagem, apreendemos que os estudantes adolescentes vivem em um ambiente especialmente sem harmonia, em meio à negligência, violência física, psicológica e estrutural.

Essas percepções sobre esse contexto escolar específico podem ser somadas a alguns diagnósticos situacionais apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2009, da referida IEP, no qual foram mencionadas várias questões, tais como a necessidade de recuperação da autoridade do professor, falta de apoio dos pais para a realização das atividades em casa, ausência do exercício da cidadania, patriotismo e compromisso ético dos estudantes; além disso, foram destacados o uso e tráfico de drogas na escola, gravidez precoce, falta de segurança na escola, baixa renda e baixa autoestima dos estudantes, presença de violência doméstica no cotidiano dos estudantes e alimentação deficiente dos mesmos, dentre outros. Percebemos que os problemas estruturais estão influenciando as atividades escolares de alunos e professores, havendo, portanto, necessidade de maior participação e apoio emocional dos pais na vida dos filhos.

Foi perceptível também a necessidade de aproximação entre a IEP, a UBSF e as Instituições de Ensino Superior (IES), oportunizando a construção e o estreitamento de vínculos no sentido de programarem atividades conjuntas e sistematizadas, uma vez que a UFG vem desenvolvendo trabalhos nessa região há vários anos.

Nossa atenção voltou-se ainda para o fato de professores e demais trabalhadores da escola sentirem-se incomodados e prejudicados em seu papel de educadores face à violência e desarmonia em seu ambiente de trabalho. Sentiam-se intimidados com o comportamento dos alunos e, na tentativa diária de ensinar, utilizavam os meios que possuíam, muitas vezes não os mais adequados, para obterem disciplina dos alunos. Isto remete à reflexão de que as relações mantidas por alunos e profissionais nas IEP têm influências em sua saúde mental e física e na maneira como desempenham suas respectivas atividades.

Assim, o foco desta pesquisa, desenvolvida com base na proposta do Núcleo de Estudos Qualitativos em Saúde e Enfermagem (NEQUASE) da FEN – UFG, incide no papel do professor. Não pretendemos aqui desconsiderar as consequências da violência na vida dos estudantes, mas, sim, direcionarmos o olhar para a situação desse importante sujeito para a relação educativa no cenário escolar. Entendemos que esse profissional, uma vez preparado e com suporte pela parceria com outros profissionais, torna-se um facilitador para a boa convivência no mundo das instituições de ensino.

Percebemos a dificuldade e o despreparo dos profissionais que lidam diretamente com o estudante em trabalhar a violência no contexto escolar. Alguns autores discutem ações de combate à violência no espaço da escola, porém, o resultado até então evidenciado demonstra que essas ações são pontuais, uma vez que ainda é difícil, para os profissionais da escola, identificar atos violentos.

O estudo da violência constitui-se em tarefa árdua, considerando-se tratar de tema abrangente e multifatorial. Por outro lado, o número de produções sobre o tema vem crescendo, contribuindo, assim, para melhor caracterizá-la (SPOSITO, 2001; GONTIJO, ALVES, HELENA *et al* 2010).

Entendemos não ser possível separar a questão da violência de seu aspecto social, pois ambos se influenciam reciprocamente no decorrer da história. A violência é expressa sob diversas formas e seus significados variam de acordo com o momento histórico e cultural, o que lhe confere um caráter mutável e dependente de outras variáveis, como organização política e econômica, inclusão social, distribuição de renda e trabalho e fortalecimento das famílias (MINAYO, SOUZA, 1997; CRUZ NETO, MOREIRA, 1999; ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005). Além disso, ela não se concentra no cotidiano de uma determinada classe social ou faixa etária; está difundida na sociedade como um todo (ARAÚJO, 2004; ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005).

Promover mudanças em problemas basais que permeiam a sociedade é um desafio, o que torna mais cômoda a associação da violência a determinados atos comportamentais, como assaltos, assassinatos e sequestros, delegando o problema a determinadas pessoas, evitando a discussão sobre o conflito entre classes. As classes dominantes, com apoio da mídia, sugerem ao senso comum a visão de que a delinquência consiste na violência e não em uma de suas manifestações, e que os agentes portadores da violência estão representados na figura de jovens negros e/ou mulatos, do sexo masculino e pobres, a exemplo dos meninos de rua (MEDEIROS, 1998).

Segundo Castel (2005), há certo sentimento de insegurança experienciado por determinada parcela social que, há muito tempo, tem sido excluída do desenvolvimento econômico mundial. Esses excluídos expressam seu sentimento de insegurança por meio de uma atitude defensiva e de intolerância potencialmente violenta.

Minayo (1994) classificou a violência em estrutural, de resistência e da delinquência. Segundo a autora, a violência estrutural é a base para os vários outros tipos e refere-se “aos processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem e cronificam a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero, de etnia e mantêm o domínio adultocêntrico sobre crianças e adolescentes” (MINAYO, 1994, p.24). Está associada às estruturas organizadas e institucionalizadas como os sistemas econômicos, culturais e políticos, responsáveis pela opressão de grupos e/ou indivíduos (MINAYO, 1994).

A violência de resistência é a resposta dos indivíduos e grupos ao tipo estrutural. Possui caráter controverso uma vez que responde, com atos violentos, à violência estrutural, sendo repreendida pelos detentores dos poderes político, econômico e cultural (MINAYO, 1994).

Por último, a violência de delinquência, também reflexo da estrutural, revela-se nos comportamentos que estão, reconhecidamente, fora da lei pela sociedade. É quando a violência estrutural faz com que os indivíduos sejam confrontados uns com os outros; também os corrompe e impulsiona ao delito (MINAYO, 1994).

O sistema econômico excludente, a cultura que contribui para a perpetuação de comportamentos violentos e as pessoas que apresentam esses comportamentos fazem com que a violência esteja impressa na sociedade (MINAYO, 2005). Mas, além desses fatores, os meios de comunicação também têm colaborado para sua perpetuação por meio de demasiada exposição, banalização e espetacularização (ARAÚJO, 2004; NJAINE, 2006). Nesse sentido, a exposição de crianças e adolescentes à violência expressa na mídia pode levar a algumas consequências para o comportamento nessa faixa etária, com estímulo a atitudes antissociais e agressivas, dessensibilização do espectador à violência na vida real e aumento da sensação de medo (NJAINE, 2006). Na maioria dos casos, esse comportamento aprendido se reproduz em outros ambientes nos quais esse indivíduo convive.

A violência, quando traduzida em dados, gera perplexidade. Por ano, mais de um milhão de pessoas no mundo perdem suas vidas em decorrência de atos violentos; muitas outras sofrem com sequelas de violência autoinfligida, interpessoal ou coletiva. Além disso, o setor saúde é onerado, com suas consequências, em bilhões de dólares em todo mundo (KRUG, DAHLBERG, MERCY *et al*, 2002).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2009a), o total de óbitos de ambos os sexos ocorridos e registrados aumentou 28%,

entre 1998 e 2008, ao passar de 934.947 para 1.196.812 mortes, com aumento de 20,9% no sexo masculino (548.636, em 1998 e 663.296, em 2008) e 38,1%, no feminino (386.311, em 1998 e 533.516, em 2008). Do total de óbitos em 1998, 89,2% foram decorrentes de causas naturais e 10,8% foram por causas externas. Já em 2008, 91% foram de causas naturais e 9% para as causas violentas (IBGE, 2009a). Mesmo que o número de óbitos por causas naturais seja bem maior do que o de causas violentas, em 2008, 107.713 pessoas morreram por estas causas. Além disso, não houve redução significativa das mortes por causas violentas, o que evidencia que, em uma década, não foram tomadas medidas efetivas para redução desse tipo de morte.

Estima-se um gasto de 3,3% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro com consequências diretas da violência e de 10,5% com as indiretas. Associado a esses dados, temos o fato de que alguns setores da economia apresentam uma crescente lucratividade com sua expansão, como, por exemplo, os da construção civil devido à expansão de condomínios, aumento dos serviços de blindagem de carros, de serviços de seguros patrimonial e pessoal, da produção de grades e de armas, dentre outros (MINAYO, 2005). Há, ainda, uma tendência de investimentos no combate à violência com mais policiamento, mais armamento e investimento individual em métodos de segurança em detrimento aos aportes de prevenção para a coletividade, como melhora da educação e diminuição das desigualdades do país.

Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10 (DATASUS, 2010), no capítulo XX intitulado “causas externas de morbidade e mortalidade” estão incluídas, dentre outras, ocorrências como os acidentes; lesões autoprovocadas intencionalmente; agressões de várias naturezas, como por arma de fogo ou enforcamento e negligência e abandono, por exemplo.

Minayo (2005), baseada em dados apresentados pela equipe do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves), por meio da utilização dos códigos da Classificação Internacional de Doenças (CID), além dos Sistemas de Informação de Mortalidade (SIM/Datasus/MS) e do Sistema de Informações Hospitalares (SIH/Datasus/MS), refere que as mortes por violências e acidentes ocupam o segundo lugar no perfil da mortalidade geral, sendo a primeira causa de óbitos nas faixas etárias de 5 a 49 anos.

Assim, a violência deve ser compreendida de diversas formas; muitas vezes, associada à injúria, delinquência, negligência e indisciplina; geralmente é classificada em física, psicológica, emocional, estrutural, simbólica, dentre outras (ARAÚJO, 2004; OLIVEIRA, GERZELI, 2008).

Dentre suas vítimas estão crianças e adolescentes que, por estarem em processo de formação e possuírem mecanismos imaturos de autodefesa, tendem a sofrer mais com suas consequências e serem mais vulneráveis a situações que a provocam (ZANELATTO, 2010). Outras vezes, são vítimas dos próprios pais, em seus lares, por meio da violência doméstica, mediante a qual ocorre um pacto de silêncio, levando à perpetuação de condutas violentas (SANTOS, 2009).

A violência doméstica é mais frequentemente representada por abusos e maus-tratos sofridos por crianças, mulheres e idosos, considerados mais frágeis pela sociedade. Esse tipo, expresso pelas agressões físicas, sexuais, maus tratos, de ordem psicológica e negligência, é resquício de uma cultura que preconizava os castigos, punições corporais e humilhação como meio de educar e socializar. A criança pode estar exposta à agressão de forma direta ou indireta quando presencia a violência entre o pai e a mãe ou outros familiares (SCHRAIBER, D'OLIVEIRA, HANADA *et al*, 2003; MALDONADO, WILLIAMS, 2005).

Pesquisa realizada em São Paulo evidenciou que a frequência de exposição à agressão física no lar foi significativa. Do total de crianças estudadas, 20% sofreram punição física severa por um ou ambos os pais nos últimos 12 meses da época da pesquisa e 18,8% testemunharam a violência física conjugal (BORDIN, DUARTE, PERES *et al*, 2009).

A violência presenciada ou vivenciada no lar, muitas vezes se reflete no ambiente escolar da criança ou do adolescente sob forma de comportamentos agressivos ou apáticos. Além desses comportamentos, é possível que o estudante tenha seu rendimento escolar prejudicado, o que interfere no progresso de suas atividades escolares. Sem a devida percepção do ciclo de violência que se forma entre família, escola e sociedade, há o risco de analisarmos o comportamento dos estudantes de forma isolada e condenatória (NJAINÉ, MINAYO, 2003; VASCONCELOS, MALHEIROS, WERNER JR. *et al*, 2005).

As instituições de ensino, assim como diversos outros locus sociais, vivem em meio às consequências da violência não só doméstica, mas também estrutural, de resistência e da delinquência. Na área da educação, assim como em outras, ela

tornou-se tema de estudo e de preocupação dos profissionais, mas ainda é sensível o despreparo para lidar com situações de conflito nas salas de aula. Os profissionais da educação dispõem grande parte de seu tempo na tentativa de solucionar problemas relacionados à violência em sala de aula perdendo, assim, tempo para investir na realização de atividades educacionais. (ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA, AVANCINI *et al*, 2005).

Estes autores consideram ainda a convivência como um aspecto fundamental para a vida em sociedade, sendo, então, um dos propósitos de trabalho nas instituições de ensino, onde crianças e adolescentes permanecem durante várias horas do dia. Nesse sentido, os adultos envolvidos na formação de crianças e adolescentes devem estar preparados, contando com um suporte permanente para um trabalho dessa natureza. Entretanto, o que podemos perceber é que estes espaços, tão importantes da sociedade, padecem com a falta de estrutura física e material e de recursos humanos devidamente capacitados, em processo de educação permanente, para lidar com o fenômeno da violência.

Além do despreparo, há outros obstáculos para o manejo da violência no ambiente escolar pelos professores. Um deles é o desgaste ao qual são submetidos, como o cumprimento de longas jornadas de trabalho e excessiva exigência, levando-os a tomar atitudes, algumas vezes equivocadas, em salas de aula (BELINTANE, 1998; ANSER, JOLY, VENDRAMINI, 2003; GONÇALVES, 2005; LOUREIRO, QUEIROZ, 2005; OLIVEIRA, MARTINS, 2007).

Considerando que a violência interfere no modo como ocorrem as relações interpessoais no contexto das IPE, dificultando o processo de ensino aprendizagem, e que ela se constitui em fenômeno historicamente determinado, essa temática deve ser considerada e trabalhada conjuntamente pelos diversos setores da sociedade.

A busca por parcerias tem sido a forma encontrada pela Saúde para trabalhar este tema, visando uma ação coletiva (KRUG, DAHLBERG, MERCY *et al*, 2002). Segundo Minayo (2005), a violência é entendida como algo que atinge diretamente indivíduos e coletividade, sendo um fator de impacto significativo na qualidade de vida das pessoas. Sua prevenção e controle podem ser manejados com a criação e implementação de políticas específicas e organização das práticas e dos serviços. (MINAYO, 2005).

Assim, o presente estudo justifica-se pela atual situação na qual se insere a relação estudante-professor; os conflitos não estão sendo trabalhados de forma

adequada, sem resolução do problema, gerando desgaste dos professores. Além disso, com o programa Saúde na Escola, com vistas a integrar ações da educação e da saúde para trabalhar questões como a violência e a cultura da paz, os profissionais da Atenção Básica à Saúde podem ter, no professor, um importante aliado para o manejo de tais conflitos dentro da escola e ainda para intermediar e fortalecer o diálogo com as famílias.

Nesse contexto, a atuação do enfermeiro na Atenção Básica é de extrema importância no manejo da violência. No ambiente escolar, esse profissional pode ser o elo entre a instituição de ensino, a comunidade e os serviços de saúde, uma vez que está inserido, de forma mais efetiva, nos serviços públicos de saúde, além de possuir uma concepção mais ampliada do processo saúde-doença, associando o conhecimento biológico ao da problemática social (FERRIANI, 1991).

Segundo a premissa que prevenir e reduzir a violência no ambiente de IEP significa também promover a saúde de todos os sujeitos do contexto escolar, partimos do princípio de que o ideal é iniciar com o que eles sabem e com o que podem fazer, de acordo com recomendação do Ministério da Saúde (MS, 2009). Não é pertinente formular propostas para redução da violência no ambiente escolar sem antes conhecermos o que os sujeitos pensam sobre o tema e como lidam com esse problema em seu cotidiano de trabalho.

Como referido anteriormente, há um despreparo dos professores para lidar com situações de conflito em salas de aula; acresce-se que as escolas padecem com a precária estrutura física, falta de insumos e de recursos humanos capacitados para lidar com o fenômeno da violência junto aos estudantes e à comunidade escolar.

Assim, considerando que o professor também é responsável pelo que ocorre em sua sala de aula enquanto os alunos permanecerem na escola, que lida diretamente com situações que envolvem atos violentos e, sobretudo, que tem adoecido no exercício de suas funções, definimos, como objeto de estudo da presente pesquisa, as representações sociais da violência em contexto escolar para professores de uma escola pública de Goiânia.

Nesse sentido, alguns questionamentos se esboçaram, suscitando reflexões para o delineamento da pesquisa: Qual a compreensão dos professores acerca da violência? Quais relações estabelecem entre violência e seu cotidiano de trabalho? Como lidam com aspectos da violência em seu contexto de trabalho?

2. OBJETIVOS

Alicerçados nas questões de pesquisa que se delinearão e com vistas a propor subsídios para a proposição de ações de cunho social e de saúde que possam provocar reflexão e mudanças no modo de lidar com a violência no ambiente escolar, propomos, para esta investigação, os seguintes objetivos:

2.1. Geral

Compreender os significados do fenômeno da violência em uma instituição pública de ensino, sob a ótica de seus professores.

2.2. Específicos

- Analisar os significados de violência atribuídos por professores de uma instituição de ensino público de Goiânia-GO;
- Caracterizar as possíveis situações de violência no cotidiano dos professores;
- Compreender como os professores lidam com situações de violência vivenciadas no ambiente escolar.
- Identificar, junto aos professores, a existência de estratégias de enfrentamento para lidar com situações de violência no ambiente escolar.

3. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Seja no âmbito da família ou da escola, estão implícitas relações que podem gerar situações específicas de conflito, as quais, em determinados casos, também podem contribuir para a manifestação de atos violentos. Nesse sentido, os serviços de saúde podem se constituir em elo importante na intermediação desses conflitos, atuando de modo educativo e preventivo tanto na escola quanto nos domicílios. Para um melhor entendimento dessa premissa, buscamos, na literatura, por elementos que possibilitassem embasamento teórico e conceitual para análise do material coletado e melhor compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa. Para tanto, discutimos a questão da violência de modo a permitir correlações entre família, escola e os serviços de saúde no contexto da violência.

3.1. Família e escola

Aquino (1998) caracteriza instituição como sendo o conjunto de relações ou práticas sociais com tendência à repetição, daí sua legitimação. Além disso, ela existe em nome de algo e se justifica apenas pela ação de seus agentes e clientela. Assim, a escola e a família, enquanto instituições sociais, têm, em seus membros, sua finalidade maior, sem os quais sua existência não teria sentido.

A família tem função importante no processo de formação do sujeito e em sua socialização. Para Setton (2002), ela é o primeiro meio socializador do ser humano, desempenhando esse papel de duas maneiras: em suas relações identitárias, afetivas e morais entre seus membros, e transmitindo um patrimônio econômico e cultural. Dessa forma, a família proporciona ao indivíduo uma mentalidade hierárquica de gênero e geração, além de um nome, uma religião e uma cultura próprios.

Sua configuração, bem como os papéis desempenhados por seus membros, sofreu e sofre mudanças ao longo do tempo, de acordo com o contexto político e econômico da sociedade.

O modelo patriarcal, segundo o qual mãe e filhos são subordinados à autoridade do pai, considerado responsável pelo sustento da casa, consolidou-se com a Revolução Industrial. O modo de produção capitalista exigiu a preservação da

força de produção. Assim, a família, nos moldes patriarcais, passa a ser de grande serventia, pois o pai poderia trabalhar na indústria, a mãe cuidaria da casa e dos filhos e, a esses, caberia a tarefa de serem educados e disciplinados (GOMES, DINIZ, ARAÚJO *et al*, 2007; OLIVI, FONSECA, 2007; MARTINS, FERRIANI, 2008).

Nos séculos XIX e XX, foi comum a discussão da crise da estrutura familiar. Na década de 1970, com o feminismo, a mulher passou por um processo de autonomia e liberdade sexual com o aperfeiçoamento dos métodos anticoncepcionais e da inseminação artificial, na década de 70. Foi, então, possível para a mulher escolher se desejava ter filhos, quando e como tê-los (MARTINS, FERRIANI, 2008). Já na década de 1990, a concepção contemporânea de família surgiu com novos modelos de convivência familiar, sinalizando para uma nova configuração entre seus membros, baseada não só na consanguinidade (SETTON, 2002).

