

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES - HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU  
CURSO DE MESTRADO**

**RUBIA PAULA BAMBERG**

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DO COTIDIANO DA RME DE  
CAXIAS DO SUL - RS**

Caxias do Sul  
2017

RUBIA PAULA BAMBERG

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DO COTIDIANO DA RME DE  
CAXIAS DO SUL - RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilda Stecanela

Caxias do Sul  
2017

B199v Bamberg, Rubia Paula

Violência nas Escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de  
Caxias do Sul-RS / Rubia Paula Bamberg. – 2017.

143 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Nilda Stecanela.

1. Cotidiano escolar. 2. CIPAVE. 3. Violência escolar. 4. Escola  
contemporânea. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul – RS”*

Rubia Paula Bamberg

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 30 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dr. Paulo César Nodari (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS)

**CAMPUS-SEDE**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B, Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mod. 130033

## DEDICATÓRIA

*Aos alunos participantes da pesquisa. Por meio das falas de vocês, foi possível estabelecer as conexões apresentadas nessa dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Lucia e Alfredo, por torcerem por mim e acreditarem no meu potencial. Ao meu irmão Igor, minha cunhada Fabi e meu afilhado Yuri pela presença sempre tão revigorante e importante nessa trajetória.

Ao meu querido esposo Juliano, cuja presença foi e continua sendo essencial em minha vida, sempre ao meu lado me incentivando, motivando e me mostrando que tudo é possível e que vale a pena. Essa dissertação é tua também!

À Universidade de Caxias do Sul que possibilita incentivos para a contínua formação e aprimoramento intelectual de seus colaboradores, minha gratidão.

À minha orientadora profa. Dra. Nilda Stecanela, por ser esse exemplo de profissional apaixonada e comprometida com a profissão transmitindo todo esse amor aos seus orientandos. Obrigada por lançar novos desafios e acreditar no potencial de seus orientandos. Continuará sendo um exemplo e inspiração para a minha trajetória de vida. Muito obrigada de coração!

Agradeço a acolhida no Programa, na pessoa da profa. Dra. Terciane Luchese, sempre tão atenta e profissional com as demandas que surgiram ao longo do caminho. Estendo essa admiração e agradecimento a todos os docentes do programa pelo belo e comprometido trabalho que desenvolvem.

À secretaria do programa, Júlia e Letícia pelos diversos apoios e suportes, obrigada.

A SMED que permitiu a realização da minha pesquisa nas escolas. Ao programa CIPAVE, que disponibilizou os dados e realizou o primeiro contato com as escolas participantes da pesquisa empírica, sempre auxiliando no que fosse necessário. Raquel, muito obrigada pelo apoio.

Aos professores e alunos das escolas visitadas, muito obrigada por abrir as portas de suas escolas para que eu pudesse explorar esse espaço tão importante. Obrigada pela participação e dedicação, compartilhando suas experiências de vida.

Aos colegas da turma de 2015, que deixaram nossos dias de intensos estudos mais alegres e leves, repletos de registros fotográficos. Muito mais que apenas colegas, foram parceiros nas dúvidas, incertezas e trocas de experiências durante o percurso, dividindo as conquistas e também aflições.

A todos que acompanharam esta trajetória e torceram para que tivesse êxito, muito obrigada!

*Educai as crianças, para que não seja  
necessário punir os adultos.*

**Pitágoras**

## RESUMO

Esta dissertação tem como temática central a manifestação da violência nas escolas. Buscou compreender os fatores geradores, bem como as manifestações de violência na rede municipal de ensino do município de Caxias do Sul, tomando por base as representações dos alunos. Várias foram as questões motivadoras do estudo, orientado pelo seguinte problema de pesquisa: quais as causas e manifestações de violência presentes em escolas municipais de ensino fundamental de Caxias do Sul? O cenário no qual a pesquisa foi realizada, considerou um programa desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, o CIPAVE, bem como o cotidiano em que a violência se manifesta, ou seja, as escolas. Nesta fase, foram analisados os dados disponibilizados pelo CIPAVE correspondentes ao ano de 2014. A partir dessa aproximação, os dados que remetiam aos casos de violência foram agrupados e posteriormente analisados. Além disso, foi realizado um estado da arte com o intuito de explorar o tema, bem como o referencial teórico e as metodologias associadas às pesquisas desenvolvidas sobre a violência em espaço escolar. Em decorrência, foi possível identificar uma carência no que tange à abordagem da violência sob o olhar dos principais atores que a vivem, sofrem ou provocam a violência escolar: os estudantes. Como forma de buscar respostas às questões acima descritas o estudo recorreu à aplicação de 132 questionários com questões abertas e fechadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de quatro escolas. Os dados empíricos foram complementados e qualificados com a realização de oito entrevistas em profundidade com alunos de uma das escolas participantes da pesquisa. Os dados foram organizados, discutidos e analisados, segundo diferentes procedimentos, de modo especial, valendo-se da análise textual discursiva orientada por Moraes e Galiazzi (2011). O suporte teórico para a interpretação dos dados pautou-se pelas contribuições dos autores acessados no estado da arte realizado, bem como nas teorizações de Hannah Arendt e Norbert Elias, relativamente ao tema da violência e do processo civilizador envolvendo, nesse último, os conceitos de relações de interdependência e configuração social. Os principais achados da pesquisa são apresentados nas seguintes categorias emergentes: Naturalização e apropriação da violência; A trama das relações de interdependência nas redes de socialização; e as Alternativas para o enfrentamento da violência. Com base nessa sistematização é possível destacar que múltiplos são os sujeitos que experienciam a violência em ambiente escolar, de modo direto e indireto. Com isso, se evidencia a importância da escuta dos envolvidos, de modo a identificar como esses percebem e nomeiam os diversos modos de violência que praticam ou que sofrem. Como ecos dos dados empíricos estão a fragilidade e o distanciamento das relações entre os atores que compõem a escola e, ainda, a ausência de clareza sobre o que configura-se violência, pois, por vezes, a naturalização do conceito acaba por influenciar a não percepção do que seria um ato de violência. São esses os elementos que justificam e conferem relevância à pesquisa realizada.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar. CIPAVE. Violência escolar. Escola contemporânea.



## ABSTRACT

This dissertation focuses on the manifestation of the violence in schools. The main objective was to understand the violence generating factors as well as the types of manifestations in the municipal education network in the city of Caxias do Sul, based on the students' representations. Several questions motivated the study, which was guided by the following research problem: what are the causes and manifestations of violence present in the municipal elementary schools in Caxias do Sul? The research setting has also considered results of CIPAVE, which is a program developed in the Municipal Network of Education of Caxias do Sul, as well as the daily life in which this kind of violence occurs, that is, the schools. At this stage, the data provided by CIPAVE for the year 2014 were analyzed. Based on this approach, data referring to cases of violence were grouped and analyzed. In order to better understand this issue, after a State of the Art study about the violence environment, the option was to contemplate the point of view of the main actors who live, suffer or provoke school violence: the students. Therefore, the study applied 132 questionnaires with open and closed questions to students of final years in three different Elementary Schools. The empirical data was complemented by eight in-depth interviews with students from one of the participating schools. This data was organized, discussed and analyzed, according to different procedures, particularly using discursive textual analysis according to Moraes and Galiazzi (2011). The theoretical support for data interpretation was based on the contributions of the authors studied in the State of the Art, as well as on the theoretical groundwork of Hannah Arendt and Norbert Elias, regarding the subject of violence and the civilizing process. In the latter case the concepts of relations of interdependence and social configuration were considered. The main results points of the research are presented in the following emergent categories: Naturalization and appropriation of violence; The relationships web in the socialization networks; and The alternatives for facing the violence. Based on this systematization it is possible to highlight that the subjects who experience violence in a school environment, directly and indirectly, are multiple. Thus, the importance of listening whom is involved is evident, in order to identify how they perceive and name the several forms of violence that they practice or suffer. How echoes of the empirical data appears the fragility and the distancing of the relations between the actors that compose the school and, also, the obscurity about what are the constitutes violence, because, sometimes, the naturalization of the concept leads to take influence the not perception of what would be an act of violence. These are the elements that justify and give relevance to the research carried out.

**Keywords:** School daily. CIPAVE. School violence. Contemporary school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração demonstrando a palmatória .....	23
Figura 2 – Categorias da violência nas escolas do século XIX.....	30
Figura 3 – Localização do município de Caxias do Sul .....	50
Figura 4 – Transgressões Escolares – tipos de manifestações da violência identificados pelo CIPAVE.....	61
Figura 5 – Ocorrências por faixa etária .....	63
Figura 6 – Categorias de violências presentes nas escolas, mostrando a comparação entre os anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.....	64
Figura 7 – Ocorrências por tipo, mostrando os comparativos entre os anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 .....	65
Figura 8 – Total dos casos dos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 .....	66
Figura 9 – Ano escolar dos respondentes .....	71
Figura 10 – Quantidade total de respondentes por idade .....	72
Figura 11 - Modos de nomear a violência sob as lentes dos alunos.....	73
Figura 12 – Percepção dos respondentes, por ano escolar, referente ao quanto acham sua escola violenta .....	74
Figura 13 – Percepção dos respondentes, referente à opinião sobre qual sexo mais sofre com a violência nas escolas .....	76
Figura 14 – Opinião dos alunos sobre quais itens consideram como formas de violência.....	77
Figura 15 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola .....	78
Figura 16 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola estratificado por ano escolar .....	81
Figura 17 – Opinião dos alunos sobre as ações que consideram necessárias para o enfrentamento da violência nas escolas .....	82
Figura 18 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola estratificado por ano escolar.....	84
Figura 19 – Declaração sobre o quanto a violência prejudica o aprendizado na escola estratificado, por anos escolares .....	86
Figura 20 – Posicionamento representando a forma como os alunos nomeiam a violência ...	87
Figura 21 – Demonstra a importância desse tipo de pesquisa .....	88
Figura 22 – Ilustração contemplando as categorias de análise .....	92

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Tipos de publicações e quantidades.....	53
Tabela 2– Quantidades e frequências das palavras-chave classificadas pelos autores .....	54
Tabela 3 – Procedimentos metodológicos, quantidades e frequências .....	56
Tabela 4 – Representantes que compõem o CIPAVE .....	59
Quadro 1 – Síntese dos tipos de castigos aplicados em alunos no século XIX .....	25
Quadro 2 - Tipologias da violência segundo Galtung .....	32

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BPM	Batalhão da Polícia Militar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIR	Competência Inter-Relacional
CIPAVE	Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	Educação para a Paz
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RME	Rede Municipal de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
STTM	Secretaria Municipal de Trânsito, Transportes e Mobilidade
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
2	<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DE MARCADORES TEMPORAIS</b> .....	19
2.1	AS REPRESENTAÇÕES .....	19
2.2	A HISTÓRIA DOS CASTIGOS .....	22
2.3	A DESNATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA .....	26
3	<b>CONCEITUANDO AS VIOLÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS</b> .....	32
4	<b>CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS</b> .....	42
5	<b>VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE</b> .....	52
6	<b>VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA CIPAVE</b> .....	58
6.1	CIPAVE: UMA COMISSÃO VOLTADA À PERCEPÇÃO DE ACIDENTES E VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	58
6.2	A VIOLÊNCIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS DADOS DO CIPAVE .....	60
6.3	UM PANORAMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR PELOS REGISTROS DO CIPAVE .....	63
7	<b>VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO COTIDIANO DA ESCOLA</b> .....	68
7.1	ESCOLA, UM ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E TAMBÉM DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA .....	69
7.2	"NÃO TEM QUE TER VIOLÊNCIA NA ESCOLA OU EM QUALQUER OUTRO LUGAR" .....	89
7.2.1	<b>Naturalização e apropriação da violência</b> .....	92
7.2.2	<b>A trama das relações de interdependência nas redes de socialização</b> .....	98
7.2.3	<b>Alternativas para o enfrentamento da violência</b> .....	104
8	<b>CONCLUSÕES</b> .....	113
	REFERÊNCIAS .....	119
	<b>APÊNDICES</b> .....	125
	<b>ANEXOS</b> .....	138

# 1 INTRODUÇÃO

O desejo em pesquisar esta temática, violência no meio escolar, surgiu da experiência que a autora teve durante o estágio em Serviço Social, área de formação na graduação, desenvolvido na Secretaria Municipal da Educação, no setor de Serviço Social do município de Caxias do Sul. Nesse período, foi possível realizar uma aproximação com questões complexas que emergem do ambiente escolar. Houve a oportunidade de acompanhar as solicitações de transferência<sup>1</sup> entre escolas e todas as implicações, dificuldades e vulnerabilidades que emergiam desse contexto.

Dessa experiência surgiram inquietações acerca das causas que desencadeavam as frequentes solicitações de trocas de escolas: a violência. Associado a isso, foi identificada uma crise nas relações e a dificuldade de a escola encontrar alguma alternativa para enfrentar essas problemáticas. Foi possível constatar que a violência nas escolas é, em grande parte dos casos, o fator determinante para que essas solicitações sejam protocoladas.

Esta primeira aproximação foi a inspiração para continuar e buscar saber mais. O ingresso no Mestrado foi uma grande conquista e gerou a oportunidade de qualificar e aprofundar estudos, agora como pesquisadora em formação, acerca do tema da violência nas escolas, porém sob um viés mais voltado à filosofia e à educação ampliando o tema com outra fundamentação teórica, possibilitando, assim, a sua qualificação.

A construção desta dissertação de mestrado orientou-se pelo seguinte problema de pesquisa: conhecer e compreender quais as causas e manifestações de violência presentes na RME de Caxias do Sul. Diante desses fatores quais as

---

<sup>1</sup> Essas solicitações de transferência ocorrem entre escolas geralmente no mesmo zoneamento, para que o aluno permaneça próximo de sua residência, salvo em casos específicos em que o aluno corra algum risco mais sério em decorrência de ameaças ou outras problemáticas no entorno de sua residência e bairro. As transferências devem ser solicitadas e autorizadas pelos pais ou responsáveis legais pela criança/adolescente. Contudo, ocorrem casos nos quais a escola solicita a troca de escola, sob a alegação de que existem muitos conflitos, gerados por um aluno ou por outros contra ele e que não é possível permanecer naquele local. Na solicitação de transferência, constam as motivações e justificativas para a troca de escola. Essas solicitações são encaminhadas para a SMED, no setor de Serviço Social, no qual são analisados os casos, realizados os encaminhamentos e ações necessárias para cada situação. Posteriormente o pedido é deferido no caso de viabilidade ou indeferido no caso de não ser possível por não haver vagas na escola desejada ou por entender-se que não é necessária a troca, sendo elencadas e apresentadas outras possibilidades de acordo com a situação.

alternativas existentes para o enfrentamento desta problemática da violência nas escolas?

Considerando o exposto, a pesquisa que culminou na presente dissertação teve como princípios desvendar a questão da violência e seus impactos na educação, mais especificamente nas escolas, e apontar possíveis caminhos, propor alternativas e instigar discussões acerca da problemática da violência, considerando a realidade do município de Caxias do Sul, foco da pesquisa.

Através das perspectivas macrosociológica e microsociológica, foi possível investigar a escola e seu entorno a partir de diferentes ângulos, contemplando parte de sua magnitude, identificando e reconhecendo suas dificuldades, sua problemática e o contexto no qual está inserida.

O objetivo geral do estudo contemplou a compreensão dos fatores geradores, bem como as manifestações de violência na RME de Caxias do Sul. Assim, como forma de alcançar esse objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: realizar um mapeamento das situações de violência nas escolas de ensino municipal de Caxias do Sul; identificar os fatores geradores das manifestações de violência no meio educacional através de instrumento de pesquisa; e realizar um levantamento sócio histórico acerca da violência nas escolas.

Com o intuito de compreender a educação no contexto da sociedade brasileira, faz-se importante reconhecer que a educação integra um conjunto de políticas sociais de direito<sup>2</sup> e que, por meio e dessas, os direitos podem ser assegurados. O direito à educação está respaldado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, a educação na contemporaneidade enfrenta dificuldades em ser garantida enquanto direito, sobretudo quando se apresentam expressões da questão social neste âmbito, como as manifestações de violência. Desta forma, buscar alternativas para esse enfrentamento e possíveis soluções para amenizar essas questões, é uma das grandes dificuldades que a execução das políticas de educação enfrentam na atualidade.

---

<sup>2</sup> Para Lemons, “pensar a concepção de direito à educação e também sua vivência é considerar os processos educacionais que envolvem a organização curricular, a formação de professores e a infraestrutura oferecida pelas escolas. É, ainda, refletir acerca das práticas ou modos de apropriação destes recursos materiais e humanos, indo além da medição de resultados costumeiramente vislumbrados no processo avaliativo (interno e externo)”. (LEMONS, 2015, p. 17/18)

Partindo do pressuposto de que a violência está presente em grande parte da sociedade, faz-se necessário buscar possíveis formas de minimizar ou de enfrentar tal problemática. No desenvolvimento da pesquisa que origina esta dissertação foi evidenciado o fato de que a violência, no ambiente escolar, existe há muito tempo, e o primeiro passo é reconhecer esse fato e identificar os deslocamentos ocorridos em torno desse tema, para que, a partir disso, possam emergir indicadores que venham a fornecer subsídios para que o tema seja amplamente discutido em direção à superação dos desafios a ele articulado.

Ao longo do texto, as contribuições de Hannah Arendt e Norbert Elias surgem como uma significativa sustentação teórica para a realização das análises e reflexões. Os conceitos de violência e poder concebidos por Arendt foram incorporados na tessitura das reflexões e análises realizadas nesta dissertação. Sua presença foi imprescindível, pois forneceu subsídios e fez emergir novas possibilidades e um olhar crítico e fundamentado sobre o tema pesquisado. Os conceitos de interdependência que Elias propõe, juntamente com o processo civilizador, foram incorporados possibilitando a ampliação do tema.

Frente ao exposto, a presente dissertação organiza-se em oito capítulos, iniciados pela introdução e seguidos pelas conclusões, referências, apêndices e anexos.

No segundo capítulo, intitulado “As representações sobre a violência nas escolas: reflexões a partir de alguns marcadores temporais”, realizou-se uma imersão na busca das raízes e das representações em torno do conceito de violência nas escolas desde o século XIX. Através disso foi possível identificar os deslocamentos que ocorreram sobre o conceito. Após, foi abordada a desnaturalização da violência até chegar na sociedade contemporânea.

Para amparar esse levantamento, Hannah Arendt e Norbert Elias surgem com importantes contribuições para compreender o tema, com suas análises acerca do fenômeno da violência e das relações com o processo civilizador, colaborando com o cerceamento do objeto de pesquisa.

O terceiro capítulo destina-se a conhecer as tipologias de violência presentes na sociedade contemporânea, como se apresentam e quais os impactos das mesmas na vida dos sujeitos. Para tanto forneceram suporte metodológico autores como



Abramovay (2002), Arendt (2011), Brandão (2003), Minayo e Souza (1998), Santos (2009) e Galtung (1990).

O quarto capítulo trata da construção e organização dos dados, contemplando as escolhas metodológicas, bem como o processo de construção e análise dos dados. A pesquisa teve um caráter quali-quantitativo, uma vez que foram realizadas análises teóricas, juntamente com os dados oriundos da pesquisa empírica. Embora não se caracterize como um estudo ancorado na história cultural, essa perspectiva investigativa inspirou algumas posturas no desenvolvimento da pesquisa, a exemplo das contribuições de Chartier (1991), Pesavento (2006) e Barros (2005), sobre o conceito de representação. Para analisar os dados, a análise textual discursiva foi a metodologia adotada. Essa, orientada por Moraes e Galiuzzi (2011), possibilitou a interpretação e organização dos mesmos.

O quinto capítulo contempla a violência no ambiente escolar, contendo reflexões a partir de um estado da arte. O capítulo aborda como ocorreu a aproximação com o objeto de pesquisa e ainda como se deu a identificação das lacunas investigativas. O estado da arte acerca da temática foi desenvolvido com base no banco de periódicos da CAPES<sup>3</sup> recorrendo-se às seguintes palavras-chave: “violência na escola” e “violência nas escolas”. Para subsidiar as análises dessa metodologia, os autores pesquisados para tecer as análises e contextualizar o tema foram: Ferreira (2002), Haddad (2009), Fávero (2012), Therrien e Therrien (2004) e Stecanela (2011). A parte empírica da pesquisa orientou-se pela aplicação de questionário bem como de entrevistas, ambos norteados por Gil (2008).

O capítulo seis, intitulado “A violência no ambiente escolar”, adentra nos dados do CIPAVE<sup>4</sup>, procedendo a uma análise dos dados estatísticos disponibilizados no Portal da Educação da Secretaria Municipal de Caxias do Sul.

O sétimo capítulo é destinado à reflexão sobre a violência no ambiente escolar, com reflexões a partir do cotidiano da escola. Para isso, tomou-se como ponto de partida a escola como um espaço de socialização e também de manifestação da violência. Apresenta, ainda, as representações da violência no cotidiano escolar, tendo em vista a fala de um aluno participante, o qual afirma que “*Não tem que ter*

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>4</sup> Programa Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar.

*violência na escola ou em qualquer outro lugar*”. Assim, são analisadas e estabelecidas conexões a partir das representações dos alunos que estudam na rede municipal de ensino de Caxias do Sul e os autores consultados. Ainda, são apresentadas as categorias que emergiram através das análises e das construções a partir da participação dos alunos. São elas: naturalização e apropriação da violência; a trama das relações de interdependência nas relações de socialização; e, ainda, as alternativas para enfrentamento da violência. Após são apresentadas as conclusões, contendo o fechamento das análises e discussões. Esse foi o contexto para a construção da presente dissertação.

## **2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DE MARCADORES TEMPORAIS**

Conhecer e descobrir a trajetória da violência no meio escolar e suas representações torna-se essencial, a fim de estabelecer um ponto de partida para falar sobre o tema da violência. O levantamento acerca da história da violência foi realizado com o propósito de subsidiar conceitualmente o fenômeno da violência no ambiente escolar no contexto histórico.

Assim, no primeiro momento, será abordado o conceito de representação, desenvolvido por Barros (2005), Pesavento (2006), Chartier (1991), entre outros. Após será apresentada a investigação sobre a evolução do fenômeno da violência, retratando a história dos castigos, que, até meados do século XIX, eram tidos como o principal elemento "disciplinador" utilizado nas escolas, passando pela desnaturalização da violência nesse meio, a qual ganhou essa denominação por volta da metade do século XX, chegando, então, nos conceitos da violência escolar da contemporaneidade. Para tanto, Dalcin (2005), Floresta (1989) e Lemos (2012) foram as referências utilizadas para subsidiar as reflexões desta retrospectiva histórica.

Para contemplar a desnaturalização da violência, foram analisados os seguintes aparatos legais: CF.1988, ECA, LDB e PNE. Ainda foram utilizados autores como Pain (2010), Elias (1994) e Lemos (2015), para amparar as construções e embasamento teórico.

### **2.1 AS REPRESENTAÇÕES**

Conceituar o que são as representações e o que se entende por elas é fundamental para que o conceito seja compreendido no contexto da temática abordada nesta pesquisa.

Para Jodelet (2002, p. 22) “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Já para Chartier (2002, p.17) “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado pela razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam”.

Diante disso é possível afirmar que as representações não podem ser tomadas universalmente, uma vez que apenas uma parte de um determinado grupo, as têm como seu modo de interpretar o mundo.

O próprio autor, Chartier (1990, p.27), alerta que para falar em representações é necessário ter em mente as “[...] classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço”.

Para Barros (2005, p.161) “a noção de 'representação' pretende corrigir aspectos lacunares que aparecem em noções mais ambíguas, como por exemplo a de 'mentalidades”.

O autor Sêga (2000, p.128) formula que “as representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental”. Em suas palavras, a representação é “desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem”. Complementa dizendo que “a representação é sempre uma atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém”.

Chartier (1991, p. 183) define as representações coletivas como “as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. Complementa, ainda, afirmando que “mesmo as representações coletivas mais elevadas só tem existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos”. Reitera que não é possível “haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (p.177).

Diante disso é possível inferir que as representações são subjetivas, variam de acordo com a visão de mundo de cada pessoa. Elas podem ser materializadas ou representadas das mais variadas formas. Nas palavras de Barros, podem ocorrer:

Quando um pintor produz a sua representação de uma catedral, com tela e tintas, ou quando um escritor descreve ou inventa uma catedral através de um poema ou de um romance, temos em ambos os casos representações, embora não coletivas (BARROS, 2005, p.135).

Somos indivíduos únicos, singulares e cada um através de sua trajetória de vida tem suas lentes e formas de ver o mundo e de representar essas concepções e posicionamentos.

Barros (2005, p. 162) afirma que “Quando uma representação liga-se a um circuito de significados fora de si e já bem entronizado em uma determinada 'comunidade discursiva', essa representação começa a se avizinhar de outra categoria da História Cultural que é o 'símbolo'.”

Para Pesavento, as externalizações das representações são efetivadas através do imaginário, uma vez que este:

[...] compõe-se de representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época, sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real para aqueles que o vivenciam. (PESAVENTO, 2006, p. 50).

A autor refere, ainda, que é por meio do contato “homem-mundo” que outro conceito importante surge através das representações: a sensibilidade. Para Pesavento esse conceito pode estar situado antes mesmo da reflexão, pois as sensibilidades:

[...] são uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. Na verdade, se poderia dizer que a esfera das sensibilidades situa-se em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humana, brotada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. (PESAVENTO, 2006, p. 50).

Levando em conta esses aspectos, pode-se dizer que as representações é um conceito central neste estudo, pois é através das representações sobre violência que foi possível identificar as permanências e os deslocamentos que englobam o conceito de violência no ambiente escolar.

Diante disso, as representações podem ser interpretadas como os meios onde os sujeitos externalizam seus sentimentos, anseios e vivências resultantes de sua história de vida. Neste sentido, para que seja possível avançar nas análises e construções acerca do tema – o qual identifica as possíveis causas e manifestações que orbitam o tema da violência na escola – foi necessário conhecer a história dos castigos escolares. Levando em conta esses aspectos, as formas e manifestações da violência ao longo do processo histórico ganham novas "roupagens", sendo manifestadas de outras formas, nem por isso menos cruéis e intensas. Para compreender melhor como ocorrem e se desenvolvem os castigos escolares, suas permanências e deslocamentos ao longo dos séculos, será abordada a história dos castigos.

## 2.2 A HISTÓRIA DOS CASTIGOS

Em meados do século XIX, as formas de violência, na maioria das vezes por meio da aplicação de castigos, faziam-se presentes no ambiente escolar com muita intensidade. Os castigos considerados a única forma de impor disciplina aos alunos<sup>5</sup> por meio de punições, sendo elas físicas, psicológicas ou ainda ambas ao mesmo tempo.