Em 2002, o Novo Código Civil possibilitou um avanço no processo democrático, quando a palavra “homem” foi substituída por “ser humano”, conferindo, às mulheres e aos homens, direitos iguais sobre a guarda de filhos ou na adoção do sobrenome do parceiro (MARTINS, FERRIANI, 2008).

Segundo o IBGE, alguns fatores têm contribuído para mudanças nas famílias, de forma que os laços que envolvem seus membros se tornem cada vez mais frágeis, expressos em adiamento do casamento, crescente número de famílias monoparentais, falta de tempo e aumento do individualismo (IBGE, 2009c).

Na cultura familiar, difundida ao longo das gerações, é aceitável o controle por meio da violência e de sua ameaça pelos homens para com as mulheres, dos mais ricos ou privilegiados para com os pobres e desfavorecidos, e dos adultos para com as crianças. Nas escolas, o mesmo ocorre entre adultos e crianças. Por sofrerem violência, seja em casa ou na escola, as crianças passam a considerar que ela é permitida, um meio de controlar os que julgam mais fracos e pacíficos (PINHEIRO, 2006; GOMES, DINIZ, ARAÚJO *et al*, 2007)

No estudo de registros de dois Conselhos Tutelares, em Feira de Santana (BA), foi encontrado um total de 1.293 ocorrências de violência contra criança e adolescente, sendo que a média ficou entre 24 e 29 casos/mês; 78% dos casos ocorreram nos domicílios (COSTA, CARVALHO, BÁRBARA *et al*, 2007).

Associado a esses fatos, na infância e, em especial, na adolescência, o ser humano passa por uma fase de mudanças em sua forma de ver o mundo e seu

papel na sociedade, sendo fundamental, para pessoas nessas faixas etárias, uma base sólida de relações saudáveis na família. Na fase adulta, além de sofrer influências das relações vivenciadas em seu núcleo familiar, esse indivíduo exercerá influência sobre outros, já que ele determina algumas das características da sociedade e sofre influências desses mesmos padrões (TEIXEIRA, 1996; CALIMAN, 2006).

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança é a pessoa com até doze anos de idade incompletos (ou seja, 11 anos, 11 meses e 29 dias); adolescente é aquela entre doze e dezoito anos de idade (ECA-90). Ainda no Estatuto, em seu artigo 17, é assegurado o direito ao respeito, considerado como a “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (ECA-90, p.13564).

O artigo 53 do ECA garante à criança e ao adolescente o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (ECA-90). Já o artigo 56 dispõe que os responsáveis pela direção das escolas de ensino fundamental devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos (ECA-90). Dessa forma, é garantido, na legislação brasileira, o papel da escola na detecção da violência, bem como a existência de parceiros para esse trabalho.

A escola é grande aliada na luta contra a violência, seja ela a doméstica ou não, uma vez que proporciona às crianças e a seus pais instrumentos e habilidades para a negociação de conflitos, além de ter um contato mais próximo com estudantes; assim, tem possibilidades para perceber se alguma coisa não está bem na dinâmica familiar. Percebe-se, porém, que, na maioria dos casos, a escola, além de ter a violência arraigada em sua cultura, não se utiliza de parcerias, deixando crianças e adolescentes à mercê de novas agressões e negligências (PINHEIRO, 2006; COSTA, CARVALHO, BÁRBARA *et al*, 2007).

Se o estudante tem sucesso nos estudos, tanto a escola quanto a família querem ser considerados responsáveis por esse mérito. Entretanto, quando os profissionais da escola não conseguem mais lidar com o comportamento ou com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, tendem a recorrer aos pais. Se o estudante apresentar dificuldades, delegam aos pais a responsabilidade por elas. Por outro

lado, os pais, as autoridades escolares e a mídia culpam os professores pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2004; CASTRO, REGATTIERI, 2010).

Percebemos, assim, que as relações entre família e instituição de ensino são permeadas por processos de significados delicados e, ao mesmo tempo, muito importantes por nortear as ações da escola e da família.

Segundo Abramovay, Valverde, Barbosa (2005), quando os pais se omitem da responsabilidade da educação dos filhos, a escola também é abandonada, sob várias perspectivas. Para esses autores, os professores a abandonam quando não mais a vêem como espaço de atitudes baseadas na razão, na palavra e em iniciativas antiviolência; os alunos, quando se esquecem da importância da juventude na luta por mudanças sociais; já a sociedade, quando se acomoda, criticando pessoas e papéis específicos (professor, escola, aluno) e omitindo a relevância do contexto social.

Para Setton (2002), a escola ainda é uma instituição do saber e da produção do conhecimento, mas não manteve o papel de organizadora face à variedade do público presente na escola contemporânea e por não estar preparada para tal fenômeno. Assim, ela também vai perdendo cada vez mais seu poder de socializadora (SETTON, 2002).

As atitudes das crianças e adolescentes, na maioria das vezes, são reflexos da vida experienciada em casa; além disso, o número de crianças que têm comportamento agressivo está aumentando, o que também pode ser reflexo da competitividade acentuada promovida pelo capitalismo e da situação de pobreza vivida por muitos brasileiros (NJAINÉ, MINAYO, 2003; LOPES NETO, 2006). As transformações pelas quais a sociedade passa se refletem na escola e, dessa forma, a violência urbana está incutida na escola por meio de suas várias faces (IAROCZINSKI, SILVA, 2008).

Vemos, então, que tanto a família quanto a escola possuem funções importantes na educação de crianças e adolescentes, mas essas funções têm se confundindo ao invés de se complementarem, o que acaba prejudicando possíveis iniciativas de trabalho conjunto contra a violência e demais interesses dos estudantes.

3.2. Violência e escola

A violência envolve fatores sociais muito complexos. Os vários setores da sociedade possuem visões diferentes acerca do tema, o que lhe confere um caráter multiconceitual. Nesse estudo, não se pretende esgotar a discussão de todos os tipos de violência e conhecimentos que cercam o fenômeno, mas é de extrema importância abordar alguns de seus aspectos, conceitos e classificações.

A violência é um fenômeno que ainda carece de uma definição, apesar de inúmeras tentativas nesse sentido por parte de vários autores. Consideramos importante a afirmação de Minayo (2005) de que a violência sempre passa pelo julgamento moral da sociedade e que essa sociedade a vê de acordo com sua realidade e como ela se apresenta no dia-a-dia. Assim, percebe-se que a violência, para o senso comum contemporâneo, está baseada na questão criminal e delinquencial, com suas manifestações física, econômica e moral (simbólica) (MINAYO, 2005).

Uma visão reducionista faz com que seu controle se restrinja a uma questão de segurança pública e repressão policial a grupos específicos, como moradores de bairros periféricos, pobres e marginais (CRUZ NETO, MOREIRA, 1999; GOMES, FONSECA, 2005).

Segundo Gomide (2000), algumas de suas expressões são consideradas aceitáveis pela sociedade e fazem parte da conjuntura atual. São consideradas pró-sociais, exemplificadas em comportamentos como a violência de policiais a grevistas ou no uso de treinamentos de recrutas do exército. A mesma autora considera que mesmo que a sociedade posterior ao séc.XX tenha características sociais violentas, aceitar a agressão pró-social ou qualquer outro tipo é legitimar a violência como sendo consubstancial à sociedade.

Para Minayo (2005), há a violência que está interiorizada na consciência, relacionada à negação de direitos, um instrumento de poder, portadora de especificidade histórica. Para a autora, é importante também citar, como formas de violência, a negligência e a omissão para “se desnaturalizar processos estruturais e atitudes de poder” (MINAYO, 2005, p.19). Dessa maneira, ampliar seu conceito torna possível um olhar mais rigoroso em direção ao problema e impede que este seja reduzido ao aspecto físico.

Para Flores (2002), os comportamentos são a matéria bruta da evolução e a teoria evolutiva explica como o ambiente e a cultura determinam como ocorrerá o desenvolvimento cerebral em cada indivíduo. Sendo assim, a violência seria algo aprendido na sociedade e, portanto, passível de prevenção.

Alguns autores consideram importante diferenciar violência de agressividade, termos usados, muitas vezes, como sinônimos, pois, dessa forma, desnaturaliza-se a violência, para que não seja considerada como normal e intrínseca ao ser humano, e despatologiza-se a agressividade, para que não haja repressão de um processo que faz parte do desenvolvimento humano e que pode ser trabalhado (ANDRADE, BEZERRA JR, 2009).

Para Charlot (2006, p.22), ela é considerada como “um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível”. A ausência do Estado junto à grande parte da população influencia, sobremaneira, o modo como essas pessoas irão perceber suas vidas e conviver em sociedade.

Um tipo de violência que deve ser mencionado é a chamada violência simbólica, a qual, para Gomes, Fonseca (2005), está associada à coerção por significados simbólicos construídos e disseminados pela sociedade. Esse tipo seria marcado pela cumplicidade de quem a sofre; nem o autor da coerção percebe fazê-la uma vez que é uma luta entre as classes sociais, encoberta pelo desconhecimento social.

Para Castel (2005), a insegurança social, considerada pelo autor como a falta de proteção civil e social, não vem acidentalmente e de maneira abrupta; ela é consubstancial à relação interpessoal e importante para a formação da sociedade. Porém, o mesmo autor pondera que a sociedade civil torna-se uma ameaça se não fizer uso de meios para harmonizar essa insegurança, a qual engloba interesses e poderes individuais. Desse modo, é necessário que o Estado defenda a propriedade do indivíduo, seja ela bens materiais ou de sua individualidade, para que exista a liberdade das pessoas e, conseqüentemente, o controle da insegurança social (CASTEL, 2005).

De acordo com Carreiro (2003), na sociedade, os integrantes de categorias desfavorecidas são expostos, de forma acentuada, a situações de humilhação, desvalorização e constrangimento. Esses indivíduos não experimentam,

da mesma forma que os demais, o sentimento de pertença social, não se percebem incluídos na sociedade, o que faz com que usem de violência para expressar tal exclusão. (CARRETEIRO, 2003).

A saúde pública, tal como está inserida nesse imbricado contexto desde a década de 1980, tem colaborado para a busca de melhor entendimento e manejo da violência (KRUG, DAHLBERG, MERCY *et al*, 2002). Em 1996, na 49ª Assembléia Mundial de Saúde, é declarada como um dos principais problemas de saúde pública em nível mundial. Nessa mesma assembléia, é solicitado à OMS um relatório sobre a situação da violência no mundo bem como a implementação de campanhas para reduzi-la, em parceria com governos, autoridades e organizações (KRUG, DAHLBERG, MERCY *et al*, 2002).

No relatório da OMS, é conceituada como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação de liberdade” (KRUG, DAHLBERG, MERCY *et al*, 2002, p.6).

A OMS ainda classifica a violência em três tipos: violência dirigida a si mesmo, autoinfligida, sendo subdividida em comportamento suicida e autoabuso; violência interpessoal, também subdividida em violência da família e de parceiro (a) íntimo (a) e violência comunitária; e violência coletiva, com as subcategorias social, política e econômica. Quanto à natureza dos atos violentos, ela é considerada como física, sexual, psicológica e a que envolve privação ou negligência (KRUG, DAHLBERG, MERCY *et al*, 2002).

Para Minayo (2005), a área da Saúde a concebe segundo a perspectiva de que o mais importante é trabalhar a promoção da vida e sua qualidade ao invés do uso da repressão ou imposição com a finalidade de comprimir a violência. Para a autora, os estudiosos da saúde entendem que:

(...) o locus de expressão dessas subjetividades é o contexto histórico-social, cujas particularidades biológicas encontram as idiosincrasias de cada um e se redefinem nas condições emocionais e socioculturais em que as pessoas crescem e desenvolvem (MINAYO, 2005, p.79).

Dessa forma, nesse estudo utilizamos, como lente analítica dos dados, o conceito de violência no qual o contexto do indivíduo influi, diretamente, no

comportamento por ele apresentado e que a violência pode se expressar de várias formas, onde agressores e agredidos são vítimas.

Na área da Educação, a temática também tem sido foco de discussões que ultrapassam a esfera biológica, atingindo o campo psico-emocional e social.

No estudo realizado por Pinheiro (2006), foi evidenciado que na escola a violência contra a criança pode gerar diferentes impactos na saúde: físicos, por meio de ferimentos leves ou graves, ou até deficiência permanente ou de longo prazo, bem como contusões, fraturas e mortes por homicídio ou suicídio. Impacto psicológico, incluindo problemas de desenvolvimento emocional, transtornos mentais, que afetam o campo comportamental, e a agressão sexual, que pode levar à infecção por HIV/AIDS e doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.

Na questão de gênero, os meninos tendem a apresentar mais comportamentos agressivos, enquanto as meninas tendem a introjetar as dificuldades e somatizá-las. Esse fato pode estar relacionado ao modo como eles são educados, para serem mais fortes e, elas, para expressarem mais os sentimentos (SAUD, TONELOTTO, 2005).

Um tipo de violência muito presente no contexto escolar e que pode ser considerado como parte da violência simbólica, é a prática do *bullying* e *cyberbullying* (*bullying* pela internet ou telefone celular). O *bullying* é um termo inglês usado dessa forma devido à dificuldade de se adequar, ao português, todas as situações abrangidas pelo termo original. Mesmo assim, são usados vários sinônimos como: zoar, intimidar, humilhar, ameaçar, agredir, furtar, excluir ou difamar (LOPES NETO, 2006; PINHEIRO, 2006; TRAUTMANN M., 2008).

O termo *bullying* está ligado a um contexto de submissão-opressão, no qual os responsáveis pela coação desenvolvem atitudes repressoras de diversas naturezas, como psicológica e física, com determinada frequência, na busca pelo poder. Criam, assim, um ambiente de tensão, medo, ansiedade e desvalorização de indivíduos que não correspondem aos padrões pré-estabelecidos e seguidos pela maioria.

O *bullying* possui características bem definidas e aceitas por vários autores como a regularidade, intencionalidade, envolvimento de mais de uma pessoa ou grupo e por envolver desequilíbrio de poderes. Deve-se considerar também que a vítima não é só quem sofre o *bullying*, mas também quem o pratica. É considerado, por alguns autores, como um tipo de incivilidade, descortesia ou indisciplina

(ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005; MARTINS, 2005; LOPES NETO, 2006; MASCARENHAS, 2006).

Por muito tempo foi considerado normal, como um comportamento inerente ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Assim, como qualquer outro tipo de violência, o *bullying* foi se difundindo e tornando-se responsável por atitudes com consequências cada vez mais graves. Isso porque as vítimas passam a não questionar o motivo de sofrerem tal violência (ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005).

Estudo feito em 40 países sobre a exposição de estudantes ao *bullying* resultou em estimativas que variaram de 8,6 % a 45,2%, entre meninos, e de 4,8 % a 35,8%, entre meninas, em todos os países pesquisados. Houve mais relatos de *bullying* por meninos do que por meninas em 29 dos 40 países onde o estudo foi realizado (CRAIG, HAREL-FISCH, FOGEL-GRINVALD *et al*, 2009).

Em um estudo brasileiro, realizado em cidades de todas as regiões do país, os dados quantitativos revelaram que 28% da amostra total de alunos afirmaram ter sido vítimas de maus tratos por parte de colegas ao menos uma vez, no ano de 2009, e quase 10% da amostra relatou ter sofrido maus tratos três ou mais vezes no mesmo ano (FISCHER, LORENZI, PEDREIRA *et al*, 2010).

As consequências do *bullying* na vida das vítimas são relatadas em alguns estudos. Foram encontrados sintomas físicos como cefaléia, dor nas regiões abdominal e lombar, tontura, mau humor e irritabilidade. Quanto ao aspecto emocional, são citados sentimentos de solidão, desamparo e tristeza, preocupação com a imagem corporal, a ideação suicida. Como consequências comportamentais foram encontrados absenteísmo escolar, dificuldade para dormir e ocorrência de injúrias (DUE, HOLSTEIN, LYNCH *et al*, 2005; BITTENCOURT, AERTS, ALVES *et al*, 2009).

Entretanto, a violência no contexto escolar não se expressa apenas entre seus estudantes e desses contra o professor. Há relatos também por parte de professores e demais profissionais da escola contra os estudantes. São relatados castigos corporais e outras formas cruéis e humilhantes de punição ou tratamento, violência sexual e a baseada no gênero, e o *bullying* (PINHEIRO, 2006).

Para Aquino (1998), o modo de pensar a violência no contexto escolar parece seguir duas tônicas, uma de cunho sociologizante, em que ela seria resultado de determinações macroestruturais, e outra com base clínico-

psicologizante, que tende a pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de quadros ou mesmo personalidades violentas que influenciariam as relações no contexto escolar. Nessas duas correntes, a violência é colocada como um resultado exógeno à prática institucional escolar, ora associada às raízes políticas, econômicas e culturais, ora à estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos.

No entanto, situada no contexto educacional, não apresenta consequências exclusivamente exógenas; a própria conjuntura escolar, muitas vezes comporta mecanismos geradores de violência. Alguns aspectos específicos podem ser citados como, por exemplo, a autoridade que é impressa ao papel dos adultos da escola, que, por si só, não ocorre de forma democrática e isenta de certa parcela de violência. Os conteúdos trabalhados também muitas vezes são inadequados, a infraestrutura das escolas é, em sua maioria, precária, existe falta de capacitação dos professores, baixos recursos destinados à educação e inexistência de um manejo eficaz de conflitos dentro da escola. Esses fatores podem levar ao aumento de comportamentos de indisciplina e violência e devem ser encarados, de forma conjunta, pelos principais envolvidos: família, escola, saúde e sociedade (AQUINO, 1998; UNESCO, 2003; BRINGIOTTI, KRYNVENIUK, LASSO, 2004; MIRANDA, 2004).

Além dos fatores já citados, no que se refere às relações no ambiente escolar, devemos considerar aspectos da estrutura social, nos quais as desigualdades foram perpetuadas ao longo da história do Brasil. A esse cenário, acresce-se a falta de preparo dos professores e a diferenciação social, o que leva a preconceitos e imposições de padrões que não são a realidade do aluno, prejudicando sua autoestima e dificultando o bom relacionamento na escola (ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA, *et al* 2005).

Sobre a influência que a escola sofre por parte da sociedade, Charlot (2002) afirma que os alunos de classes populares depositam, na escola e no professor, toda a responsabilidade por seu futuro e inserção profissional e social. A escola, dessa maneira, perde a imagem ligada ao prazer e passa a ser local do “ter que” estudar para não reprovar. Torna-se ainda parte de um processo passivo, onde o aluno só ouve o que o professor tem a dizer, fazendo com que o alvo de avaliação seja o professor. Para Charlot (2002), esse processo todo já é grande ponto de tensão a ser considerado no cotidiano dessas instituições.

Segundo Castro, Regattieri (2010), o modelo da escola contemporânea do Brasil tem suas raízes no início da República, calcado nos valores da cultura européia, de conteúdo livresco e aristocrático. Havia também, no ideário republicano, a necessidade de delegar à instituição escolar a instrução básica das crianças, desqualificando o papel da família. Esse modelo manteve e reforçou a divisão entre ricos e pobres.

Cruz Neto, Moreira (1999) citam o tipo de violência dito estrutural e o conceituam como:

[...] os mecanismos pelos quais o Estado, em seus diferentes níveis e poderes, restringe o acesso da grande maioria da população aos direitos básicos que lhe proporcionariam uma vida digna, gerando assim um grave quadro de exclusão social (CRUZ NETO, MOREIRA, 1999, p.36).

A expressão desse tipo de violência reside, então, na necessidade do estudante de trabalhar muito cedo para ajudar a família, perdendo, assim, a oportunidade de investir em seus estudos, praticar esportes ou ter atividades de lazer. Podemos citar também, como forma de violência estrutural na escola, a precariedade em que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve, expressa na falta de estrutura física das escolas, de metodologias mais atrativas e inclusivas aos alunos, por exemplo.

Para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a escola, antes vista como segura, também experiencia a violência que nada mais é que um “reflexo do clima de violência e de injustiça que caracteriza seu entorno” (UNESCO, 2003, p.58).

Alguns dos problemas do entorno que influenciam a escola são a precariedade da sinalização e insegurança no trânsito, fácil acesso a bebidas alcoólicas, falta de segurança e policiamento, alvo de opiniões controversas, e presença de gangues e traficantes. A escola é impotente diante dessas situações e, às vezes, acaba por não interferir temendo retaliação (ABRAMOVAY, RUA, 2003).

Esse processo de invasão da violência à escola não é recente; há relatos de violência do século XIX, na França, em escolas de nível secundário (CHARLOT, 2002).

No Brasil, esta discussão eclodiu nos anos 80, quando havia consenso de que os possíveis ameaçadores da segurança na escola eram os moradores dos bairros periféricos, considerados marginais. Havia um sistema precário de

informações nas escolas, as quais resistiam em notificar a violência do seu interior, pois, quando isso ocorria, se expunham à depredação, furto e invasões. Já nos anos 90, houve um progresso no que se refere à pesquisa sobre violência nas escolas. Alguns diagnósticos foram realizados baseados em pesquisas descritivas, principalmente por órgãos não-governamentais e entidades profissionais da educação; entretanto, não faziam uma associação importante entre violência e escola (SPOSITO, 2001).

Há uma classificação da violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola, segundo Charlot (2002). A violência na escola é aquela que está também em outro ambientes, não é específica da escola. A referente escola é, sim, específica, expressa em conflitos professor-aluno. A violência “da” escola é por ela gerada, tendo como componentes a violência simbólica e institucional.

Na formulação e implementação de iniciativas para sua redução, o papel da saúde parte da inserção dos seus profissionais nessa discussão, com uma reflexão conjunta sobre as medidas de enfrentamento do problema. Educação e saúde devem também buscar parcerias com outros seguimentos da sociedade, como os conselhos tutelares, Ministério Público e universidades (GOMES, FONSECA, 2005). Além disso, é fundamental que as relações entre aluno e escola e escola e família sejam reforçadas para a construção de um caminho de não-violência (MIRANDA, 2004).

Nesse contexto de várias violências, temos consequências que acabam por acentuar o clima de tensão na escola, segundo um círculo vicioso. Como exemplo de reforço para a problemática, temos o absentismo e a desvalorização social dos estabelecimentos rotulados como violentos, além de que as escolas consideradas violentas são vistas, pelo senso comum, como uma responsabilidade dos alunos, professores, familiares e comunidade, sendo que, na maioria das vezes, a escola pública é a mais julgada por ser a que possui maior número de alunos matriculados (ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005).

No estado de Goiás, em 2008, o Ministério Público, por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude e Direito à Educação, publicou um documento intitulado “Recomendação aos profissionais da área da educação pertencentes à Rede Pública Estadual de Goiás e à Rede Pública Municipal de Goiânia”. No referido documento, o Ministério Público diferencia o que é ato

infracional do ato de indisciplina e indica quais as condutas perante a ocorrência de cada um na escola. O ato infracional é considerado como,

(...) lesão corporal em que a vítima apresenta sinais da agressão, em razão da necessidade de laudo de exame de corpo de delito; homicídio em que a vítima deve ser submetida a laudo de exame cadavérico; porte para uso ou tráfico de entorpecentes, pois a autoridade policial realizará a apreensão da droga e irá requisitar o laudo de exame químico toxicológico; porte de arma, vez que é necessária a apreensão da arma que será submetida a exame pelo instituto de criminalística; porte de explosivos ou bomba caseira, pois também é necessária a apreensão do material que será objeto de exame pelo instituto de criminalística; dano intencional ao patrimônio público ou particular, em que deverá ser efetuado o levantamento do local (MP-GO, 2008, p.4).

Diante de qualquer uma dessas ocorrências é recomendado que se relate o fato à delegacia comum ou especializada, para que sejam apurados os atos infracionais praticados por adolescentes, e à Promotoria de Justiça da Infância e Juventude da Comarca, de modo específico, indicando a data, o horário, o local, o nome dos alunos ou professores que foram vítimas, agredidos ou ameaçados (com qualificação completa), ainda que verbalmente, ou eventuais danos causados ao patrimônio da escola ou de terceiros, indicando testemunhas, de acordo com modelos de ofícios anexos no documento (MP-GO, 2008). O documento ainda determina que, quando o ato infracional for praticado por criança (pessoa com até 12 anos incompletos), os fatos devem ser encaminhados ao Conselho Tutelar.

O Ministério Público não define casos de comportamento irregular e indisciplina apresentados pelos alunos, apenas recomenda que devam ser apreciados na esfera administrativa da escola, aplicando as sanções previstas no regimento escolar, ou, em último caso, que sejam encaminhados ao Conselho Tutelar ou Promotoria de Justiça da Infância e Juventude (MP-GO, 2008). Além disso, a infração disciplinar deve estar prevista no regimento e o procedimento para a aplicação de sanção disciplinar deverá obedecer, rigorosamente, ao princípio da legalidade, com a observância da Constituição Federal, em seu Art. 5º, incisos LIV e LV, de forma a garantir a todos o direito ao devido processo legal, ao contraditório e à ampla defesa (MP-GO, 2008).

Devemos lembrar que a escola não é constituída apenas por estudantes e que a violência não atinge só sua saúde. Todos os que estão inseridos em um contexto de violência correm o risco de adoecerem, como é o caso dos professores.

3.2.1. O trabalho do professor

Segundo Gatti, Barretto (2009), o avanço tecnológico e a expansão de informações geraram uma crescente necessidade de conhecimentos sistematizados que requerem mais anos de estudos e maior domínio de conteúdos. Esse movimento tornou indispensáveis profissionais como o professor. Além disso, o ensino escolar é a forma prevalente de socialização do indivíduo, o que torna o professor uma peça fundamental, tanto da economia quanto do desenvolvimento social (GATTI, BARRETTO, 2009).

Porém, segundo os mesmos autores, o que vemos é uma diferença de valorização salarial e de condições de trabalho dos professores entre os municípios e estados brasileiros, ainda que essa valorização, de modo geral, seja muito aquém de outros profissionais que também possuem, como pré-requisito de contratação, o ensino superior. Em geral, essa categoria profissional é vista como vocação, prejudicando a percepção da sociedade de que o professor precisa sobreviver e necessita de salários dignos. Até o fim dos anos 90, não havia preocupação política com o estatuto de carreira dos docentes, seja da educação infantil, ensino fundamental ou médio (GATTI, BARRETTO, 2009).

Para termos uma visão mais ampla do trabalho do professor, é necessário entendermos as etapas da educação no Brasil. Apresentaremos, então, algumas considerações baseadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e nos autores Gatti, Barreto (2009). Segundo esses autores, a educação Brasileira é dividida em Educação Básica, Superior e Especial. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, mais recentemente, passou a contar com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída pela Lei nº11.741, de 2008, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, a qual recebeu uma nova redação com a Lei nº11.741, de 2008, passando a ser denominada de Educação Profissional e Tecnológica. A Educação Infantil matricula crianças até seis anos de idade. O Ensino Fundamental, que sofreu mudanças com a Lei nº11.274 de 2006, tendo passado de 8 para 9 anos de estudo, recebe crianças

com seis anos completos. Já o Ensino Médio, etapa final da educação básica, possui duração de três anos.

No Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) (2009a), em 2007, o número de professores que atuavam na Educação Básica, seja nos setores públicos ou privados, era de 1.882.961. De acordo com o mesmo autor, o perfil desse conjunto de professores é o de profissionais do sexo feminino, mesmo que, no decorrer das séries, o número de professores do sexo masculino também aumente. Na Educação Profissional há mais profissionais homens. No ensino fundamental, nas séries iniciais, a proporção entre os sexos é de 91,2% (feminino) para 8,8% (masculino). No Ensino médio, a diferença passa a ser de 64,4 para 35,6%; na Educação profissional ocorre uma inserção de 46,7 para 53,3%, respectivamente.

A média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos. Quanto ao número de escolas, nas quais esses profissionais trabalham, a maioria (80,9%) trabalha em uma e 16%, em duas. Em relação aos turnos de trabalho, 63,8% (1.201.299) dos professores trabalham em turno único, 30,2% (569.251), em dois turnos e 6% (112.411) trabalham em três (MEC, Inep, 2009a).

A maioria das vagas de trabalho para professores encontra-se na educação básica e em estabelecimentos públicos. A justificativa seria a grande expansão e investimento do governo brasileiro nesse nível educacional, sendo que 4% do PIB são destinados à educação básica, cerca de quatro vezes mais do que no ensino superior (GATTI, BARRETTO, 2009).

A formação requerida dos professores da Educação Básica segue algumas normas. Para trabalhar em creches, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano) é exigido ensino superior, com licenciatura ou magistério na modalidade Normal. Para os anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano) e ensino médio, é requerido o ensino superior, com licenciatura. (MEC, Inep, 2009a)

No Brasil, a expansão da formação dos interessados na profissão ocorreu na medida em que novas exigências se apresentaram e que a educação se expandiu para todas as classes sociais. No final do séc. XIX, deu-se a inauguração das Escolas Normais onde eram formados docentes para as “primeiras letras” (GATTI, BARRETTO, 2009). Eram necessários, então, profissionais para a educação nas Escolas Normais e, assim, são criadas universidades (início do séc. XX), geradoras de dois tipos de profissionais, os quais permanecem até os dias atuais. Um,

possuindo o ensino secundário (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio), estudava mais um ano em disciplinas de licenciatura e era denominado professor polivalente, podendo lecionar nas escolas Normais para as primeiras letras e algumas disciplinas do ensino secundário. O outro tipo de profissional era bacharel em pedagogia, especialista em educação, podendo lecionar nas demais séries (GATTI, BARRETTO, 2009).

Em 1971, após uma reformulação da educação básica no Brasil, as escolas normais foram extintas e a formação que ofereciam passou a ser realizada em uma habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério. A formação de professores de 1ª a 4ª série perdeu algumas de suas especificidades e tornou-se dispersa, devendo ajustar-se, em grande parte, ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje ensino médio). A partir de 1982, são criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) com a finalidade de oferecer uma formação mais adequada aos professores dessas séries. Eram três anos de curso, em tempo integral, direcionados à formação geral e à pedagógica; estes Centros foram extintos em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo a formação desses professores transferida para o nível superior (GATTI, BARRETTO, 2009).

A LDB de 1996 estipula, em seu Art.62, que a formação dos docentes da educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura, com graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996).

Segundo o MEC, Inep (2009a), nas creches brasileiras, 82,2% dos professores possuem a formação exigida para essa etapa da educação e, na pré-escola, 86,9%. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os valores são de 87,3% e, nos anos finais, 73,4%. No ensino médio, 87%.

Diferentemente dos professores de creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, nas classes dos anos finais da Educação Básica, 56,8% dos professores atuam em até quatro turmas, o que aponta para um número expressivo de docentes assumindo uma carga de trabalho cansativa devido à maior quantidade de turmas (MEC, Inep, 2009a). No ensino médio, essas porcentagens variam muito,

sendo que professores que lecionam para uma turma somam 11,5% do total de professores e 13,5% lecionam em dez ou mais turmas (MEC, Inep, 2009a).

Quanto à questão salarial dos docentes da educação básica, em 2006, a média era de R\$927,00 (novecentos e vinte e sete reais), com a mediana situando em R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais). Dessa forma, 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estavam nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, mas, ainda assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$ 1.000,00 por mês, e, na Sudeste, menos de R\$ 900,00 (GATTI, BARRETTO, 2009).

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738 instituindo o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de R\$950,00 por 40 horas semanais (BRASIL, 2008). Entretanto, por falta de recursos, hoje muitos municípios não proporcionam esse piso aos seus professores.

Em Goiás, no ano de 2007, o perfil de professores da educação básica era, majoritariamente, do sexo feminino (81,94%), possuindo entre 25 e 50 anos (83,86%), lecionando em apenas um estabelecimento de ensino (85,50%). Os valores percentuais de professores por turma foram de 37,86%, que trabalhavam em uma turma, e, 38,71%, que trabalhavam em 5 ou mais. Os que trabalhavam na zona urbana correspondiam a 93,14%, em instituições, na sua maioria estadual, (34,08%) e municipal (38,93%). O quantitativo de professores sem a formação superior em Goiás e no Brasil foi de 7,53 e 6,59%, respectivamente, nos anos finais do Ensino Fundamental. No ensino médio essa proporção é de 8,02%/6,83%, evidenciando que nesse quesito o estado de Goiás está em piores condições do que a média nacional (MEC, Inep, 2009a).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás¹, em maio de 2010, nas salas de aula de Goiás, havia 37.472 professores, sendo 8.365 (22,32%) contratados e 29.107 (77,67%) efetivos. Na cidade de Goiânia, o total era de 5.702 profissionais trabalhando para o estado, sendo 1.116 (19,57%) professores contratados e 4.586 (80,42%) efetivos.

No período de março a junho de 2010, foi realizado, no estado de Goiás, um concurso público para ocupar um total de 5.581 vagas para professor em diversas

¹ Dados obtidos pela autora diretamente na Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

disciplinas e municípios goianos. No edital, o valor salarial para trabalhar 20 horas semanais era de 677,05 reais; para 30 horas, 1.015,57 reais e, para 40 horas, 1.354,09 reais.

No panorama brasileiro, grande parte dos professores tem jornada de trabalho exaustiva, lecionando em mais de uma escola, sem intervalos para descanso e sendo responsável por turmas com muitos estudantes. Esses fatores levam ao sofrimento psíquico, influenciando diretamente na saúde e, por conseqüência, em seu desempenho laboral (LYRA, ASSIS, NJAINE *et al*, 2009).

No contexto das instituições de ensino, públicas ou particulares, todos estão suscetíveis ao adoecimento, seja físico, psíquico ou emocional. Destacando o trabalho do professor, percebe-se que ele tem que se preocupar não só com seu trabalho enquanto docente, mas com sua estabilidade econômica diante de baixos salários, os quais seguem as leis do mercado, além de ter um intenso convívio com outras pessoas, os quais, muitas vezes, não são harmoniosos.

Quanto ao seu cotidiano de trabalho, no que se refere à relação professor-aluno, os alunos, por um lado, reclamam da agressividade, impaciência e falta de preparo dos professores e, por outro, os professores reclamam do desinteresse, agressividade, indisciplina por parte dos alunos (ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005).

Aliado a isso, as opiniões do professor são, muitas vezes, excluídas das decisões da escola fazendo com que seu papel na instituição seja de mero executor de propostas de outros sujeitos. Diante de todos esses fatores, vemos professores jovens adoecendo física e psicologicamente. Como exemplo, temos a Síndrome de *Bournout*, associada à pressão emocional repetitiva, à qual o professor está exposto no seu dia-a-dia. (DELCOR, ARAÚJO, REIS *et al*, 2004; REIS, CARVALHO, ARAÚJO *et al*, 2005; CARLOTTO, PALAZZO, 2006; LYRA, ASSIS, NJAINE *et al*, 2009)

Estudo realizado na França comparou dois grupos: um de professores e outro controle, de não-professores, evidenciando que o grupo de professores não apresentou maior risco para desenvolver problemas de saúde mental, porém possuía alto risco de sofrer desordens de ansiedade, principalmente entre as mulheres. Além disso, foi detectada alta prevalência de problemas na saúde física como rinfaringite/laringite, conjutivite e infecções no trato urinário inferior nos

homens e bronquite, eczema/dermatite, nas mulheres (KOVESS-MASFÉTY, SEVILLA-DEDIEU, RIOS-SEIDEL *et al*, 2006).

Em estudo realizado em Belo Horizonte foi observado que a violência é um dos fatores que contribuem para o aparecimento de transtornos psíquicos em professores do ensino fundamental (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2006).

Diante dessa situação, à qual o professor está exposto, envolvendo muito trabalho, desvalorização salarial e violência, é compreensível que seguir uma carreira docente não tem sido o caminho escolhido pelos jovens brasileiros. Com a baixa na oferta de professores, há possibilidade de uma crise na formação de profissionais para o mercado, o que atingirá, diretamente, a todos os indivíduos na sociedade.

A escola, instituição reconhecida como importante espaço de socialização de informações gerais, tem sido apontada como um local onde também devem ser trabalhadas outras atividades como oficinas de teatro, dança e diferentes esportes. São atividades importantes e necessárias, mas, como são delegadas aos professores, acabam por sobrecarregá-los. Dessa forma, abordar na escola as temáticas de saúde, delegando somente aos professores essa função, compromete a qualidade desse conhecimento.

Em estudo sobre as concepções de saúde do escolar, envolvendo professores, foi evidenciado que 60% dos docentes consideravam-se despreparados para trabalhar o tema transversal 'saúde'. Os motivos mais citados para esta falta de preparo foram falta de conhecimento mais aprofundado sobre saúde (68,38%) e carência de material didático adequado (27,27%). Os autores consideraram que esses professores não conseguem perceber a saúde de maneira ampla, considerando suas interfaces com aspectos pertinentes à qualidade de vida e de cidadania, nem conseguem argumentar, de maneira consistente, sobre a importância da saúde (FERNANDES, ROCHA, SOUZA, 2005).

Percebe-se que a relação entre saúde e educação tem ocorrido de forma que cada uma dessas áreas focalize conhecimentos e práticas em suas especificidades, sendo a educação associada à escola e aos processos de aprendizagem e, a saúde, aos serviços de saúde e processos de adoecimento (MS, 2002).

Sendo a violência um problema sério de saúde na sociedade e, por consequência, na escola, o PSE possui, como um dos pontos a ser trabalhado na

escola, a promoção da saúde e prevenção, com previsão de ações direcionadas para a promoção da cultura de paz e prevenção das violências (MS, 2009).

O professor pode ajudar na redução da violência atuando na sua prevenção ou mesmo intervindo em parceria com os profissionais da saúde, além de servir de modelo de não-violência para crianças que a ela estejam sujeitas em casa. Entretanto, isso só será possível se os professores contarem com boas condições de trabalho, apoio emocional e formação profissional adequada.

O que ocorre na maioria dos países é que os professores já estão sobrecarregados e sob forte pressão para assumir maior responsabilidade para lidar com a violência em suas escolas e não têm formação e experiência para tal (PINHEIRO, 2006).

3.3. Saúde e escola: iniciativas para o enfrentamento da violência no contexto escolar

A saúde é um dos direitos fundamentais do ser humano e dever do estado, garantida pela legislação brasileira. No entanto, a saúde integral, universal e descentralizada ainda é uma meta a ser alcançada pelo sistema de saúde público brasileiro.

Ainda hoje, segundo Olivi, Fonseca (2007), a responsabilização pela saúde do escolar recai sobre as famílias, em especial sobre as mães, que recebem toda a carga de culpa pelos problemas de saúde apresentados pelos filhos, quer pela baixa ou pela alta procura pelo serviço de saúde.

A saúde de crianças e adolescentes com menor poder aquisitivo no Brasil é assistida, principalmente, pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que possui várias frentes de trabalho direcionadas para esse público. Dentre elas, a saúde escolar teve grande importância ao longo da história brasileira.