Para Dalcin (2005, p. 53), “os castigos faziam parte do universo escolar e estavam motivados por uma visão de homem, de educação e de sociedade.”. A autora entende os castigos corporais como “toda a ação punitiva de violência física ou simbólica que é dirigida ao ou através do corpo daquele que sofre a ação, neste caso os alunos”.

Dalcin destaca, ainda, que “não há um sequer que não contemple o duplo caráter: todos humilham e todos, concomitantemente, exigem algum tipo de conformação corporal, que pode ser uma forma de violência” (DALCIN, 2005, p. 55).

Tendo em vista esse contexto de violência e opressão que as escolas estavam inseridas naquela época, a autora Floresta (1989, p. 57) ressalta que: “as escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência”.

Nesse cenário, a palmatória era o instrumento mais adotado pelos professores, como sendo o “disciplinador” e ainda o “incentivador” para o bom rendimento pedagógico e escola. Os professores associavam os castigos como incentivadores para o desenvolvimento de habilidades intelectuais de seus alunos, imaginário que para o período não era contestado e tampouco discutido pela comunidade escolar, sendo assim aceito por toda sociedade e tomado como uma verdade absoluta. A Figura 1 apresenta a palmatória, utilizada nas escolas como punição aos alunos indisciplinados.

Figura 1 – Ilustração demonstrando a palmatória



Fonte: LEMOS, 2012.

Concomitantemente, havia ainda uma questão de gênero muito presente, pois os meninos eram predominantemente maioria nas escolas, existindo pouquíssimo espaço para a inserção das meninas. Apenas os meninos sofriam os castigos conforme descreve Floresta (1989). Para os meninos que descumprissem os deveres escolares, era aplicado o “castigo do chicote.” Já no caso das meninas, as poucas que frequentavam as mesmas instituições que os meninos, segundo Floresta (1989), eram poupadas, porém não ficavam isentas da exposição à barbárie, observando os castigos destinados aos meninos recebendo “uma impressão desfavorável que muito concorria para enervar-lhes a delicadeza e modéstia, que, de outra sorte dirigidas, tanto realce dão às qualidades naturais da mulher”.

Lemos (2012 p. 630) realiza uma análise acerca dos castigos corporais que eram utilizados como práticas pedagógicas nas escolas da Corte do século XIX e afirma que, entre “os castigos corporais, encontramos alguns que são comumente praticados: o uso da palmatória, da reguada e *ajoelhar*, bem como um caso inusitado, em que a professora colocava rolhas na boca das alunas que falavam muito”.

Além desses castigos, Lemos (p. 630) refere ter encontrado “dois casos que foram considerados bárbaros pelos próprios professores e delegados de instrução, como o uso de chicotes e pedaços de bambu”.

O castigo era um instrumento disciplinar utilizado em grande parte das instituições de ensino. Era aplicado pelos próprios professores quando julgavam ser necessário. Contudo, alguns castigos eram considerados cruéis pelos próprios educadores e não fica claro se havia uma resistência por parte dos mesmos em não mais utilizá-los ou se aceitavam e, mesmo contra sua vontade, os aplicavam da mesma forma.

No caso brasileiro, mais especificamente no estado do Paraná, Dalcin (p. 57) aponta que o meio de castigo mais conhecido e mais utilizado era a palmatória. A palmatória conforme, destaca Lemos, configurava-se um item imprescindível nas escolas, assim como o quadro negro, a pena entre outros itens indispensáveis para o ensino daquela época. A autora destaca o caráter punitivo e intimidador que a palmatória exercia nas escolas pois:

Além da representação que a palmatória exercia, que disciplinava pelo simples fato de os alunos olharem para ela, em função do medo que lhes era despertado, o professor golpeava o “aluno infrator” perante toda a classe como forma não só de punir, mas também de coibir a repetição dos mesmos “erros” ou “desrespeitos” praticados pelo mesmo aluno ou outro qualquer. (DALCIN, 2005, p. 57).

Dalcin enfatiza a dupla punição que o uso da palmatória exercia sobre os alunos. A primeira, considerada castigo físico doloroso, o uso da palmatória como uma forma punitiva e repreensiva para algum ato que fora considerado inapropriado em determinada situação. A outra punição era psicológica, simbólica, uma vez que além de apanhar com um pedaço de madeira a criança/adolescente era exposta ao ridículo perante toda a turma, servindo como exemplo para que os demais vissem o que aconteceria com quem ousasse não seguir as regras estabelecidas.

Nesse período já havia a discussão de quem seria a responsabilidade de “punir” o aluno com diversas interpretações para diferentes papéis, seja da escola, da família e da sociedade. Nessa ocasião a sociedade discutia “a quem caberia punir o aluno? Quais faltas mereceriam ser punidas? Quais as formas? De quem seria a responsabilidade? (Dos professores, muitas vezes acusados de violentos? Da família acusada de ser pouco zelosa?).” (LEMOS, 2012, p. 632).

Outro ponto discutido em meados do século XIX, era “o que seria mais eficaz: castigos físicos ou morais? Enfim, o que deveria ser feito para o bem da moral e da ordem? As famílias, os professores, os delegados e as intervenções da ordem médica não alcançaram uma posição comum.” (LEMOS, 2012, p. 632). Instaura-se, assim, um jogo no qual ninguém quer assumir a responsabilidade de quais medidas deveriam ser adotadas tendo em vista o caráter disciplinador das ações do sistema vigente na época.

As famílias, por sua vez, utilizavam os castigos físicos para disciplinar e educar seus filhos, prática comum no período. Conforme Lemos (2012, p. 633), os pais “utilizavam-se dos castigos corporais na educação doméstica, e entendiam a escola



como uma continuação da casa, e desejavam que os professores continuassem aplicando os castigos aos alunos”. Assim, todas as instituições, seja a escolar, familiar e social, estavam de acordo com os instrumentos “disciplinadores” instaurados.

Há que se destacar um fato importante que representa essa resistência e descontentamento:

Alguns descontentes com a intromissão do Estado em proibir os castigos nas escolas chegaram a autorizar por escrito a escola e o professor a continuar fazendo uso dos castigos corporais, entendendo que o direito dos pais em decidir a maneira como educar se sobrepõe a vontade do Estado. Assim, um grupo de pais autorizou a Sociedade Amante da Instrução a castigar as falhas de seus filhos com a palmatória. Já parte dos professores via a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos. (LE MOS, 2012, p. 633).

A mudança gera uma certa incerteza, ainda mais quando não se conhece o novo. Nesse contexto de modificações, Dalcin (p. 63) explica que “muitos eram os casos em que a lei determinava uma coisa, porém na prática aconteciam outras”.

Para melhor visualizar estes castigos, formulou-se um pequeno quadro contendo alguns dos atos disciplinatórios utilizados por volta do século XIX. Os castigos descritos a seguir são apontados pelos autores citados ao longo do texto.

Quadro 1 – Síntese dos tipos de castigos aplicados em alunos no século XIX

<b>Castigos Corporais</b>	<b>Castigos Psicológicos</b>	<b>Considerados mais cruéis</b>
Uso da palmatória	Rolha na boca dos alunos que falavam muito	Uso de chicotes e pedaços de bambu <sup>6</sup> .
Reguada	“Chapéus de burro”	
Ajoelhar-se em grãos de milho	Retenção na hora do recreio	
Varadas de marmelo, puxões de orelhas ou cabelos	Humilhar a criança perante os colegas	
Cascudos	Nome na lista negra	
Pedra ou caderno pendurado no pescoço com o exercício errado	Suspensão por tempo limitado; expulsão	
Ficar em pé na sala	Sofrer repreensões verbais.	
Lavar a boca tantas vezes quanto as sílabas da palavra “feia” dita pela criança		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dalcin (2012) e Lemos (2012).

Os dados apresentados descrevem os castigos que eram aplicados aos alunos, na temporalidade que contempla todo o século XIX. É possível observar que os mesmos são divididos em três categorias: os castigos corporais, os castigos psicológicos e ainda os considerados mais cruéis. Nota-se que os considerados mais

<sup>6</sup> Estes, conforme Lemos (2012), eram considerados cruéis pelos próprios professores.

cruéis – uso de chicotes e pedaços de bambu – não eram considerados adequados nem mesmo por quem os aplicava. É importante enfatizar que, para a época, aplicar punições aos alunos era prática comum inclusive apoiada pela família.

Conforme Lemos (2012, p. 633), “o caso da a substituição dos castigos físicos por novos métodos disciplinares morais foi alvo de muita discussão na sociedade. O que seria melhor? Castigos físicos ou morais?”. Importante lembrar que “estamos falando de uma sociedade baseada economicamente na mão de obra escrava, pessoas com sua humanidade negada e tratadas como mercadoria e castigadas em pelourinhos” (p. 633).

Novamente, é necessário voltar-se para o período histórico e o contexto que essas representações ocorriam para, a partir desse cenário, tecer nossas percepções e reflexões. Contudo, o que se pode afirmar, conforme apresenta Lemos (2012), é o fato de a sociedade estar de acordo em manter os castigos; o que se discutia era o fato de qual seria ao mais “adequado”. O interesse em substituir os castigos físicos pelos castigos morais pode se dar pelo fato de esses não serem tão visíveis e não chamarem tanto a atenção, sugerindo que teriam sido extintos.

## 2.3 A DESNATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Com o passar dos anos, acompanhada de uma mudança de paradigmas, ocorre uma tomada de consciência e define-se a desnaturalização da violência, passando de um ato corriqueiro e “normal” de disciplina por parte das escolas e da família para uma forma séria de agressão e que deveria ser contida. Ocorre, então, uma tomada de consciência por parte de toda a sociedade com relação ao tema. Essa desnaturalização gradual é percebida através da intervenção do Estado, em que a igreja perde o poder supremo e passa para o Estado essa forma de controle.

Partindo desta intervenção por parte do Estado, juntamente de uma gradual tomada de consciência e mudança de mentalidade de toda a sociedade, iniciam-se as intervenções para uma nova forma de pensar a educação, na qual os castigos não deveriam ser aplicados.

Outro fator a ser considerado é que os castigos escolares ocorriam em uma direção definida, partiam do adulto para a criança sendo uma prática disciplinatória muito bem clara e delimitada. O professor, adulto, era a autoridade dentro da sala de

aula e da escola e possuía a autoridade e o apoio dos pais e da sociedade para “aplicar a disciplina”, através dos castigos, da forma que entendesse ser mais adequada para aquele momento. Após esse período, com o controle do Estado o sistema educacional sofreu uma reformulação e reviu os aspectos “disciplinares”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi proclamada a fim de propor e estabelecer limites às mais diferentes formas de violações de direitos humanos, bem como à integridade física e mental de qualquer indivíduo em todos os espaços da sociedade.

Na mesma direção, surge a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a qual declara:

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil à sociedade. (UNICEF, 1959, s/p).

Ainda, no que tange aos direitos das crianças com relação à proteção as crianças, declara que:

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes. (UNICEF, 1959, s/p).

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (s/p), teve como pilar fundamental para sua formulação a premissa de "assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça". Em seu texto, o artigo 5º dispõe sobre os direitos e garantias fundamentais e apresenta os direitos e deveres individuais e coletivos, ressaltando que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Frente a esse âmbito de constituição de direitos, Lemons (2015, p. 73) lembra que é nesse contexto que surgem importantes avanços, uma vez que "a Constituição Federal de 1988 afirmou um conjunto de direitos negados anteriormente e, juntamente com ela, o ECA e a nova LDB, nos anos noventa, definiram as atuais orientações jurídicas para a educação".

Ainda frente a esse contexto de constituição e implementação das leis, as autoras Lemons e Stecanela apontam que:

O problema emergente nos mais diversos ordenamentos jurídicos, e não diferentemente no Brasil, foi especialmente o da interpretação e da aplicação desses direitos, considerando que a sua realizabilidade nem sempre está adequada às mudanças históricas ou a casos particulares (LEMONS e STECANELA, 2016, p. 21).

O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), dispõe sobre a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente nos mais diversos espaços da sociedade. Este é o mais completo documento voltado à proteção integral da criança e do adolescente e define-se um imprescindível aparato legal para esse fim. Segundo o Art. 5º do documento:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;. (ECA, 1990, s/p).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 2º dispõe que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com vistas a contemplar as leis em sua totalidade, o Plano Nacional da Educação – mais recente –, não pode ficar de fora. Sob a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como meta promover a educação por meio de suas diretrizes.

O referido plano complementa o art. 2014 da Constituição Federal. A meta 2 tem como foco "universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE". O PNE também faz menção à questão da violência escolar, porém, voltando-se

especificamente ao público contemplado nos programas de transferência de renda, conforme o trecho abaixo.

[...] fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos **beneficiários de programas de transferência de renda**, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; (PNE, 2014, s/p, grifo da autora).

A meta 3, por sua vez, tem como objetivo universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população. Também menciona a violência, novamente voltada ao contexto dos participantes de programas de transferência de renda:

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude; (PNE, 2014, s/p).

Por fim, na meta 7, cujo objetivo é o de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, o PNE aponta:

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à **capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz**<sup>7</sup> e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (PNE, 2014, s/p, grifo da autora).

O ponto que chama atenção é que a violência é mencionada quando refere-se aos contemplados pelos programas de transferência de renda, associando a condição de vulnerabilidade social à violência. Porém, uma vez que a violência não depende de classe social, reforça-se a ideia de marginalização e exclusão a essa população.

Juntamente desses aspectos legais instituídos, com o intuito de assegurar os direitos das crianças e adolescentes, ocorre a desnaturalização da concepção de violência, deixando de ser um ato que era considerado cotidiano e natural, parte da

---

<sup>7</sup> Esse conceito, culturas de paz, será abordado no capítulo 6.

educação de crianças e jovens e passando a ser um ato que, a partir destas leis, era considerado um violência e violação de direitos.

Diante disso, é possível perceber que alteram-se as concepções de direitos e a criança e o adolescente passam a ser vistos como membros importantes da sociedade. Sendo assim, devem ser respeitados e ter seus direitos assegurados. A imposição das leis não significa que elas por si só impeçam que a violência ocorra, mas são partes fundamentais do processo de conscientização de toda a sociedade.

Como forma de retratar, em resumo, as tipologias e categorias de violência apresentadas até aqui, a Figura 2 apresenta algumas tipologias da violência adotadas pelas escolas no século XIX.

Figura 2 – Categorias da violência nas escolas do século XIX

<b>FÍSICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Palmatória;</li><li>• Reguada;</li><li>• Varadas de marmelo;</li><li>• Ficar em pé na sala;</li><li>• Ajoelhar-se em grão de milho;</li><li>• Puxões de orelhas ou cabelo;</li><li>• Pedra ou caderno pendurado no pescoço;</li><li>• Lavar a boca tantas vezes quanto as sílabas da palavra "feia" dita pela criança.</li></ul>
<b>PSICOLÓGICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rolha na boca dos alunos;</li><li>• Chapéus de burro;</li><li>• Retenção na hora do recreio;</li><li>• Humilhar a criança perante os colegas;</li><li>• Nome na lista negra, suspensão e expulsão;</li><li>• Repreensões verbais.</li></ul>
<b>CRUÉIS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de chicotes;</li><li>• Pedacos de bambu.</li></ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Através desse levantamento, é possível acompanhar as categorias da violência praticadas no século XIX. As diferentes faces de violência que foram elencadas ao longo deste capítulo, e sua permanência ao longo dos tempos, demonstra a complexidade que o tema representa.

Quando analisados os motivos que podem contribuir com a permanência destas práticas, Pais (2007) afirma que o cotidiano em que determinadas ações praticadas pelos sujeitos podem refletir uma série de questões e particularidades a que o sujeito envolvido está inserido. Um bom exemplo são as normas de convívio, pois em determinados locais os sujeitos não refletem o que realmente pensam ou o que são, reproduzindo o que é instaurado e coletivamente imposto. Frente a isso, o autor afirma que:

Esta particularidade – a de as nossas ações refletirem ordenamentos culturais – traduz uma reflexividade impositiva, não por acaso incorporada em muitos provérbios, ou não fossem eles bússolas de orientação normativa: ao sugerirem necessidades de aculturação (“Na terra onde fores viver faz como vires fazer”), efeitos de socialização (“Quem lida com um coxo aos três dias manqueja”) ou estruturas de oportunidade (“A ocasião faz o ladrão”). (PAIS, 2007, p. 24).

As normas de convivência são necessárias para manter uma estrutura de sociedade e para garantir os direitos mínimos. No entanto, essas normas de convivência não devem impor um cerceamento de pensamento.

Frente a isso, é necessário conceituar as formas de violência contemporâneas para que, a partir destes indicadores, seja possível estabelecer algumas aproximações que corroborem ou não o porquê delas se manterem ou se deslocarem ao longo do tempo.

### 3 CONCEITUANDO AS VIOLÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A violência se mantém ao longo dos séculos, revestida de outros conceitos, tipificações e ressignificações e manifestando-se nos mais diversos espaços da sociedade. Na contemporaneidade, a violência ocorre em todos os espaços da sociedade, atingindo todas as classes sociais, pois trata-se de um fenômeno abrangente, complexo e multidimensional, uma vez que não existe uma só origem que o explique.

Para Santos (2009, p. 16), “[...] a violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da força ou coerção que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – provocando algum tipo de dano”.

A filósofa Chauí (1985) entende por violência “uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais”. Ressalta ainda que “em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos”. São eles:

Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35).

O sociólogo Galtung (1990) aponta duas tendências com relação a violência, classificando-a em dois estágios: a violência direta e violência estrutural conforme explicita o Quadro 2.

Quadro 2 - Tipologias da violência segundo Galtung

	Sobrevivência Necessidades	Bem-estar Necessidades	Identidade Necessidades	Liberdade Necessidades
Violência direta	Ação de matar	Mutilação Assédio, Consentimento Miséria	Dessocialização Ressocialização Dupla cidadania	Repressão Detenção Expulsão
Violência Estrutural	Exploração A	Exploração B	Penetração Segmentação	Marginalização Fragmentação

Fonte: elaborado com base em Galtung (1990).



Galtung (p. 291) aponta que a violência cultural atua como uma espécie de 'guarda-chuva', afirmando que a violência cultural pode ser associada a "esfera simbólica da nossa existência – exemplificada pela religião e a ideologia, a linguagem e a arte, a ciência empírica e formal (lógica, matemática)". Complementa ainda que essa "pode ser utilizada para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural". Em suas palavras, a violência cultural:

[...] faz com que a violência direta e estrutural apareça, ou mesmo seja sentida como, correta – ou ao menos não errada. Assim como a ciência política trata de dois problemas – o uso do poder e a legitimação do uso do poder – os estudos da violência são sobre dois problemas: o uso da violência e a legitimação desse uso. (GALTUNG, 1990, p.291, tradução nossa).

Minayo e Souza, alertam para o fato de que, quando se fala em violência não se pode recorrer a um único conceito, pois a violência engloba múltiplas dimensões, resultando em ações humanas que materializam-se através de atos violentos consistindo em:

[...] ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas. (MINAYO E SOUZA, 1998, p. 514).

Nesse sentido, Santos (2009, p. 16) destaca que a violência pode ser ainda uma "[...] forma de obter ganho material ou simbólico". Já para Minayo e Souza, no que tange a reprodução e disseminação da violência:

As grandes cidades não seriam, então, o foco gerador da violência, como crê o senso comum, e sim o locus privilegiado da dissociação entre aspirações culturalmente criadas e 'possíveis sociais', daí se originando a delinquência e o crime. (MINAYO e SOUZA, 1998, p. 518).

Ainda na ótica de Santos (2009), os fenômenos da violência adquirem novos contornos e passa-se a haver uma multiplicidade das formas de violência – violência política, costumeira, violência de gênero, violência sexual, racista, ecológica, simbólica e violência na escola.

Frente aos conceitos até aqui explicitados, evidencia-se a complexidade que envolve o tema da violência, tornando difícil encontrar consenso entre os pesquisadores, pois não existe um ponto de vista único que encerre a temática da violência. Tal fenômeno não é novo, porém, na atual conjuntura da sociedade, vem ganhando relevância dada a grande incidência com a qual vem ocorrendo.

Diante disso, Minayo e Souza, ao analisarem a literatura acerca da violência, apontam duas tendências, nas quais:

[...] de um lado estão os que sustentam que a violência resulta de necessidades biológicas, psicológicas ou sociais, fundamentando-se na sociobiologia ou na etologia, teorias que subordinam a questão social às determinações da natureza. De outro, estão os que explicam a violência como fenômeno de causalidade apenas social, provocada quer pela dissolução da ordem, quer pela 'vingança' dos oprimidos, quer ainda pela fraqueza do Estado. (MINAYO E SOUZA, 1998, p. 515).

Os dois grupos acima referidos abrem um leque de possibilidades e também de possíveis reflexões. Um explica a violência por uma concepção natural, ou seja, algo que acontecer, pois faz parte da condição humana ser violento. O outro explica a violência como um fator social, onde o meio vem a interferir, cuja consequência faz com que os indivíduos sejam mais ou menos violentos, de acordo com o espaço em que vivem.

Entende-se que os dois pontos de vista, por vezes apresentados como visões antagônicas, assumem uma dimensão de complementariedade, pois como já visto, a violência é um fenômeno complexo, que, nas palavras de Minayo e Souza, não é “[...] uno, e sim múltiplo”. Com isso, é importante que se percebam as relações que os dois aspectos possuem na questão mais ampla que é a violência.

No que se refere às manifestações da violência na adolescência, há diversas pesquisas que foram realizadas a fim de entender as motivações que levam à maior incidência deste fenômeno nessa geração. Debarbieux e Blaya (2002, p. 27) entendem que a explicação mais aceitável decorre da “[...] importância das influências sociais” que afetam este meio.

De acordo com Debarbieux *apud* Abramovay e Rua (2003, p. 49), a violência nas escolas pode estar associada a três dimensões. A primeira refere-se “à grande dificuldade de gestão nas escolas resultando em estruturas deficientes”. A segunda volta-se ao contexto da “violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e que se manifesta por meio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar”. Já na terceira, os autores chamam a atenção para as particularidades de cada escola e aos “componentes internos das escolas, específicos de cada estabelecimento. É possível observar escolas seguras em bairros reconhecidamente violentos e vice-versa”.

Os mesmos autores explicam que a primeira influência é exercida pelos responsáveis (pais ou cuidadores), o que baliza as atitudes de seus filhos até uma determinada idade. A partir da adolescência, as concepções de mundo começam a mudar e, com isso, os adolescentes inserem-se em novos grupos. Nesse período a influência dos pais diminui e novas concepções surgem com a influência externa do ambiente familiar. Estas relações podem ser representadas pela cultura que, segundo Pais *apud* Stecanela, pode ser entendida como:

[...] um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de sinais que simbolizam a pertença a determinado grupo; uma linguagem com seus específicos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, quotidiano. (PAIS *apud* STECANELA, 2008, p. 29).

Essa definição representa com clareza a cultura como um meio de compartilhar e externalizar os sinais que representam determinadas crenças, conceitos que os sujeitos vivenciaram e acreditam.

Bourdieu aponta que o capital cultural é um fator envolvido na relação familiar e reproduzido por ela que, muitas vezes, não é levando em conta. Em suas palavras,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural a à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2005. p. 41-42).

O referido autor (1979, p. 02) situa que o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural apresenta-se “sob a forma de disposições duráveis do organismo”. Por sua vez, no estado objetivado, manifesta-se sob a forma de “bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. e, enfim, no estado institucionalizado”. Por fim, o estado institucionalizado é em “forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que são, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais”.

Para o autor, a sociedade contemporânea corrobora isso, no que tange à diferenciação do capital cultural que as diferentes classes têm acesso, levando em

conta o processo de aprendizado e de oportunidades. Conforme Elias (1994, p. 28, grifo do autor), “as relações – por exemplo, entre pai, mãe, filho e irmãos em uma família – por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia *antes dela*”.

Importante lembrar os fatores psicológicos – problemas comportamentais, problemas de atenção e também hiperatividade – que os adolescentes enfrentam nos dias de hoje. Esses aspectos são geralmente tratados com a crescente medicalização em massa, que podemos acompanhar nos aproximando um pouco do ambiente escolar. A questão do uso de medicamentos está muito presente na escola pois, por vezes, é tida como o importante aliado para a busca da “disciplina” na sala de aula. Esse aumento significativo da medicalização de crianças e adolescentes é um alerta importante para toda a sociedade, pois uma vez que a população jovem já é dependente de medicação para controlar seus impulsos, ansiedade e outros problemas psicológicos, o que será desta parcela de jovens de hoje quando chegarem à fase adulta?

Meira (2012, p. 140) analisa criticamente esse processo da medicalização na escola e classifica o fenômeno como “epidemia’ de diagnósticos”, citando Bourdieu que afirma que o processo de “‘exclusão do interior’ garante a manutenção da exclusão dos mais pobres e se apresenta como uma das formas contemporâneas importantes de produção da miséria social. Crianças e jovens das camadas populares continuam a ser eliminados”. Porém, “ocorre uma diferença fundamental: essa eliminação é adiada, já que se mantêm na escola os excluídos potenciais”.

O controle das emoções explorado por Elias e descrito por Brandão (p. 97) tem uma relação muito próxima com o contexto contemporâneo. Traços desta herança da pedagogia tradicional na qual “o controle das emoções imposto pelos professores era nítido, visto ser ele o centro do processo de ensino e aprendizagem, a pessoa que detinha os conhecimentos e, de certa maneira, dono da verdade” podem ser vistos até hoje.

O poder impositivo exercido pela figura do professor o leva a transmitir “o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”. Já a pedagogia nova, conforme descreve Brandão, citando Elias (p. 98), trabalha com os “métodos ativos”

alterando significativamente os processos de ensino e aprendizagem dando “importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, propondo novas práticas pedagógicas como o trabalho em grupo”, por exemplo.

Brandão (2003, p. 111) afirma acreditar “que as pedagogias modernas (tradicional e nova) possuem em seus fundamentos (em maior ou em menor grau, explícita ou implicitamente) a ideia de controle das emoções dos indivíduos”.

Abramovay (2002, p. 44) explica que: “[...] a falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular nos jovens, nestes tempos é a vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos”. Destaca, ainda, que a violência doméstica tem grande influência neste contexto, seguida da violência institucional.

Outra forma de violência é a violência policial. Segundo pesquisas, ela surge como “[...] um indutor, ou produtor, de sujeitos violentos, tornando os jovens, pela revolta, agentes de violências”. Outro fato é que, muitas vezes, os adolescentes que cometem atos de violência sofreram violência doméstica na infância, podendo reforçar uma cultura de reprodução da violência através de gerações.

A falta de qualificação, do acesso à educação e do reconhecimento dos direitos fundamentais contribuem para o aumento da busca por outros caminhos. Através do tráfico, os adolescentes sentem-se “acolhidos” e participantes de um grupo social, inseridos, de alguma forma, na sociedade. Neste sentido, Abramovay (2002, p. 59) apresenta que [...] “exclusões, violências várias corroem a autoestima, minam vontades e reproduzem violências, sendo que, em muitos casos, enredam os jovens como vítimas e agressores”.