A maneira de trabalhar a saúde na escola foi realizada de forma a ter prioridades diversas ao longo dos anos. Inicialmente foi desenvolvida por meio de práticas simplistas de higiene escolar, até sua concepção como parte da saúde pública, o que podemos considerar como avanço, embora ainda distante do ideal (FERRIANI, GOMES, 1997).

A saúde escolar pode ser conceituada como um “conjunto de ações destinadas a promover, proteger e recuperar a saúde das coletividades integrantes do sistema educacional”. Nesse contexto, a tríade saúde, família e educação deve

desenvolver relação harmoniosa para que a saúde escolar possa exercer seu papel de forma completa e eficiente (CONCEIÇÃO, 1994, p.11).

O nível de escolaridade é um dos fatores que influencia na melhora da situação econômica e de saúde da família, mas escolaridade e situação econômica são fatores interdependentes. Segundo o censo do IBGE de 2006, a ida de crianças de 0 a 6 anos para a escola dependeu da renda da família (IBGE, 2006).

Os níveis de escolarização da população vêm aumentando, mas ainda são insuficientes. Em 2008, o brasileiro, com 15 anos ou mais de idade, tinha, em média, 7,4 anos de estudo (IBGE, 2009c). Esse dado é preocupante considerando que a escolaridade dos filhos está intimamente ligada à dos pais, sendo mais fácil considerar que o indivíduo frequenta a escola se já tiver tido contato com tal experiência (CASTRO, REGATTIERI, 2010).

Em relação ao acesso ao ensino fundamental, em 2008, quase todas as crianças de 7 a 14 anos de idade estavam frequentando escola (97,9%), mas há uma preocupação com a qualidade desse ensino (IBGE, 2009c; CASTRO, REGATTIERI, 2010).

Já o acesso ao ensino médio é um grande desafio, mesmo sendo de grande importância para as funções produtivas do país. A permanência, o desempenho e a conclusão nas atividades escolares nesse nível escolar são as grandes dificuldades encontradas. A taxa de frequência dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, em 2008, era de 84,1%, e a frequência no ensino médio neste grupo etário de apenas 50,6% (IBGE, 2009c; MEC, Inep, 2009b).

Quanto à estrutura de creches, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, a estrutura ainda deixa a desejar, assim como insumos e infraestrutura física e pedagógica (IBGE, 2009c; MEC, Inep, 2009b).

Ainda na faixa de 15 a 17 anos, a frequência escolar diminui de acordo com a diminuição da renda das famílias. Crianças e adolescentes têm que trabalhar para ajudar no sustento da casa, o que prejudica sua ida para a escola (MEC, Inep, 2009b).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2009, realizada com escolares do 9º ano do ensino fundamental, os quais frequentavam escolas públicas e privadas nas capitais brasileiras e no Distrito Federal, revelou que o percentual de escolares cujas mães não tinham qualquer grau de ensino ou possuíam somente o ensino fundamental incompleto foi de 25,9%. A frequência de escolares da rede

privada cujas mães tinham ensino superior completo foi quase seis vezes maior do que a dos escolares da rede pública de ensino, respectivamente, 46,9% e 8,0% (IBGE, 2009b).

No mesmo estudo, avaliando a presença dos pais na residência, 58,3% dos escolares viviam em lares com presença de pai e mãe, 31,9% viviam apenas com as mães e apenas 4,6% dos escolares viviam somente com o pai. Quanto ao conhecimento dos pais sobre o tempo livre dos filhos, 55,8% dos escolares declararam que os pais ou responsáveis sabiam o que eles faziam no tempo livre, nos últimos 30 dias, sendo que a proporção, por sexo, foi de 59,7% do sexo feminino e 51,4% do masculino. Os pais ou responsáveis de alunos que frequentavam escolas privadas eram mais informados sobre o uso do tempo livre dos filhos (67,4%), comparando aos de escolas públicas (52,7%) (IBGE, 2009b).

A falta à aula sem o consentimento dos pais foi relatada por 18,5% dos escolares nos últimos 30 dias, sendo que em Cuiabá foi detectada a maior frequência (23,4%) e, a menor, em Teresina (12,4%). Essa pesquisa revelou ainda que os escolares de escolas públicas têm este comportamento de forma mais frequente (20,7%) do que os de escolas privadas (10,1%). Quanto à refeição junto com a mãe ou responsável, 62,6% costumavam fazer cinco ou mais refeições na semana (IBGE, 2009b).

Esses dados apontam para uma participação ainda incipiente dos pais na vida dos filhos, seja na rotina doméstica ou na escolar. Para que a criança possa se inserir verdadeiramente nos processos escolares, ela deve já trazer, de casa, a formação necessária para melhor aproveitar o que a escola tem a oferecer. Estar saudável, entender a linguagem utilizada por professores e colegas, possibilitando interação, e ter atitudes como respeito e compromisso, são atributos obtidos em casa (CASTRO, REGATTIERI, 2010)

Segundo registros² do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em 2008, as matrículas escolares no ensino fundamental foram de 177.513, sendo 43.651(24,59%) em escolas públicas estaduais, 515 (0,29%), em escolas federais, 80.587(45,39%), em escolas municipais e 52.760 (29,72%), em escolas privadas. No ensino médio foram 62.519

² Dados acessados pessoalmente pela autora, por meio de ofício, junto ao Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

matrículas, sendo 45.192 (72,28%), no ensino público estadual, 504 (0,80%), no ensino federal e 16.823 (26,90%), em escolas privadas.

De acordo com a mesma Secretaria, em 2009, o número de alunos que concluiu o ano foi de 603.675, sendo que, em Goiânia, foram 100.006. Goiás possui 1165 escolas, sendo 132 em Goiânia; dessas, 120 escolas são de tempo integral. Na educação infantil, são 634 alunos (519 em Goiânia), nas séries iniciais (de 1° ao 5° ano), 62.038 (10.097 em Goiânia), nas séries finais (6° ao 9° ano), 273.366 alunos (37.311 em Goiânia), sendo que o total de alunos no ensino fundamental em Goiás é de 336.038 e de 47.927, em Goiânia. No Ensino Médio eram 218.964 alunos concluintes, no ano de 2009, e 41.997, em Goiânia. O total da educação básica, que consiste na soma do número de alunos do ensino fundamental e médio, foi de 560.162 alunos, em Goiás, e 91.599, em Goiânia. No programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), são 43.513 alunos, sendo 8407 em Goiânia.

Existem iniciativas das áreas de Saúde e Educação para trabalharem, conjuntamente, a saúde escolar. Um exemplo é o programa Escolas Promotoras de Saúde, iniciativa baseada em experiências européias que atingiu o âmbito mundial, tendo sido lançada na América Latina e Caribe, em 1995, pela OPAS/OMS (CASTRO, REGATTIERI, 2010). Para Mirta Roses Periago, diretora da OPAS

A Iniciativa de Escolas Promotoras de Saúde na Região das Américas procura fortalecer a capacidade do setor Saúde e de Educação para promover a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida de meninos, meninas, adolescentes, pais, professores e outros membros da comunidade (MS, OPAS, 2006a; p.11).

Outro exemplo da parceria entre o Ministério da Saúde e o da Educação é a elaboração do Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em dezembro de 2007, pelo Decreto Presidencial Nº 6.286; suas atividades tiveram início em 2008. Possui, dentre outros objetivos, o de “Promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes” (MS, 2009, p.12). No entanto, segundo o Ministério da Saúde, no ambiente escolar,

Para se promover saúde não é suficiente informar. É necessária uma relação dialógica, uma comunicação emancipadora, em que os sujeitos sejam envolvidos na ação educativa, formativa e criativa,

levando em conta a reconstrução do saber da escola e a formação continuada dos docentes (MS, 2002, p.534).

No ano de 2009 foi lançado o Caderno de Atenção Básica nº24, intitulado “Saúde na Escola” (MS, 2009). Nele são preconizadas ações de promoção e atenção à saúde dos estudantes, além de recomendar, às Equipes de Saúde da Família, que atuem no processo de educação permanente e continuada em saúde junto a professores, funcionários, pais e estudantes. Nesta publicação, é recomendado ainda que sejam consideradas as demandas de saúde de profissionais da escola, fortalecendo os vínculos da equipe de saúde e da escola.

São cinco eixos que compõem o PSE: avaliação das condições de saúde; promoção e prevenção da saúde; educação permanente; capacitação dos profissionais e de jovens e monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes (MS, 2009). Segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde, atualmente Goiás possui 57 escolas com o PSE implantado e o município de Goiânia, doze. A prioridade do programa é atender municípios com 100% de cobertura da ESF, escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixo e que possuem implantados o programa Mais Educação do Ministério da Educação.

Uma das temáticas de trabalho do PSE é a promoção da cultura da paz e prevenção da violência. Essa iniciativa proporciona uma aproximação entre as unidades de saúde e as escolas por meio do trabalho conjunto de seus profissionais. Entretanto, não devemos desconsiderar a importância da parceria familiar, primeiro reduto responsável pela formação do indivíduo.

A família é o primeiro meio socializador do indivíduo e as relações vivenciadas neste reduto serão internalizadas e mantidas, com reflexos para a vida adulta. Quanto à saúde mental de crianças e adolescentes, há uma íntima ligação entre ela e a dinâmica familiar. Os profissionais de saúde têm papel fundamental nas relações familiares, sendo capazes de atuar de forma socializadora e integradora na família. Mesmo que os processos educativos utilizados pelos pais variem de uma cultura para outra, o profissional de saúde deve estar atento para a prevenção de agravos à saúde física, mental e social de crianças e adolescentes (PAIANO, ANDRADE, CAZZONI *et al*, 2007).

PRESSUPOSTOS DO ESTUDO

O caminho para educar uma sociedade depende de vários fatores, dentre eles, vontade política, bons profissionais e da importância atribuída à educação. No que se refere ao papel da sociedade, o que ocorre nesse meio também é perpetuado a outros locus de convivência, considerando que todos os ambientes sociais possuem, como componente básico, o ser humano.

Uma extensão importante da sociedade é a escola e os trabalhadores da educação, por serem os responsáveis pelas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, também são mediadores entre a falta de (in)formação e os sujeitos à essa (in)formação. Como componentes da sociedade, os professores também são reflexo do que a sociedade lhes proporcionou em termos de formação cultural e, conseqüentemente, comportamental. Dessa forma, quando estão em seu contexto de trabalho, tentam a reproduzir o que lhes foi deixado de herança na formação.

Dessa forma, temos, como pressupostos desse estudo, que as percepções e significados construídos pelos professores por meio do que lhes foi proporcionado na convivência familiar e social, isto é, a partir das suas histórias e experiências de vida, lhes permitem elaborar uma concepção e uma maneira específica de lidar com a violência em seu ambiente de trabalho. Ainda com base no referencial teórico apresentado, consideramos que os professores sofrem conseqüências no exercício da sua profissão por não possuírem preparo ou suporte, seja técnico ou emocional, para lidarem com a violência na escola, fato que extrapola as relações de trabalho (professor-aluno-instituição) para o ambiente privado familiar.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

4.1. Princípios metodológicos

Para o alcance dos objetivos do trabalho, optamos por um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, baseado na Pesquisa Social. Os estudos qualitativos trabalham com realidades particulares que não devem ser quantificadas, uma vez que são significações, crenças e valores que fazem parte da realidade social, considerando que o ser humano interpreta suas ações a partir de seu contexto (MINAYO, 2007). Outra característica desse tipo de estudo é a de possibilitar o conhecimento da dinâmica e da estrutura do contexto de estudo sob a ótica dos sujeitos que ali vivem (MERIGHI, PRAÇA, 2003).

Minayo (2008, p.47) compreende a Pesquisa Social como “os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. Permite, assim, uma visão “macro” do indivíduo, entendendo ser o homem uma espécie que possui suas particularidades ao mesmo tempo que é influenciado pelo meio em que vive.

Tendo em vista que buscamos compreender as concepções e significados de professores sobre a violência no contexto escolar, seguimos os pressupostos da Pesquisa Social Estratégica que, de acordo com Minayo (2008, p.50), tem a finalidade de “lançar luz sobre determinados aspectos da realidade”, sem priorizar soluções práticas para a questão à qual busca resposta.

4.2. Campo de estudo

Entendemos como campo de estudo “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2008, p.201).

Este trabalho foi realizado em Goiânia, capital do Estado de Goiás, situado na região Centro-oeste brasileira. Em 2007, Goiás contava com 5.647.035 habitantes e Goiânia possuía 1.244.645 habitantes, distribuídos em área territorial de 741 Km² (IBGE, 2007).

O município de Goiânia foi fundado em 24 de outubro de 1933. Atualmente enfrenta problemas crônicos como trânsito caótico e atendimento emergencial à saúde insuficiente, frutos de um crescimento populacional vertiginoso e desordenado. O grande fluxo de veículos requer um aumento e melhora na organização da malha viária da cidade. Goiânia registra uma das maiores médias de carros por habitante da América Latina. Na área da saúde, apesar de ser referência em vários tipos de tratamento médico especializado, seja na rede privada ou pública, a população goianiense não conta com um bom atendimento (CINTRA, 2010). Além disso, em busca de uma assistência mais qualificada, pacientes de baixa renda, vindos do interior de Goiás e de vários outros estados, acabam sobrecarregando o sistema de saúde do município (CINTRA, 2010).

No que se refere à questão educacional, Goiás conta com 38 subsecretarias de educação e, segundo as planilhas totalizadoras da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em dezembro de 2009, havia um total de 603.675 alunos matriculados nas escolas do estado, sendo que, em Goiânia, eram 100.006 alunos³.

O número de Instituições de Ensino de Educação Básica em Goiás, por dependência administrativa, em 2009, era de 11 federais, 1.084 estaduais, 2.364 municipais e 997 privadas, contabilizando um total de 4.456 (IBGE, 2009b).

Comparando a porcentagem de escolas de Goiás, segundo as etapas da Educação Básica, percebemos que o número de pré-escolas é maior quando comparado com a porcentagem em Goiás e no Brasil. Por outro lado, quando consideramos as escolas de Ensino Médio, em Goiânia, a porcentagem é quase a metade da de Goiás e do Brasil, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Porcentagem de escolas, segundo local e etapas da Educação Básica, Goiânia, Goiás, Brasil, 2009.

Educação Básica	Porcentagem de escolas e Local		
	Goiânia	Goiás	Brasil
Educação Infantil	37,6%	13,7%	9,1%
Ensino Fundamental	47,2%	55,4%	53,5%
Ensino Médio	15,2%	30,9%	37,4%

Fonte: IBGE (2010)

³ Dados obtidos pela pesquisadora, por meio de ofício, junto ao Sistema de Informações Gerenciais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Na Tabela 2, são apresentados os dados referentes ao número de alunos em Goiás e Goiânia, segundo as etapas e modalidades da Educação Básica, de acordo com dados do Censo da Educação Básica 2009 (IBGE, 2009b).

Tabela 2 - Número de alunos matriculados na Educação Básica, segundo etapas e modalidade de ensino, Goiás e Goiânia, 2009.

Etapas	Número de alunos	
	Goiás	Goiânia
Educação Infantil	148.891	10.606
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	491.241	53.348
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	441.565	68.543
Ensino Médio	307.938	44.704
Educação Especial	3.081	*
Modalidades		
Educação de Jovens e Adultos	76.157	10.922
Educação Profissional	15.520	*
Total	1.484.197	188.123**

Fonte: Censo da Educação Básica, 2009

* Dados não informados.

** Somatório excluindo-se dados não informados.

A zona urbana de Goiânia foi dividida em 12 grandes regiões e nove distritos sanitários de saúde (Sul/Sudeste, Sudoeste, Oeste, Norte, Noroeste, Mandanha, Leste, Central, Meia Ponte) (ROSSO, 2008).

A região Leste é local de pesquisa, ensino e extensão da FEN/UFG, a qual busca parceria entre o serviço de saúde e a universidade. Os alunos desenvolvem aulas práticas e estágios curriculares ao longo de todo ano, incluindo ações assistenciais, de prevenção e promoção da saúde, inclusive em IEPs da região. Para a realização desse estudo, foi construído vínculo com a unidade por meio da participação da pesquisadora responsável em disciplinas da graduação da FEN/UFG, cujos alunos desenvolvem atividades na escola. Criado esse vínculo, foi solicitada, junto à direção da mesma, permissão para realizar o estudo e os demais procedimentos metodológicos decorrentes da pesquisa, tais como coleta de dados, participação dos professores e questões éticas, dentre outras. A diretora demonstrou

interesse e, assim, permitiu o desenvolvimento das etapas programadas bem como nosso acesso a documentos da escola.

Este trabalho foi desenvolvido em uma Instituição de Ensino Público da rede estadual, localizada na região Leste do município de Goiânia, a qual possui 14 IEP estaduais, com 7801 estudantes matriculados. A IEP selecionada está localizada em uma região com 100% de cobertura da Estratégia de Saúde da Família, tem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e possui, implementado, o PSE. Em seu contexto, a referida região enfrenta problemas com a violência (alunos-profissionais, alunos-alunos, família-profissionais, família-alunos) e, no seu entorno, tráfico de drogas, situação socioeconômica desfavorável da região onde está inserida.

Essa instituição conta com 24 professores e 20 profissionais que exercem função técnico-administrativa, incluídos aí uma diretora e um vice-diretor, três coordenadoras, uma gerente de merenda, dois vigias, dez pessoas na equipe de apoio, uma secretária e uma auxiliar de secretaria. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação de Goiás⁴, a Instituição de Ensino Público em questão possuía um total de 396 estudantes, em agosto de 2010. No ensino fundamental, eram 248 alunos. Havia 71 estudantes no 1º, 2º e 5º anos (anos iniciais), no período vespertino, e 177, de 6º a 9º ano (anos finais), no período matutino, além de 148 alunos no Ensino Médio no programa EJA, no período noturno.

Além disso, recebe recursos do Ministério da Educação e da Cultura por meio do Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e recursos do Pró-Escola, programa da Secretaria de Estado da Educação.

A IEP possui poucos atrativos para os alunos no que se refere ao espaço físico. Dispõe de 2 banheiros para os alunos: um masculino e outro feminino. Conta com um total de 7 (sete) salas de aula, as quais são pequenas para o número de alunos e têm carteiras e mesas destinadas ao professor em péssimo estado de conservação. Possui ainda uma pequena sala para a direção, uma cozinha e uma secretaria, onde também fica um banheiro para os funcionários. Não possui biblioteca e os livros didáticos são guardados em armários localizados em uma sala destinada à reunião dos professores. Não possui laboratório ou sala de informática.

⁴ Dados obtidos pela pesquisadora por meio de ofício no Sistema de Informações Gerenciais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Quanto aos recursos didáticos, no Projeto Político Pedagógico, que, segundo a instituição, é atualizado anualmente, está descrito que esta dispõe de 1 (uma) antena parabólica, 1 (um) aparelho de DVD, 2 (dois) aparelhos de som, 1 (uma) caixa de som, 1 (um) globo geográfico, 4 (quatro) impressoras, 5 (cinco) mapas geográficos, 3 (três) microcomputadores para uso da secretaria, 1 (um) microfone, 2 (mimeógrafos), 1 (um) retroprojetor, 2 (duas) televisões e 2 (dois) videocassetes.

Quanto aos espaços disponíveis para a livre circulação dos estudantes, o pátio é pequeno e não possui lugares suficientes para os alunos se sentarem. A quadra de esportes, para a realização de atividades de Educação Física, é separada do restante da escola por um muro e essa quadra não possui cobertura, o que mantém os estudantes expostos ao sol.

4.3. Coleta dos dados

Para a coleta de dados, utilizamos duas técnicas: Observação Participante e Grupo Focal.