Frente às características da sociedade em que vivemos, verifica-se a construção social de comportamentos individualistas, os quais decorrem de uma socialização permeada pela dinâmica do capital. Sendo a adolescência uma fase de transformações, é nesse período que os adolescentes passam a experimentar tais comportamentos, haja vista que, muitas vezes, a aceitação social em um grupo passa a ser o elemento mais importante em sua sociabilidade e constituição de vínculos. Diante disso, ser aceito em um grupo social é ser aceito também pela sociedade e, de certa forma, ser reconhecido por ela.

Tendo em vista o apresentado, com relação a sociedade contemporânea, torna-se imprescindível levar em conta a razão e a violência conforme descreve o

filósofo Éric Weil. Ao analisar as obras de Weil, Simões (2010, p.82) destaca que “A razão e a violência só se separam depois da opção do homem pela razão, pois só existe violência se existe razão e do ponto de vista da razão. Do mesmo modo só existe o insensato do ponto de vista do sentido”. Complementa ainda que “o homem é naturalmente violento, e o que Weil se esforça em mostrar é que o homem pode voltar à violência, da qual se desligou pela escolha livre da razão”.

Essa relação entre razão e violência representa uma linha muito tênue onde o homem pode, através do julgamento da razão, optar pela violência.

Junto a essas manifestações de violência, somam-se aquelas apresentadas no âmbito escolar que são frutos de expressões da questão social e afetam a realidade de alunos, educadores, familiares e toda comunidade escolar.

Ao pesquisar sobre o tema da violência e os tipos de agressões, Pain (2010, p. 12) ressalta que, na escola, apresentam-se vários tipos de agressão direta e indireta, “chegando-se, inclusive, à autoagressão, compactadas em uma formatação” que para o autor “todas as questões giram em torno do indivíduo, de sua aparência, de sua reputação, do que concerne particularmente à sua identidade de superfície. Essas questões têm o papel de gatilho de fenômenos violentos”. Ainda complementa que “o hábito é o cartão de visitas e o tênis da moda é o símbolo da superioridade entre os jovens”.

No cotidiano escolar, a violência institucional também é apontada pelas pesquisas da Unesco, tendo em vista que “[...] alunos relatam que há professores que têm dificuldade em dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas” (ABRAMOVAY, 2002, p. 74). Abramovay denomina esses atos de violências simbólicas. É importante ressaltar que, no âmbito da violência institucional, surgem outras questões que são manifestadas através das violências simbólicas, de gênero, raciais, de estereótipo, entre outras, as quais, muitas vezes, não são elencadas e consideradas nas análises.

Bourdieu analisa as nuances da violência simbólica, destacando a dominação que a violência simbólica exerce sobre os que sofrem com seus efeitos. Nesse sentido:

Os dominados contribuem, com freqüência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal

emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 1997 p. 206).

Essa definição que Bourdieu apresenta, pôde ser observada com muita intensidade, na pesquisa de campo da presente investigação, principalmente nas entrevistas. Os entrevistados relatam que por vezes acatam as ordens dos "dominantes" para que não haja conflito, pois se sentem vulneráveis e frágeis perante quem os intimida. Essas frequentes intimidações fazem com que os mais "frágeis" ou dominados como o autor se refere internalizam essa sensação de inferioridade perante qualquer pessoa. É nesse estágio que a pessoa acaba se retraindo e se fechando como modo de evitar encontros e situações que as ameaçam.

Seguindo essa mesma linha de intimidação e imposição de regras do grupo "dominador" com relação aos "dominados" leva o nome de *bullying*. Esse fenômeno engloba uma série de aspectos, pois trata-se de um conceito amplo e complexo. Muitos podem nem saber o significado da palavra, mas efetivamente e sentem o que ele representa.

Há um misto de poder e violência implícitos que envolvem o significado do *bullying*. Arendt (p.58) afirma que "a forma extrema de poder é Todos contra Um, a forma extrema da violência é Um contra TODOS". Essa passagem de Arendt é carregada de significados e representa diferentes sentidos e formas de violência presentes nas relações escolares vivenciadas pelos sujeitos que compõe a escola e que nela permanecem ao longo dos anos.

Falamos tanto desta palavra, mas, afinal, o que exatamente é o *bullying*? Recentemente foi promulgada a Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), e o Art. 2º do documento apresenta o que caracteriza o *bullying*.

Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há **violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação** e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias.  
Consta ainda o (*cyberbullying*). (BRASIL, 2015, s/p, grifo da autora).

O texto apresenta ainda, no art. 3º que a intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada de diversas formas. Diante disso, é necessário avaliar os atos de acordo com as ações praticadas e categorizá-las conforme o texto a seguir:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;  
II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;  
III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;  
IV - social: ignorar, isolar e excluir;  
V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;  
VI - físico: socar, chutar, bater;  
VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;  
VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL, 2015, s/p).

Analisando o conteúdo da lei, é possível identificar que o texto concentra diversas tipologias em um só conceito. Engloba diversas definições que, tendo em vista o apresentado pelos autores anteriormente, são singulares, tornando-se, de certo modo, arriscado colocar todos os tipos e formas de violência em um só conceito, como está disposto na lei.

Os autores anteriormente consultados não corroboram com essa ideia de que todas essas tipologias apresentadas como *bullying* devam ser tratadas da mesma maneira. Levando em conta que cada tipologia apresentada possui suas particularidades e modos diferentes de abordagem, é necessário ter cautela para evitar a generalização e até mesmo a banalização das tipologias relacionadas como sendo *bullying*.

O recorte temporal compreendido entre os séculos XIX, XX e XXI possibilitou acompanhar a evolução das representações, os deslocamentos e as mudanças de direções da violência, assim como a desnaturalização e as novas formas que surgem através dos tempos.

Algumas questões identificadas através da busca para a contextualização da violência continuam em pauta na educação hoje. Discute-se ainda de quem é o papel “disciplinador” dos alunos nas escolas. Um passa a responsabilidade para o outro. A escola alega que as famílias ausentam-se de sua responsabilidade de impor limites e regras e, em contrapartida, a escola enfrenta dificuldades em definir estes limites e possibilidades. Há os dois lados da história: as justificativas dos professores e das



famílias. Baseado na sua investigação, Lemons (2015, p. 136) afirma que os professores trazem de forma recorrente através de suas falas que uma das maiores dificuldades configura-se através da [...] "falta de interesse discente no aprendizado dos conteúdos".

É importante considerar que os aspectos econômicos e sociais imprimem uma relação direta com o desempenho de crianças e adolescentes no ensino e aprendizagem. Desse contexto emerge o conceito de igualdade. Arendt afirma que, levando em conta o contexto americano, há fatores que vão além da igualdade perante a lei:

Há nisso muito mais do que a igualdade perante a lei, mais também, que o nivelamento das distinções de classe, e mais ainda, que o expresso na frase "igualdade de oportunidades", embora esta tenha uma maior importância em nosso contexto, dado que, no modo de ver americano, o direito da educação é um dos inalienáveis direitos cívicos. (ARENDR, 2011, p. 228).

Arendt coloca um ponto importante sobre igualdade e, conseqüentemente, suas reflexões contribuem para perceber as diferentes tipologias da violência nas escolas. Nos moldes que nossa sociedade está constituída, desde a divisão de classes até a distribuição de renda, é possível afirmar que não existe igualdade de oportunidades e tampouco igualdade no acesso aos direitos. É importante levar em conta todos esses aspectos quando tratamos de um assunto tão complexo como é a violência de um modo geral e, especialmente, a violência nas escolas.

O próximo capítulo destina-se à descrição dos processos de construção e organização dos dados, explicitando o método e os procedimentos adotados que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

## 4 CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Com foco nos objetivos e metas propostos e tomando por base a problematização apresentada, faz-se necessário a adoção de algumas escolhas metodológicas que conduzam a investigação e que forneçam subsídios para traçar um percurso, com vistas ao alcance dos objetivos. Esse capítulo descreve o caminho percorrido e como foi realizado o percurso.

A escolha metodológica não é tarefa fácil, uma vez que é necessária uma aproximação com diferentes autores, conceitos, metodologias e procedimentos para que seja possível optar pelo que melhor atenda às necessidades do que pretendemos construir.

Tendo em vista o exposto, e sabendo que essas escolhas são necessárias, apresentam-se a seguir os percursos que foram adotados para a materialização do processo de pesquisa e de sua produção, enfatizando que a escolha do método de pesquisa é fundamental, a fim de nortear o caminho a ser percorrido.

Para a construção do objeto de estudo, recorreu-se a uma busca do tipo estado da arte, bem como a pesquisa de campo através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

O estado da arte, ou estado do conhecimento, foi utilizado como opção metodológica por tratar-se, segundo as palavras de Ferreira (2002, p. 258), de uma forma de “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. O mapeamento inicial é fundamental para o reconhecimento do tema, seu aprofundamento e a identificação de pesquisas e produções na mesma linha em andamento no cenário nacional e internacional. Ainda nesta mesma linha de pensamento, Haddad complementa que os estudos deste tipo:

[...] permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2009, p. 2).

Para Fávero e Oliveira (2012, p. 189), essa metodologia possui uma forma particular, diferenciada de sistematização, tendo em vista um recorte temporal “que permite sistematizar “a produção em determinada área de conhecimento, reconhecer os principais resultados das pesquisas realizadas, identificar temáticas e abordagens

dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras”.

Os autores supracitados, em suas definições acerca do estado da arte – ou do conhecimento – seguem a mesma linha de pensamento. Destacam, como aspecto fundamental, o recorte temporal e a sistematização dos referenciais teóricos como pontos essenciais para a utilização da metodologia. Com isso, torna-se possível identificar possíveis lacunas e campos pouco explorados ou até mesmo inexplorados, ou ainda que tenham alguma fragilidade, possibilitando uma nova pesquisa para contemplar e preencher esses aspectos.

Para tanto, elaborar o problema de pesquisa exige do pesquisador um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para alcançar sucesso, pois se o pesquisador tiver apenas um destes aspectos, o conjunto da obra não ficará completo. É fundamental que o pesquisador encontre a sua forma de desenvolver esse método com suas peculiaridades, seu modo de ver o mundo e que também mostre sua concepção, não deixando de explicitar com sua sustentação teórica.

Referente à pesquisa e seus percalços, Therrien e Therrien destaca alguns pontos importantes com relação à disciplina e habilidades que o pesquisador deve observar e aprimorar ao longo do tempo, pois a pesquisa exige:

[...] tempo, dedicação, além de competências e habilidades para sua realização. Por isso deve fazer parte do Projeto de Investigação do estudante/pesquisador um plano de trabalho ou especificamente um cronograma de atividades no qual constem as fases de desenvolvimento da pesquisa, com determinação de períodos/datas de execução, enfim, um planejamento prévio que contribuirá para o cumprimento dos prazos com êxito. (THERRIEN e THERRIEN, 2004, p. 12).

Sob a ótica do mesmo autor, a finalidade do estado da arte [...] “é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Complementa dizendo que o estado da arte é “o momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa”.

Esse momento, conforme o autor, é pautado pela determinação e a organização por parte do pesquisador, as quais são as precursoras do sucesso para o andamento da pesquisa. Constituir uma forma própria de organização e criar uma identidade de pesquisador nesse momento é uma etapa a ser cumprida.

O sentimento de constituição da identidade como pesquisador perpassa por incertezas, dúvidas e adaptações, pois conforme descreve Stecanela (2011, p. 23), “nem sempre encontramos as palavras para comunicar o que pensamos e o que sentimos. Algumas vezes, buscamos nas metáforas as aproximações daquilo que gostaríamos de comunicar”.

Neste sentido, Ferreira reforça ainda que os pesquisadores são constantemente:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

O pesquisador enfrenta desafios, depara-se com dilemas, incertezas e dúvidas, que são inerentes a todo processo de construção do conhecimento. O momento de sistematização e levantamento de dados e dos referenciais teóricos, fase inicial para se constituir uma pesquisa, é marcado pelo trabalho intenso, porém crucial para identificar as potencialidades, caminhos e possíveis lacunas a serem exploradas.

Assim, a parte empírica da pesquisa orientou-se pela aplicação de questionário estruturado composto por 23 (vinte e três) questões contendo perguntas fechadas de múltipla escolha e abertas e, ainda, complementadas com entrevistas semiestruturadas (apêndice B). A população pesquisada teve como foco os alunos do ensino fundamental matriculados entre os 5º e 9º anos de escolas municipais.

A rede municipal de ensino do município de Caxias do Sul divide-se em cinco regiões administrativas e, sendo assim, optou-se por aplicar a pesquisa em uma escola de cada região. Contudo, os resultados analisam somente as respostas de quatro das escolas, devido ao fato de que em uma delas não se obteve retorno dos instrumentos aplicados (anexo D).

A coleta de dados através de questionários, como descreve Gil (2008, p. 121), configura-se como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, [...]”. Para o autor, “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Portanto, a entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma

forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. (p.109).

Após convalidar e cumprir com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer (anexo D), foram entregues aos alunos, menores de idade um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apêndice A) para que apresentassem aos seus responsáveis e estes, após lerem e estando de acordo com que seus filhos respondessem ao questionário, autorizassem a participação dos mesmos.

Para a validação do instrumento de pesquisa (questionário) foi aplicado um pré-teste. Nesta fase foram entregues 30 (trinta) TCLEs para 30 (trinta) alunos, contudo apenas 10 alunos devolveram os mesmos assinados pelos seus responsáveis, atingindo, assim a amostra mínima necessária, conforme recomenda o autor Gil. Os questionários foram aplicados para esses 10 (dez) alunos do 6º ano em uma escola que não participou da pesquisa final.

O objetivo dessa fase foi o de verificar alguma inconformidade ou dificuldade de compreensão nas questões propostas. Em seguida, foi realizada uma conversa com os alunos e, não tendo sido relatada nenhuma grande dificuldade pelos respondentes, o questionário foi considerado validado para a aplicação em grande escala. Verificou-se que os alunos levaram em torno de 10 (dez) a 15 (quinze) minutos para responderem às questões.

Após a primeira fase, foram escolhidas as escolas participantes aleatoriamente (em um universo de 86 escolas municipais), observando apenas a representatividade de uma escola para cada região. Nesta primeira escolha (aleatória) uma escola não aceitou participar, sendo substituída por outra na mesma região e respeitando-se o mesmo padrão. Em seguida, foram realizados contatos telefônicos e agendadas visitas para apresentar a proposta de pesquisa. No total foram entregues cerca de 700 (setecentos) TCLEs, já prevendo que parte não retornaria. Conforme já previsto, o retorno dos TCLEs restringiu o alcance da pesquisa para um total de 132 (cento e trinta e dois) participantes. Neste momento, atendendo às exigências do Comitê de Ética, foram recolhidos e arquivados os TCLEs, devidamente assinados pelos responsáveis.

Definido o quantitativo de participantes, foi realizada uma nova visita às escolas para a entrega dos questionários aos seus diretores. Estes, por sua vez, repassaram as orientações aos professores que reuniram os participantes em uma sala e lhes

entregaram os questionários para serem respondidos. Portanto, o instrumento foi autoaplicado pelos participantes.

Optou-se por fazer desta forma a fim de otimizar o processo e partindo do pressuposto de que o questionário foi construído com um formato autoexplicativo, uma vez que continha as informações necessárias para que, após sua leitura, o participante tivesse todas as condições de respondê-lo sem dificuldades, conforme foi possível observar no pré-teste. Após os alunos responderem, foi realizada uma nova visita às escolas para o recolhimento desse material.

Com os questionários respondidos, foi efetuada a tabulação dos resultados, organizados com o auxílio de uma planilha eletrônica que permitiu a realização de agrupamentos e quantificação dos mesmos. Por meio deste recurso, foi possível identificar variáveis e cruzamentos de interesse para posteriores análises quali e quantitativas, bem como a organização de tabelas-sínteses e gráficos ilustrativos dos resultados.

Os dados foram tabulados e, após, foram realizadas a descrição e a análise. Os dados foram categorizados segundo as recorrências e as surpresas que evidenciaram. A interpretação foi realizada a partir do estabelecimento de um diálogo em três dimensões, expressão utilizada por Stecanela (2010, p. 17) que explica que a tessitura do texto que comunica os resultados e as conclusões da dissertação leva em conta os conhecimentos tácitos da pesquisadora-mestranda (primeira dimensão do diálogo), os dados oriundos dos interlocutores empíricos e das estatísticas advindas da SMED (segunda dimensão) e os interlocutores teóricos consultados ao longo do desenvolvimento da pesquisa (terceira dimensão).

O foco dessa estratégia para construção dos dados e informações centrou-se em buscar compreender como esses atores pensam as manifestações de violência na escola; como e de que forma sentem, identificam e reconhecem as possibilidades de enfrentamento voltadas à realidade de seu entorno.

Após os dados analisados, identificou-se a necessidade de aprofundar algumas questões por meio de entrevistas. Essas foram desenvolvidas com o mesmo público que respondeu aos questionários. Frente a isso, desenvolveu-se um roteiro, tendo em vista algumas questões que seriam exploradas com mais profundidade.

As entrevistas foram realizadas considerando os pressupostos metodológicos de Gil (2008, p.109), o qual entende a entrevista como “uma forma de integração

social” configurando uma estratégia que promove um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

De acordo com Gil (2008, p. 110) tal técnica é, entre outras possibilidades, uma forma “muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

Para a presente pesquisa foram adotadas as recomendações de Gil (2008, p. 112) que define entrevistas por pautas, cujo planejamento da entrevista possui um certo “grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do percurso”. As pautas devem possuir certa relação para que não fiquem descontextualizadas e impossibilitem que o pesquisador organize os dados. Nesta técnica o entrevistador faz poucas perguntas diretas, possibilitando que o entrevistado fale com base no assunto sugerido pelo pesquisador (GIL, 2008).

No entanto, conforme o mesmo autor (p. 112), cabe ao entrevistador conduzir o processo com atenção e habilidade para que quando o entrevistado se afaste do objeto apresentado, o entrevistador consiga “intervir de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo”.

As entrevistas foram realizadas em uma escola situada na região leste da cidade, e foram submetidas a oito alunos. Foram realizadas no período da manhã, quando foi possível conversar com os alunos acerca da temática individualmente, explorando as questões que haviam permanecido frágeis nos questionários e que demandavam aprofundamentos.

Os dados oriundos dos questionários (apenas as questões abertas) e entrevistas, foram submetidos a Análise Textual Discursiva orientada por Moraes e Galiuzzi (2011). Frente a isso, a análise discursiva, de acordo com os autores (2011, p. 112), “pode ser entendida como processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre fenômenos e discursos investigados”.

Importante levar em conta que a análise textual “trabalha com textos, amostras de discursos, podendo partir de materiais já existentes ou estes podem ser produzidos dentro da própria pesquisa” (p. 112). Com relação aos materiais que podem ser submetidas à análise, podem contemplar materiais oriundos de “entrevistas, registros

de observações, depoimentos de participantes” entre outros que constituem-se o *corpus* do material a ser analisado.

Moraes e Galiuzzi (2011) destacam o fato de que sempre que o pesquisador examina e analisa esse *corpus*, ele é influenciado por essas “vozes” que emergem desse contexto. Por outro lado, o pesquisador também imprime sua influência, pois é orientado pelos referenciais e lentes que utiliza para trabalhar esses dados que “podem atingir significados dos quais nem o próprio autor esteve consciente” (p. 113).

Então, é possível afirmar que a análise textual discursiva é:

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 114).

Após constituir o *corpus* da pesquisa, é chegado o momento de realizar a descrição dos dados. Moraes e Galiuzzi (2011, p. 123) afirmam que “descrever é apresentar diferentes elementos e emergem dos textos analisados e representados elas diferentes categorias. É importante frisar que a “descrição, de algum modo, já é uma interpretação.”. A interpretação “propriamente dita encaminha uma leitura teórica mais exigente, aprofundada e complexa.” (p. 124). Após encaminhar essa leitura mais atenta e aprofundada, a interpretação “estabelece pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma.” (p. 124).

Frente a esses elementos e etapas apresentadas, a descrição e a interpretação devem ser construídas e desenvolvidas de uma forma atenta e respeitando o *corpus* que está sendo analisado. Entretanto, é importante considerar que o pesquisador imprime o seu olhar perante os dados que está analisando e interpretando, mas deve fazê-los sem descaracterizar o que foi transmitido pelos entrevistados.

Moraes e Galiuzzi (2011) apresentam duas categorias de interpretação, sendo elas: pressupostos teóricos assumidos de antemão; e os das teorias emergentes dela própria, representadas pela estrutura de categorias construída. (p.125). Outro aspecto que cabe ser ressaltado é o fato de que “os produtos de uma análise dependem dos pressupostos e das teorias em que se insere o pesquisador.” (p.132).

Gil (2008, p.178) afirma que, para interpretar os dados, não basta apenas ler os mesmos; “o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido”.



A análise textual discursiva guarda algumas surpresas, uma vez que para Moraes e Galiazzi (p. 165) “nada é dado como pronto desde o início, mas tudo é construído ao longo do processo”. Diante disso, envolver-se com análise textual discursiva:

[...] requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um processo com uma caminho nem sempre definido e desenhado detalhadamente, apresentado algumas surpresas durante o processo, podendo ser justamente esse diferencial da análise textual discursiva, que podem necessitar ajustes de rota, possibilitado novas reflexões, achados e surpresas, ao longo da construção. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 165).

Assim, a análise textual discursiva adequa-se como um procedimento metodológico para embasar a construção do material reunido *a priori* bem como subsidiar e o processo de identificação e as interconexões para trabalhar a construção das categorias emergentes que a análise dos dados irá permitir.

A seguir, será apresentado uma breve contextualização do município de Caxias do Sul, situando o local onde a pesquisa foi desenvolvida. O município está localizado na extremidade leste da encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil. Ocupa uma área territorial de 1.648,60 km<sup>2</sup>, que corresponde a 0,55% da área do estado. Sua altitude é de 760m acima do nível do mar. Em linha reta, Caxias do Sul está distante 96 km de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, ou, 127km, via rodoviária. A Figura 3 apresenta a localização no mapa:

Figura 3 – Localização do município de Caxias do Sul



Fonte: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul – Perfil Socioeconômico.

O município de Caxias do Sul possui atualmente 465 mil habitantes, conforme dados do IBGE (2013), sendo que 96,29% vivem na área urbana e 3,71% na área rural. Depois da capital, Porto Alegre, é a segunda maior cidade no estado em número de habitantes. Hoje, apenas parte da população é descendente dos imigrantes italianos que chegaram à região no final do século XIX. Ao longo da sua história, Caxias do Sul recebeu imigrantes das mais diversas etnias, vindos de diferentes cidades do Brasil e outros países.

Com relação à educação o ensino fundamental, (tendo como fonte de consulta o *site* da prefeitura municipal de Caxias do Sul – Secretaria da Educação) na rede municipal, é oferecido em 86 escolas. Atualmente, mais de 3.000 professores atendem cerca de 40.000 alunos, divididos entre a educação infantil (escolas conveniadas ao município), pré-escola, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). Para qualificar as questões relativas à aprendizagem, todas as escolas municipais têm o apoio de um coordenador pedagógico, responsável por oferecer o suporte didático e técnico aos professores.

Conforme dados disponibilizados pela SMED, são 3.016 matrículas de professores na ativa em escolas da zona urbana e rural, sendo que 167 têm magistério em nível de ensino médio, 1.090 licenciatura, 1.640 possuem pós-graduação em nível de especialização, 84 possuem mestrado e um possui título de doutorado.

No anexo C, consta a relação das escolas de ensino fundamental de Caxias do Sul, conforme disponibilizado no Portal de Educação do município.

No próximo capítulo serão apresentadas as reflexões que emergiram do estado da arte, momento que possibilitou explorar o tema. Através desta imersão e investigação, surgiram elementos que constituíram alguns pressupostos que possibilitaram a identificação de lacunas e pressupostos para as análises, constituindo o conjunto de dados *a priori*, orientando a estruturação dos questionários, parte importante da pesquisa de campo.

## **5 VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTADO DA ARTE**

A violência nas escolas apresenta-se como um dos grandes desafios da contemporaneidade. Diante disso, compreender as tipologias, as motivações e as suas formas de representações torna-se imprescindível. A violência em contexto geral não está dissociada da violência na escola, uma vez que o indivíduo não se desfaz das dificuldades da vida só porque está dentro dos muros escolares.

Para Pigatto (2010, p. 34-35), “a violência na escola não pode ser trabalhada como fenômeno isolado, já que é parte integrante de um processo mais amplo que diz respeito a toda uma conjuntura social”. Além disso, refere que a escola como instituição de ensino “vem sentindo os reflexos de uma geração infanto-juvenil que está crescendo influenciada por imagens de comportamento violento, agressivo, criminoso e instável”.

Frente a essas novas formas de violências que surgem na contemporaneidade e renovam-se na sociedade e, mais especificamente, nas escolas, é que surge a necessidade de abordar o tema e de convertê-lo em objeto de pesquisa. As investigações, por sua vez, são bases para a busca de estratégias e métodos para o enfrentamento dessas manifestações. Nesse sentido, é necessário compreender o quanto importante são os estudos nessa linha, que contribuem sinergicamente com o despertar a respeito de ações que possam ser aplicadas tanto no dia a dia das escolas, quanto em ações estratégicas em todos os níveis.

Partindo das afirmações de Haddad (2009, p. 2) ao afirmar que para “explorar melhor um tema de pesquisa e trabalho, tão importante quanto o próprio tema em si, é analisar de que forma este tem sido tratado como objeto de pesquisa” é que o presente capítulo é organizado, tendo o estado da arte como método para iniciar uma pesquisa. Segundo Haddad (2009, p. 2) essa uma forma “eficiente para mapear o que já existe em relação ao tema a ser explorado, analisando os resultados e produzindo recortes como focos específicos”.

Assim, o estado da arte aqui apresentado, envolvendo o tema da violência escolar, procura analisar como a temática está sendo abordada nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente na área da Educação. Os recortes realizados visaram a categorizar os tipos de produções, identificar as diferentes abordagens

metodológicas utilizadas pelos pesquisadores, bem como as distintas áreas de conhecimento envolvidas. Com isso, o levantamento realizado contribuiu para um melhor entendimento dos modos como a violência nas escolas vem sendo tematizada no meio acadêmico e científico.

Como fonte de consulta para essa fase da pesquisa, optei por consultar o portal de periódicos da CAPES, norteado pelas seguintes palavras-chave: “violência na escola” e “violência nas escolas”. Com isso, foi possível mapear a produção oriunda de cursos de pós-graduação sob o entendimento de que estes, atualmente, são as principais fontes geradoras de conhecimento nessa área no país.

O recorte temporal aplicado compreendeu o intervalo entre os anos de 2000 a 2014. Por meio da leitura, principalmente dos resumos e palavras-chave dos trabalhos, buscou-se identificar as áreas de investigação e as abordagens metodológicas utilizadas, as quais foram categorizadas e quantificadas como forma de subsidiar as análises.

Com as palavras-chave pesquisadas, foram identificados mais de 100 trabalhos, requerendo a aplicação de filtros para chegar à identificação daqueles que mais se relacionavam ao objeto de estudo em questão. Uma vez que os resultados iniciais foram expressivos, foi necessário reduzir a amostra para tornar possível uma análise vinculada aos objetivos propostos. Com esse recorte, foram mantidos 60 resultados, sendo que após a leitura dos resumos foi possível verificar que existiam dois livros que não foram detectados pelo filtro do portal de periódicos, o que resultou, então, em um total de 58 trabalhos que foram analisados. Os resultados foram divididos em artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, com os quantitativos resultantes conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Tipos de publicações e quantidades

<b>TIPO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADES</b>
Artigos	27
Dissertações de Mestrado	22
Teses de Doutorado	9
<b>Total de trabalhos localizados</b>	<b>58</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas no Portal da CAPES.

O estado da arte não faz-se presente em todo o texto, sendo contemplado apenas na parte da contextualização do conceito da violência, contudo subsidia

análises através dos achados conceituais e referenciais teóricos para o desenvolvimento do texto.

Neste momento serão identificadas as lacunas investigativas resultantes do processo. Diante disso os resultados contidos nos artigos, dissertações e teses foram organizados em tabelas divididas por áreas do conhecimento e temática de estudo. As tabelas apresentam os dados divididos em tipo de produção (artigos, dissertações e teses), área a que se referem, quantidades, título da obra, autores, ano e a instituição onde foram produzidos. As tabelas completas encontram-se no apêndice C deste trabalho. Nessa primeira aproximação foram realizadas leituras de todos os resumos dos trabalhos encontrados com intuito de explorar sobre o que trabalham, como abordam e o que abordam, conforme será representado a seguir.

Após uma primeira análise do conteúdo dos materiais, por meio da leitura dos resumos, tornou-se possível capturar os elementos centrais que nortearam cada uma das pesquisas, realizando, assim, uma primeira aproximação com os autores e suas produções e tecendo alguns apontamentos acerca dos achados. As palavras-chave utilizadas pelos autores são consideradas de extrema importância, pois desenharam uma trajetória que possibilita identificar os aspectos mais relevantes abordados nos textos. Dessa forma, conforme pode ser visto na Tabela 2, essas palavras-chave foram agrupadas por similaridade e quantificadas por suas ocorrências, permitindo uma análise mais consistente deste mapeamento.

Tabela 2– Quantidades e frequências das palavras-chave classificadas pelos autores

	<b>PALAVRAS-CHAVE DOS AUTORES</b>	<b>QUANTIDADES</b>	<b>FREQUÊNCIAS</b>
1	Violência nas Escolas	26	44,8%
2	Escola	20	34,5%
3	Violência	19	32,8%
4	Docentes / Docência / Prática Docente / Professor Mediador	10	17,2%
5	Jovens / Adolescência	9	15,5%
6	Educação / Educação em valores	7	12,1%
7	Criminalidade / Delinquência / Drogas e Armas / Ocorrências Policiais / Vandalismo	6	10,3%
8	Comportamento agressivo / Agressão / Castigo Corporal / Maus-tratos	6	10,3%
9	Conflito / Conflituosidade social / Gestão de conflitos / Resolução de Conflitos	5	8,6%
10	Indisciplina / Incivilidades	5	8,6%
11	Ação Social / Processos de socialização / Relações Sociais	4	6,9%
12	<i>Bullying</i> / Intimidação	4	6,9%
13	Sentimento / Emoção / Medo / Autoestima	4	6,9%
14	Alunos	3	5,2%
15	Criança / Infância	3	5,2%
16	Educação continuada / Educação Não-Formal / Educação para a Saúde	3	5,2%
17	Formação Continuada Docente	3	5,2%
18	Justiça Restaurativa / Círculos Restaurativos / Judicialização	3	5,2%

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe destacar que a Tabela 2 apresenta um maior número de palavras-chave, tendo em vista os 58 trabalhos encontrados, pelo fato de que cada trabalho apresenta uma média de três palavras-chave, resultando em um número maior do que as 58 produções analisadas.

Como já esperado, a palavra-chave “violência nas escolas” é a de maior frequência, correspondendo a 44,8%. Logo após surge “escola” (34,5%) e “violência” (32,8%). Alguns autores classificam de forma diferenciada essas palavras, utilizando-as de modo isolado e em outro contexto. Verificou-se que, por vezes, as categorizações por palavras-chave não identificam adequadamente o tema do estudo, o que pode tornar a tarefa de pesquisa do tipo estado da arte mais complexo.

Um dado que se destaca pela sua baixa frequência são as palavras “*bullying*” e “intimidação”, com uma frequência de 6,9%. No entanto, não é possível precisar exatamente o que os pesquisadores entendem por *bullying*, pois percebe-se divergência em suas definições acerca do significado do termo empregado em suas análises. Assim, entende-se que esse deva ser um aspecto a ser melhor explorado, pois se os termos não estão claros, podem interferir de forma negativa nos índices que representarão os resultados de futuras pesquisas e até de futuras ações de enfrentamento. Esses aspectos serão contemplados no capítulo 6.

Especificamente sobre os aspectos das formas de enfrentamento, identificaram-se duas categorias de agrupamentos que trazem palavras-chave associadas a essas questões. A categoria 11, com “ação social”, “processos de socialização” e “relações sociais”, aparece em 6,9% dos trabalhos; e a categoria 18, com “justiça restaurativa”, “círculos restaurativos” e “judicialização”, aparece em 5,2%. Analisando esses dados, também é possível afirmar que, apesar da importância das pesquisas que tragam o tema da violência escolar como base para discussões, há a oportunidade e necessidade de aprofundamento de estudos que explorem essas e outras formas de enfrentamento.

De modo geral, os dados representados pelas palavras-chave podem ser compreendidos como indicadores de quais são os problemas mais enfrentados pelas escolas na contemporaneidade, quais as tipologias de violências que mais aparecem, sua frequência e as representações que se constituem em torno do conceito.

Outro fator mapeado foram os procedimentos metodológicos adotados pelos autores para o desenvolvimento de suas pesquisas, conforme observa-se na Tabela

3, que contempla as escolhas metodológicas, bem como as frequências com que foram encontrados nos trabalhos analisados.

Tabela 3 – Procedimentos metodológicos, quantidades e frequências

<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>QUANTIDADES</b>	<b>FREQUÊNCIAS</b>
Abordagem Qualitativa	41	70,7%
Pesquisa de Campo	31	53,4%
Análise de Conteúdo	26	44,8%
Abordagem Quantitativa	20	34,5%
Entrevistas	20	34,5%
Questionário / Formulário	19	32,8%
Pesquisa Bibliográfica	18	31,0%
Análise Discursiva/Documental	18	31,0%
Observação Participante	7	12,1%
Estudo Exploratório	6	10,3%
Pesquisa Ação	4	6,9%
Grupos Focais	4	6,9%

Fonte: elaborado pela autora.

A abordagem qualitativa foi a mais utilizada, sendo encontrada em 41 dos 58 trabalhos encontrados, representando um total de 70,7%. Sucessivamente, aparecem outros procedimentos mais frequentemente adotados pelos pesquisadores. Se considerarmos que a caracterização da metodologia realizada pelos autores dos estudos como pesquisa de campo, entrevistas, análise de conteúdo, pesquisa-ação, observação participante, grupos focais, análise discursiva/documental situam-se no âmbito da pesquisa qualitativa, pode-se afirmar que essa tem a hegemonia nas abordagens metodológicas do objeto em questão.

Esses procedimentos delineiam os caminhos que os pesquisadores percorreram para o desenvolvimento de suas pesquisas. Podem ser consideradas técnicas que, muitas vezes, se complementam, fazendo-se necessária a utilização de mais de um procedimento metodológico para o cercamento do objeto de estudo.

Através do estado da arte realizado, foi possível constatar que a temática “violência nas escolas” transita por diversas áreas do conhecimento e suscita discussões e abordagens imprimindo peculiaridades das áreas envolvidas, agregando, assim, uma riqueza de procedimentos na composição e na análise dos dados.

O recurso do estado da arte também possibilitou a identificação de uma diversidade de categorias, temas e subtemas envolvidos com a violência escolar, evidenciando a relevância do mesmo na contemporaneidade, inclusive suscitando o interesse de distintas áreas do conhecimento. Contudo, a área da Educação é a que



mais se destaca pelo número de produções encontradas, sendo que, do total de 58 trabalhos pesquisados, 29 filiam-se a essa área. A violência nas escolas é uma temática de interesse também das áreas de Sociologia, Psicologia, Geografia, Serviço Social, Economia e Saúde.

Outro aspecto importante observado na análise dos trabalhos acessados foi um enfoque, por vezes, direcionado aos docentes e, menos frequente, aos que se propuseram a tratar as percepções dos alunos de forma mais direta. Denota-se uma importante oportunidade e necessidade de melhor avaliar e analisar como estes atores, alunos, percebem e enfrentam esse tema, bem como as suas suposições e representações quanto às categorias que emergem neste contexto.

Essa lacuna indica que os alunos, em um contexto geral, não estão sendo escutados. As produções encontradas oriundas deste estado da arte possibilitaram a identificação da carência de pesquisas que retratam a violência partindo das representações dos alunos. Tendo em vista essa constatação e compreendendo a importância de explorar esse tema e as possibilidades que emergem desse contexto, foi possível definir o recorte da população a ser pesquisada, elemento esse que justifica a realização desta pesquisa e confere sua relevância.

Com o intuito de contemplar essa temática, fez-se importante investigar a violência nas escolas do município. Para tanto os dados do CIPAVE foram analisados com o intuito de identificar possíveis elementos a serem explorados, contribuindo para um diagnóstico acerca dos casos de violência do município de Caxias do Sul.

## **6 VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA CIPAVE**

Conhecer as formas de atuação, bem como o objetivo do programa formado por Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar, é fundamental para tecer relações a partir dos dados que o mesmo disponibiliza. Desta forma, com o intuito de situar o leitor sobre o ambiente de que estamos partindo, os principais aspectos do CIPAVE serão apresentados. O programa em questão apresenta dados da violência, coletados nas escolas que compõem a rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

Dessa forma, será apresentado um histórico do programa, suas principais características e objetivos e juntamente a isso serão analisados alguns dados que representam o ano de 2015 em comparação com outros disponibilizados desde a implantação do Programa, em 2010.

### **6.1 CIPAVE: UMA COMISSÃO VOLTADA À PERCEPÇÃO DE ACIDENTES E VIOLÊNCIA ESCOLAR**

O CIPAVE tem por objetivo “diagnosticar as vulnerabilidades no âmbito escolar, objetivando o planejamento de ações que visem a resolução dos problemas de forma viável e eficaz.” (CIPAVE, 2014, p. 7). Suas comissões são compostas por representantes da comunidade escolar, poder público e sociedade civil. Para a distribuição do número de representantes, a Tabela 4 apresenta um demonstrativo da quantidade dos participantes e categorias representativas que devem compor essas comissões.

Tabela 4 – Representantes que compõem o CIPAVE

<b>Alunos</b>	<b>Alunos</b>	<b>Pais/Respons.</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Direção</b>	<b>Total</b>
Até 100	01	01	01	01	01	5
De 101 a 250	02	02	02	01	01	8
De 251 a 500	03	03	03	01	01	11
De 501 a 750	04	04	04	02	01	15
De 751 a 1000	05	05	05	02	01	18
Acima de 1000	06	06	06	02	01	21

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados (CIPAVE, 2014).

Conforme dados que constam na cartilha de apresentação do programa, desde a sua criação o CIPAVE recebeu reconhecimento através de premiações pela sua atuação, tornando-se um projeto piloto para a implantação em outras cidades do Rio Grande do Sul.

O documento intitulado como CIPAVE - Comissões internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar apresenta gráficos em porcentagem e também gráficos representando o levantamento de determinadas temáticas. Contém dados mais detalhados dos anos de 2014 e 2015 e ainda dados parciais dos anos 2010, 2011, 2012 e 2013, mostrando em números totais a evolução dos temas abarcados no âmbito de sua atuação.

As atribuições deste programa junto às escolas são as seguintes:

- Analisar a frequência e a gravidade dos acidentes e violências na comunidade escolar;
- Identificar os locais de risco no âmbito escolar e arredores, fazendo mapeamento dos mesmos;
- Averiguar circunstâncias e causas de acidentes e violência escolar;
- Planejar ações e medidas de prevenção, acompanhando sua execução e avaliando os resultados;
- Estimular o interesse em segurança na comunidade escolar;
- Promover programas de prevenção de acidentes e violência;
- Promover treinamento e atualização para os componentes do CIPAVE. (CIPAVE, 2014, s/p)

O programa atua em conjunto com várias entidades da sociedade que a compõe, conforme segue:

- 5° CRB - Prevenção de Incêndios e Primeiros Socorros;
- 12° BPM - Prevenção a Violência Escolar;
- Guarda Municipal - Conservação do Patrimônio Público;
- Polícia Federal - Prevenção do Uso de Drogas;
- STTM e Polícia Rodoviária Federal - Prevenção e Cuidados no Trânsito. (CIPAVE, 2014, s/p).

Diante dessa relação de entidades, o que pode ser destacado é o fato de que o responsável pela prevenção à violência escolar é a Brigada Militar.

A primeira etapa de contextualização do programa, expondo seus objetivos, sua composição e sua importância situa posteriores análises e avaliações acerca dos dados e estatísticas que o programa apresenta. Diante disso, a seguir serão apresentados os dados oriundos do CIPAVE, disponíveis para a consulta pelo *site* do Portal da Educação.

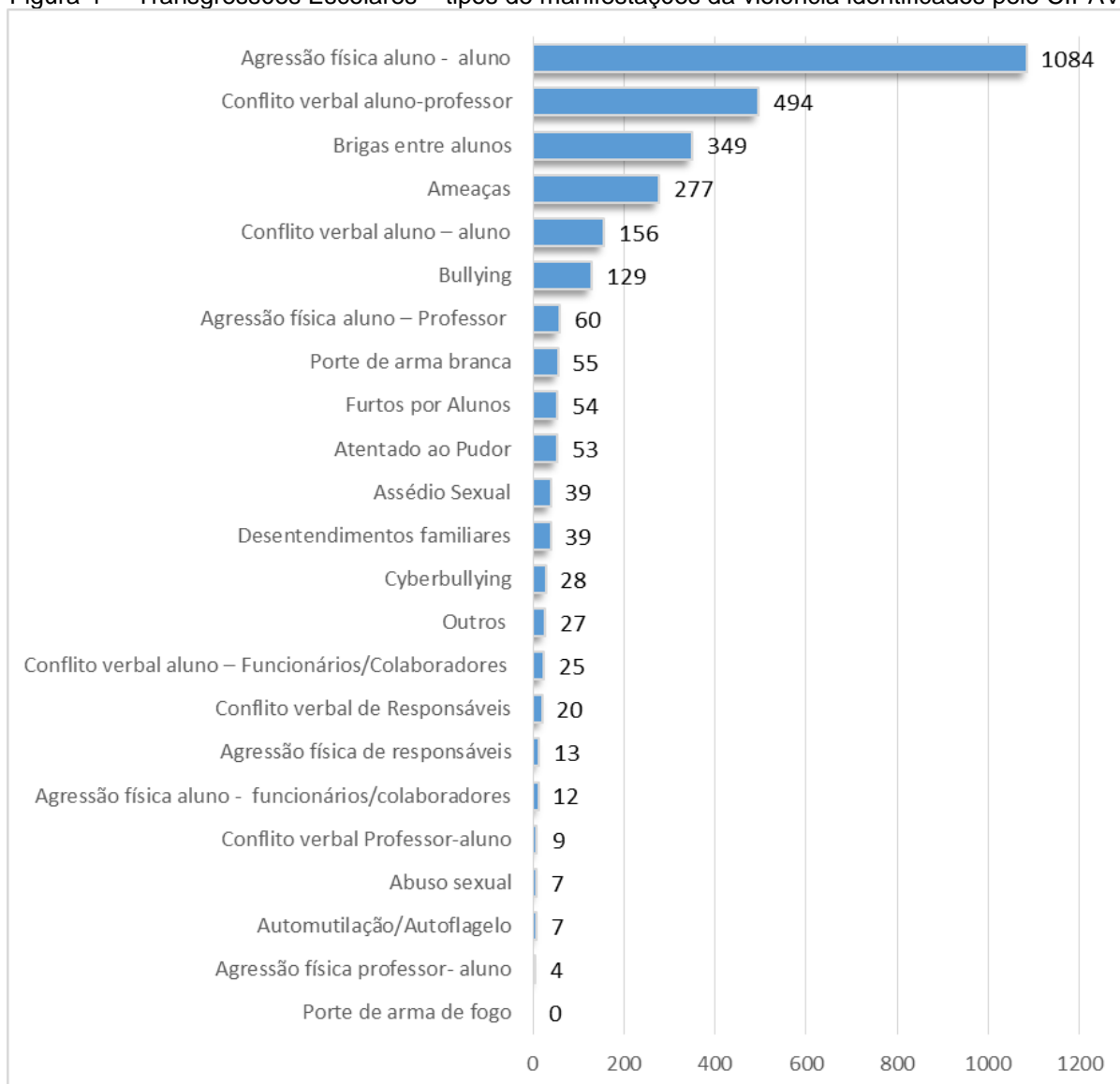
## 6.2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS DADOS DO CIPAVE

Partindo da grande variedade de dados disponibilizados pelo Programa CIPAVE, foi necessário fazer algumas escolhas para as análises que serão apresentadas a seguir, as quais foram embasadas conforme o objeto do presente estudo. Diante disso foram analisados os dados que o programa disponibilizou recentemente, relativos ao ano de 2015, e comparados com os dados dos anos anteriores. O programa trabalha com um registro denominado “ocorrências”. Estas “ocorrências” são representadas e divididas em quatro categorias: danos ao patrimônio; violência escolar; drogadição e acidentes.

As análises centraram-se nos dados que apresentam a violência escolar, através dos quais foi possível constatar que a violência escolar é a ocorrência que mais emerge nas escolas do município. A tipologia “violência escolar” engloba diversas tipificações de violência representadas pelos sujeitos que compõem a escola. O intuito neste momento é observar as variações e os deslocamentos que essas tipificações, bem como suas intensidades, mostram-se numa série temporal.

Os dados de 2015 apresentam formas de violência já referidas no ano anterior (2014) como também novas formas e categorias, conforme evidencia a Figura 4.

Figura 4 – Transgressões Escolares – tipos de manifestações da violência identificados pelo CIPAVE



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do CIPAVE (2015).

A observação da Figura 4 instiga a análise no sentido de perceber como a violência na escola é identificada, nomeada e tipificada. O retrato mostrado anteriormente desafia o entendimento sobre: quem nomeia, define ou categoriza as evidências praticadas no ambiente escolar.

Alguns pontos podem nortear as análises a seguir. Diante das categorias de violência apresentadas, torna-se importante descobrir quem as nomeia, quem as define e quem as categoriza. Outro fator que chama a atenção e que merece destaque é o fato de não se saber quais foram os critérios levados em conta para efetuar os registros dessas violências ou, como denominado pelo próprio programa, dessas “ocorrências”.

Outro aspecto a ser melhor desenvolvido e investigado são os desentendimentos familiares que aparecem na Figura 4. Através do material disponibilizado, não é possível saber a origem desses desentendimentos, se ocorrem dentro da escola ou fora da escola e ainda quem são os envolvidos nesses episódios.

É possível identificar três categorias: o desentendimento com familiares; os conflitos com os responsáveis que se apresenta como conflito verbal; e as agressões que partem dos responsáveis pelos alunos (familiares). Frente a essas três categorias que envolvem conflitos com os familiares, não fica claro como ocorrem, quando ocorrem, qual a direção que ocorrem e de onde partem. Estes aspectos serão aprofundados no capítulo 6.

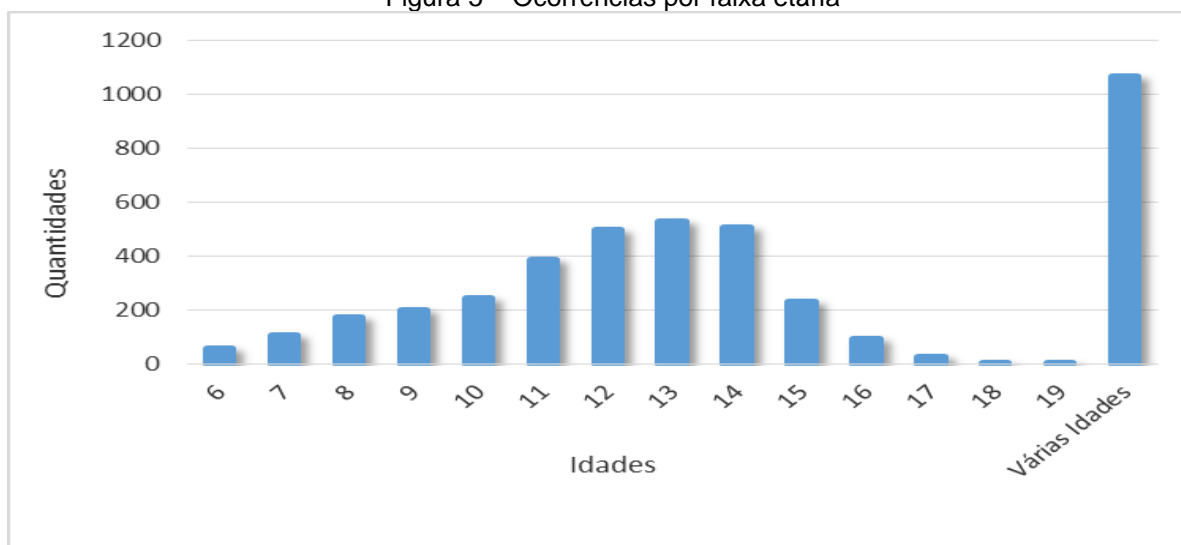
Foi possível observar que nas “ocorrências por dias da semana” tanto 2014 quanto 2015 a maior incidência de “ocorrências” é na quarta-feira. Contudo, não há nenhum indicio do porquê essas ocorrências acontecem no meio da semana, se há alguma mudança no cotidiano da escola nestes dias ou alguma outra interferência que faz com que esses números aumentem.

Analisando as “ocorrências” por faixa etária, foi possível evidenciar que entre o “não identificado” e “várias idades” somam-se 1.144, mas não é possível saber a qual ou quais idades referem-se esses dados e o porquê de estarem assim dispostos.

Merece destaque o fato de que os alunos mais envolvidos nas ocorrências estão no intervalo etário dos 11 aos 14 anos, sendo que a maior parte das ocorrências envolvem um aluno e a segunda envolve dois alunos. Nas análises que levam em conta o recorte por gênero, os meninos aparecem com mais intensidade.

A Figura 5 mostra as ocorrências por faixa etária que compõem as categorias de dados que o CIPAVE apresenta.

Figura 5 – Ocorrências por faixa etária



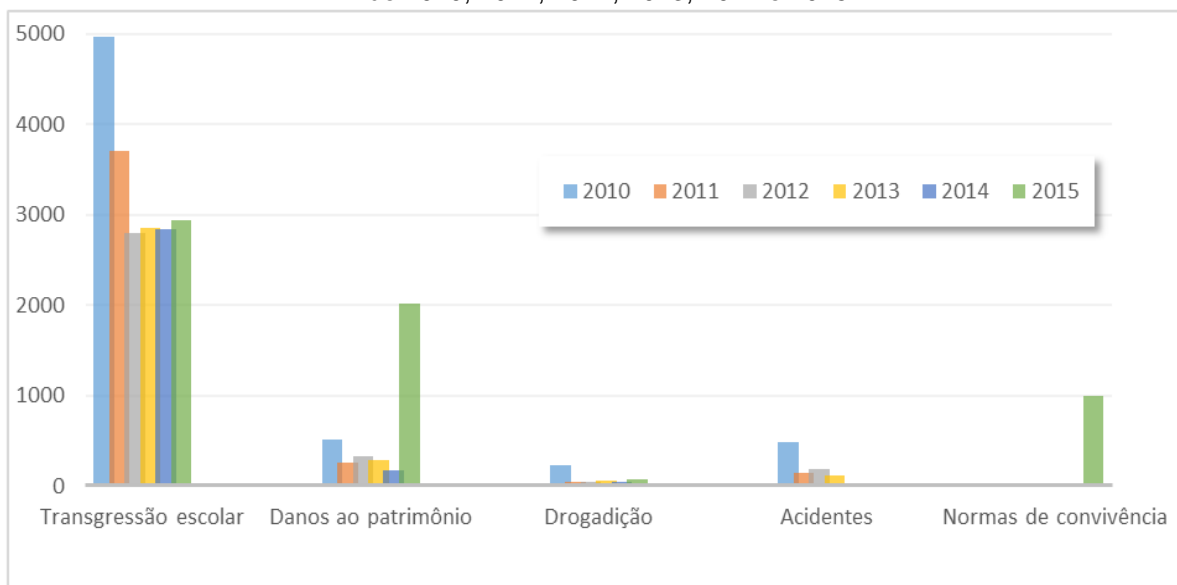
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do CIPAVE (2015).

Diante do gráfico é possível observar as idades dos envolvidos nas “ocorrências” nas escolas. Curiosamente, o indicador que apresenta o maior número de envolvidos é o que compõe a categoria “várias idades”. Apresentados dessa forma não é possível saber quem compõe esses dados e porque estão dispostos assim. Após, os que mais aparecem são, por número de ocorrências, as idades de 12, 13 e 14 anos.

### 6.3 UM PANORAMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR PELOS REGISTROS DO CIPAVE

A seguir serão evidenciados os dados que representam as ocorrências por tipo, demonstrando a comparação dos anos 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Os dados categorizados pela comparação dos anos acima descritos referem-se a apenas algumas categorias, não demonstrando todos os dados que o programa dispõe. Na Figura 6 serão apresentados alguns deles.

Figura 6 – Categorias de violências presentes nas escolas, mostrando a comparação entre os anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015



Fonte: dados CIPAVE.