4.3.1. A observação participante

Consideramos que, para o entendimento da problemática da violência no contexto escolar, é necessário um contato prévio com os atores pesquisados. Assim, a observação do campo de estudo começou com o nosso acompanhamento, enquanto autora, de alunas de graduação da FEN/UFG, as quais cursavam disciplinas referentes à saúde do adolescente e promoção da saúde, entre agosto e outubro de 2009. Nesse período, foi possível mantermos contato com a população da escola, em geral professores, coordenadores, alunos e demais funcionários.

Adotamos a postura de pesquisador observador participante na qual:

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (Minayo, 2007, p.70).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que observamos o campo e coletamos os dados, participamos de atividades de educação em saúde na escola e interagimos com a comunidade escolar. Optamos por não utilizar roteiro para a observação por considerarmos o contexto escolar permeado por situações em constantes mudanças e, assim, preferimos assegurar certa liberdade em tal atividade.

As situações por nós presenciadas nessa observação do campo de estudo possibilitaram a contextualização das falas dos professores, tornando-as mais claras e permitindo apreender eventuais omissões de pontos de vista, considerando que alguns deles puderam ser acompanhados em sua rotina de trabalho e, após, participaram do grupo focal.

4.3.2. Os grupos focais

Juntamente com a observação participante, foi desenvolvida a técnica de grupo focal para coleta dos dados. Pelo fato dos professores trabalharem, todos os dias, no mesmo local, compartilham várias experiências e, assim, a realização dessa técnica foi de grande ajuda, possibilitando a tão necessária discussão para o alcance dos objetivos propostos.

O grupo focal pode ser conceituado como:

(...) uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (CRUZ NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002, p.5)

A escolha da utilização do grupo focal como uma das técnicas de coleta de dados desse estudo está de acordo com o recomendado por Neto, Moreira, Suscena (2002), os quais consideram que a escolha do método de grupo focal para a coleta de dados deva ser decidida após o estabelecimento dos objetivos do trabalho. No nosso caso, após estabelecermos que os professores seriam nossos participantes, decidimos utilizar o grupo focal por se tratar de um grupo de sujeitos que compartilham um mesmo ambiente de trabalho e desempenham tarefas semelhantes, podendo ter, dessa forma, muitas vivências e ideais em comum.

Para os autores citados anteriormente, a principal característica do Grupo Focal é o trabalho com a fala. Essa deve ser trabalhada como uma fala em debate, uma vez que todos os pontos de vista devem ser discutidos por todos. De acordo com o pretendido com esses debates e com os objetivos da pesquisa, podemos realizar vários grupos focais, com os mesmos participantes, utilizando diferentes temas para discussão ou até mesmo manter os temas e mudar os participantes.

Nesse estudo, a escolha foi por manter os temas de discussão e mudar os grupos, pois consideramos que o ambiente de trabalho dos sujeitos funciona em turnos distintos, o que proporciona distintas condições de trabalho no mesmo contexto.

Outro conceito de grupo focal é o de que é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais com a finalidade de obtenção de dados, utilizando-se de discussões planejadas, onde os participantes discutem suas representações sociais sobre uma questão específica sem serem coagidos ou obrigados. (WESTPHAL, BOGUS, FARIA, 1996)

Segundo Minayo (2008), o grupo focal caracteriza-se por um tipo de entrevista em grupos pequenos e homogêneos e deve ser planejado uma vez que se constitui em ferramenta para aprofundamento das relações dos participantes.

No final de 2009 foi realizada uma programação conjunta com a diretora e coordenadora pedagógica para a realização dos grupos focais, sendo sugerido que os grupos fossem realizados em períodos nos quais os professores estivessem planejando suas atividades e que, portanto, os alunos estivessem dispensados.

Os grupos focais foram realizados com os professores nas dependências da escola para que os profissionais se sentissem mais à vontade, em ambiente conhecido, sem a necessidade de se deslocarem para outro local.

A direção e coordenação da escola demonstraram disponibilidade para a realização dos grupos e, assim, reservaram uma sala de aula para que fossem desenvolvidas as atividades. O primeiro grupo foi realizado em 29/01/2010, composto por cinco professores, que ministravam aulas no período matutino. O segundo, em 12/02/2010, composto por seis participantes, que ministravam aulas no período noturno. Por fim, o terceiro grupo foi realizado no dia 19/05/2010, com cinco participantes que trabalhavam no período vespertino, totalizando dezesseis participantes. O intervalo de realização dos grupos foi baseado na disponibilidade dos mesmos.

Segundo Neto, Moreira, Suscena (2002), o grupo deve ser pequeno de maneira que todos possam falar e grande o suficiente para englobar diversas opiniões, sendo que o ideal é, no mínimo, quatro e, máximo, de doze pessoas, participando de um grupo. Quanto ao tempo, foi seguido o recomendado por Minayo (2008) no sentido de não ultrapassar uma hora e meia de duração.

De acordo com Krueger e Casey (2009), o ideal é que sejam realizados três ou quatro grupos focais com cada categoria de indivíduos. Após esses grupos, já é possível determinar se houve ou não a saturação dos dados

O último dos três grupos realizados foi utilizado como parte da observação de campo e não foi inserido no corpo de análise considerando que seu conteúdo não foi gravado devido a problemas nos aparelhos de gravação. As falas emergidas da discussão nos outros dois grupos foram gravadas e parcialmente anotadas pelo observador após permissão dos participantes. Posteriormente, as gravações desses grupos foram transcritas na íntegra.

Foi dada total liberdade aos sujeitos em não participar e foi explicada à direção da escola a necessidade de não haver uma postura intransigente com os professores para que participassem, uma vez que essa atitude poderia comprometer a qualidade dos dados, além de infringir a ética do estudo.

Para Cruz Neto, Moreira, Sucena (2002), o pesquisador que se propõe a trabalhar com grupos focais não deve esquecer de que se trata de uma técnica que visa a coleta de dados qualitativos. Dessa forma,

(...) o número de Grupos Focais a ser realizado não é rigidamente determinado por fórmulas matemáticas, mas pelo esgotamento dos temas, não se prendendo, portanto, a relações de amostragem. Essa circunstância indica que não há necessidade de recrutar todas as pessoas que compõem o público-alvo e que jamais poder-se-á inferir que as informações obtidas sejam válidas para todo o universo da pesquisa (CRUZ NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002, p.6).

Os participantes da pesquisa foram convidados a preencher um questionário que contemplava aspectos socioeconômicos e questões abertas sobre sua satisfação profissional; o mesmo foi pré-elaborado por nós, para melhor caracterização dos sujeitos (APÊNDICE I).

Para realização dos grupos focais foi previamente elaborado um Roteiro para Debate (APÊNDICE II), que continha os tópicos a serem discutidos no grupo de

forma a direcionar a discussão. Mesmo havendo uma tentativa de seguimento dos passos do Roteiro, algumas adequações tiveram que ser feitas após a realização do primeiro grupo a fim de que o tempo previsto não fosse ultrapassado o que, segundo Cruz Neto, Moreira, Sucena (2002), costuma ocorrer.

A equipe para condução dos grupos contou com um mediador (pesquisadora responsável). Assim, conduzimos a discussão dos grupos e buscamos, ao máximo possível, não interferir na discussão. Contamos com uma pesquisadora auxiliar, responsável pela montagem do equipamento de áudio para a gravação das falas e por fazer um relato escrito dos grupos. Os grupos focais foram realizados em salas de aula disponibilizadas pela direção da escola. As pessoas responsáveis pela realização dos grupos chegaram ao local com antecedência e organizaram o ambiente para o momento de sua realização.

Necessário se faz reforçar que, na condição de pesquisadora responsável desenvolvemos o papel de pesquisadora observadora participante na condução da pesquisa como um todo. No entanto, no momento do grupo focal, nosso papel foi de mediadora e, para tanto, contamos com a ajuda de uma pesquisadora auxiliar na condução de dois grupos focais.

Os grupos focais foram realizados de acordo com a abordagem de três aspectos relacionados aos professores: seu conceito e os significados que atribuem à violência, a expressão de violência por eles percebida no contexto de trabalho e o “estar na escola” dos sujeitos. Esses três aspectos foram discutidos pelos participantes sem uma ordem estabelecida, o que conferiu maior liberdade para discussão nos grupos.

Inicialmente, era realizada uma apresentação da equipe e dos sujeitos, explicando o trabalho, esclarecendo sobre os objetivos de se realizar o grupo; um “contrato” era realizado entre os membros do grupo.

O debate sobre o conceito de violência dos participantes foi mobilizado por meio da utilização de gravuras, as quais foram previamente dispostas no chão, no centro do grupo. Tais gravuras foram preparadas por nós de modo que não apresentassem ligação alguma com o contexto escolar ou com o tema do estudo; deveriam, ainda, ter aspecto neutro, evitando eventual viés ao estudo.

Foi solicitado que os participantes escolhessem as gravuras que representassem o conceito de cada um sobre violência. Posteriormente, foi solicitado que mostrassem e falassem sobre a(s) gravura(s) que haviam escolhido,

dizendo o motivo da escolha. Nesse momento, a mediadora buscava explorar situações de violência vividas pelos professores e os tipos de violência mais presenciados pelos participantes.

Quando o tempo previamente estabelecido estava se encerrando, solicitávamos aos membros dos grupos que falassem ou escrevessem palavras que expressassem o “estar na escola” em filipetas que foram disponibilizadas; posteriormente, era realizada a finalização do grupo, convidando os participantes a falarem sobre como foi essa experiência para eles. Ao final, agradecíamos sua participação.

A divisão do grupo em etapas de introdução, discussão das questões pré-estabelecidas no Roteiro de Debate e a finalização do grupo é sugerida por Cruz Neto, Moreira, Suscena (2002)

Quanto à questão ética, este trabalho foi norteado pelos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, previstos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A proposta desse trabalho foi submetida, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO I), ao Comitê de Pesquisa Humana e Animal do HC/UFG, tendo sido aprovado sob o protocolo de nº167/09. A permissão da direção da escola para a realização do estudo foi anexada aos outros documentos encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás. O TCLE foi lido, explicado e sua assinatura foi obtida por nós, junto aos professores que participaram dos grupos focais, no momento posterior à formação dos grupos, por escolha dos próprios sujeitos.

Feita a transcrição, na íntegra, das falas expressas nos grupos, foi realizada a análise e interpretação dos dados, a qual foi feita por meio do método de interpretação de sentidos, proposta por Gomes, Souza, Minayo *et al* (2005), os quais afirmam ser esse método

(...) um caminho de análise de significados dentro de uma perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos (GOMES, SOUZA, MINAYO *et al*, 2005, p. 202).

Para Gomes (2007), este método consiste em uma tentativa de “caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados de uma pesquisa.” (GOMES, 2007, p. 105-106).

Seguimos as seguintes etapas: na primeira, foi realizada uma **leitura compreensiva** do material selecionado para que pudéssemos nos impregnar do conteúdo coletado, ter uma visão mais ampla do conjunto de falas e, ao mesmo tempo, apreender particularidades nesse conjunto. Na segunda etapa, foi feita a **construção de inferências**, que são “operações pelas quais se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras anteriormente acatadas como verdadeiras” e, na terceira, foi feita **síntese interpretativa**, considerada uma reinterpretação, por meio de uma construção criativa de possíveis significados (GOMES, SOUZA, MINAYO *et al*, 2005, p.203).

Foram realizadas as transcrições dos grupos focais e várias leituras dessas transcrições até que as falas pudessem ser associadas aos seus respectivos participantes e que fossem, em sua grande maioria, memorizadas, além de buscar uma visão do conjunto das falas. Na exposição do discurso dos participantes, a identificação dos mesmos será resguardada e eles serão identificados com a letra P, de participante, e um número, de acordo com a sequência em que o participante falou pela primeira vez no grupo. Dessa forma, teremos o P1, P2, e assim sucessivamente, até P11.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme apresentamos anteriormente nos pressupostos desta pesquisa, entendemos que a concepção de violência está associada ao contexto de vida dos sujeitos. Dessa forma, para contextualizar os significados da violência apreendidos nas falas dos participantes dos grupos focais, apresentaremos uma caracterização socioeconômica dos professores, realizada previamente ao preenchimento das fichas. Em seguida, discutiremos as categorias temáticas que emergiram do material empírico obtido em dois dos grupos focais que puderam ser transcritos, a saber: “O professor e a violência em seu contexto de trabalho” e “A influência da família na violência do contexto escolar”.

5.1. Caracterização Socioeconômica dos sujeitos

Dos três grupos realizados, dois tiveram seus dados analisados. Um com cinco e, outro, com seis participantes, totalizando onze sujeitos. Lecionavam em várias disciplinas do ensino fundamental e médio. O primeiro grupo foi composto por professores que trabalhavam no turno matutino e, o segundo, por professores do turno noturno dessa instituição, sendo que dois dos professores também exerciam o trabalho de coordenação da escola nos turnos matutino e noturno, respectivamente.

Seis dos onze participantes eram mulheres. Um dos participantes não respondeu ao questionário, totalizando 10 questionários respondidos.

Os participantes possuíam de 19 a 61 anos e a média das idades foi de 35,4 anos. Três sujeitos possuíam ensino superior incompleto, quatro com superior completo e três pós-graduados. A maioria dos participantes (54,5%) era casada, nascida e moradora de Goiânia, com renda que variou de 500 a 5.000 reais, com média de 1.733 reais, sendo que um professor não informou sua renda. No entanto, se desconsiderarmos o salário informado por um dos participantes, de 5.000 reais mensais, o qual foi discrepante em relação aos demais, a média cai para 1.325 reais.

O tempo de trabalho em educação variou de cinco meses a 29 anos e oito meses, com média de 11,3 anos. Seis sujeitos eram efetivos e quatro trabalhavam em regime de contrato temporário no estado. Se compararmos a média de tempo de trabalho de 11,3 anos e a média de renda de 1.325 reais, percebemos que há uma

desvalorização salarial desses profissionais. Importante salientar que a metade dos participantes trabalhava somente na escola em que os dados foram coletados.

Um dos participantes informou não estar satisfeito com as atividades profissionais que tem exercido, nove disseram que estavam satisfeitos; porém, quatro destes colocaram ressalvas, as quais se referem basicamente à desvalorização profissional à qual se sentem submetidos. Dessa forma, a metade dos sujeitos do estudo está insatisfeita com o trabalho que exerce.

Apesar desta insatisfação, a maioria dos participantes (60%) afirmou que não gostaria de trabalhar em outra área. Isso é confirmado em palavras e frases citadas por eles no decorrer dos grupos, como “perseverança” (P6), “esperança” (P9) e em expressões, como “o professor planta sementes” (P11) e a “busca pelo diálogo” (P8). Porém, dentre o grupo de professores que disseram que não gostariam de trabalhar em outra área, dois fizeram ressalvas quanto à questão da insatisfação com o trabalho.

Estar insatisfeito com o trabalho e, mesmo assim, não desejar ter outra profissão, pode ser decorrente da insegurança proporcionada pelo mercado de trabalho. Os participantes mencionam que o salário ao qual estão submetidos é injusto, considerando que o piso salarial mínimo passou a existir há cerca de dois anos.

No estudo de Araújo, Godinho, Reis *et al* (2006), com professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA), foi percebido baixo nível de satisfação na profissão. Pouco mais da metade dos homens e das mulheres referiu não ter dificuldades para realizar, com satisfação, suas atividades cotidianas de trabalho.

O perfil dos sujeitos desse estudo refere-se a professores experientes na área da educação, mal remunerados, estando a maioria insatisfeita com a atual condição de trabalho. Dessa forma, é provável que tenham uma visão não muito otimista do contexto escolar, uma vez que um contexto de trabalho que gera sofrimento emocional no professor interfere na maneira como ele vê o comportamento de seus alunos (LYRA, ASSIS, NJAINE *et al*, 2009).

Quanto à análise dos sentidos das falas dos professores, de modo geral, os participantes percebem a violência por meio da desvalorização e sobrecarga de trabalho do professor e pelos atos violentos dos alunos. O comportamento dos

alunos na escola, para os sujeitos do estudo, decorre da educação/formação que receberam em casa.

(...) os filhos não respeitam os pais, e a gente que é professor? (...) Quê que o professor vai fazer numa situação dessa? 'Ah menino vou chamar seus pais na escola', 'Pode chamar eles não vão fazer nada'.
(P2)

A concepção dos professores sobre violência será discutida por meio de duas categorias: “O professor e a violência em seu contexto de trabalho” e “A influência da família na violência do contexto escolar”. Embora essas categorias estejam apresentadas separadamente, vale ressaltar seu caráter de interdependência, ou seja, não podem ser compreendidas isoladamente, uma vez que, segundo os sujeitos, o cenário do contexto escolar é composto de comportamentos apreendidos no contexto de casa.

5.2.O professor e a violência em seu contexto de trabalho

De acordo com os significados atribuídos pelos sujeitos, a violência no contexto escolar se expressa por meio de determinados comportamentos dos alunos e por questões próprias do sistema educacional, como a desvalorização salarial e profissional do professor e a precária estrutura física das escolas.

Para lidar com a violência em seu contexto de trabalho, esses professores têm suas próprias estratégias; utilizam desde a busca pela amizade e diálogo com os alunos até a adoção de postura autoritária e punitiva. Esses achados são semelhantes aos encontrados por Abramovay, Valverde, Barbosa *et al* (2005), em estudo sobre violência na escola.

“(...) violência, gente, mas eu ficava assim, horrorizada, um batia no outro, pulando em cima da mesa, meu Deus do céu...” (P2)

“(...) Então nós professores, nós aqui hoje aqui, somos tratados assim como qualquer lixo, qualquer, entendeu?” (P9)

“(...) se você não for ditador, se você não for ditatorial você não consegue dar aula.” (P2)

Para Oliveira, Gerzeli (2008), as causas da indisciplina escolar podem ter origem em fatores externos à escola, como violência da sociedade, pobreza, influência dos meios de comunicação, família, falta de limite, (des)organização da sociedade, traços de personalidade do aluno, dentre outros. Podem ainda ser decorrentes de fatores internos do ambiente escolar, como as condições de ensino-aprendizagem, os modos como os indivíduos se relacionam na escola, a maneira como cada aluno se adapta aos esquemas do contexto escolar, a relação professor-aluno e as formas utilizadas pelos profissionais para obter disciplina.

Concordamos que no contexto escolar coexistem diferentes atores que exercem distintos papéis e possuem também formações diversas. As crianças que estão na escola fazem parte de um núcleo familiar, o qual possui cultura e modo de agir peculiares. Por sua vez, essa família está inserida em uma comunidade na qual há outras famílias que vivem num mesmo contexto social (CASTRO, REGATTIERI, 2010). Os sujeitos desse contexto compartilham ideias e concepções próprias que são trazidas à tona por meio de seus comportamentos. No caso da instituição de ensino onde trabalham os sujeitos desse estudo, os estudantes apresentam comportamentos condizentes com o contexto no qual estão inseridos, tanto familiar quanto comunitário, ou seja, de violência, de tráfico de drogas, de ausência e abandono dos pais.

O professor é o responsável direto pela condução dos alunos e já traz para a escola uma determinada formação, além da profissional, para o processo de educação. Além disso, possui a função de garantir o direito educacional dessas crianças e segue diretrizes do sistema de ensino vigente (CASTRO, REGATTIERI, 2010). A comunidade escolar é um representante do poder público e faz parte de um sistema ou rede de ensino, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que compartilha um mesmo marco regulatório com as Secretarias de Estado e o Ministério da Educação. No caso das escolas, o contexto no qual estão inseridas é o institucional (CASTRO, REGATTIERI, 2010).