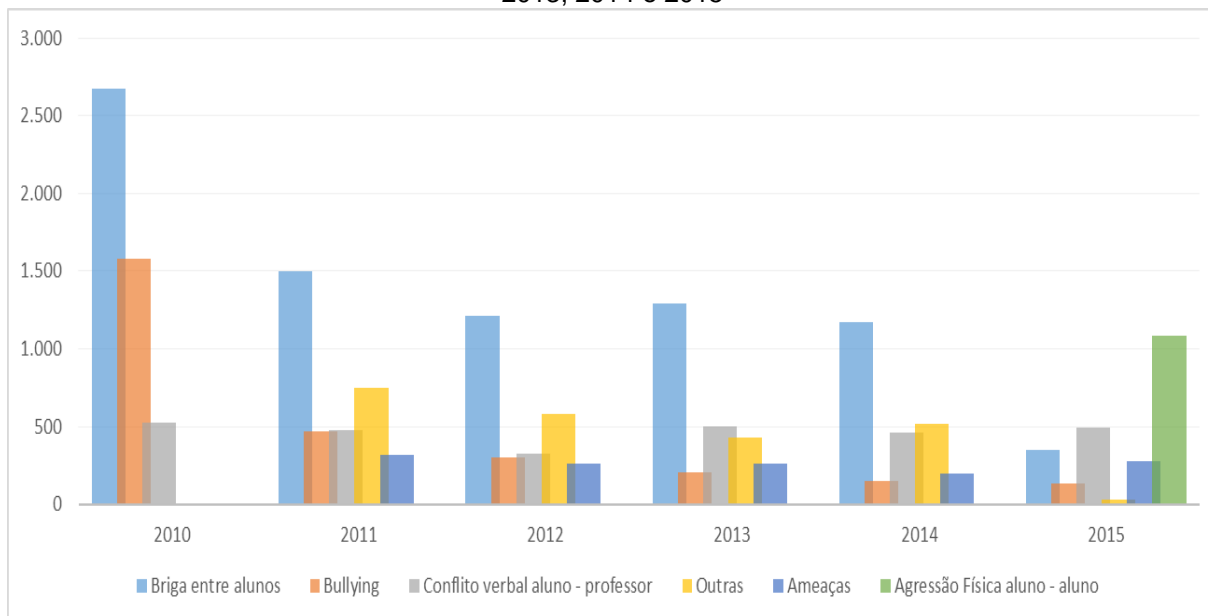
As ocorrências que o programa define por tipos, representadas pelos comparativos entre os anos demonstrados no gráfico, mostra que na categoria “transgressão escolar” os índices de ocorrências no ano de 2010 estavam muito acima dos demais. O ano de 2011 aparece com uma intensidade importante e os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 mantêm-se em uma linha contínua, sem grandes alterações.

Quando analisada a evolução durante os anos, é possível constatar que em todos os indicadores o ano de 2010, no qual inicia-se a comparação, os dados apresentam-se mais intensos e nos anos seguintes diminuem, o que possivelmente reflete a atuação do programa nas escolas, trabalhando e atuando com as questões de prevenção e conscientização sobre diversas questões já descritas anteriormente e que o programa CIPAVE desenvolve juntamente com as entidades que o compõe.

Outro aspecto analisado são os demonstrativos das “ocorrências” por tipo, tendo em vista dados que da evolução dos números ao longo dos anos, conforme apresentados na Figura 7.



Figura 7 – Ocorrências por tipo, mostrando os comparativos entre os anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do CIPAVE (2015).

Analisando a Figura 7 é possível inferir que a categoria “briga entre alunos” aparece em todos os anos com grande intensidade, contabilizando um total de 8.202 casos. No ano de 2010, atingiu seu auge e foi decrescendo nos anos que seguem, até chegar no menor índice no ano de 2015.

O “bullying” surge nesse cenário ocupando o segundo lugar. Com 2.829 casos, o *bullying* tem sua maior intensidade no ano de 2010 e segue a tendência da “briga entre alunos”, evidenciando uma diminuição ao longo dos anos.

O “conflito verbal aluno-professor” surge com o terceiro maior resultado, somando um total (todos os anos) de 2.780 casos. Entretanto, não é possível observar essa diminuição ao longo dos anos tão acentuada como as tipologias anteriores, que demonstravam índices decrescentes. Pelo contrário, os resultados demonstram uma oscilação nesse item. Em quarto lugar, identificado com um total de 2.298 casos, está o agrupamento “outros”. Neste agrupamento, observa-se que os índices são consideráveis, tendo em vista os números que apresentam e é possível identificar que ocorreu uma diminuição ao longo dos anos acima elencados. Novamente, o que deixa dúvidas é que em nenhum momento está descrito o que são estes “outros” e o que representam.

Em quinto lugar aparece a categoria “ameaças”, com um total de 1.304 casos. Nesta categoria é possível observar que não ocorre uma grande diminuição no

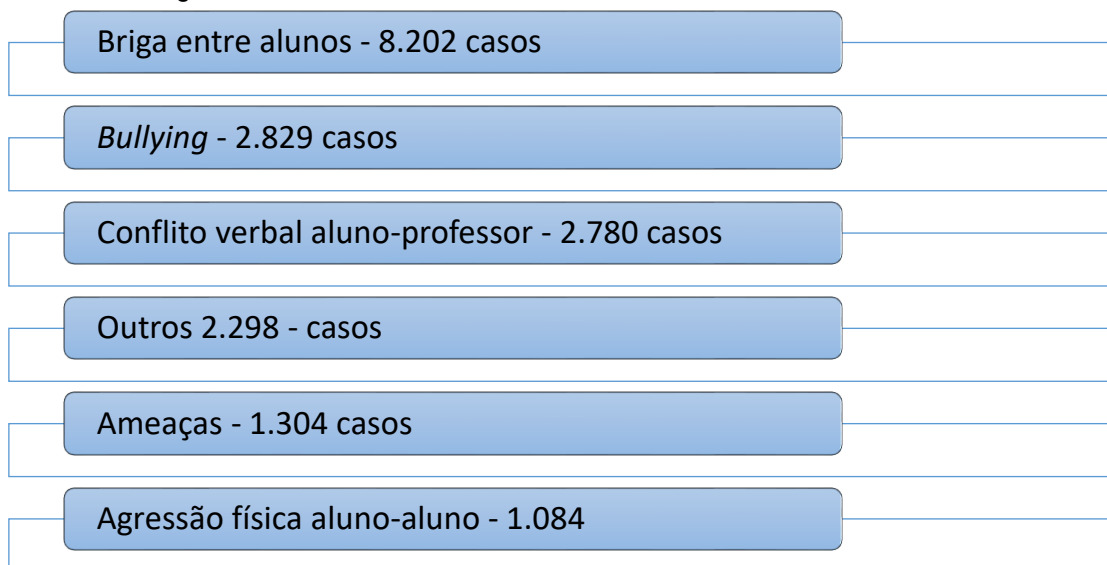
decorrer dos anos. Pelo contrário; no ano de 2015 o somatório teve seu segundo maior índice desde o ano de 2010, que foi o auge.

Em sexto lugar surge a “agressão física entre aluno-aluno”, totalizando 1.084 casos e sendo registrada apenas no ano de 2015. Esta pode se tratar de uma nova categoria incluída nos dados mais recentes, 2015, uma vez que aparece somente nesse ano.

Importante é registrar que surge uma nova categoria denominada de agressão física aluno-aluno, a qual aparece somente no ano de 2015. Demonstra muita similaridade com a tipologia que aparece com mais frequência que é a ‘briga entre alunos’. Possivelmente, esses dados comunicam, de modos diferentes, o mesmo resultado, diluindo com isso algo que antes aparecia agrupado e com frequência mais elevada, correndo o risco de mascarar a realidade. Outra leitura relativa à tipologia “outros”, evidenciada nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015 pode reunir em um único indicador, um conjunto de tipologias que olhadas em separado comunicam diferentes representações sobre a violência em espaço escolar, elemento que demonstra um ponto de análise frágil apresentado pelo CIPAVE.

Na Figura 8 será apresentado um breve resumo dos dados já contemplados na análise anterior, a fim de melhor visualizar os números a que se referem.

Figura 8 – Total dos casos dos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015



Fonte: elaborado pela autora.

Diante dos dados disponibilizados pelo CIPAVE, e organizados pelo total dos números de “ocorrências” oriundos dos comparativos dos anos de 2010 a 2015, foi possível elencar seis categorias que mais estão presente nas escolas, conforme demonstrado na Figura 8.

Os aspectos apresentados ao longo deste capítulo forneceram importantes subsídios para ampliar a temática da violência no contexto do município de Caxias do Sul pelas lentes do CIPAVE. No próximo capítulo serão apresentadas as reflexões da violência escolar a partir do cotidiano das escolas.

## **7 VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO COTIDIANO DA ESCOLA**

A violência nas escolas é um fenômeno contemporâneo e se apresenta através de diferentes expressões, como já mencionado anteriormente, sendo decorrente de múltiplas causas. O objetivo deste capítulo é apresentar reflexões que partem do cotidiano<sup>8</sup> da escola, tomando por base as representações dos próprios alunos sobre a violência no ambiente escolar.

Explorar algum assunto tendo em vista as percepções do outro é desafiador e exige do pesquisador muita atenção às sutilezas e aos fatos que ficam nas entrelinhas que, muitas vezes, não são mencionados pelos entrevistados por entenderem que não são relevantes, contudo estão ali, presentes e influenciando o ambiente.

Para esse adentramento, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. Após, foram analisados os dados, permitindo apontar inter-relações e identificar tendências a respeito do tema da violência no âmbito escolar. Para o aprofundamento das análises, foram contemplados autores que abordam, direta ou indiretamente, o tema da violência nas escolas, questões de gênero e também abordagens de cunho filosófico, buscando os diferentes olhares e concepções acerca desta temática que afeta a sociedade.

Os resultados contribuem para suscitar e aprimorar discussões acerca da violência no ambiente escolar, com uma análise centrada nas representações daqueles que são os principais atores envolvidos no processo: os próprios alunos, por vezes agressores e por vezes agredidos.

Levando em conta os aspectos históricos considerados neste trabalho sobre o conceito da violência e seus deslocamentos ao longo dos anos, observa-se que o sujeito aluno passou de apenas um executor das atividades e ordens impostas pelo professor na sala de aula para um sujeito que manifesta suas aflições, seus sentimentos e suas vontades. Essas manifestações podem ser externalizadas de modo pacífico ou violento.

---

<sup>8</sup> Por cotidiano, recorro às palavras de Stecanela, ao afirmar que ao conceito de cotidiano é possível associar “a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica em rotina de repetição. À rotina relaciona-se a ideia de caminho, de rota, que, por sua vez, pode estar ligada semanticamente à ruptura, a corte, a rompimento” (STECANELA, 2008, p. 33).

É nesse contexto que os sujeitos são por vezes agressores e por vezes agredidos. Este capítulo está estruturado em duas subseções que decorrem da organização e análise do material empírico, sendo elas: (6.1) “Escola, um espaço de socialização e também de manifestação da violência”, esta primeira parte apresenta os resultados e análises oriundas dos questionários, fase inicial da pesquisa de campo; (6.2) *“Não tem que ter violência na escola ou em qualquer outro lugar”*, na qual apresento as três categorias emergentes que informam como os alunos percebem, nomeiam e dialogam sobre a violência no ambiente escolar. Entrevistas ganham potência, aliando as falas dos alunos com a sustentação teórica e as inter-relações com autores que dialogam com o tema. Três categorias de análise emergiram do trabalho de campo e constituem três seções terciárias dentro desse subcapítulo: (6.2.1) “Naturalização e apropriação da violência”; (6.2.2.) “A trama das relações de interdependência nas redes de socialização” e (6.2.3) “Alternativas para enfrentamento da violência”.

## 7.1 ESCOLA, UM ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E TAMBÉM DE MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

A escola pode ser considerada porta de entrada de diversas questões que afligem a sociedade, a exemplo da violência. Além de seu papel formador, a escola também é desafiada a lidar com conflitos, com esperanças e possibilidades e, com isso, acolhe uma série de contradições presentes na sociedade. Alguns autores que tratam do tema da violência na sociedade, por vezes num contexto até distinto do ambiente escolar, merecem ser destacados pois contribuem com os resultados de suas pesquisas, possibilitando assim uma análise crítica e reflexiva acerca do tema em estudo.

Arendt (2014, p. 51) aponta que a maior dificuldade em se tratando de compreender a violência, mais centrada na violência no meio político, mas que pode ser aproximada com o conceito da violência na educação, é o fato de que “os problemas da violência permanecem muito obscuros, ainda é tão verdadeiro hoje como antes.”. A reflexão da autora pode ser, de certa forma, associada com a violência nas escolas, uma vez que a temática nesse espaço assume diferentes e complexas

tipologias que, muitas vezes, não são de fácil identificação nas primeiras aproximações. Muitas dessas manifestações permanecem ocultas ou sofrem deslocamentos e alterações, emergindo novas tipologias de acordo com os contextos em que ocorrem.

Diferentes modos de expressar e múltiplas causas caracterizam o fenômeno da violência escolar. No Brasil, essa temática tem ganhado relevância em decorrência do aumento do número de casos divulgados pelas mídias, bem como da complexidade que os acompanha. Pigatto (2010, p. 304) lembra que “a violência na escola não pode ser trabalhada como fenômeno isolado, já que é parte integrante de um processo mais amplo que diz respeito a toda uma conjuntura social.”. Ainda para Pigatto (2010, p. 35), a escola como instituição de ensino “vem sentindo os reflexos de uma geração infanto-juvenil que está crescendo influenciada por imagens de comportamento violento, agressivo, criminoso e instável;”. Garcia (2009), por sua vez, assinala que atualmente as escolas estão vivendo uma tensão e, desta forma, necessitam de um processo de mudança.

Ademais, há outras questões que interferem neste contexto, como as relações de tensão e poder, que, conforme recomenda Santos:

Devemos sempre estar conscientes, ao analisar o fenômeno da violência na escola, de que estamos falando em face de uma relação professor/aluno, na qual este está desfavorecido em uma relação de poder, pois a violência, ao contrário do senso comum que criminaliza o infante, produz vítimas justamente entre as crianças e os adolescentes. [...] A violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. (SANTOS, 2001 p. 107).

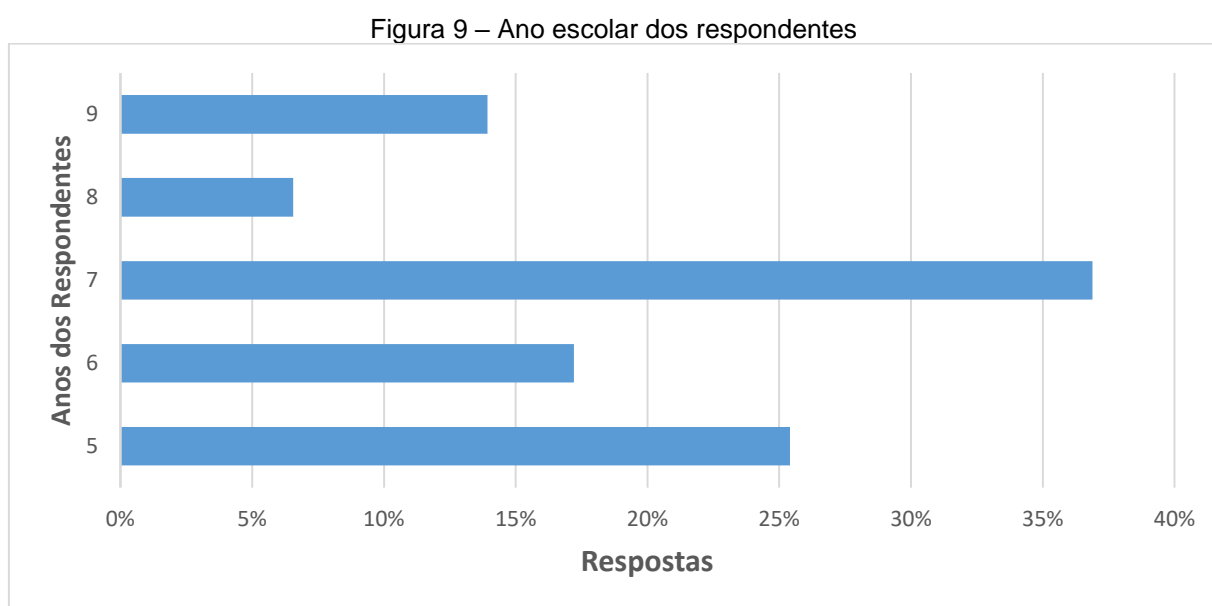
Esse contexto geral explorado e contemplado pelos quatro autores citados (Arendt, Pigatto, Garcia, Santos) corrobora com a abordagem deste capítulo, uma vez que estão centradas na percepção da violência por parte dos alunos, tendo em vista que estes são os que mais sofrem os efeitos desse fenômeno. Buscou-se, assim, identificar as diferentes problemáticas que emergem a partir das representações e percepções desses atores, com a expectativa de que o trabalho possa contribuir para que se busque uma melhor e mais ampla compreensão acerca da violência escolar, bem como permita intercruzamentos futuros com outras variáveis relevantes, com o foco em buscar alternativas cada vez mais eficazes para o enfrentamento dessas questões.

Conforme anunciado no capítulo três, no qual é descrito detalhadamente o *corpus* empírico da pesquisa, esses dados apresentam os pressupostos determinados

a priori, bem como alguns elementos emergentes que serão aprofundados no subcapítulo posterior.

Santos (2010, p. 21) lembra que "as escolas vivenciam situações peculiares em relação à violência. Algumas com vivências de situações violentas que poderíamos chamar de extremas e com diferentes manifestações.". Tendo em vista essas particularidades que distintas regiões podem apresentar, devido às influências internas ou externas, é que entende-se que os dados e resultados que aqui serão apresentados, apesar de representarem um estudo de caso para o município de Caxias do Sul, podem contribuir metodologicamente com estudos futuros acerca do tema, permitindo um aprofundamento das reflexões críticas aqui apresentadas.

Considerando os anos escolares dos respondentes, os alunos do 7º ano participaram com mais intensidade quando comparados aos demais, conforme apresenta o gráfico da Figura 9.



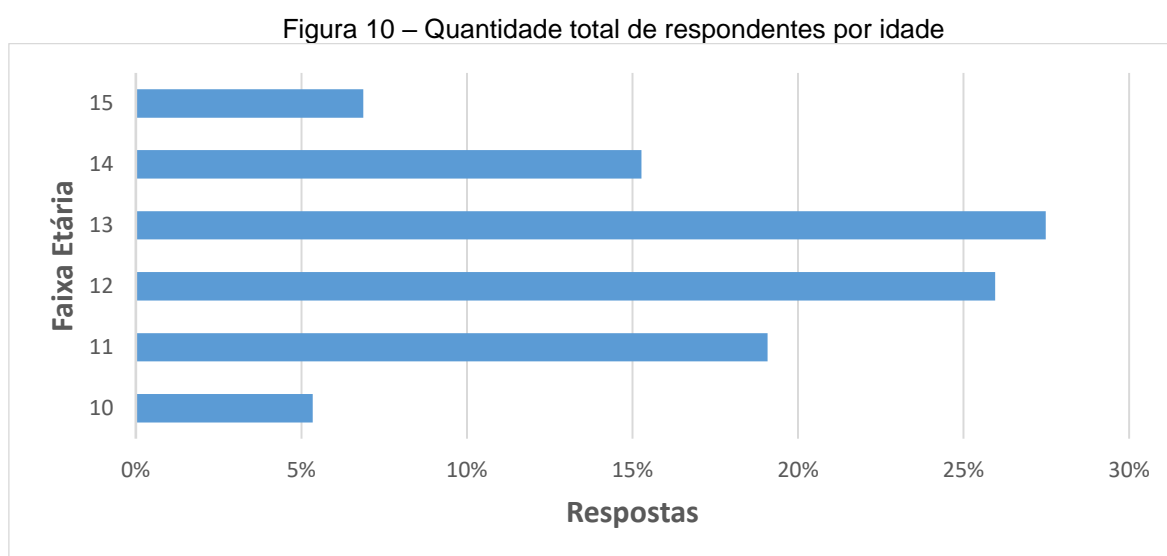
Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico acima, é possível observar que os alunos dos 8º anos foram os que menos participaram e os alunos que obtiveram um índice mais participativo foram os alunos dos 5º e 7º anos. Um fator que pode ter interferido nesses indicadores foi o fato de que a participação dos alunos não foi homogênea, estando relacionada à autorização dos pais e à iniciativa dos próprios alunos, uma vez que eles ficaram

encarregados de levar o TCLE para casa e solicitar que seus pais os autorizassem a participarem da pesquisa.

Tal comportamento pode representar um interesse em conjunto, de pais e alunos em participar de assuntos que envolvam a escola. Pode, ainda, demonstrar um engajamento e uma relação aproximada entre a família e a escola.

Outro aspecto investigado no questionário foi com relação às representações dos alunos de escolas municipais quanto à existência de casos de violência na cidade de Caxias do Sul. Conforme já destacado anteriormente, os resultados referem-se à análise dos 132 questionários devolvidos pelas escolas participantes do estudo. Como uma primeira análise, destaca-se que 41,7%, (55 dos respondentes) foram meninos e 58,3% (77 respondentes) foram meninas. As idades variaram entre 10 e 15 anos e, por meio do gráfico apresentado na Figura 10, é possível analisar como se distribuíram estes quantitativos.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise do gráfico da Figura 10, percebe-se que a maioria dos respondentes estão entre os 12 e 13 anos de idade, representados por 26,0% e 27,5%, respectivamente. Ou seja, 53,5% dos 132 respondentes estão situados entre essas idades. Importante levar em conta, em toda a análise, o fato de que a amostra representa a opinião dos alunos dessa faixa etária.



Através das representações dos participantes, foi possível identificar as manifestações que, a partir da visão deles, são mais recorrentes no cotidiano da escola, resultado que pode ser ilustrado pela Figura 11.

Figura 11 - Modos de nomear a violência sob as lentes dos alunos.



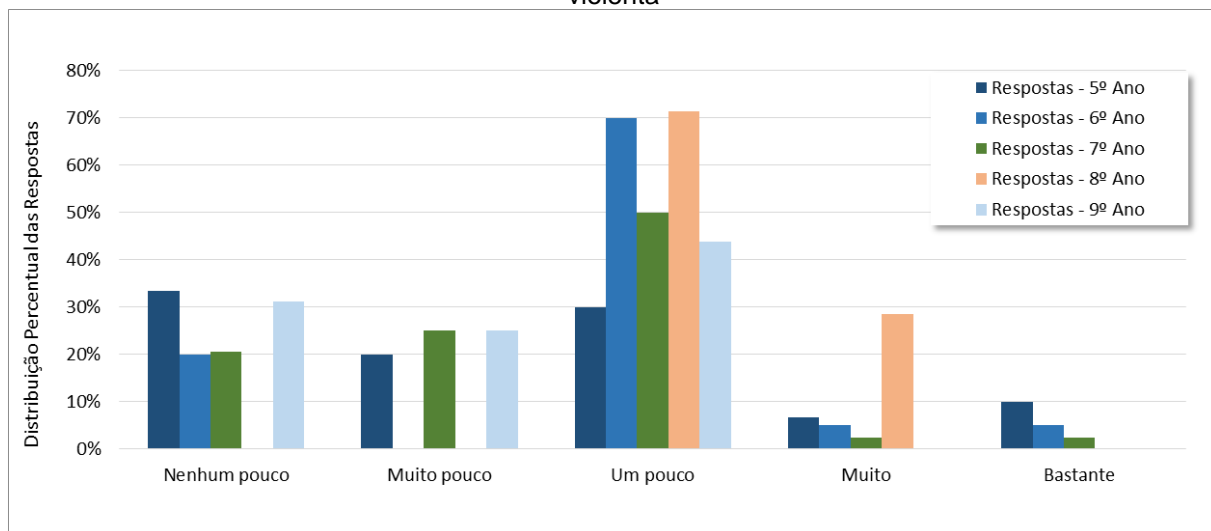
Fonte: elaborado pela autora.

Essas representações podem estar associadas com o cotidiano desses adolescentes, pelo meio que circulam ou, ainda, por interferências externas, como os meios de comunicação, por exemplo: televisão, *Facebook*, *Whatsapp*, entre outros. É possível relacionar isso aos dados do CIPAVE, quando apontam que no contexto escolar o *cyberbullying* está presente nas relações dos adolescentes, dentro e fora da escola, pois mesmo fora do ambiente escolar ocorrem desentendimentos, ameaças entre outras formas de intimidação dos e entre os alunos.

Uma das questões procurou compreender a percepção e as representações dos alunos quanto ao fato de sua escola apresentar características de violência, tendo como pergunta “você acha sua escola é violenta?”. As alternativas de resposta eram: “nem um pouco”, “muito pouco”, “um pouco”, “muito” ou “bastante”. As respostas foram

cruzadas com a distribuição por ano escolar dos respondentes, cujos resultados podem ser visualizados no gráfico da Figura 12.

Figura 12 – Percepção dos respondentes, por ano escolar, referente ao quanto acham sua escola violenta



Fonte: elaborado pela autora.

É possível destacar através da Figura 12 que quase todos os respondentes de todos os anos escolares indicaram com maior intensidade a resposta de que consideram sua escola “um pouco” violenta. Somente os respondentes dos 5º anos é que responderam ligeiramente a mais (33,3%), situando sua escola na opção “nem um pouco” violenta, comparando-se com os 30% deste mesmo ano, que responderam “um pouco” violenta. Destaca-se, também, que as respostas “muito” e “bastante” violenta receberam os menores quantitativos de respostas, com exceção para os 8º anos que apresentaram um quantitativo destacadamente maior, sendo que 28,6% dos respondentes desse ano entendem sua escola como sendo “muito” violenta.

Duas análises, neste caso, merecem ser vinculadas. A primeira é com relação ao fato de se avaliar e analisar qual a real percepção sobre a violência que esses alunos têm, para justificar ou compreender que somente uma minoria entende sua escola como muito ou bastante violenta. Por um lado, isto pode ser visto como um resultado positivo. Por outro lado, pode estar mascarando uma situação de violência real, mas que por estar tão naturalizada, não mais esteja sendo percebida como uma manifestação de violência pelos próprios alunos, agressores e agredidos. Assim, se evidenciaria o que alguns autores denominam “banalização da violência”. Essa

primeira hipótese está contemplada com maior profundidade na subcapítulo 6.2, na qual analisa-se os achados possibilitados através das entrevistas.

A segunda análise a ser melhor explorada seria o fato de que destacadamente os alunos dos 8º anos são os que consideram as suas escolas como mais violentas, sendo que 28,6% responderam “muito” e 71,4% responderam “um pouco” violenta, ou seja, nenhum dos respondentes declarou “nem um pouco” ou “muito pouco” violenta. Há que se analisar o perfil desses respondentes e das respectivas escolas, além das faixas etárias, para buscar correlações que tentem responder a essa posição.

Comparando os dados locais com o contexto macro em nível de país, Santos apresenta dados de 2008 e destaca alguns números sobre a temática:

No Brasil, segundo o relatório dessa pesquisa de 2008, 84% de 12 mil estudantes de seis estados descreveram suas escolas como violentas; cerca de 70% desses 12 mil estudantes afirmaram terem sido vítimas de violência escolar; um terço dos estudantes diz estar envolvido em bullying, sejam eles como agressores ou vítimas. Quando questionadas a respeito de castigo corporal, crianças brasileiras de 7 a 9 anos relataram que a dor nem sempre é só física. Declararam sentir ‘dor no coração’ e ‘dor de dentro’. (SANTOS, 2010, p. 23).

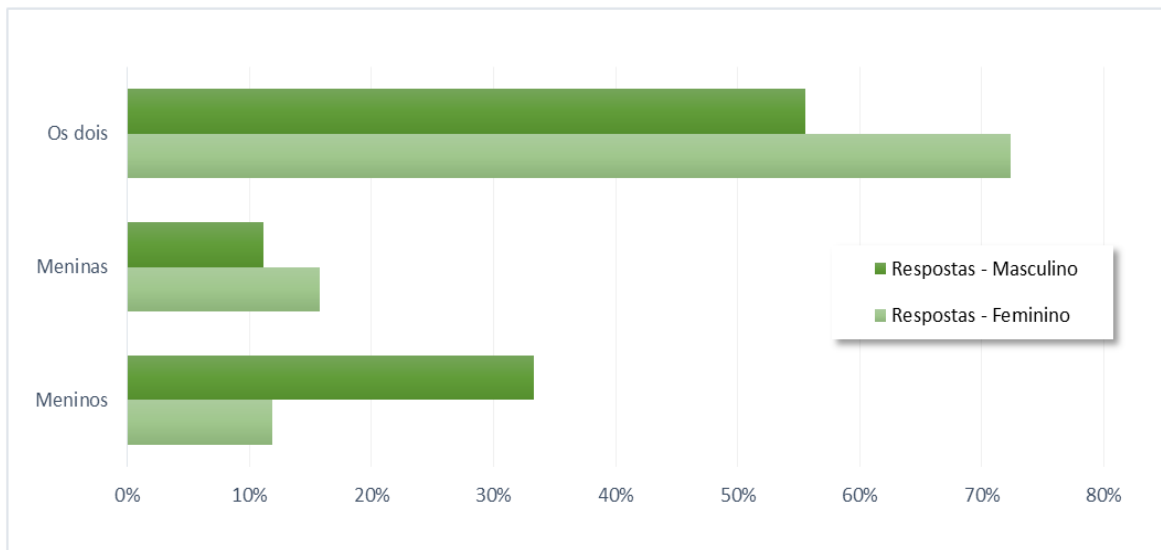
Os dados acima apresentados destacam-se pela quantidade de estudantes que identificam suas escolas como locais violentos, pois 84% demonstraram acharem o local de aprendizado violento. Cerca de 70% afirmam terem sido vítimas de algum tipo de violência, terem sido parte agressores e parte vítima ou, ainda, terem se envolvido em ambos. Outro dado a ser ressaltado é o de que uma parcela de estudantes menciona que as violências representadas por atitudes agressivas emocionalmente, aliadas ou não a violências físicas, afetam de uma forma importante seu sofrimento.

A dor a que esses sujeitos se referem pode ser evidenciada nas respostas da pesquisa realizada por meio dos questionários, nos quais os alunos puderam deixar seus relatos sobre como enxergam e sentem a violência. Uma aluna (fem., 13 anos, do 7º ano), refere que a violência ocasiona dor e choro para ela. Relata, ainda, que é vítima de *bullying* e quando perguntada se já sofrera violência na escola respondeu: “*mais de mil vezes, pois sou gordinha*”.

Quando perguntados sobre qual o sexo que, na percepção deles, mais sofre com a violência verificou-se que, em comparação com as respostas de meninos e

meninas, ambos<sup>9</sup> apontaram com maior frequência a opção “os dois” sofrem com a violência no ambiente escolar, conforme evidencia o gráfico apresentado na Figura 13.

Figura 13 – Percepção dos respondentes, referente à opinião sobre qual sexo mais sofre com a violência nas escolas



Fonte: elaborado pela autora.

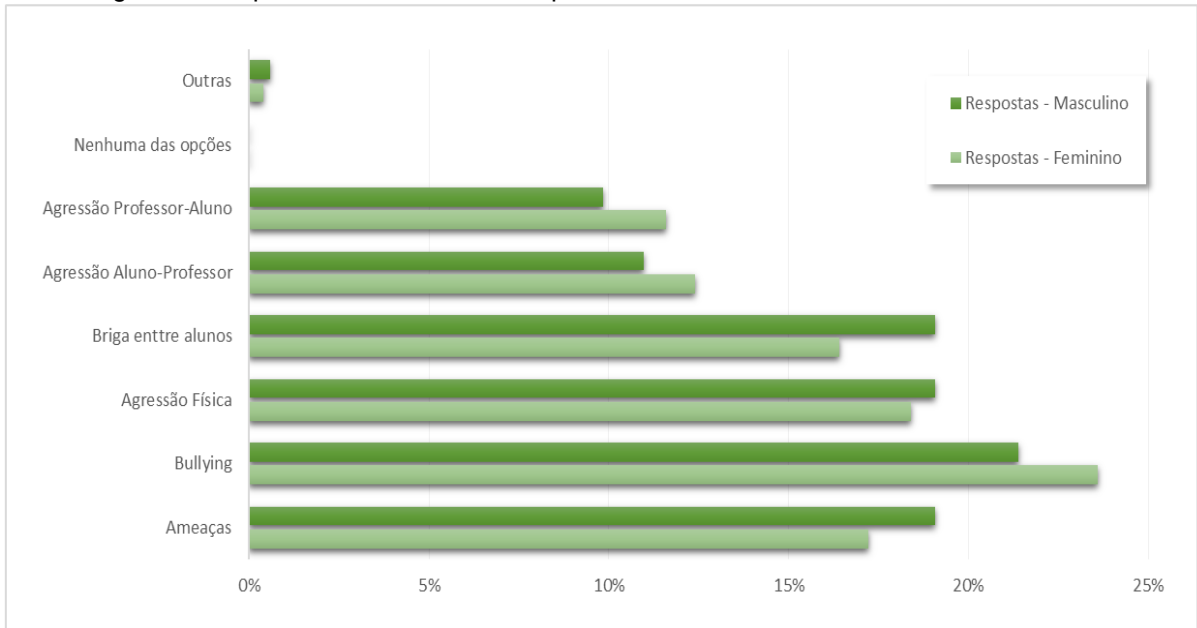
É possível compreender que as percepções dos alunos por sexo não se configuram homogêneas. Ou seja, para os meninos, as percepções mostram-se diferentes com relação às meninas.

Esses resultados demonstram que tal situação merece uma melhor atenção a respeito das distintas manifestações de violência que também o sexo feminino vem sofrendo, o que não necessariamente se caracteriza por agressões físicas, mas por outras tipificações, fatores estes também explorados no questionário. Louro (1997), em suas análises afirma que há muitas formas silenciadas das questões de gênero nas escolas que escondem-se na ausência da fala. Isso pôde ser constatado nas entrevistas, em que os participantes afirmam que, para eles, os dois, tanto meninos quanto meninas sofrem igualmente com a violência, mas de diferentes maneiras.

Também foi proposta uma pergunta em que os participantes pudessem marcar múltiplas respostas, ponderando sobre o que consideram como formas de violência. As respostas obtidas estão sumarizadas no gráfico apresentado na Figura 14.

<sup>9</sup> Essa constatação foi um importante indicativo, possibilitando futuras problematizações em profundidade.

Figura 14 – Opinião dos alunos sobre quais itens consideram como formas de violência



Fonte: elaborado pela autora.

Nessa questão os respondentes puderam optar por marcar todas as respostas, porém, cabe destacar, além dos resultados apresentados na Figura 14, que somente 23,5% do total de 132 respondentes assinalaram todas as seis opções para distintas formas de manifestações de violência. Cerca de 30% assinalaram somente um item como resposta. Diante disso, podem ser elencadas duas possibilidades para este resultado. Ou os respondentes não compreenderam que era possível responder mais de uma opção, ou foi por escolha consciente que responderam dessa forma. Os demais responderam de forma variada entre duas e cinco alternativas.

As respostas estratificadas por sexo, de forma geral, não apresentaram grandes discrepâncias. Entretanto, os resultados extremos, ou seja, os de maiores e dos de menores frequência, requerem um destaque nas análises. A partir da Figura 14, verifica-se que o *bullying* é considerado, tanto por meninos quanto por meninas, como uma forma de violência, sendo que foi a alternativa que obteve a maior quantidade de respostas totalizadas. Com relação ao *bullying*, Santos (2010, p. 22) situa que suas vítimas “podem perder a autoestima, sentir-se envergonhadas, sofrer de ansiedade e passar a desgostar da escola, pois este fenômeno comportamental atinge a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser: a sua alma”.

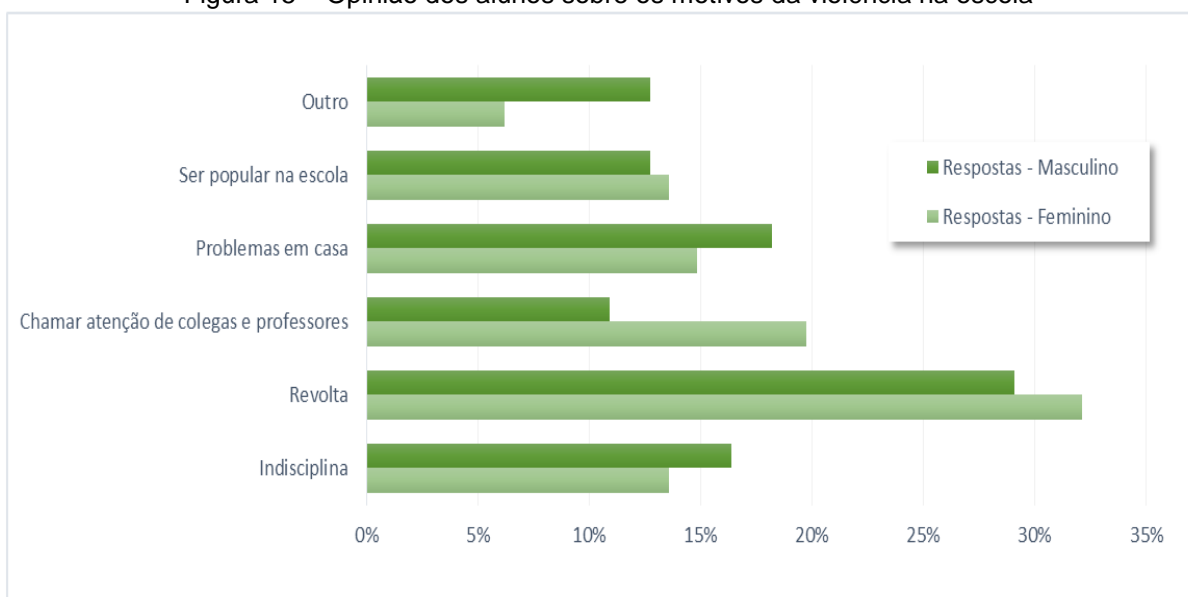
Por outro lado, cabe ressaltar que os itens que receberam as menores quantidades de respostas foram as agressões professor-aluno e aluno-professor. Ainda destaca-se que o item “agressão professor-aluno” foi o de menor frequência nas respostas.

Frente a isso, uma análise possível seria o fato de que a autoridade do professor em sala de aula poderia estar sendo valorizada no sentido de permitir ou conceber que certas manifestações de violência poderiam ser desconsideradas quando partindo desses atores.

Arendt (2011, p.129) afirma que “a autoridade sempre exige obediência ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência”. Ainda aonde “a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”. Essas passagens de Arendt, contribuem para perceber que a autoridade não pode ser conquistada por meio da violência, pois quando a força precisa ser utilizada a autoridade está ausente. Na relação educacional, por vezes, esses papéis não mostram-se claros e, portanto, é preciso cautela para que a autoridade não seja confundida com a coerção e a violência, por exemplo.

Ainda como forma de compreender os principais motivadores que causam essas ocorrências de violência no ambiente escolar, foi proposta uma pergunta para que os alunos emitissem seu entendimento sobre esse tópico. O gráfico da Figura 15 apresenta resultados de forma estratificada por sexo.

Figura 15 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos resultados, se evidencia que, tanto para os meninos, quanto para as meninas, o motivo que mais se configura como causa da violência no ambiente escolar é o classificado como “revolta”. Para ambos os sexos, este representa, em média, cerca de 31% dos motivadores: 29,1% para os meninos e 32,1% para as meninas. Os demais motivos resultam entre cerca de 10% a 20%. A ordem de respostas por sexo é um fator que pode ser analisado a partir desses resultados. Para os meninos, a priorização do motivador mais frequente para o menos frequente foi: “revolta”, “problemas em casa”, “indisciplina<sup>10</sup>”, “ser popular na escola”, “outros” e, por último, “chamar a atenção de colegas e professores”. Já para as meninas a ordem foi: “revolta”, “chamar a atenção de colegas e professores”, “problemas em casa” e “indisciplina” (com o mesmo percentual), “ser popular na escola” e “outros”.

Os meninos apontam que os problemas em casa afetam muito o desempenho na escola, configurando-se como um possível causador da violência manifestada nas escolas. Já para as meninas, o motivo que aparece com mais ênfase é o de chamar atenção de colegas e professores. Neste aspecto é possível perceber que há uma diferença entre as causas das manifestações entre meninos e meninas.

Na opção “ser popular na escola”, ambos (meninos e meninas) responderam que este motivo representa, em média, cerca de 13% das manifestações de violência na escola. Já para o motivo “indisciplina” ambos responderam, em média, cerca de 15%. Garcia (2009, p. 513) aponta que “a indisciplina e a violência representam problemas a serem pensados sob a perspectiva ampla dos processos de gestão escolar”. Ressalta que “os problemas de indisciplina e violência, portanto, representam forças que atuam em diversas instâncias do trabalho e projeto educacional das escolas” (p. 514). Corroborando com o autor, os resultados postos – neste caso sob a perspectiva dos alunos – apontam que cerca de 15% se relacionam diretamente com o motivador “indisciplina”. Por outro lado, a resposta “revolta” também poderia estar associada direta ou indiretamente com a indisciplina, com uma percepção de falta ou até excesso de disciplina.

---

<sup>10</sup> De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa, Priberam, **Indisciplina** é - Falta de disciplina; desobediência; rebelião. Palavras relacionadas: indisciplinado, indisciplinar, indisciplinadamente, insubordinação, desmando. Garcia (2009, p. 4) afirma que a indisciplina e violência representam uma tensão de mudança que solicitam das escolas que aprendam a conjugar de um modo diferente o potencial dos atores, recursos e ambientes que ali se apresentam, e a desdobrar novas visões, estratégias e finalidades da própria Educação.

Para os demais motivos – “problemas em casa” e “chamar a atenção dos colegas” –, houve uma maior divergência nas respostas por sexo. Diante disso buscar compreender a real motivação destas divergências é necessário para planejar estratégias para aprimorar o seu enfrentamento que, neste caso, poderiam até ser distintos por sexo.

As palavras de Louro (1997) informam que meninos e meninas possuem modos de socialização diferenciados, como apresentado anteriormente. Os meninos têm uma maior necessidade por espaço físico, já as meninas preferem outras atividades, como conversar, por exemplo. A autora afirma que há diferenciações no comportamento de meninos e meninas:

Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (LOURO, 1997 p. 60).

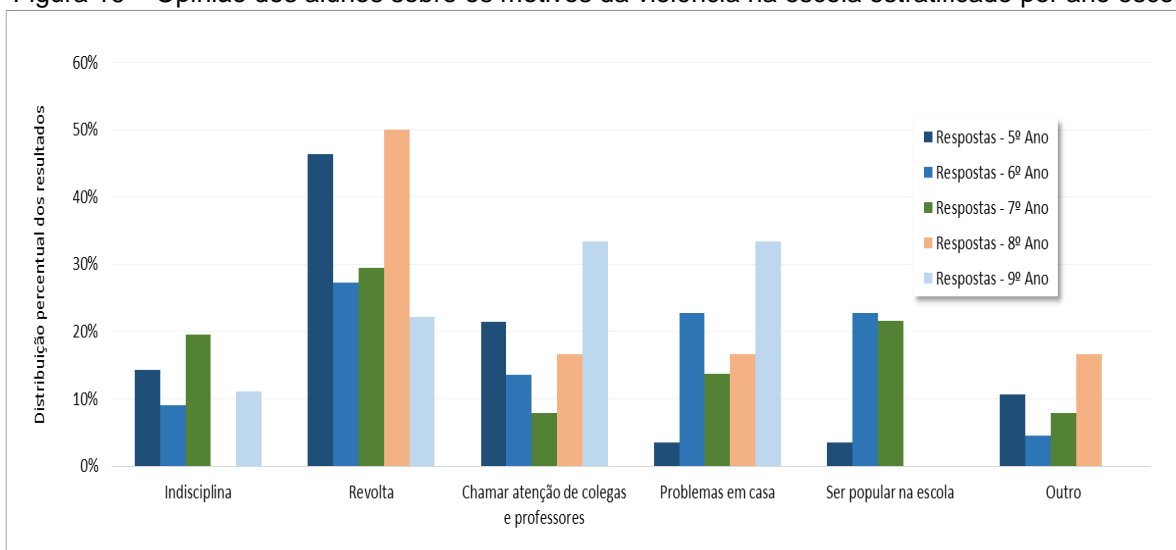
Para Novakowski (2014, p. 32), no ambiente escolar, “meninos e meninas se comportam de maneiras bastante diversas nos diferentes momentos da rotina escolar e que os meninos são alvo de maior preocupação e regulação por parte dos professores e da família”. Ainda afirma que “a regulação, a vigilância e o controle dos comportamentos tidos como adequados ou inadequados para meninos e meninas são potencializados tanto pela escola (professores e direção) como pelas crianças” que fizeram parte da pesquisa da autora.

As diferenciações de comportamentos entre meninos e meninas são culturalmente impostas e reforçadas a todo instante pelas instituições com as quais o sujeito tem contato no cotidiano (escola, família, entre outras). Recorrendo a Elias (1994, p. 28), ressaltamos que “a individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo processo de individualização”.

Assim, a partir dos dados construídos, foi possível analisar esses mesmos motivadores de forma estratificada por anos escolares, conforme pode ser visto no gráfico apresentado na Figura 16.



Figura 16 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola estratificado por ano escolar



Fonte: elaborado pela autora.

Assim como na Figura 15, é possível perceber que a manifestação que mais se evidencia é “revolta”, porém não se apresenta de forma igual para todos os anos, concentrando-se mais intensamente para os 5º e 8º anos. Para os 6º e 7º anos, esse motivador ainda se apresenta como o principal, porém com uma intensidade de respostas não tão distintas de outras, como “ser popular na escola e “problemas em casa”. Já para o 9º ano, “revolta” não esteve na maior incidência de respostas. Para esse ano, os motivadores “chamar a atenção de colegas e professores” e “problemas em casa” são os mais frequentes.

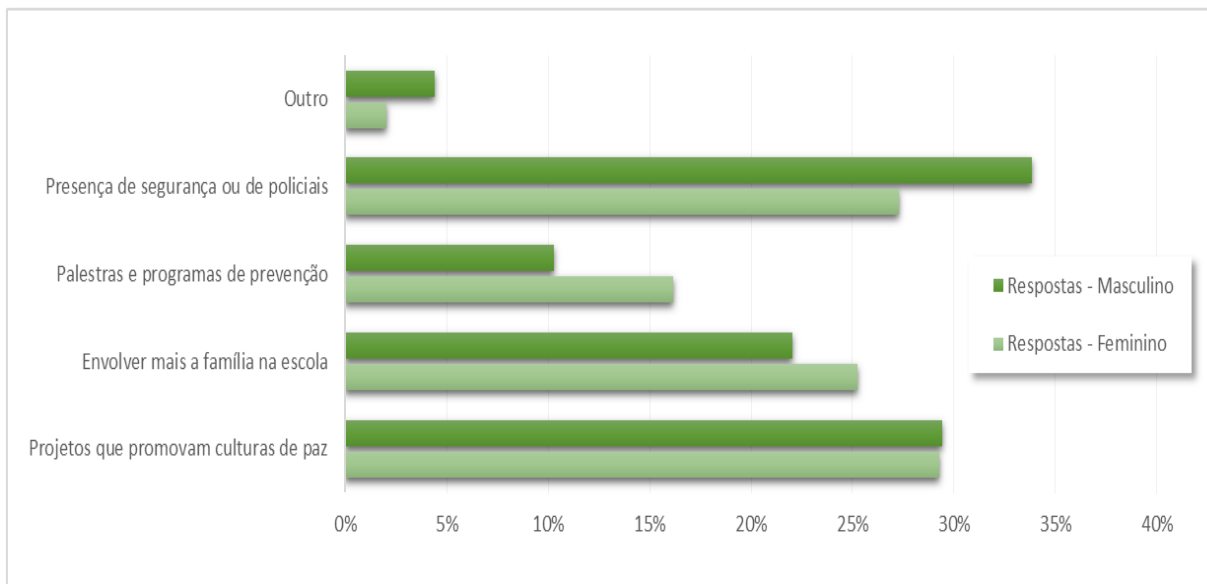
Importante ressaltar que na opção "outro" os alunos responderam que para eles os “outros tipos” correspondem às tipologias “intrigas”, “brigas”, “falta de educação” e, ainda, dois alunos responderam que consideram todas as opções como motivadoras de violência.

Esses fatores externalizados pelos alunos especialmente dos 9º anos permitem estabelecer correlações entre a idade e a fase da vida, momento em que deixam de ser crianças e passam a ser adolescentes. Essa transição é permeada de mudanças físicas, emocionais, sociais e familiares, pois é nessa fase que passam a ser mais cobrados e responsabilizados por seus atos.

Além de análises sobre possíveis causas e motivadores, o instrumento de pesquisa possibilitou observar as manifestações dos alunos acerca das possíveis formas de enfrentamento da violência no ambiente escolar. Os resultados

estratificados por sexo demonstram divergências em alguns aspectos, como é possível verificar na Figura 17. Esta temática será retomada e aprofundada nas análises, tendo em vista os resultados obtidos nas entrevistas realizadas.

Figura 17 – Opinião dos alunos sobre as ações que consideram necessárias para o enfrentamento da violência nas escolas



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos resultados do gráfico da Figura 17, verifica-se que os meninos acreditam com maior frequência que, para o enfrentamento desta problemática, deve-se contar com a presença de seguranças e policiais nas escolas. Já para as meninas, esta alternativa não foi a de maior intensidade, contudo também a consideram importante.

Ambos (meninos e meninas) responderam com uma frequência muito similar que o desenvolvimento de projetos que promovam culturas de paz seria uma alternativa a ser considerada no enfrentamento da violência nos espaços educacionais. Destaca-se que muitas escolas da região estudada possuem programas de prevenção e fortalecimento de questões relacionadas à violência e culturas de paz. Uma destas iniciativas está sendo desenvolvida pelas CIPAVEs que promovem trabalhos de prevenção da violência escolar, bem como círculos de paz que são desenvolvidos nas escolas voltados para os alunos, professores e funcionários. Nodari (2011, p. 18) define como “urgente” tratar sobre o tema da cultura de paz, pois no sistema educacional há fatores internos e externos<sup>11</sup> de muita complexidade que envolvem o ato de educar.

Ainda nos questionários, as meninas destacam com maior intensidade que os meninos a importância de envolver mais a família na escola. Também indicam que palestras e programas de prevenção são importantes. Já os meninos não mencionam a família com a mesma importância.

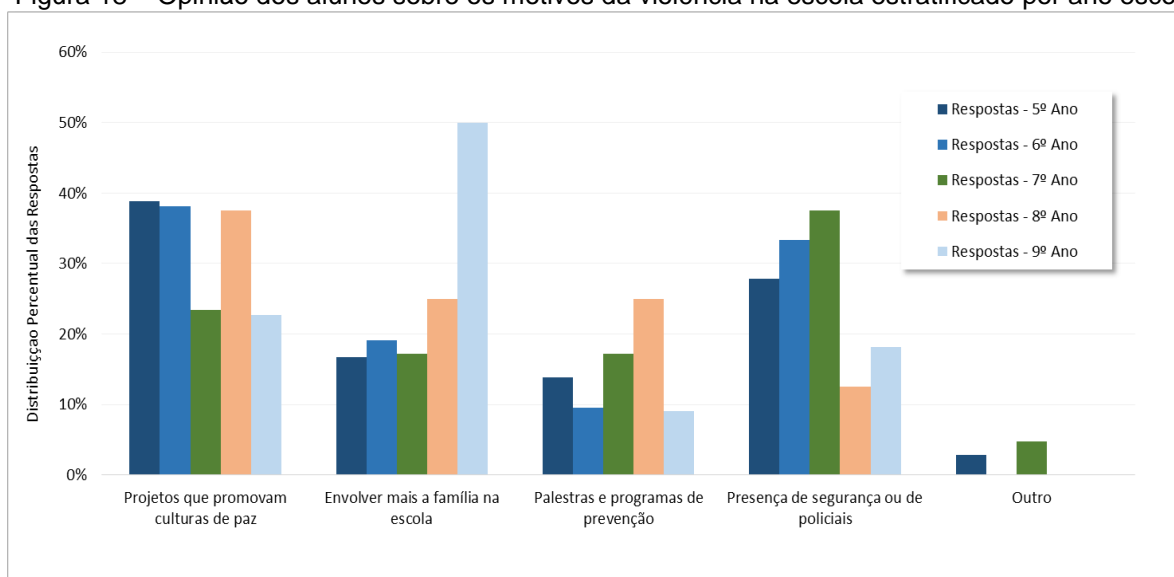
A análise comparativa dos dados possibilita verificar que as percepções e representações da violência divergem quando recorre-se ao recorte de sexo. Essa diferenciação se dá pela questão da própria percepção e experiências vivenciadas no entorno da violência.

Essas particularidades por sexo são evidenciadas quando analisadas as sugestões necessárias para enfrentar a violência. Considerando o cruzamento dos anos escolares em que os alunos se encontram matriculados, há posicionamentos divergentes que refletem o contexto de maturidade, conforme demonstra a Figura 18.

---

<sup>11</sup> De acordo com Stecanela (2008, p. 42) no conjunto dos fatores exógenos, é possível citar, entre outros, o abandono da escola pela necessidade de colaborar com a família no cuidado dos irmãos menores ou nas tarefas domésticas [...]; a desistência dos estudos pelas mudanças de endereço e dificuldades de adaptação à nova escola; ausência de vagas em escolas próximas à nova residência; gravidez precoce; conjugabilidade; impossibilidade de conciliar a trajetória escolar com início da trajetória escolar com o início da trajetória profissional. Esses fatores foram vivenciados no estágio curricular da autora, no que tange a questões de dificuldade de adaptação as novas escolas, aos círculos de amizade, a conciliação das outras demandas que são impostas aos adolescentes no seu cotidiano de auxílio aos seus pais.