Sendo assim, professores e demais profissionais possuem visões distintas dos estudantes por assumirem outros papéis e terem formação diferente. Os conflitos entre as duas partes são, portanto, justificáveis. Porém, se o objetivo dos estudantes e dos trabalhadores da escola é o mesmo, ou seja, a busca por

conhecimento e formação de cidadãos conscientes, as divergências deveriam ser amenizadas.

Essas diferenças nos contextos de aluno e professor não comportam julgamentos sobre os problemas educacionais no sentido de culpar apenas a escola ou a família e comunidade, uma vez que a situação socioeconômica, a violência e a cultura também influenciam diretamente nas relações do contexto escolar, o que não justifica, evidentemente, que a escola perca seu foco: a aprendizagem dos alunos (CASTRO, REGATTIERI, 2010).

Por outro lado, parece-nos que a sociedade, de modo geral, tem dificuldades em aceitar a diferença, seja de pessoas, formas de pensar ou de agir. Neste contexto de violências, no qual a escola se vê imersa, devemos buscar uma visão crítica de tais aspectos. Concordamos com Chrispino (2007) no sentido de que o conflito é inerente ao ser humano e que é uma situação importante, pois ajuda no reconhecimento da diferença de pontos de vista do outro, contribuindo, portanto, para maior aquisição de novos conhecimentos por ambas as partes.

O mesmo autor afirma ainda haver o mito de que o conflito é ruim, de que atenta contra a ordem das estruturas sociais. Concordamos, porém, que, na verdade, o conflito denota uma relação democrática que permite a liberdade de expressão das diversas opiniões, mas quando não trabalhado leva à violência (CHRISPINO, 2007).

Nos diversos ambientes, e também na escola, é evidente tal forma de pensamento. É mais cômoda a postura de estabelecer a homogeneidade de comportamentos de manter o não-questionamento. Isso colabora para a obtenção de obediência, um comportamento almejado pelos pais, que já trazem, de suas raízes culturais, a crença de que os filhos devem ser submissos e obedientes. Entretanto, acreditamos que embora as crianças devam respeitar os pais, professores e também os irmãos e colegas, esse respeito não deve ser confundido com subserviência, submissão ou resignação.

Os comportamentos violentos, de caráter físico e verbal, e a discordância do aluno com as normas dessa instituição de ensino são considerados dificuldades no dia-a-dia de trabalho dos sujeitos, as quais são passíveis de serem trabalhadas pelos pais, mas que, segundo os professores, tem se tornado mais uma de suas responsabilidades.

“(...) Eu já fui agredido assim... na sala de aula, em outras escolas, me xingaram, mandaram eu tomar naquele lugar (...)” (P9)

“A questão da disciplina, hoje, ela tá ficando pros professores, os pais já, igual ela falou, eles já abortaram essa missão (...)” (P3)

“Quando o pai vem, chega aqui na escola e fala assim... uma criança de seis anos, ‘eu não sei mais o que fazer com meu filho, não dou conta’.” (P5)

No que se refere às relações interpessoais em instituições de ensino, estudos evidenciam que os professores reclamam do desinteresse, agressividade e indisciplina por parte dos alunos e que as manifestações, vistas como agressivas e causadoras de sofrimento nos professores, são as agressões físicas e verbais entre os alunos e outras, verbais, dirigidas aos professores (ABRAMOVAY, VALVERDE, BARBOSA *et al*, 2005; SOUZA, CASTRO, 2008).

Notamos que quando a agressão ou violência é exteriorizada em comportamentos visíveis provocam mais espanto e indignação nos sujeitos que presenciam ou experienciam a situação.

Para Lisboa, Koller (2001) apud Joly, Dias, Marini (2009), a agressividade infantil contra outras crianças e colegas de escola tende a ser diferenciada daquela cometida contra adultos, sejam eles professores, pais ou familiares. No presente estudo, os participantes consideram predominar, entre os estudantes, a violência física e verbal e, dos estudantes para com os professores, a violência verbal.

Quando ocorre menção de casos de violência verbal praticada por alunos contra professores, notamos certa concordância entre os sujeitos, bem como uma postura de normalidade daquele fenômeno. Pareceu-nos ser habitual esse tipo de violência contra esses profissionais. Os sujeitos apresentaram reação de espanto ou incredulidade somente perante relatos de agressão física contra professores. Ficou claro que, para os participantes deste estudo, o dia-a-dia de trabalho já inclui suportar a violência.

Fato que deve ser mencionado foi o da indisciplina ser considerada, ora como sinônimo de comportamentos violentos, sejam eles de caráter físico ou verbal, ora como sinônimo de discordância do aluno às regras próprias da escola. Dessa forma, há certa controvérsia no modo como os professores percebem o que provoca descontentamento em seu ambiente de trabalho. Apresentam uma percepção confusa sobre o que é de responsabilidade do sistema de ensino escolar e o que é

de responsabilidade da família, do poder público, da saúde e demais instrumentos sociais de combate à violência.

Podemos perceber que fica difícil buscar soluções para fenômenos que não são bem diferenciados pelos sujeitos. Parece ser difícil separar o que é violento do que não é. O que é falta de disciplina ou descontentamento do aluno ou, ainda, o que é responsabilidade do professor ou não.

O fato das crianças “terem muitos direitos”, associado ao de que os estudantes não podem ser reprovados, colabora, segundo os sujeitos, para que se estabeleçam indisciplina e desinteresse pelo que o professor tem a dizer.

(...) qualquer coisinha que acontece eles correm lá no direito deles, mas os deveres. (P9)

“(...) e a disciplina hoje, a lei beneficia tanto os alunos e tão... ai se (...) pegar no braço de menino, já teve caso de menino de sete, oito anos de falar assim ‘Não, eu te processo’.” (P3)

“Hoje o aluno não tá nem aí, ‘Ah! Bomba aí, não tô nem aí, bomba aí’.” (P3)

“(...) [o aluno dizendo] ‘Professor prá quê que eu vou mostrar a tarefa prá você que, que eu vou passar de ano, prá quê que eu vou ficar...’. Então isso aí desestimula a gente (...)” (P9)

Em nossa experiência em sala de aula com estudantes da escola, campo de estudo desse trabalho, foi possível apreender que, para o aluno, não há finalidade, regra ou limite em seu comportamento em sala de aula. Os fatos relatados pelos sujeitos desse estudo foram contextualizados pela nossa vivência no contexto de trabalho dos professores. Não se trata de sermos generalizadoras de fatos ou comportamentos, mas a realidade do campo de estudo é realmente complexa e permeada por problemas que vão desde a falta de infraestrutura e insumos para realização das atividades educativas até o desrespeito com que alunos e professores são tratados.

Os sujeitos sentem-se em desvantagem diante da proteção que a criança e o adolescente conseguiram por meio da legislação. É importante entendermos que algumas características, como o estresse da sala de aula, a presença de problemas na saúde mental do professor se constituem em elementos interferentes para a avaliação docente sobre os problemas de comportamentos dos alunos (LYRA, ASSIS, NJAINE *et al*, 2009).

O professor encontra-se em uma situação dúbia. Por um lado, são exigidas, pelo sistema educacional, melhores técnicas para serem trabalhadas junto aos alunos e, por outro, o professor tem que encarar a sala de aula sem estrutura adequada, sem apoio pedagógico e emocional e ainda deparar-se, diariamente, com o comportamento violento dos alunos.

Estudo realizado com professores mostrou que esses acreditavam que a função da escola pública estava sendo extraviada pelo fato dessa instituição assumir papéis que não são dela, levando a uma sobrecarga de funções e prejudicando seu papel original (MARQUES, PELICIONI, PEREIRA, 2007). A discussão sobre onde começa e onde termina a função da escola é complexa e não é objeto de estudo nesse trabalho. No entanto, entendemos ser perceptível que a escola e, em especial os professores, desempenham importante papel na sociedade e trabalham com uma parcela da população que está em construção e apresenta comportamentos complexos, requerendo um trabalho multiprofissional de caráter permanente.

Segundo Minayo (2005), é consenso que a violência é um fenômeno multifacetado e possui vários fatores interferentes, sejam eles históricos, culturais, interpessoais ou biológicos e que sempre existirão elementos gerais e específicos nas formas pelas quais a violência se manifesta e é reproduzida.

Reforçando essa afirmação, os sujeitos desse estudo percebem na escola tipos de violência que também estão presentes em outros ambientes. Mas, ao mesmo tempo, problemas como a desvalorização do professor, a precária estrutura física das escolas e a formação acadêmica das instituições superiores de ensino, que não abordam a concretude da realidade nas escolas, também foram situações vistas como formas de violência contra essa categoria profissional. Por meio das exigências administrativas da escola, que envolvem lidar com diários, e a cobrança por melhorias das estratégias de ensino utilizadas, denominadas por eles como didática, percebemos uma crescente insatisfação dos sujeitos com esse ambiente.

“(...) outra, por exemplo, é a questão de muitas coisas burocráticas aí da... da secretaria da educação (...)” (P8)

“Isso aqui prá mim não é escola não, não poderia funcionar como escola não, isso é uma agressão de tratamento (...)” (P9)

“entrei aqui nessa escola, comecei aqui, achava... mesmo jeito, melhorou assim modificou alguma coisa... mesmo jeito...” (P6)

“(...) os audiovisuais você não aplica, ou seja, não tem sala adequada, não tem nada, não tem uma biblioteca (...)” (P6)

“Aí o conselho vem, aí é a sua didática que não tá boa (...)” (P1)

Para Maques, Pelicioni, Pereira (2007), há uma transferência de responsabilidades legais do poder público para a sociedade e, nesse sentido, a escola pública é considerada local ideal para essa prática. Dessa forma, há uma sobrecarga de responsabilidades da escola e isso afeta, principalmente, os professores visto que têm maior contato com os estudantes e seus pais. Nessa situação, o professor tem que se adequar ao modelo imposto e empregar os meios, por eles considerados mais eficazes, no desempenho de seu trabalho.

No presente estudo, nota-se que os professores buscam compreender o aluno e adotam uma postura no sentido de entender a origem do comportamento agressivo, mas, por outro lado, recorrem também à punição e têm atitudes mais rígidas quando as primeiras alternativas não funcionam.

Para lidar com o comportamento dos estudantes é necessário, segundo os sujeitos, estratégias como “ter pulso firme” e punir os estudantes e, ao mesmo tempo, buscar ser amigo, conversar com os pais e promover o diálogo.

“Eu vejo assim, que o aluno, ele deveria ter... na minha época o aluno... eu vejo assim, hoje também, o aluno tem que ser punido (...)” (P3)

“(...) ele [o professor] já tentou todas as formas possíveis, o diálogo, pais, mãe, a direção, quando ele chega a explodir (...) já chegou em todos os limites dele (...)” (P1)

“(...) então assim, a gente vai assim, interagindo, sabe, a gente tem que ser amigo deles, eu gosto muito também (...)” (P3)

“Não, você vê muito professor abandonando, não dá conta não” (P9)

“Isso aí eu acho [Chamar os pais na escola]... eu não acredito nisso, entendeu? Eu acredito no diálogo com essas crianças de agora (...)” (P8)

Esses dados revelam que os professores apresentam as concepções que são compartilhadas pela sociedade como um todo, uma vez que esse profissional faz parte também de uma família. Para Vasconcelos, Souza (2006), está implícito, no

consciente dos pais, que os filhos devem obediência e não podem discutir ou contrariar a ordem parental, nem que isso seja garantido por meio da punição física. De acordo com Ceconello, Antoni, Koller (2003), os pais, quando em contato com os filhos, podem utilizar sua autoridade para alterar o comportamento de duas formas: por meio de uma disciplina indutiva ou coerciva. A primeira visa mostrar para a criança ou adolescente as consequências daquele ato, sem que para isso seja utilizada a punição; já a coerciva utiliza força e poder parentais como formas de forçar os filhos a manterem os comportamentos desejados.

Da mesma forma, os professores sentem-se obrigados a trabalhar com ambos os tipos de disciplina para que o aluno se comporte de maneira adequada em sala de aula. Quando o estudante vivencia, em casa, o diálogo e a negociação com os pais, entendemos que ele espera tal conduta dos adultos na escola e, se por outro lado, ele aprendeu a ser coagido pelos adultos de casa, certamente ele terá dificuldade em entender outra linguagem que não a do autoritarismo.

Sobre essa questão, alguns autores afirmam que a percepção dos docentes acerca da violência no ambiente escolar está baseada em comportamentos demonstrados principalmente pelos alunos, sendo que não consideram suas ações, muitas vezes disciplinadoras e repressivas, como práticas de violência (SOUZA, RISTUM, 2005). Além disso, alguns autores alertam para o fato de ainda ser difícil, para os profissionais da escola, a identificação dos atos violentos sendo que, quando há alguma iniciativa para lidar com a violência, essa ocorre por meio remediativo, violento, pontual e repressivo (LOUREIRO, QUEIROZ, 2005; SOUZA, RISTUM, 2005; FAJARDO, SILVA, PINTO *et al*, 2006; MARRIEL, ASSIS, AVANCI *et al*, 2006; ARROYO, 2007).

No estudo de Souza, Castro (2008), as estratégias para lidar com a agressividade dos alunos em sala de aula giravam em torno de compreender, resolver por si mesmo ou ser compreensivo e convocar a família.

Os participantes do presente estudo concebem o trabalho do professor como árduo, mas a maioria deixa clara a postura de que ainda não desistiu. Quando questionados sobre a formação adquirida nos cursos de graduação, as respostas foram no sentido desta abordar situações em um mundo ideal e que, na escola, deparam-se com o mundo real, onde é difícil aplicar teorias.

“e você fica engasgado com aquilo [com o fato da realidade ser diferente], eu pelo menos, sou engasgado porque eu fiquei sete anos entre formar, especializar, aí quando você chega aqui você se decepciona (...)” (P6)

“Na faculdade você vive esse mundo ideal, é um conceito, na escola prática.” (P10)

Como já mencionado, na maioria dos países os professores estão sobrecarregados e sob forte pressão para assumir maior responsabilidade para lidar com a violência em suas escolas, além de não possuírem formação e experiência para tal responsabilidade (PINHEIRO, 2006). Acresce-se a falta de interesse da sociedade, representada pelos pais, pela educação, e o desinteresse do poder público, que, ao mesmo tempo em que é consequência, é também causa da violência (MARQUES, PELICIONI, PEREIRA, 2007).

Como já mencionado no decorrer desse trabalho, a violência, vista no contexto escolar, é permeada por questões complexas de natureza cultural, social e econômica. O trabalho do professor, em contexto de violência, leva-o a se utilizar de meios que foram aprendidos no decorrer de sua vida e, assim, exigir outra postura desses sujeitos não se justifica. Apontar erros na maneira utilizada para lidar com a violência não traz solução para a situação uma vez que é difícil saber como agir em situações inusitadas e inesperadas, como, por exemplo, ser chamado por palavras inapropriadas ou ser vítima de uma agressão física em sala de aula.

Por outro lado, os estudantes que, muitas vezes, vivem em um contexto de violência em suas casas, tendem a resolver seus conflitos também com atos de violência, se a eles não for ensinada outra forma de lidar com o diferente ou com o descontentamento.

5.3. A influência da família na violência do contexto escolar

Os significados atribuídos pelos à violência no contexto escolar também mostram uma tendência à responsabilização da família pela formação das crianças e, conseqüentemente, pelos atos de indisciplina e violência apresentados na escola. Consideraram que os pais têm desenvolvido mal esse papel, proporcionando um ambiente familiar de violência e negligência e delegando a sua responsabilidade em relação a seus filhos à escola.

A falta de acompanhamento dos filhos decorre, segundo os participantes, da longa jornada de trabalho dos pais, o que gera a ausência dos mesmos e a falta de diálogo. Para eles, essa ausência faz com que os filhos não tenham a formação e a apreensão de valores da família e fiquem muito expostos a jogos de videogame, televisão e computador.

“Tem muitas crianças aí que fica aí, órfão, sem pai, sem mãe, e tem muitas crianças que tem pai, tem mãe e são órfãs assim mesmo. Por isso que chega aí na escola crianças aí com tantas dificuldades, que vocês estão falando, tudo porque mesmo tando em casa, o pai, ele não sabe orientar os filhos, ele não tem um momento assim prá ta falando o que é certo o que é errado (...)” (P5)

A família é fundamental na formação dos filhos. É nela que vários sentimentos e comportamentos são alicerçados. Para o bom convívio em sociedade alguns comportamentos são desejáveis e outros não. Um dos papéis da família é preparar essa criança e/ou adolescente para a convivência em sociedade para que seja aceito em seu meio. Para Araújo, Sperb (2009), nesse papel parental, a construção de limites influencia diretamente, uma vez que proporciona o reconhecimento e ponderamento dos próprios limites e dos limites do outro, sendo que o termo aqui está relacionado, no campo da educação, à restrição, proibição ou à moralidade (ARAÚJO, SPERB, 2009).

No entanto, segundo as mesmas autoras, os pais hoje enfrentam muitas dúvidas sobre a educação que devem proporcionar a seus filhos, gerando falta de limites, a qual chega à escola e torna-se, portanto, parte do quadro das grandes dificuldades enfrentadas pelos profissionais que ali trabalham. Entretanto, devemos lembrar que essa família está inserida em um contexto social, com outras instituições e órgãos que também têm responsabilidades com crianças e adolescentes. Colocar, exclusivamente, na família, a culpa por determinados comportamentos dos alunos na escola expressa um desvio de percepção sobre os complexos processos que envolvem a violência.

Dessa forma, os sujeitos revelam não perceber as desigualdades que permeiam a escola ou mesmo a responsabilidade que eles próprios têm na redução da violência em seu contexto de trabalho. Além disso, como já dito anteriormente, a violência é consequência de processos enraizados na sociedade, como a

desigualdade de oportunidades que há entre as classes sociais, a divergência de finalidades existente na relação aluno-instituição de ensino ou a percepção distinta de cada sujeito da escola sobre educação e busca pelo conhecimento.

Por outro lado, devemos salientar a importância dos professores reconhecerem a família como objeto a ser trabalhado, considerando a relevância da influência dos costumes sociais contemporâneos na educação que a família proporciona a seus filhos. Esse reconhecimento abre possibilidades de abertura desses sujeitos a alguma iniciativa proposta, já que reconhecem ser inadequado o modo como as famílias têm educado as crianças.

Essa falta de direcionamento dos pais sobre como educar os filhos faz com que, dentre outros fatores, utilizem de violência como método educacional. Os sujeitos desse estudo expressaram perceber essa influência no comportamento agressivo dos alunos na escola, como revelam as falas:

“(...) o ser humano é igual um cachorro né... se você for dócil com ele, você ensinar ele a ser dócil ele vai ser dócil, agora, se você ensinar ele a ser violento, agredir, pitbull mesmo, quer dizer, ele vai ser.” (P3)

“(...) a gente não sabe qual que é a realidade dessa criança lá na casa dela né, que ambiente que ela vive, ou de repente aqui tem um pai que talvez é violento, ou um tio, ou um irmão ou a mãe, no caso pode levar essa... prá esses pegas aí.” (P8)

“(...) Todo aluno... cada caso era um caso. Alunos que passavam fome, outros eram violentados pelos pais de várias maneiras (...) a questão do abandono (...)” (P3)

A violência doméstica é um fator comprovadamente causador de alterações nos comportamentos dos estudantes. Em revisão da literatura, Gontijo, Alves, Helena *et al* (2010) referem que a violência contra crianças e adolescentes possui, segundo autores brasileiros, as características de ocorrer predominantemente no contexto doméstico e intrafamiliar, sendo que os principais agressores são os familiares próximos. O tipo de violência mais frequente contra a criança, no ambiente familiar, foi a física, praticada, na maioria das vezes, por mulheres; contra os adolescentes, o tipo mais frequente neste mesmo ambiente foi a de natureza sexual.