Figura 18 – Opinião dos alunos sobre os motivos da violência na escola estratificado por ano escolar



Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do gráfico da Figura 18, é possível perceber que as respostas dos 9º anos se destacam das demais, especificamente quanto à proposta de maior envolvimento da família na escola. Esse mostra-se um indicador importante, pois a relação entre a família e a escola parece estar fragilizada por diversos aspectos. Dessen e Polónia (2007) referem que:

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. [...] No tocante à colaboração escola-família, é importante enfatizar a necessidade de estruturar atividades apropriadas à série do aluno, particularmente em se tratando da participação dos pais no seu acompanhamento. (DESSEN E POLÓNIA, 2007, p. 27).

Diante disso, é possível perceber que ambas as instituições, escola e família, enfrentam dificuldades em estabelecer essa relação, marcando os limites e as sobreposições dos papéis de atuação de cada uma. O filósofo Kant, em sua obra “Sobre a Pedagogia”, já destacava que a escola e a família são a base para a formação do “homem pacífico” e que a família é a base da formação do indivíduo, devendo educá-lo com disciplina para que ao longo de sua vida, através de seus atos, vise à paz, ou seja, os pais devem dar o exemplo às suas crianças. Esse assunto será explorado na categoria que aborda a trama das relações de interdependência.

Ainda a respeito dos dados apresentados na Figura 18, percebe-se que para os alunos dos 5º e dos 6º anos o que aparece com mais intensidade são os projetos que promovam culturas de paz. Já para os alunos dos 7ª anos é a necessidade da

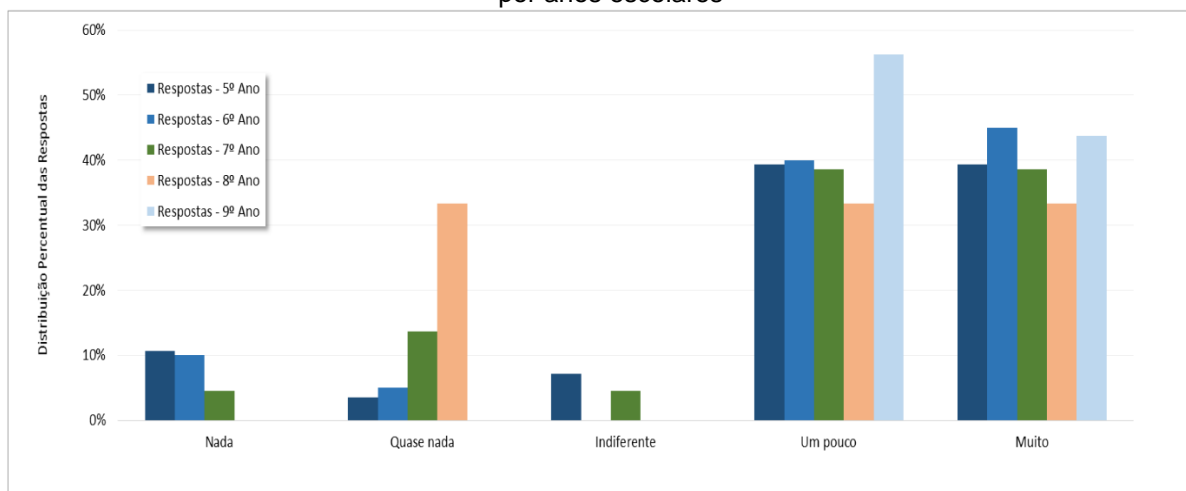
presença de seguranças ou de policiais nas escolas. Para os alunos dos 8º anos, a prioridade volta-se novamente, juntamente com os alunos dos 5º e 6º anos, aos projetos que promovam as culturas de paz.

De forma geral, percebe-se que os dados não apresentam uma linha crescente em relação aos anos escolares. Os posicionamentos variam bastante até nos mesmos anos e idades, pois cada indivíduo sente de uma forma diferente os aspectos, que variam de acordo com as experiências individuais. Conforme já referido, os alunos têm vivido isso com a presença do CIPAVE na escola, por meio de palestras e programas integrados com outras áreas, com foco na implementação da cultura de paz nas escolas. Esta pode ser uma justificativa para que o tema se apresente mais destacado para alguns alunos e alguns anos escolares do que para outros.

As iniciativas que buscam a implementação de culturas de paz nas escolas são facilmente identificadas e lembradas pelos alunos, fato que também se evidencia na fase de entrevistas. Cabe lembrar que as entrevistas realizadas tiveram como público principal alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Frente a isso, é possível apontar algumas tendências. Nos questionários, os alunos – exceto os dos 7º anos – apontam que as ações que promovam a paz são boas alternativas para o enfrentamento da violência nas escolas. Neste quesito, tanto o questionário, quanto a entrevista apontam tendências similares. Os alunos dos 7º anos podem estar enfrentando algum outro tipo de problemática, como problemas com a violência intensa tanto na escola, quanto fora dela. Outro elemento que pode ser relevante neste caso é fato de que estes encontram-se no meio das séries iniciais e finais e podem estar com dificuldades de aceitação nos grupos dos anos finais, uma vez que estão em um processo de descobertas e novas constituições.

Por fim, outro resultado que se mostrou relevante para compor as análises é o quanto os alunos consideram que a violência prejudica o seu aprendizado na escola. Esses resultados estão resumidos no gráfico da Figura 19, estratificado por anos escolares.

Figura 19 – Declaração sobre o quanto a violência prejudica o aprendizado na escola estratificado, por anos escolares



Fonte: elaborado pela autora.

A grande maioria dos alunos consultados considera que aspectos relacionados à violência nas escolas prejudicam “um pouco” e “muito” seus aprendizados. Porém, um resultado que chama a atenção por destoar de forma significativa é que, para a grande parte dos alunos dos 8º anos, estes aspectos interferem “quase nada”. Assim, alguns questionamentos apresentam uma necessidade de maior investigação como: o que estaria influenciando essas percepções?; que vivências estes adolescentes têm diante dos percursos e rotas da violência na escola?

Considerando que os alunos dos anos 5º, 6º e 7º afirmaram que atos de violência não interferem em “nada” ou “quase nada”, é possível elencar algumas possibilidades para esta percepção. A primeira possibilidade é que esses alunos, por estarem no início do Ensino Fundamental, não associam a violência como algo negativo, ou não a sentem em suas escolas, ou ainda não consideram alguns atos como manifestações de violência por tratar-se de algo “normal” e que faz parte do cotidiano desses adolescentes. Outra possibilidade é que a escola não trabalhe o tema e que, assim, os alunos não consigam associar a violência nesse ambiente com o que é trabalhado em sala de aula pelos professores, fazendo com que os alunos não atinjam um nível de maturidade para avaliar as situações que ocorrem em seu cotidiano.

Esta última hipótese pôde ser ratificada a partir das representações dos alunos que participaram das entrevistas, uma vez que os alunos confirmaram que os professores não possuem o hábito de falar sobre violência e, tampouco, proporcionar

momentos de diálogo acerca da temática, além dos círculos de paz, conduzidos por uma professora específica da escola e com encontros eventuais.

Outro aspecto identificado nas entrevistas mostra que os alunos não têm certeza da relação da violência com a aprendizagem. Alguns referem não saber ou não ter noção se os casos de violência interferem ou não no aprendizado. Isso pode estar associado com o que identificam por violência e o que entendem por ela, e ainda as conexões que conseguem estabelecer com relação ao que é aprendido.

Ainda, quando perguntados se gostariam de deixar um relato ou comentário sobre a violência, foi possível identificar que os alunos compartilham suas concepções e contribuições acerca do tema da violência conforme apresenta a Figura 20.

Figura 20 – Posicionamento representando a forma como os alunos nomeiam a violência

**Como traduzem a realidade**

Violência só gera Violência. (fem., 13 anos, 6º ano).

*Bullying* é o problema, pois eu sofro. (fem., 13 anos, 6º ano).

Temos de parar com apelidos e brigas. (masc., 12 anos, 5º ano).

A escola é um lugar de ensinamento, mas tem professores que fazem *Bullying* com os alunos. (masc., 11 anos, 5º ano).

Não devemos brigar por uma coisa pequena. (fem., 12 anos, 6º ano).

A violência na escola pode traumatizar algumas pessoas. (fem, 11 anos, 5º ano).

Que tenha muitos policiais e seguranças para que não aconteça nada de violência. (fem., 10 anos, 5º ano).

Fonte: elaborado pela autora.

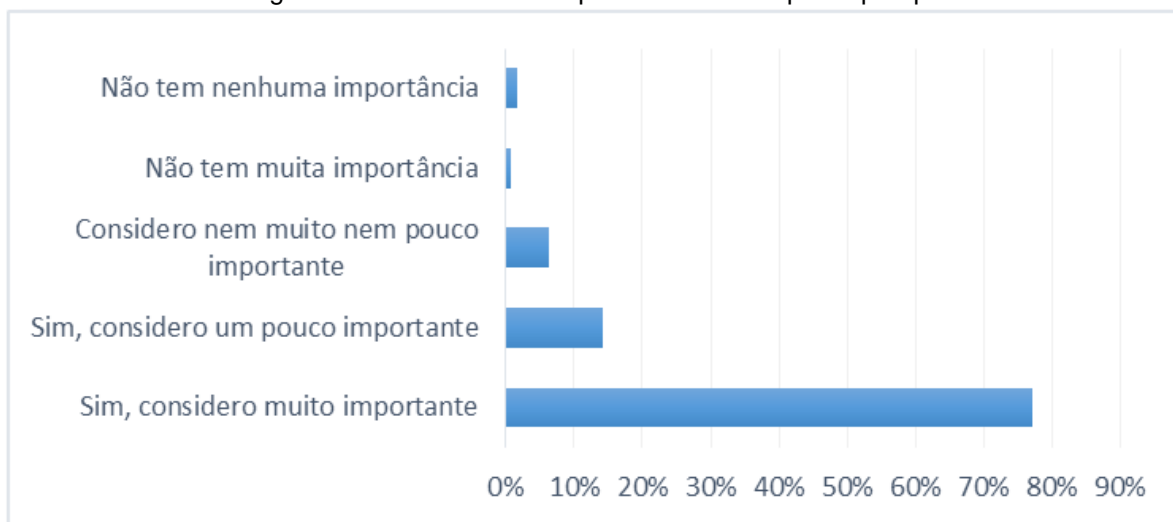
Tendo em vista essa percepção da violência que os alunos compartilharam, é possível apontar alguns elementos presentes nas suas percepções. Identificam a violência como *bullying* (apelidos e brigas) que partem dos professores em direção aos alunos. Ainda, apresentam uma tomada de consciência ao afirmarem que a violência só gera mais violência, configurando um ciclo contínuo. Outro fato que referem como algo que os atinge são os apelidos e as brigas e sugerem que não devem brigar ou entrar em conflito por coisas pequenas, que não teriam muita

relevância. Relatam, ainda, que a violência pode traumatizar as pessoas e vinculam a não violência com a presença de policiais e seguranças como forma de coibir e prevenir a violência na escola.

A maneira como nomeiam e traduzem a violência do cotidiano demonstra como sentem a violência e traduzem em palavras o sentimento que possuem em torno da temática. Por um lado, descrevem como enxergam a violência e por outro, demonstram um nível de maturidade que permite apontar possíveis caminhos para o enfrentamento da mesma.

Ao final do questionário, duas perguntas foram destinadas a perceber como os alunos respondentes acolheram o questionário e o que teriam a dizer/expressar sobre a experiência de participar da pesquisa. A primeira teve o intuito de levantar o olhar deles sobre este tipo de pesquisa. Cerca de 98 respondentes afirmaram considerar muito importante serem consultados sobre o tema que os afeta. Somadas, as alternativas “não tem muita importância” e “não tem nenhuma importância” configuram apenas três respostas, o que pode ser observado na Figura 21.

Figura 21 – Demonstra a importância desse tipo de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados mostram que a aceitação dos alunos em relação à pesquisa foi positiva. Levando em conta que pesquisas como essas para parte dos alunos é novidade e o tema abordado, muitas vezes, pode causar algum tipo de desconforto, há que se destacar que os resultados apontam que a experiência foi bem aceita.



Nas entrevistas realizadas, a participação dos alunos e o engajamento em colaborar, participar e contribuir com os tópicos apresentados demonstraram interesse frente ao tema. Muitos relataram que fora a primeira vez que participaram de uma entrevista e estavam sentindo-se valorizados e envolvidos, uma vez que estavam sendo desafiados a refletir acerca de diversos fatores que envolvem o seu convívio escolar e social, o que vem ao encontro da afirmação de Santos (2010, p. 48) quando destaca que: “a dimensão da fala e da escuta são essenciais para a construção do diálogo.”.

Os participantes da pesquisa mencionam a carência de espaços de conversa na escola, de momentos nos quais possam falar de seus problemas, dar sugestões e participar da vida escolar, emitindo suas contribuições e opiniões. Essa queixa é muito presente e foi elencada por todos os entrevistados. Numa das escolas onde há os círculos de paz, porém, ainda são espaços muito breves e não são realizados com tanta frequência.

O segundo ponto explorado sobre o questionário foi a declaração da satisfação em ter participado e respondido às questões da pesquisa. Novamente, a maioria dos respondentes manifestou uma adesão positiva ao projeto. A grande maioria dos afirmou ter “gostado muito” e ter “gostado um pouco” de ter participado da pesquisa. Alguns mostraram-se indiferentes, outros afirmam não ter gostado muito e uma minoria afirma não ter gostado. Esses dados reafirmam a necessidade de pesquisas como essas entrarem nas escolas, para “escutarem” o que os alunos têm a dizer. Esses momentos proporcionam uma oportunidade de pensar criticamente e refletir sobre como enxergam iniciativas de pesquisas que se aproximam do cotidiano escolar.

## *7.2 "NÃO TEM QUE TER VIOLÊNCIA NA ESCOLA OU EM QUALQUER OUTRO LUGAR"*

Esta seção fará uma abordagem e análise centrada na fase das entrevistas e inicia com uma reflexão inspirada em uma fala de uma aluna, que afirma que a violência não deveria fazer parte da escola, ou de qualquer outro lugar na qual insere-se a sociedade. Considerar e acolher o que os sujeitos envolvidos no fenômeno da

violência escolar têm a dizer é fundamental no processo de compreensão das rotas da violência. As análises que seguem estão centradas na percepção dos sujeitos, suas histórias de vida e suas representações acerca do tema da violência no cotidiano da escola.

Para tanto, neste primeiro momento serão apresentados como os participantes da pesquisa identificam a violência na escola. Nas entrevistas, ficou evidente que o comportamento dos sujeitos se altera de acordo com o grupo e as experiências que protagonizam. Em determinadas situações, os sujeitos podem agir com muita receptividade com algumas pessoas e, com outras, pela conveniência do momento ou situação, podem ser hostis.

É possível associar as influências com a individualidade dos sujeitos, comparada por Elias (p. 30) como um constante “entrelaçamento de fios mediante o qual se transforma no que é”. O autor ainda complementa que:

As pessoas – ao contrário das bolas de bilhar evoluem e mudam nas suas relações mútuas e através delas é um fato que pode não ficar muito claro enquanto pensamos exclusivamente nos adultos, cujo caráter e cujas estruturas de consciência e instinto se tornam mais ou menos fixos. (ELIAS, 1994, p. 30).

O movimento de entrelaçamentos de experiências vividas e influências do cotidiano que esses sujeitos sofrem faz com que essas experiências fundam-se com seus saberes prévios, comparando o conjunto de suas experiências em diálogo com o cotidiano.

A partir dos relatos das entrevistas, foi possível encontrar manifestações de violência contemporâneas que remetem às três categorias (físicas, psicológicas e cruéis) apresentadas na Figura 2, oriundas das violências identificadas no século XIX. Além disso, outras categorias emergiram através da aproximação com as representações e o cotidiano dos participantes.

Os relatos retratam a percepção dos sujeitos frente às suas experiências com a violência permeadas de dúvidas, medos, insegurança e fragilidades enfrentados por eles diariamente. Muitos têm claro o que a violência significa e os problemas que emergem a partir de atos violentos. Em contrapartida, outros trazem afirmações descontextualizadas e que desafiam a imaginação investigativa para estabelecer as relações com o tema e para rastrear as representações que as acompanham.

O *bullying* surge na grande maioria das falas dos alunos. O conceito, muito conhecido pela comunidade escolar e pela sociedade, se produz e reproduz com muita intensidade na escola e em seu entorno.

Por diversas vezes, as “intrigas” são lançadas nas redes sociais evoluindo para agressões físicas, episódios comuns no cotidiano das escolas. As indisposições não ocorrem somente no âmbito da escola, mas envolvem alunos de outras escolas e regiões da cidade, sendo a internet a fonte de comunicação dos grupos.

As construções realizadas a partir dos relatos dos alunos serão apresentadas por meio da identificação de categorias, orientadas pela análise textual discursiva abordada por Moraes e Galiazzi (2011), possibilitando agrupá-las e organizá-las.

Frente aos desafios que os dados suscitaram, emergiram três grandes categorias de análise, organizadas de modo a oportunizar o diálogo também com o referencial teórico acessado no desenvolvimento e sistematização da pesquisa. A Figura 22 mostra as grandes categorias com suas subcategorias, as quais serão desenvolvidas nas seções que seguem.

Figura 22 – Ilustração contemplando as categorias de análise

### NATURALIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA VIOLÊNCIA

- A violência que é violenta aos olhos dos alunos.
- A escola como lugar para extravasar a violência que vem de fora.

### A TRAMA DAS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NAS REDES DE SOCIALIZAÇÃO

- O binômio família e escola.
- A relação aluno e professor e professor e aluno.

### ALTERNATIVAS PARA ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

- A violência em diálogo na escola.
- Caminhos de superação através do diálogo.

Fonte: elaborado pela autora.

Após coletados, os dados foram construídos e tabulados em uma planilha, sendo agrupados por escolas. Essa tabulação possibilitou a identificação de tendências, similaridades e fatores relevantes como a identificação das categorias emergentes.

#### 7.2.1 Naturalização<sup>12</sup> e apropriação da violência

O conceito de banalização surgiu tendo em vista a aproximação teórica com obras da filósofa Arendt. Este conceito pode ser incorporado e aproximado à realidade pesquisada em torno da violência tendo em vista sua complexidade no mundo todo. A autora destaca que a violência sempre exerce grande influência nas relações humanas e alerta que estudiosos da história e da política não tenham levado em conta a grande influência da violência nas relações humanas, classificando a violência como fenômeno marginal.

<sup>12</sup> Para Viana (2013, p. 73) "a naturalização é um processo mental interpretativo que não cria a desigualdade ou qualquer outro fenômeno e nem é sua causa, sendo, no máximo, uma ideologia ou representação que a reproduz e reforça".

Arendt (2009, p. 23) cita, por exemplo, que na época da escrita da última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, “a ‘violência’ nem sequer merece menção”. Para ela, isso “indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos”. Complementa afirmando que:

[...] aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram ‘sempre fortuitos, nem sérios nem precisos’ (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal. (ARENDR, 2009, p. 23).

Nas afirmativas de Arendt, a violência e seus efeitos são percebidos por todos, um conceito que todos têm a “consciência” de que existe e todos conhecem, em diferentes intensidades, os efeitos que causa, mas que continua alheio a análises mais aprofundadas que possam reverter-se em alternativas de enfrentamento ou minimização dos seus efeitos.

Quando escreve sobre a crise na educação, afirma que nunca fora despendida a devida seriedade para discutir o assunto da violência e cita o exemplo das crises e as possibilidades de reflexão que surgem através da violência:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas se torna um desastre, quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada a reflexão. (ARENDR, 2010, p.223).

Esse conceito pode ser aproximado com as falas que emergiram das entrevistas no que diz respeito às relações, nas quais por muitas vezes identifica-se uma dificuldade ou até mesmo uma crise nessas relações do cotidiano. Esse pode ser o momento propício para rever conceitos, atitudes e alternativas, possibilitando, assim, enxergar o problema sob outra lente.

A este conceito de relações humanas e consciência, é possível aproximar o processo de civilizatório. Para Brandão (2003, p. 68), “o pensamento de Elias possui uma dimensão ética explicitada pela convicção de que o homem se civiliza, e de que isso constitui um valor positivo”. Ainda conforme Brandão (p. 69), para Elias “jamais, se pode dizer com absoluta certeza que os membros de uma sociedade são civilizados”. Complementa, explicando que “a civilização pode ser entendida como

uma mudança no controle das emoções, a qual guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas” (BRANDÃO, 2003, p. 70).

Em suma Brandão (p. 70) afirma que a civilização é “um processo contínuo, não acabado e sem a possibilidade de definirmos uma causa única, algum tipo de ponto inicial (ponto zero da civilização) ou qualquer tipo de relação causal”.

Neste sentido, a escola configura-se um local de trocas de experiências, mas por outro lado, um lugar para extravasar a violência que vem do entorno e apenas encontra nesse ambiente um local privilegiado para manifestar-se.

Como vimos anteriormente, a violência não é um fenômeno isolado e, portanto, é necessário ampliar o alcance do conceito para contemplar e reunir o máximo dos elementos que envolvem o tema, uma vez que estes influenciam e são influenciados nesse contexto.

Trabalhar a violência de forma dissociada dos demais aspectos que envolvem a condição humana, sem levar em conta todo o contexto e relações a que o sujeito está envolvido, parece ser uma forma errônea. Arendt define as relações humanas como teias interligadas e dependentes umas das outras. A violência não decorre de um fator apenas, mas de vários. Nos debruçar somente nas manifestações da violência não parece um caminho efetivo. Frente a isso, Santos (2010) sublinha os riscos de pensar a questão da violência de forma isolada, ancorado em vários autores que informam que isso poderia “isentar a escola de participar da construção coletiva e de possíveis soluções, provocando avaliações de suas práticas”.

A mesma autora destaca um contraponto, alertando para o risco de:

[...] pensar de forma isolada pode trazer o desânimo de que não há alternativas para melhorar a situação local. Ao compreender que a violência na escola tem inter-relações, destacamos a dimensão dos conflitos, sabendo que essas são inerentes a todas as relações humanas – e na escola não é diferente. (SANTOS. 2010, p.21).

Para que haja um enfrentamento e uma busca efetiva de possíveis alternativas de solução, é necessário levar em conta todos os aspectos (familiares, sociais) que o envolvem. O ser humano, ao longo de sua existência, estabelece e cria novas relações, sejam elas sociais ou pessoais e também sofre interferências externas e internas durante sua vida.

Brandão (2003, p.71) afirma que para Elias “cada um dos movimentos individuais (das pessoas), na interação global de processos, reage sobre os outros,

quer obstruindo-os, quer reforçando-os, fazendo com que a rede de movimentos e tensões passa a complicar-se pela diferenciação social”.

Em se tratando da violência em contexto geral, particularmente na escola o sujeito poderá apenas manifestá-la naquele ambiente. As escolas não são necessariamente os causadores do problema, mas o espaço onde os atores conseguem expressar-se. Desta forma, é necessário levar em conta todos os elementos que podem estar associados, como o contexto social, familiar e político em que vivem.

Reafirmando o que já havia sido apresentado, a escola configura-se como um espaço de disseminação do conhecimento e, dessa forma, tem o dever de envolver seu entorno para que novas possibilidades cresçam e se fortaleçam a partir desta parceria.

Por meio dos relatos dos alunos, foi possível corroborar que os sujeitos que compõem a escola têm consciência de que o fenômeno da violência pode não ter origem somente neste ambiente. Ou seja, podem ser originados em outro local e o espaço escolar ser apenas um local apropriado para extravasar essa violência. Os adolescentes afirmam ter conhecimento de *"brigas que acontecem fora da escola, e acabam continuando dentro da escola"*, e que *"brigam no bairro e trazem aqui para a escola. Eu acho ruim que nestes casos as diretoras têm que resolver um problema que não é da escola"*, afirmam dois participantes.

Outro elemento é que a existência de violência, disputas por território e controle dos grupos ocorrem muito próximo aos muros da escola. Uma aluna relata que frequentemente toma conhecimento de casos que ocorrem próximos à escola. Todavia, a informação que é passada pelos alunos mostra-se desencontrada e repleta de suposições:

*"Semana passada mesmo, aconteceu uma violência aqui na frente da escola. Uma guria, que não é da nossa escola, é até de outro bairro, eu acho, estava esperando uma aluna aqui da escola, no final da aula, para tirar satisfação. Ninguém sabe muito bem o que aconteceu, do porquê da briga. Quando a minha colega saiu da escola, essa que estava esperando, ela já foi gritando com ela e as duas se agarraram nos cabelos. Foi uma gritaria! As pessoas que estava perto tiveram que ajudar a separar elas."* (fem., 13 anos, 8º ano).

Esse episódio foi relatado por todos os entrevistados. Foi algo que chamou muito a atenção dos alunos da escola visitada, pois configurou-se uma situação de extrema violência. Os entrevistados também afirmaram que a internet é o meio mais utilizado para a organização dos grupos e para o agendamento de brigas e acerto de contas. A pesquisa realizada por Santos (2010, p. 122) também evidencia isso. “As brigas são por motivos fúteis, não há pedidos de desculpas, basta um aluno esbarrar no outro para que haja briga.”

As culturas de origem e das gerações que configuram a escola se imbricam no seu cotidiano, evidenciando uma tendência observada na pesquisa. Uma entrevistada relata que: “*os colegas formam grupos de amigos e quando precisamos de alguma coisa, mesmo não sendo com a gente, nós apoiamos os nossos amigos*”. O apoio a que esses alunos se referem são a participação em brigas e intimidação psicológica e defesa, quando necessário.

Outro aspecto relevante a ser contemplado nas análises é conhecer e identificar o que é violência aos olhos dos alunos. Por isso, serão exploradas as apropriações desses sujeitos e conseqüentemente a internalização do conceito sob o ponto de vista de quem vive essa realidade em seu cotidiano. Essa subcategoria, emergiu a partir das falas dos alunos e aponta para um caminho onde a violência, algo tão negativo, acaba sendo incorporada de tal forma ao cotidiano dos alunos nas escolas, chegando ao ponto de passar a configurar-se como algo natural nas relações sociais estabelecidas.

Muitos fatores influenciam para que essas internalizações ocorram no ambiente escolar. De acordo com Neves e Oliveira, esse ambiente configura-se como um:

[...] local onde, supostamente, os alunos deveriam desenvolver a sua autonomia, senso crítico e liberdade de expressão, isto não acontece. Muitas vezes, a escola torna-se um espaço limitado, padronizado por um certo processo de desenvolvimento, que acaba transformando-a em uma instituição apenas reprodutora das desigualdades sociais do país. (NEVES e OLIVEIRA, 2011, p. 3).

As autoras reforçam ainda que “socialmente, os alunos de escola pública passam a carregar sentidos bastante negativos e já começam a ser aceitos como - violentos”. (2011, p. 3). Considerando esses pressupostos, tendo parte dos alunos já carregando consigo rótulos previamente estipulados e estigmatizados é que a internalização da negatividade os acompanha por toda sua trajetória.



Essa concepção pode ser validada no relato de uma entrevistada, que confirma essa premissa, referindo que algumas das manifestações de violência se apresentam por meio de *“problemas como xingamentos, algo normal”* (fem., 14 anos, 8º ano).