Além disso, alguns fatores são significativamente influentes nos problemas de saúde mental das crianças, segundo o estudo de Vitoloa, Fleitlich-Bilykb, Goodmanc *et al* (2005); por exemplo, o fato da criança ser do sexo masculino, a

atitude educativa dos pais de usar a violência física contra a criança, problemas de saúde mental nos pais/cuidadores e condições socioeconômicas desfavoráveis.

Notamos que os sujeitos desse estudo percebem a problemática na qual seus alunos estão inseridos e, em momento algum da discussão dos grupos, a culpa pela violência na escola foi diretamente/exclusivamente associada aos estudantes. Para os professores, os estudantes apenas transmitem para a comunidade escolar o que sofrem no ambiente familiar. Essa lógica parece conter, implicitamente, a ideia de determinismo ou até de conformismo do comportamento violento, o que dificulta uma visão no sentido de transformação desse quadro ou mesmo a capacidade dos profissionais da escola de trabalharem tal problemática.

Parece, portanto, incoerente a exigência do sistema educacional de que os profissionais da escola, em especial os professores, trabalhem conteúdos extracurriculares sem considerar, como prioridade, temas como cidadania, direitos humanos, cultura da paz ou gerenciamento dos conflitos. A violência se constitui, de fato, em sério problema no contexto escolar, dificultando a atividade educacional e os relacionamentos entre as pessoas, sejam adultos-crianças, crianças-crianças ou adultos-adultos.

Entretanto, segundo Joly, Dias, Marini (2009), a agressividade inata do ser humano deve ser diferenciada do comportamento agressivo, uma vez que o último é pontual e caracterizado por possuir causas variadas, como a retirada do afeto, dos cuidados parentais, a dor física ou psicológica e exposição frequente e/ou por longos períodos à agressividade, por meio de filmes e jogos interativos (videogame e de computador). Devemos ter cautela ao julgar algum comportamento estudantil como violento, já que o limiar entre o que é ou não violento é tênue e isso dificulta o discernimento dos sujeitos desse estudo. Não podemos afirmar que os comportamentos presenciados ou vividos pelos professores são ou não violentos, mas é certo que eles os percebem como tal e tomam medidas baseados nesta percepção.

O modo como a família conduz os processos de negociação de conflitos com os filhos definirá como esses irão realizar tais negociações nos outros ambientes de convívio como, por exemplo, na escola. Dessa forma, as crianças que são expostas precocemente à violência em casa tendem a apresentar dificuldades escolares e, se esse quadro persistir de forma crônica, o nível de agressividade e destrutividade dessas crianças se eleva (JOLY, DIAS, MARINI, 2009).

Para que os pais possam trabalhar os conflitos do dia-a-dia com os filhos de forma não violenta, é necessário tempo e também uma formação de não violência. Porém, o atual estilo de vida exige que os pais se ausentem durante períodos cada vez maiores do dia.

O fato dos pais não acompanharem a vida escolar dos filhos nem ensinarem os costumes e comportamentos que devem ser por eles incorporados foi abordado, com veemência, pelos professores. Os participantes relacionaram essa falta de tempo ao sistema econômico vigente, que, na maioria das vezes, foi representado pela palavra 'capitalismo'. Além de exigir do pai e da mãe o trabalho por longos períodos, o capitalismo, segundo os sujeitos, estimula a poluição ambiental, o consumismo desenfreado da sociedade contemporânea, o individualismo e a falta de companheirismo na escola:

“(...) vem o capitalismo, associado a isso porque os pais querem trabalhar pra dar condição aos seus filhos, mas esquecem de dar o principal né (...)” (P2)

“(...) os pais surgem numa sociedade consumista (...) eles [os pais] acham que tem que trabalhar, prá ganhar mais, prá dar mais, e nisso vem a ausência (...) é um dos problemas que eu acho que reflete muito na violência (...)” (P4)

“(...) muitos desses filhos aí foram gerados assim muito, assim né, tem aquele seguimento, os pais trabalham o dia inteirinho, a mãe também tem que trabalhar, entendeu, não tem aquele controle (...)” (P9)

É fato que o trabalho é um meio para que os indivíduos sobrevivam ou se estabilizem economicamente. É impossível pensar em manter uma família sem considerar uma remuneração estável, ainda que diversas famílias não possuam tal alternativa. Por outro lado, o emprego tem desdobramentos com os quais a sociedade contemporânea tem que lidar; um deles é a falta de tempo para realização de outras atividades, dentre elas a convivência com a família. Essa situação é, ao mesmo tempo, complexa e ambígua, pois há necessidade, compartilhada no senso comum, de que os indivíduos constituam família, ou seja, mantenham relação amorosa com um(a) parceiro(a) fixo(a) e tenham filhos e, para tanto, é necessário ter uma fonte de renda, ainda que essa implique em ausência do indivíduo junto à família.

Castel (1999), discorrendo sobre a questão da sociedade salarial, afirma que essa se originou com a revolução industrial e sofreu mudanças ao longo do tempo. Afirma ainda que ela exigiu uma postura de individualização que, nos dias de hoje, segundo esse autor, caracteriza-se pela individuação de massa, considerada uma postura baseada na necessidade de melhorar apenas a sua condição e, no máximo, a de sua família, fazendo com que muitas pessoas tornem-se expostas ou vulneráveis pela falta de vínculos e suportes, seja de trabalho ou de relações familiares.

Concordamos com Castel (1999) quando menciona determinadas posições nas quais um indivíduo encontra-se temporariamente no contexto social. Para esse autor, há uma zona, denominada por ele como de integração, caracterizada pelo trabalho estável e inserção relacional sólida. Outra, denominada como sendo de desfiliação, caracterizada pela ausência de participação em qualquer atividade produtiva e pela falta de relacionamentos afetivos. Segundo ele, há, ainda, uma zona intermediária instável, que é a de vulnerabilidade, que engloba o trabalho precário e frágeis relações interpessoais de suporte. Esses conceitos de zonas situacionais dos indivíduos denotam que tanto o trabalho quanto as relações interpessoais dos indivíduos são importantes, sendo necessária a busca de um equilíbrio entre ambos.

Essa vulnerabilidade à qual a sociedade está suscetível nos dias atuais é percebida nas falas dos professores ao se referirem às famílias dos alunos com os quais tiveram ou têm contato. Essa sensação de instabilidade à qual a família está sujeita pode levar a comportamentos de tentativa de adequação que, muitas vezes, não serão os adequados, como é o caso dos vários tipos de violência expressos em comportamentos observados no contexto familiar e que podem se estender ao ambiente escolar. Entretanto, esses professores também demonstram essa suscetibilidade uma vez que, tal como relatado em um dos grupos, alguns estão desistindo da profissão.

Outro aspecto do trabalho contemporâneo, abordado por Castel, é que atualmente o trabalho assume uma forma que exige a flexibilização de atuação do trabalhador, de modo que ele “esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda”, o que gera uma competitividade cada vez maior (CASTEL, 1999, p.517). Dessa forma, as pessoas são constantemente temerosas do risco do

desemprego e, assim, a rotina de trabalho é posta como absoluta e seguida rigorosamente.

Nessa exigência imposta pelo mercado econômico, pode ocorrer que tanto os pais de alunos quanto os próprios professores sintam-se inibidos para buscar outro emprego ou fonte de renda que necessite tempo menor, às vezes mais prazerosa, tornando, assim, o dia-a-dia desses trabalhadores estressante e facilitador de problemas físicos e emocionais.

Essa falta de tempo dos pais também os leva a recorrerem a estratégias para ocupar o tempo dos filhos e, assim, nesse contexto, acabam sendo utilizados meios como o computador, jogos de videogame e a mídia televisiva. Emergiu, nos discursos dos professores, sujeitos dessa pesquisa, uma preocupação com o fato de que aparelhos como o computador, a televisão e o videogame possam influenciar a formação das crianças visto que essas passam muito tempo em contato com esses meios de entretenimento, usados de forma considerada prejudicial.

“(...) em vários casos a televisão é a formadora da personalidade daquela pessoa, porque ela cresce com a televisão.” (P2)

“(...) Hoje em dia, seis horas da tarde, já, “Ah” você coloca lá “Ah”, cenas bem quentes mesmo né? Isso aí era censurado, isso é uma violência não só com a criança, até com a agente mesmo (...)” (P3)

“Mas os pais também condiciona. Às vezes um pai prefere o filho lá no computador... do que na rua, porque tem medo.” (P1)

Os sujeitos apontam também que, muitas vezes, a televisão, os jogos de videogame e a *internet* são estimuladores de comportamentos violentos. Esse fato foi encontrado no estudo de Ristum, Bastos (2003), envolvendo professores; os entrevistados afirmaram que o modelo de comportamento violento aprendido na família e na televisão é refletido na escola.

Resultados de estudos apontam que crianças expostas à mídia televisiva possuem conduta mais agressiva e antissocial e apresentam menos criatividade nas brincadeiras quando comparadas a outras que vivem em comunidades onde não há televisão (NJAINÉ, MINAYO, 2003; NJAINÉ, 2006). As mesmas autoras apontam ainda para o fato de que o tema da violência na mídia é pouco estudado, gerando uma lacuna no conhecimento sobre os efeitos desse meio de comunicação em crianças e adolescentes.

No trabalho de Ristum, Bastos (2003), os professores delegaram à imprensa, dentre outras características, a de ser iatrogênica. Para esses autores, tanto a programação quanto os noticiários da televisão fornecem modelos de violência para as crianças uma vez que provocam alarde aos crimes, destacando os criminosos, mostrando-os, muitas vezes, como indivíduos criativos, ousados e corajosos, ou até socioeconomicamente bem sucedidos. Nesse mesmo trabalho, são referidos ainda o incentivo ao consumismo e a promoção de desejos que, muitas vezes, não são alcançáveis pela população menos favorecida economicamente.

O estudo de Gomide (2000) sobre a influência da violência da televisão no comportamento de crianças e adolescentes demonstrou que os meninos, após assistirem a um filme violento, apresentaram mais comportamentos violentos. Quando havia abuso físico, psicológico ou sexual, os comportamentos violentos tiveram aumento em ambos os sexos.

As representações sociais estão sendo atualmente mais difundidas face à expansão de instrumentos para a mídia, como a televisão e a *internet*. Isso sinaliza para o fato de, nos dias atuais, ser mais fácil as pessoas saberem o que o resto do mundo pensa sobre determinado assunto e compartilhem informações (GOETZ, CAMARGO, BERTOLDO *et al*, 2008).

Percebemos que os sujeitos mencionam vantagens e desvantagens que devem ser ponderadas no uso de tais recursos. Por um lado, consideram que esses meios de entretenimento são passíveis de serem mal utilizados, proporcionando informações impróprias para a faixa etária dos estudantes, além de fazerem com que as crianças fiquem mais restritas ao lar, no que se refere às brincadeiras antigas, consideradas por eles mais saudáveis e geralmente proporcionadoras de convívio social. Por outro lado, consideram também que os pais se utilizam desses meios para que os filhos não fiquem expostos aos perigos da rua, a qual, segundo suas falas, já não pode ser local de brincadeiras tal como ocorria no passado.

“(...) quase não tem por causa da tecnologia né? Hoje, brincadeira de roda, eu mesma que trabalho com criançinha pequenininha às vezes (...) eles não conhecem.” (P5)

Não temos a intenção de recriminar o uso da televisão, computador ou de jogos, uma vez que existem programas e ferramentas neles contidos que são

fecundos e estimuladores para o processo educativo. No entanto, consideramos que o uso desses meios de entretenimento deve ser acompanhado pelos pais ou responsáveis, já que nos parece improvável que programas inadequados ou com violência explícita tenham sua exibição proibida.

Setton (2002) situa a família e a escola como agentes socializadores; junto desses, a mídia, que desponta como parceira de uma ação pedagógica para cultura de massa, padronizando valores e condutas. Muitas vezes, os pais não sabem lidar com essa situação de livre acesso à informação, tanto no que se refere à televisão quanto ao computador e ao uso da *Internet* (SETTON, 2002). A mesma autora ressalta ainda que os meios midiáticos tendem a ser vistos como vilões na sociedade, o que mantém os membros da família apenas como receptáculos de informação, desconsiderando o poder de escolha dos mesmos.

Essas considerações mostram que esses sujeitos se colocam na posição dos pais, pois também possuem filhos, e enxergam a situação com a lente que construíram baseada em sua própria experiência. Isso é reflexo da rápida difusão, ocorrida nos últimos anos, dos computadores para dentro das casas, gerando algumas mudanças de comportamento na família, principalmente no dos filhos. Essa inserção abrupta de grande quantidade de informações nos lares não permitiu que houvesse um preparo prévio para tal fenômeno, deixando os pais indecisos sobre como lidar com mecanismos tão atrativos.

A criança hoje nasce em uma sociedade que utiliza, em seu cotidiano, telefone celular, computador, televisão, os quais não existiam há alguns poucos anos. Esses aparelhos têm um papel significativo na construção de valores sociais. Para Campos, Souza (2003), a cultura do consumismo e a mídia alteram as relações entre pais e filhos, fazendo com que os limites que separam os papéis de um e de outro desapareçam com o tempo visto que essas diferenças não são enfatizadas. No estudo dos mesmos autores, pais, professores e adolescentes identificaram uma forte influência da mídia e dos jogos eletrônicos na construção de valores e na sua internalização pelos sujeitos. Além disso, observaram que os valores contidos na mídia não são compatíveis com aqueles que a família e a escola consideram válidos. Alertam também que a mídia é desencadeadora de violência. (CAMPOS, SOUZA, 2003)

Segundo os participantes de nosso estudo, como parte do mundo virtual contemporâneo, um dos grandes influenciadores do contexto escolar diz respeito

aos desenhos animados, considerados como modeladores de comportamentos violentos.

“(...) a questão dos desenhos animados é a que tem mais fatores negativos que positivos (...) acho que era melhor não ter, do que ter alguns bons e a maioria ruins (...) porque eles gostam mais daqueles propriamente ruins, é todo tipo de coisa.” (P4)

“Uma vez, eu tava trabalhando numa escola de criança lá perto de casa, um falou assim ‘Eu sou o Ben10!’, e fazia assim com o relógio e sai correndo sabe, falando que ele era o Ben10 né?”(P2)

Para Fernandes, Oswald (2005), a criança não é apenas um receptáculo, sem decisão sobre o que assiste. Para essas autoras, as crianças são capazes de reformular, mediante a ajuda dos pais, os valores dos desenhos animados que não sejam considerados condizentes com os da família.

Na sociedade contemporânea é muito difícil impedir que crianças e adolescentes tenham contato com desenhos animados. Assim, entendemos ser possível lidar com o fato de que, atualmente, as crianças têm maior contato com os aparatos tecnológicos. Mesmo que o tempo disponível dos pais não seja suficiente para acompanhar a vida dos filhos, o pai e a mãe são as principais referências das crianças sendo, portanto, responsáveis pelos constructos que os filhos irão construir no decorrer de seu crescimento.

A escola é, e sempre foi, uma extensão da casa dos indivíduos, abarcando os diversos valores trazidos pelos sujeitos que a habitam; esses valores podem ser correspondentes ou concorrentes. O fato é que a escola, por meio de seus profissionais/professores, pode ensinar aos estudantes a lidarem com as diferenças e conflitos vivenciados em casa ou no próprio contexto escolar. Entretanto, desenvolver tal função apaziguadora só será possível se esses profissionais tiverem suporte, preparo e amparo para tal, bem como se puderem contar com parcerias permanentes, como a da UBS, por exemplo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a compreender os significados do fenômeno da violência, sob a ótica de professores, nos deparamos com o desafio de olharmos os dados de maneira imparcial. Isto se tornou uma tarefa difícil considerando que o contexto no qual esses profissionais estão cotidianamente inseridos é complexo e requer uma formação conscientizadora que proporcione ampla e atenta visão de fenômenos estruturais já enraizados. Os nossos objetivos foram alcançados uma vez que, por meio do método utilizado, conseguimos compreender a concepção dos professores a respeito da violência em seu contexto de trabalho. Da mesma forma, as nossas questões também foram respondidas.

Os significados de violência que emergiram das falas dos professores compuseram duas categorias temáticas: “O professor e a violência em seu contexto de trabalho e “A influência da família na violência do contexto escolar”. Pudemos apreender que os professores não sabem como lidar com as diversas formas de violência às quais estão submetidos no contexto escolar.

Foi possível identificar que as formas mais presentes entre os estudantes relacionam-se à violência física e verbal, ao preconceito, ao bullying e à exclusão. Direcionada aos professores, a violência estrutural e verbal são as mais cometidas. Para lidarem com essa situação, os professores assumem posturas mais enérgicas, verbalizadas por meio de expressões como “ter pulso firme” e punir os estudantes; ao mesmo tempo, assumem posturas mais compreensivas como buscar ser amigo, conversar com os pais e procurar o diálogo.

Não mencionaram nenhuma forma de apoio, seja ele pedagógico ou emocional, de nenhuma instituição ou profissional da área de educação ou fora dela. A análise e interpretação dos dados sinalizam ainda que a família não tem assumido, conforme suas expectativas, o seu papel enquanto um lócus de socialização e educação, fato que tem colaborado, de forma direta, para a sobrecarga do trabalho do professor. Mesmo sem apoio, esses professores mantêm, em suas falas, a necessidade de não desistir e sempre buscar somar forças para continuar o trabalho.

De posse dos resultados desse estudo, podemos perceber o quanto é necessária a busca por parcerias pelos setores de saúde e de educação para que o

trabalho dos professores e demais profissionais da escola seja preservado em sua essência. Destacamos o papel da universidade que possui ferramentas valiosas tanto no sentido de formar professores conscientes de seu papel quanto de amparar, por meio de outros profissionais, as atividades educacionais da escola, constituindo, assim, ações para o cuidado integral.

Nesse sentido, também são fundamentais outros estudos sobre a violência no contexto escolar, abordando não apenas o professor, mas, também, estudantes e suas famílias, uma vez que este fenômeno deve ser compreendido em sua complexidade.

Há necessidade, também, de que seja ampliada a possibilidade do trabalho integrado, interdisciplinar e intersetorial de escolas e UBS para que atividades de promoção e prevenção da violência sejam planejadas e implementadas de forma efetiva junto à escola e comunidade.

As limitações desse estudo dizem respeito à realização dos grupos focais visto que poderia ter ocorrido um maior número de encontros; porém, a falta de tempo dos sujeitos impossibilitou que isso acontecesse.

REFERÊNCIAS

- Abramovay M, Rua MG. Violências nas escolas. Versão resumida [Internet]. Brasília: UNESCO; 2003 [cited 2009 sep 22]. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>.
- Abramovay M (organizadora), Valverde DO, Barbosa DT, Avancini MMP, Castro MG, organizadores. Cotidiano das escolas: entre violências [Internet]. Brasília: UNESCO; 2005 [cited 2009 sep 22]. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>.
- Andrade EV, Bezerra Jr B. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. *Cien Saude Colet*. 2009;14(2):445-53.
- Anser MACI, Joly MCRA, Vendramini CMM. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. *Psicologia: Teoria e Prática*. 2003;5(2):67-81.
- Aquino JG. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cad. CEDES*. 1998(47):7-19.
- Araújo GB, Sperb TM. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. *Psicol.estud*. 2009;14(1):185-94.
- Araújo MJ. A Violência simbólica: uma difícil percepção. *Unimontes Científica*. 2004;6(2):101-6.
- Araújo TM, Godinho TM, Reis EJFB, Almeida MMG. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciênc. saúde colet*. 2006;11(4):1117-1129.
- Arroyo MG. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. *Educ Soc*. 2007;28(100):787-807.
- Belintane C. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *Cad. CEDES*. 1998(47):20-35.
- Bittencourt AA, Aerts DRGC, Alves GG, Palazzo L, Monteiro L, Vieira PC, *et al*. Sentimento de discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados. *Rev Saude Publica*. 2009;43(2):236-45.
- Bordin IA, Duarte CS, Peres CA, Nascimento R, Curto BM, Paula CS. Severe physical punishment: risk of mental health problems for poor urban children in Brazil. *Bull World Health Organ*. 2009;87:336-44.
- Bringiotti MI, Krynveniuk M, Lasso S. As Múltiplas violências da 'violência' na escola. Desenvolvimento de um enfoque teórico e metodológico integrativo. *Paidéia*. 2004;14(29):313-25.
- Caliman G. Estudantes em situação de risco e prevenção. Ensaio: aval pol públ Educ. 2006;14(52):383-96.
- Campos CCG, Souza SJ. Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia - Ciência e Profissão*. 2003;23(1):12-21.
- Carlotto MS, Palazzo LS. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad Saude Publica*. 2006;22(5):1017-26.

- Carreiro TC. Sofrimentos sociais em debate. *Psicol USP*. 2003;14(3):57-72.
- Carvalho MEP. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cad. Pesqui*. 2004;34(121):41-58.
- Castel R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 2nd ed. Petrópolis: Vozes; 1999.
- Castel R. *A insegurança social: o que é ser protegido*. Petrópolis: Vozes; 2005.
- Castro JM, Regattieri M., organizadoras. *Interação escola família: subsídios para práticas escolares*. Brasília (Brasil): UNESCO, MEC; 2010.
- Cecconello AM, Antoni CD, Koller SH. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicol Estud*. 2003;8(num esp):45-54.
- Charlot B. Prefácio. In: Abramovay M (organizadora), Valverde DO, Barbosa DT, Avancini MMP, Castro MG, organizadores. *Cotidiano das escolas: entre violências* [Internet]. Brasília: UNESCO; 2005 [cited 2009 sep 22]. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. p.17-25.
- Charlot B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. 2002(8):432-43.
- Cintra MA. História de Goiânia [Internet]. Goiânia (Brasil): Portal da Prefeitura de Goiânia 2010 mar 24 [cited 2010 aug 23]. Available from: <http://www.goiania.go.gov.br/site/index.html>
- Conceição JAN. *Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo: Sarvier; 1994.
- Costa MCO, Carvalho RC, Bárbara JFRS, Santos CAST, Gomes WA, Sousa HL. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. *Cien Saude Colet*. 2007;12(5):1129-41.
- Craig W, Harel-Fisch Y, Fogel-Grinvald H, Dostaler S, Hetland J, Simons-Morton B, *et al*. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*. 2009;54 (supl 2):216-24.
- Cruz Neto O, Moreira MR. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Cien Saude Colet*. 1999;4(1):33-52.
- Cruz Neto O, Moreira MR, Sucena LFM. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *Proceedings of the XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais* [Internet]; 2002. nov 4-8 [cited 2009 nov 03]; Ouro Preto, Brasil. Available from: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com JUV PO27 Neto texto.pdf>.
- DATASUS - Departamento de Informática do SUS. CID-10 [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde (BR) [update cited 2010 Aug 13]. Available from: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>.
- Delcor NS, Araújo TM, Reis EJFB, Porto LA, Carvalho FM, Silva MO, *et al*. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad Saude Publica*. 2004;20(1):187-96.

Due P, Holstein BE, Lynch J, Diderichsen F, Gabhain SN, Scheidt P, *et al.* Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *Eur J Public Health.* 2005;15(2):128-32.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União (Brasília).

Fajardo IN, Silva IL, Pinto FCF, Beresford H. Pressupostos de uma avaliação de contexto existencial da violência escolar para o planejamento de condutas motoras educacionais voltadas para pré-adolescentes de classes de progressão. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 2006;14(50):91-106.

Fernandes AH, Oswald MLBM. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cad. CEDES.* 2005;25(65):25-41.

Fernandes MH, Rocha VM, Souza DB. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). *Hist. cienc. saude-Manguinhos.* 2005;12(2):283-91.

Ferriani MG. A Inserção do Enfermeiro na Saúde Escolar: Análise Crítica de uma Experiência. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo; 1991.

Ferriani MG, Gomes R. Saúde escolar: contradições e desafios. Goiânia: AB Editora; 1997.

Fischer RM, Lorenzi GW, Pedreira LS, Bose M, organizadores. *Bullying* Escolar no Brasil - Relatório Final – São Paulo: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS)/ Fundação Instituto de Administração (FIA), 2010.

Flores RZ. A biologia na violência. *Ciênc. saúde colet.* 2002;7(1):197-202.

Gasparini SM, Barreto SM, Assunção AA. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cad Saude Publica.* 2006;22(12):2679-91.

Gatti BA (Organizadora), Barretto ESS. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília (Brasil): UNESCO; 2009.

Goetz ER, Camargo BV, Bertoldo RB, Justo AM. Representação social do corpo na mídia impressa. *Psicol. Soc.* 2008;20(2):226-36.

Gomes NP, Diniz NMF, Araújo AJS, Coelho TMF. Understanding domestic violence from the categories gender and generation. *Acta Paul Enferm* 2007;20(4):504-8.

Gomes R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo MCS, Deslandes SF, Gomes R, editors. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2007. p.79-108.

Gomes R, Souza ER, Minayo MCS, Malaquias JV, Silva CFR. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, editors. *Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. p.185-222.

Gomes VLO, Fonseca AD. Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras. *Texto contexto-enferm.* 2005;14(Esp.):32-7.

Gomide PIC. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicol. Refl. Crít.* 2000;13(1): 127-41.

Gonçalves MAS. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. *Cad. Pesqui.* 2005;35(126):635-58.

Gontijo DT, Alves HC, Helena M, Paiva P, Guerra RMR, Kappel VB. Violência e Saúde: uma análise da produção científica publicada em periódicos nacionais entre 2003 e 2007. *Physis.* 2010;20(3):1017-54.

Iaroczinski A, Silva JM. Espaço escolar e violência no cotidiano vivido por crianças e adolescentes em Ponta Grossa - PR, 2005 - 2007. *Terr@Plural* [serial on the Internet]. 2008 [cited 2009 sep 3];2(1):133-43. Available from: [http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=tp&page=article&op=view&path\[\]=381&path\[\]=287](http://www.revistas.uepg.br/index.php?journal=tp&page=article&op=view&path[]=381&path[]=287).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem da População 2007*. Rio de Janeiro (Brasil): IBGE; 2007. 311 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dinâmica demográfica e a mortalidade no Brasil no período 1998-2008*. Rio de Janeiro (Brasil): IBGE; 2009a. 39p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - 2009*. Rio de Janeiro (Brasil): IBGE; 2009b. 138p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais da População Brasileira 2006*. Rio de Janeiro: IBGE; 2006. 317p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de vida da População Brasileira 2009*. Rio de Janeiro (Brasil): IBGE; 2009c. 252p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades* [Internet]. Rio de Janeiro (Brasil): IBGE. [cited 2010 jul 23]. Available from: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

Brenner W. Phd, a definição [Internet]. São Paulo: Update or Die; 2010 set 09 [cited 2010 nov 11]. Available from: <http://updateordie.com/blog/2010/09/13/phd-a-definicao/>.

Joly MCRA, Dias AS, Marini JAS. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF (Impr.)*. 2009;14(1):83-93.

Kovess-Masféty V, Sevilla-Dedieu C, Rios-Seidel C, Nerrière E, Chee CC. Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*. 2006;6:101.

Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R, editores. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: OMS; 2002.

Krueger RA, Casey MA. *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. SAGE Inc.; 4th edition; 2009.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (Brasil).

Lei Nº11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília (Brasil).

Lisboa CSM, Koller SH. Construção da validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicol. estud.* 2001;6(1):59-69.

Lopes Neto AA. Comportamento Agressivo entre Estudantes: bullying. In: MS - Ministério da Saúde, OPAS - Organização Panamericana de Saúde. *Escolas promotoras de saúde : experiências do Brasil*. Brasília: OPAS; 2006. p.115-24.

Loureiro ACAM, Queiroz SS. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicol. cienc. prof.* 2005;25(4):546-57.

Lyra GFD, Assis SG, Njaine K, Oliveira RVC, Pires TO. A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciênc. saúde colet.* 2009;14(2):435-44.

Maldonado DPA, Williams LCA. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicol. estud.* 2005;10(3):353-62.

Marques EP, Pelicioni MCF, Pereira IMTB. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.* 2007;17(3):8-20.

Marriel LC, Assis SG, Avanci JQ, Oliveira RVC. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cad. Pesqui.* 2006;36(127):35-50.

Martins CS, Ferriani MGC. A compreensão de família sob a ótica de pais e filhos envolvidos na violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: Ferriani MGC, Medeiros M, Silva MAI, Ubida EML, editors. *Debaixo do mesmo teto: Análise sobre a violência doméstica*. Goiânia: AB Editora; 2008. p.7-34.

Martins MJD. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação.* 2005;18(1):93-115.

Mascarenhas S. Gestão do Bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças.* 2006;7(1):95-107.

MEC - Ministério da Educação; Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultado do censo da educação básica 2009*. Brasília (Brasil): Inep; 2009b. 19p.

MEC - Ministério da Educação; Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília (Brasil): Inep; 2009a. 65p.

Medeiros M. *Olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua [Tese]*. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem/USP; 1998. 171 p.

Merighi MAB, Praça NS. *Abordagens Teórico- Metodológicas Qualitativas: a vivência de mulher no período reprodutivo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003.

Minayo MCS. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. Cad. Saúde Pública. 1994;10(suppl.1):7-18.

Minayo MCS. O desafio da pesquisa social. In: Minayo MCS, Deslandes SF, Gomes R, editors. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007. p.9-30.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11ª ed. São Paulo: Hucitec; 2008.

Minayo MCS. Violência: um problema para a saúde dos brasileiro. In: Ministério da Saúde; Secretaria de Vigilância em Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Brasília (Brasil): Ministério da Saúde; 2005. p.9-41.

Minayo MCS, Souza ER. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. Hist. cienc. saude-Manguinhos. 1997;4(3):513-31.

Miranda MIF. Violências nas escolas sob o olhar da saúde - das indisciplinas e incivildades às morbimortalidades por causas externas [Tese]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem/USP; 2004. 279 p.

MP - GO - Ministério Público do Estado de Goiás. Recomendação. Goiânia (Brasil):Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude e Direito à Educação. 2008.

MS - Ministério da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. Rev. Saúde Públ. 2002;36(2):533-5.

MS - Ministério da Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde. Saúde na Escola. Série B. Textos Básicos de Saúde. Cadernos de Atenção, nº24 [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2009 [cited 2010 mar 12]. Available from: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abacad24.pdf.

Njaine K. Sentidos da violência ou a violência sem sentido: o olhar dos adolescentes sobre a mídia. Interface – Comunic., Saude, Educ. 2006;10(20):381-92.

Njaine K, Minayo MCS. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. Interface - Comunic., Saúde, Educ. 2003;7(13):119-34.

Oliveira ECS, Martins STF. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. Psicol. Soc. 2007;19(1):90-8.

Oliveira MCAM, Gerzeli JDP. A relação professor-aluno e a (in)disciplina: sobre a prática pedagógica. Revista Científica Eletrônica de Psicologia [Internet]. 2008 [cited 2009 out 22] (10). Available from: <http://www.revista.inf.br/psicologia10/pages/artigos/edic10anoVImaio2008-artigo07.pdf>

Olivi ML, Fonseca RMGS. A mãe sob suspeita: falando da saúde da criança em idade escolar. Rev. esc. enferm. USP. 2007;41(2):213-21.

Paiano M, Andrade BB, Cazzoni E, Araújo JJ, Waidman MAP, Marcon SS. Distúrbios de conduta em crianças do ensino fundamental e sua relação com a estrutura familiar. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum. 2007;17(2):111-21.

Pinheiro PS. World report on violence against children. Geneva: United Nations; 2006.

- Reis EJFB, Carvalho FM, Araújo TM, Neto AMS. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*. 2005;21(5):1480-90.
- Ristum M, Bastos ACDS. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Paidéia*. 2003;13(26):181-89.
- Rosso CFW. Diagnóstico situacional do processo gerencial desenvolvido pelos enfermeiros nos serviços da rede básica de saúde em Goiânia - GO [Tese]. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS); 2008. 204 p.
- Santos MEA. Trabalho e violência em adolescentes estudantes: uma contribuição do enfermeiro [Dissertação]. Rio de Janeiro: Faculdade de Enfermagem/UERJ; 2009. 154 p.
- Saud LF, Tonelotto JMF. Comportamento social na escola: diferenças entre gênero e séries. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*. 2005; 9(1):47-57.
- Schraiber L, d'Oliveira AF, Hanada H, Figueiredo W, Couto M, Kiss L *et al.* Violência vivida: a dor que não tem nome. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.* 2003;7(12):41-54.
- Setton MGJ. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educ. Pesqui.* 2002;28(1):107-16.
- Souza LV, Ristum M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 2005;15(32):377-85.
- Souza MA, Castro REF. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicol. estud.* 2008;13(4):837-45.
- Sposito MP. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ. Pesqui.* 2001;27(1):87-103.
- Teixeira CMFS. Vivência com pais de adolescentes: uma proposta de curso que facilita o relacionamento. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 1996;4(2):73-85.
- Trautmann M. A. Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Rev Chil Pediatr.* 2008;79(1):13-20.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Aprender a viver juntos: nós falhamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO. Brasília: UNESCO, IBE; 2003.
- Vasconcelos AC, Souza MB. As noções de educação e disciplina em pais que agridem seus filhos. *PSICO*. 2006;37(1):15-22.
- Vasconcelos MM, Malheiros AFA, Werner Jr. J, Brito AR, Barbosa JB, Santos ISO *et al.* Contribuição dos fatores de risco psicossociais para o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Arq. Neuro - Psiquiatr.* 2005;63(1):68-74.
- Vitoloa YLC, Fleitlich-Bilykb B, Goodmanc R, Bordina IAS. Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Rev. Saúde Públ.* 2005;39(5):716-24.

Westphal MF, Bogus CM, Faria MM. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. Bol Of Sanit Panam (OSP). 1996;120(6):472-82.

Zanelatto PF. Significados de violência na infância por profissionais da Estratégia Saúde da Família [Dissertação]. Goiânia: Faculdade de Enfermagem/Universidade Federal de Goiás; 2010. 185p.

APÊNDICE

I - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Meu nome é Sheila Mara Pedrosa, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a da Saúde escolar. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Prof. Dr. Marcelo Medeiros nos telefones e Enf. Sheila Mara Pedrosa: 30925033 ou 91328165.

Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 32698338 ou 32698426.

Informações importantes que você precisa saber sobre a pesquisa:

- O título da pesquisa é: “O fenômeno da violência no cotidiano da escola: significados para professores e funcionários de uma escola pública do estado de Goiás”.
- A pesquisadora responsável, através da coleta de suas informações, utilizará os dados para realização da análise que será inserida em sua dissertação de mestrado, que está vinculada à Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás.
- O objetivo geral do trabalho é compreender os significados do fenômeno da violência no cotidiano da escola sob a ótica de professores e funcionários de uma escola pública do estado de Goiás.
- A pesquisa será realizada através de grupos focais com os professores e funcionários da escola a qual você trabalha. Os grupos focais serão realizados através de reuniões previamente marcadas onde os participantes da pesquisa, intermediados pela pesquisadora, discutem o tema da pesquisa. Essas reuniões ocorrerão na própria escola, serão gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise.
- Não haverá riscos, prejuízos ou desconforto pela sua participação na pesquisa. Você tem o direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa bem como ressarcimento de despesas pela sua participação.
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação, porém ela será fundamental para a compreensão dos significados sobre violência na escola.
- Garantimos o sigilo de sua identidade, seu nome não será exposto, utilizaremos apenas suas falas. Você possui a liberdade de não aceitação, bem como de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade da pesquisa. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e não serão armazenados para estudos futuros. Na redação da Dissertação de Mestrado e/ou em artigos a serem publicados em periódicos científicos, serão preservadas as possibilidades de identificação dos sujeitos da pesquisa:

Nome do pesquisador: _____

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ de RG n° _____ CPF: _____ abaixo assinado, concordo em participar desse estudo, sob a responsabilidade da Enf. Sheila Mara Pedrosa e do Prof. Dr. Marcelo Medeiros como sujeito voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me prejudique.

Goiania, ____/____/____. Nome do sujeito _____

Assinatura: _____

TESTEMUNHAS:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

II – ROTEIRO PARA DEBATE

APRESENTAÇÃO

- Apresentação das pesquisadoras
- Explicação da importância do trabalho
- Objetivo do grupo
- Realização do contrato grupal

EXPLORAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA

- Utilização das gravuras: solicitar ao grupo que escolha gravuras que representem o conceito que cada um tem de violência.

A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

- Solicitar que cada participante mostre e fale sobre a(s) gravura(s) que escolheu, dizendo o porquê da escolha. Nesse momento a mediadora deve buscar explorar situações de violência vividas pelos professores e os tipos de violência mais presenciados pelos participantes.

“ESTAR NA ESCOLA”

- Solicitar aos membros do grupo que escrevam palavras que expressem o “estar na escola” deles. Como é ser professor no contexto daquela escola.

FINALIZAÇÃO

Solicitar aos participantes que digam rapidamente o que acharam do grupo.

III – FICHA PARA SIMPLES CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade: _____

Estado civil: _____ Naturalidade: _____

Cidade e bairro onde mora: _____

Renda aproximada: _____

Trabalha só nessa escola?

_____ sim _____ não

Se não, onde mais?

Matéria que leciona: _____

Tempo de trabalho e onde trabalhou:

Vínculo: _____

Está satisfeita (o) com sua profissão? Por quê?

Gostaria de trabalhar em outra área? Se sim, qual?

Data: ____ / ____ / ____

ANEXOS

I - ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 HOSPITAL DAS CLÍNICAS
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA MÉDICA HUMANA E ANIMAL



PROTOCOLO CEPMHA/HC/UFG Nº 167/09

Goiânia, 10/12/2009

INVESTIGADOR (A) RESPONSÁVEL: Enfª. Sheila Mara Pedrosa

Orientador: Prof. Marcelo Medeiros

TÍTULO: "O fenômeno da violência no cotidiano da escola: significados para professores e funcionários de uma escola pública do estado de Goiás"

Área Temática: Grupo III

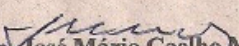
Local de realização: Colégio Estadual Dom Fernando I

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, analisou e aprovou o projeto de pesquisa acima referido, juntamente com os documentos apresentados e o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes.

Informamos que não há necessidade de aguardar o parecer da CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para iniciar a pesquisa.

Após início do estudo, o pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEPMHA/HC/UFG, relatórios semestrais do andamento da pesquisa, encerramento, conclusão(ões) e publicação(ões).

O CEPMHA/HC/UFG pode, a qualquer momento, fazer escolha aleatória de estudo em desenvolvimento para avaliação e verificação do cumprimento das normas da Resolução 196/96 (*Manual Operacional Para Comitês de Ética em Pesquisa – Item 13*)


 Farm. José Mário Coelho Moraes
 Coordenador do CEPMHA/HC/UFG