Observa-se que os xingamentos tornaram-se parte do cotidiano, sendo percebidos como algo normal. Este indicativo pode auxiliar na compreensão de como esses sujeitos percebem e o que denominam e reconhecem como violência.

Uma parte considerável dos entrevistados relata que em sua escola não há casos de violência, contudo, após essa afirmação relatam e descrevem casos de brigas e provocações que ocorrem na escola onde estão e em outras. Esse aspecto demonstra que a percepção dos alunos nem sempre é a mesma que os pesquisadores definem.

Para Santos (2010, p. 117), as relações escolares são permeadas por muitos conflitos. “Entre eles, a questão da sexualidade, do uso de drogas e a falta de espaço para falar de seus problemas na escola são os que tomam mais espaço e tempo na vivência deles”. Ainda para Santos (2010, p. 118), “as questões geradoras dos conflitos entre os adolescentes não são isoladas, elas estão na trama de suas vivências. Assim, o quadro vai se compondo como um todo. Uma questão desdobra em outra”.

Outro aspecto que a autora apresenta é o fato de que existem questões de disputas nas quais, através delas os indivíduos buscam se fortalecer no grupo e “as meninas começam o namoro com ‘os caras’ que são fortes e que podem defendê-las na hora das brigas na escola e no caminho para casa”. (p. 118).

Nos relatos dos alunos uma participante afirma: *“Sofria bullying, me chamavam de nariguda, eu me sentia muito mal com isso. Mas para ela (amiga) que chamava eu sabia que era brincadeira, aí eu fingia que estava tudo bem para não perder sua amizade. Quando estávamos sozinhas ela (amiga) era muito legal, mas quando estava com os amigos dela ficava provocando ou outros, fazia isso pra chamar atenção”*. (fem., 14 anos, 8º ano).

Sobre o que reconhecem ser violência na escola, o *bullying* foi a tipologia mais lembrada por eles. Ficou evidente que os alunos conhecem a palavra *bullying*, contudo foi possível perceber também que em certos momentos não têm certeza se as tipologias de violência que identificam no cotidiano fazem parte do conceito *bullying*. Esse fato pode ser constatado quando nas falas uma aluna (fem., 13 anos,

6º) onde relata que “*Umas estão dentro do bullying (não soube diferenciar com clareza quais fazem parte do bullying e quais não fazem) – a pessoa apelida a outra que não gosta, aí mistura tudo e ocorre a violência*”. Outro aluno afirma que “*o bullying é a violência mais intimidadora. Pessoas falam coisas que as outras não gostam*”.

Todos os participantes da pesquisa relatam conhecer o *bullying*. Esse fato pode ter relação com a divulgação da mídia e com o fato de as escolas estarem trabalhando com o tema. Frente a esse contexto, a escola e o mundo adulto identificam alguns tipos de violência, porém existem outras que permanecem encobertas e restritas aos muros da escola.

Outro aspecto que emergiu nas falas dos alunos foi o fato de que a internet através das redes sociais – como Facebook, *Whatsapp* e outros – são um terreno fértil para externalizar a violência das mais variadas formas. Uma aluna afirma: “*me ameaçaram pelo facebook. Me chamaram de puta e outras coisas assim*”.

Frente a isso, Santos e Cunha (2014, p.15) afirmam que “As redes de comunicação são fundamentais na propagação do discurso do ódio”. Complementam ainda que “na atualidade, as redes sociais, em especial, o *facebook*, e o *twitter*, se transformaram em terreno fértil para o discurso do ódio, seja por comunidades criadas com este intuito ou o registro de qualquer comentário incitador”.

## **7.2.2 A trama das relações de interdependência nas redes de socialização**

Nesse contexto de relações de interdependência, as relações familiares e escolares são parte fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos. O binômio família x escola e relação professor-aluno e aluno-professor são elementos essenciais para que seja possível explorar essas relações, muitas vezes conturbadas, que transitam nesse ambiente.

Frente a isso Camacho *apud* Ruotti aponta que:

[...] a escola tem se defrontado com condutas de alunos considerados violentos, que a deixam surpresa, desconcertada e sem rumos. Ela, de maneira geral, tem se mostrado impotente e até ineficiente diante da problemática. Quando se vê diante de situações dessa natureza, aciona a seleção e adota medidas repressivas, chegando, muito comumente, à expulsão do ‘infrator’. Expulsando, ela não soluciona, apenas se livra do problema e acaba cometendo, ela também uma violência, porque está

fazendo uma depuração ou uma ‘limpeza’”. (CAMACHO *apud* RUOTTI, 2006, p. 81).

A relação família x escola é um fenômeno que está sendo abordado por diversas áreas do conhecimento, conforme evidencia-se na relação dos trabalhos resultantes do estado da arte nos apêndices desta dissertação. Almeida (2010) alerta para um fato crucial na formação dos sujeitos que ocorre na primeira infância. Em suas palavras,

As bases da personalidade se formam durante os três primeiros anos de vida. A verdadeira prevenção à violência deve ser feita nesse começo da vida. Esse processo prossegue até o final da adolescência, mas são as vivências dos primeiros anos que determinam as tendências que a formação irá seguir. (ALMEIDA, 2010, p. 28).

Sobre a inserção e participação da escola e família, Santos (2010, p. 116) afirma que “a escola poderia chamar mais a família para fazer parceria em projetos e em discussões. Os familiares não querem ir à escola para escutar problemas, talvez por não saber como resolver”.

Os entrevistados referem-se à família como um importante ponto de apoio em seu desenvolvimento escolar. No entanto, alguns exemplos expõem fragilidades neste ambiente, podendo ocorrer violências domésticas, abandono do lar, envolvimento com drogas e álcool, entre outros. Santos (p. 120) afirma ainda que os adolescentes “falam de que é preciso ter espaço para conversa, reuniões. É preciso comunicação. Pedem que a escola tenha compreensão da situação que o adolescente vive na família”.

Já Brandt (2010, p. 8) chama a atenção para a diversidade presente no ambiente escolar, cujo reconhecimento “[...] é vital para o desenvolvimento do trabalho profissional, a noção das configurações e historicidade das famílias”. Levar em conta a história de vida dos sujeitos e de suas famílias é fundamental para buscar compreender os sujeitos em sua totalidade.

Com relação aos professores, os alunos relatam que há por parte dos dois lados muitas queixas no convívio cotidiano. Não há dúvidas de que o ambiente influencia o meio e na educação não é diferente. Neste sentido, Freud *apud* Almeida alerta:

Não são apenas os valores éticos que diferenciam uma educação saudável de outra doentia, mas também o predomínio de amor ou de ódio nos próprios educadores. Às vezes elevados ideais podem ser usados como justificativa para o exercício da crueldade. Educadores muito rígidos e intolerantes poderão levar a criança a simplesmente reprimir seus impulsos socialmente

inaceitáveis. A repressão dos impulsos é o caldo de cultura para a formação de neuroses. (FREUD *apud* ALMEIDA, 2010, p. 25)

Neste caso, os alunos afirmam que, com relação aos professores “*Algumas* (referindo-se às professoras) *vêm com vontade de dar aula e outras imagino que devam achar um inferno. Ouvimos algumas, com falta de paciência, falarem que: ainda bem que não vou dar aula para vocês*” (fem., 14 anos, 8º ano).

Outra aluna (fem., 14 anos, 8º ano), reforça que uma professora está “*Sempre de mau humor*”. Em contrapartida, os alunos sabem identificar os momentos difíceis que os professores enfrentam, conforme situam as palavras de uma aluna também do 8º ano que diz que “*quando ela não está bem* (referindo-se a uma professora) *os alunos respeitam*”.

Conforme Abramovay e Rua (2003, p. 39), “a falta de comunicação entre professores e alunos causa, nos estudantes, muita revolta, independentemente da idade ou da série em que se encontram. É possível que essa atitude afete a autoestima dos estudantes, que não aceitam ser ignorados”. Através da desmotivação que por vezes é reafirmada pelos professores, reafirmando pontos negativos e rotulando os alunos de incapazes, faz com que sintam-se impotentes, estimulando manifestações de atos violentos como forma de chamar atenção.

Por outro lado, as mesmas autoras (p. 39) afirmam que a “situação dos professores na sala de aula também é desconfortável, pois muitos sentem que os alunos lhe faltam com o respeito”. Num ambiente repleto de fragilidades, o que parece estar ausente é a falta de tolerância<sup>13</sup> e respeito de ambos os lados.

Uma aluna (fem., 14 anos, 8º ano), firma que algumas vezes a turma toda é “punida” por uma atitude de um colega. Relata o caso de “*colegas que gostam de chamar atenção e provocar a professora e aí a profe desconta em todo mundo e todos levam a culpa por uma pessoa*”.

---

<sup>13</sup> De acordo com o dicionário Priberam (2017, s/p) tolerância representa “Condescendência ou indulgência para com aquilo que não se quer ou não se pode impedir; Boa disposição para com quem ouve opiniões opostas às suas”.

Já respeito representa “sentimento que nos impede de fazer ou dizer coisas desagradáveis a alguém; Acatamento, obediência, submissão; medo do que os outros vão pensar de nós. Receio, temor.”.

Alguns dizem que gostariam de aproximar-se dos professores, porém, nem sempre isso é possível. Segundo relata uma (fem., 13 anos, 8º ano), *“gostaria de ser mais legal com a profe, mas ela não é muito simpática, aí deixo assim e não falo nada”*.

Muitas vezes, o comportamento dos alunos muda de acordo com o modo que são acolhidos na escola e nas aulas das disciplinas, por parte dos docentes. Algumas professoras da escola, segundo relatos, são tidas como muito amigáveis, tornando-se uma referência que os alunos buscam quando necessitam de algum tipo de apoio e até mesmo aconselhamento.

A autora Nascimento (2009, p. 96) destaca a importância de uma pedagogia harmoniosa para a prevenção da violência. Coisas simples como se referir aos alunos pelo nome podem fazer a diferença. Isso reforça o papel da criação de um ambiente favorável para que as relações possam ser construídas com base na percepção e respeito ao outro, caracterizando um acolhimento que fortaleça a relação pedagógica.

Um ambiente que possibilite um espaço de acolhimento e empatia tem “o poder de abrandar os impulsos destrutivos e ajuda muito no amadurecimento do ego primitivo.” (ALMEIDA, 2010, p. 21). Almeida (2010, p. 97) também indica que um caminho possível para tornar as aulas mais atrativas pode ser a simples troca de ambiente, com aulas “ministradas em diferentes locais, ampliando o espaço acadêmico”. Cita um exemplo presente em sua pesquisa com “uma aula interessante com poesia à beira de um lago próximo ao colégio, com a temática sobre amor”. Tratar os alunos de uma forma inadequada, gera uma ausência de respeito de ambos os lados.

Outro ponto explorado nas entrevistas foi a percepção dos alunos com relação aos pontos positivos e negativos sobre como percebem a escola. Frente a isso, os participantes puderam elencar os motivos que mais entendem serem positivos, bem como os pontos negativos no cotidiano escolar. Nesse momento ficaram livres para responderem o que achavam pertinente para o tema. Como pontos positivos, os alunos elencaram aspectos de ordem relacional, organização geral e estrutura, mencionando como pontos positivos alguns professores; funcionários (“tias” do lanche e da limpeza); direção; ensino; amigos; escola organizada; quadra de esportes; pátio da escola; aula de educação física; e, por fim, a resolução de conflitos. Já como pontos negativos, citaram dois professores(as); convivência; aula de matemática e o piso ruim de algumas salas de aula.

São mencionados aspectos de ordem relacional, de organização geral, de organização curricular e de infraestrutura em ambos os polos de natureza: positiva e negativa. Entretanto, os aspectos que remetem às relações estabelecidas na escola aparecem com maior frequência, detalhados na menção aos professores que emergem do cotidiano, bem como aqueles relacionados à organização curricular, como as aulas de Educação Física, o ensino e o registro da percepção de sua escola organizada.

Os aspectos negativos, por sua vez, situam questões pontuais como a opinião sobre uma disciplina em específico (matemática), no elemento da infraestrutura (o piso das salas) e situa as relações no âmbito abrangente da categoria “convivência”.

Esse fato pode representar a chave para o enfrentamento das manifestações de violência na escola, pois de modo indireto e, por vezes, direto, os alunos mencionam o papel das relações e da convivência para o estabelecimento de um diálogo que pode dissolver conflitos.

Ademais, é possível apontar que os professores fazem parte tanto dos pontos positivos, quanto dos pontos negativos na percepção do ambiente escolar. Contudo, cabe atentar para o fato de que uma pequena minoria dos professores fora citada como pontos negativos. Uma aluna afirma que “*Gosta muito de duas professoras. Gosto porque ajuda a resolver os problemas. Gosto delas como se fosse uma mãe*”. Essas professoras a que os alunos se referem com tanta admiração e respeito são a mediadora dos círculos da paz e a diretora da escola. Essas foram as professoras descritas como mais tolerantes e acolhedoras.

Para Carbonara (2013, p. 134), “acolher a outrem implica dar-se conta de sua alteridade, da radicalidade da diferença, e, por isso, abrir mão de qualquer classificação ou acomodação de outrem a si”. Complementa afirmando que “a possibilidade do encontro na ação educativa passa pela acolhida de outrem na sua alteridade”.

Conforme Nascimento (2009), durante as aulas ocorrem situações como destratos que materializam-se por meio de “brincadeiras”, intimidações, piadas, ironias, desqualificação e exposição dos pontos fracos do colega. Diante de tais acontecimentos, a autora constatou que os professores nem sempre identificavam estes atos como forma de violência, muitas vezes nem dando importância para eles. Estes fatos puderam ser identificados através das falas dos alunos.

Para Nascimento e Menezes, ocorrem na escola dois tipos de intimidação: a direta e a indireta, sendo que:

A intimidação direta diz respeito aos ataques diretos contra a vítima e tanto pode ser física – expressa através de atos direcionados ao corpo da vítima (spancamento, roubo, agressão) – quanto verbal e expressa por xingamentos, ofensas verbais, ameaças e gritos. Por outro lado, a intimidação indireta consiste em intimidar indiretamente o outro, através de exclusão do grupo, isolamento, ironias, piadas, gozação, imitação (escondida) do colega, difamação das famosas brincadeiras inocentes. (NASCIMENTO e MENEZES, 2013, p. 145).

Essas situações que as autoras apresentam podem ser percebidas nas falas dos alunos, quando perguntados sobre a identificação das violências realizadas pelos professores, referindo-se que *“Às vezes a professora identifica as violências nas escolas, mas na maioria das vezes, quando não é nada grave, ela não faz nada”* (masc., 13 anos, 8º ano).

As relações construídas no meio escolar podem interferir tanto positivamente, quando negativamente no cotidiano escolar, conforme apresentado nessa seção. Na sequência, serão abordadas algumas alternativas para o enfrentamento da violência e serão apresentadas algumas possibilidades para enfrentar a violência nas escolas.

### 7.2.3 Alternativas para o enfrentamento da violência

Frente ao contexto de violência em processo de reflexão ao longo desta dissertação, foi possível, através das falas dos alunos, apresentar algumas possibilidades para enfrentamento da violência no contexto escolar. Neste contexto serão abordadas duas possibilidades associadas à violência em diálogo na escola, bem como os caminhos apontados para a superação.

Surgem diversas abordagens sendo utilizadas nas escolas, tanto no Brasil quanto no exterior. Uma delas são as culturas de paz, um caminho que os atores destes espaços encontraram como possibilidade para mediar conflitos e amenizar os efeitos negativos da violência nas escolas.

Marinho e Salles Filho (2005, s/p) destacam alguns pontos importantes para serem levados em conta quando se trabalha com o conceito de culturas de paz no âmbito educacional, seu alcance e efetividade. Conforme os autores, esse tema está sendo utilizado de maneira crescente "como suporte para pesquisas e ações pedagógicas na área da Educação". Por outro lado, alertam que é necessário ter cautela com relação às diferentes abordagens que estão sendo trabalhadas em torno deste tema. Por ter tido um avanço muito rápido, as culturas de paz "têm gerado uma variedade de abordagens que vão desde ao olhar afinado com as teorias educacionais contemporâneas, até análises contidas em livros classificados como de "autoajuda".

Outro aspecto que deve ser levado em conta é que não podemos deixar esse conceito cair no senso comum, pois não será algo efetivo e será apenas mais uma tentativa frustrada e abordada de uma maneira superficial.

Para Rabbani *apud* Marinho e Salles Filho:

Falar em Educação para a paz é, antes de tudo, reconstruir as condições históricas que levam as pessoas a criticar os modelos educacionais existentes a partir dos critérios da paz. Em um determinado momento social, os sistemas educacionais informais, mas principalmente formal, são criticados por não serem capazes de promover relações de paz entre as pessoas e entre as nações. (RABBANI *apud* MARINHO e SALLES FILHO, 2005, s/p).

Os autores também alertam para o fato de que no Brasil as ações que são desenvolvidas dispõem de "poucos os espaços destinados à discussão detida sobre



os fundamentos da EP<sup>14</sup>". Ainda afirmam que é comum "ver a EP associada a projetos escolares, com propostas de esporte, arte e família". Alertam que:

Tais propostas correm o risco de tornarem-se vazias ao não discutirem com clareza o que é violência, conflito e a busca de sociedade pacífica. Ao contrário, podem ser veículos privilegiados de manutenção de estruturas. Nesse sentido, o protocolo de pesquisa proposto vai caminhar olhando da EP dentro de uma perspectiva educacional crítica. (RABBANI *apud* MARINHO e SALLES FILHO, 2005, s/p).

Para Marinho e Salles Filho, as Culturas de Paz podem ser entendidas como "todas as atividades que compõe as possibilidades de ampliar a discussão, análise e ações relativas ao tema 'paz'".

Na presente pesquisa, os entrevistados compartilharam suas experiências com os círculos da paz. Todos os participantes relataram conhecer essa estratégia e já ter participado dos círculos de paz em sua escola. Importante destacar que essa escola, situada na zona leste da cidade, participa do programa do CIPAVE já descrito anteriormente. Esses momentos, de acordo com os entrevistados, são realizados por uma professora da própria escola, que é tida como uma referência pelos alunos. Quando encontram algum problema ou dificuldade nas mais variadas questões, inclusive fatos que envolvem problemas de convivência e relacionamentos, procuram a professora para partilhar questões do cotidiano.

Os alunos afirmam que esse programa consiste na formulação de um círculo para a discussão de problemáticas que enfrentam na escola. Contudo, não entraram em consenso quanto à regularidade com que esses encontros ocorrem. Alguns citaram que ocorrem no final de cada trimestre; outros, que haviam participado uma só vez e outros disseram que acontece quando há algum problema nas turmas. *Os círculos acontecem em uma sala fechada, onde no início do encontro todos combinam o compromisso de que o que vai ser conversado dentro da sala não pode sair, ninguém pode comentar sobre o que é compartilhado pelos colegas*". (masc., 14 anos, 8º ano).

Os alunos afirmam que, depois que esses círculos começaram, puderam identificar aspectos que antes não era possível. *Sentamos em um círculo e a professora tem um objeto que passa de mão em mão, e só quem tem esse objeto pode falar. Esse objeto que pode ser uma pequena bola, ou outro que a professora*

---

<sup>14</sup> Educação para a paz.

*escolhe. Nestes momentos falamos como nos sentimos, isso é muito bom*". (masc., 14 anos, 8º ano).

No início de cada encontro dos círculos, os participantes fazem um acordo e são lembrados dos princípios que orientam os referidos encontros. Estes princípios são baseados no sigilo, ética e confidencialidade, pois tudo que externalizam ao longo dos encontros ficará entre o grupo. Essa premissa foi reafirmada por todos os participantes das entrevistas, conferindo uma marca muito forte nessa forma de busca pelas resoluções de problemas.

Os encontros proporcionam um ambiente de acolhimento, um espaço seguro, onde os alunos podem externalizar e falar de frustrações e problemas das mais diferentes ordens e origens que enfrentam no dia a dia, seguros de que o que será discutido no grupo não será objeto de piadas e perseguições.

Os alunos relatam que, através dos encontros dos círculos de paz, a convivência e o reconhecimento pelo outro vai adquirindo um novo sentido. "*Depois que começaram esses encontros, nós estamos conhecendo mais os colegas*" (masc., 14 anos, 8º ano). Alguns relataram que, ao longo dos encontros, passaram a respeitar e se aproximar mais de colegas que não mantinham um vínculo até então. Há relatos que enfatizam a importância de conhecer fatos da vida de determinados colegas que são agressivos na escola e passam a entender o que leva os colegas a agir de determinada maneira. Percebem, ainda, que muitas aflições e problemáticas não são apenas problemas enfrentados por eles, mas que outros colegas passam por situações semelhantes.

Uma aluna (fem., 14 anos, 8º ano), refere-se a professora que realiza os círculos da paz como uma mãe. "*Gosto dela como se fosse uma mãe*". Outra aluna, do mesmo ano e idade, explica que essa professora "*cria um vínculo*".

Os círculos da paz são a única alternativa de enfrentamento das manifestações de violência que os alunos mencionaram, indicando que não conhecem outras alternativas para enfrentar a violência. Uma aluna (fem., 12 anos, 6º ano) explica que "*Depois desses círculos, começou a mudar a união da turma*".

Porém, a partir das falas dos alunos, não ficou evidente como ocorre a interação dos outros docentes, além da facilitadora, com esses encontros dos círculos de paz. Ademais, não houve nenhum relato que indicasse que as famílias dos alunos haviam

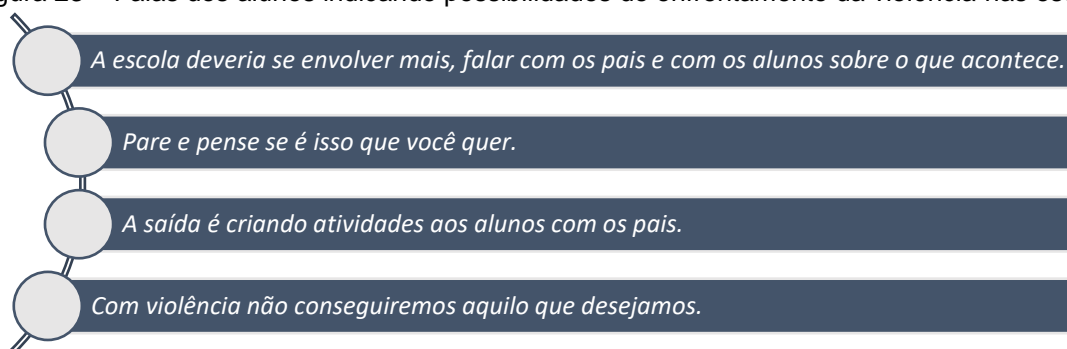
sido convidadas a participarem dos círculos, tampouco se existe a necessidade deste contato.

Além disso, em nenhum momento os participantes referiram que a família teria conhecimento dos encontros. As questões vinculadas à família foram contempladas na categoria “Relações de Interdependência nas Redes de Socialização”.

Tomando um distanciamento dos relatos dos alunos sobre os círculos de paz, é possível identificar um importante elemento transversalizando percepções e desejos por uma relação pedagógica e experiência escolar positiva: o diálogo. Muitos relatam que sentiram-se valorizados, incluídos e importantes quando procurados para compartilharem suas experiências relacionados com o tema desta pesquisa, violência. Lembrem, ainda, que esses momentos são importantes pois é possível compartilhar as frustrações e as dificuldades do cotidiano, possibilitando, assim, encontrarem juntos uma alternativa para enfrentar essa problemática.

Nos questionários, surgiram contribuições dos entrevistados no sentido de indicar caminhos de superação frente a temática da violência, conforme evidencia-se na Figura 23.

Figura 23 – Falas dos alunos indicando possibilidades de enfrentamento da violência nas escolas



Fonte: elaborado pela autora.

O diálogo pode ser entendido como um importante aliado para a superação das causas e manifestações da violência na escola. Santos e Rodrigues (2013, p. 273) buscaram através de seus estudos analisar a contribuição do diálogo como uma ferramenta para a mediação da violência escolar afirmando que:

[...] a partir do diálogo, os docentes podem desenvolver a Competência Inter-Relacional (CIR) que contribui para a construção de uma educação dialógica voltada para a transformação social e para a mediação da violência na escola. Um diálogo que permite maior interação entre os sujeitos escolares, melhorando a convivência no ambiente escolar. (SANTOS e RODRIGUES, 2013, p. 273).

Frente a isso, por meio do diálogo é possível buscar alternativas tanto para aprimorar as formas já existentes e desenvolver outras, quanto para buscar construir alternativas para mediação e enfrentamento da violência. Para que seja possível um diálogo que produza e permita esse tipo de interação, é necessário que se crie um ambiente favorável entre os sujeitos escolares.

Apresenta-se ainda como uma possibilidade a ser trabalhada nos encontros de culturas de paz e emergiu das falas dos participantes da pesquisa. Freire (1999, p. 79) defende que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. A reflexão que Freire nos propõe é muito significativa, pois nos convida a compreender o diálogo como forma pela qual os Homens ganham e produzem significação e é “por isso que o diálogo é uma exigência existencial” tamanho é seu significado na vida dos sujeitos.

Contudo, para que o diálogo possa ser compreendido e adotado de uma forma consciente é necessário compreender sua essência para, a partir disso, estabelecer conexões sólidas e significativas para que de fato essa estratégia possa ser utilizada de forma a agregar valor frente ao contexto da busca por estratégias para o enfrentamento da violência nas escolas.

Para Carbonara (2013, p. 13) "O diálogo – que nada tem de uma retórica do convencimento – apresenta-se como a relação que se estabelece pela linguagem e em que o outro não pode ser deduzido". Um diálogo autêntico apresenta-se como algo desconhecido onde não é possível saber exatamente a direção que vai tomar. Para que o diálogo ocorra de uma forma autêntica, deve ocorrer uma "abertura mútua ao outro como experiência". Esse fator "é o que possibilita um autêntico diálogo". (p. 74).

Quando sinalizamos o diálogo nas mais diversas perspectivas, seja no cotidiano das escolas para enfrentar os entraves do dia a dia, seja utilizando-o em estratégias para o enfrentamento da violência, foco deste trabalho, é necessário voltar-se para a essência desta estratégia. Carbonara (2013, p. 87) afirma que nesta perspectiva educacional "O que a educação tem a fazer, é promover a experiência do encontro humano que possibilite o diálogo".

Aqui o autor refere-se a um diálogo consciente, comprometido, aberto para o outro e que a partir do estabelecimento do diálogo:

[...] um autêntico diálogo, que não se limita a uma retórica do convencimento, mas uma inteira abertura a outro – estará marcada uma outra subjetividade, não mais apenas um eu que goza da existência, mas um eu que se percebe

interpelado pela presença de outrem e responde a essa interpelação. E aqui de fato a educação tem começo: na experiência do diálogo". (2013, p. 87).

O diálogo é então, a possibilidade de conhecer o outro em sua forma mais completa, e se realmente comprometido, pode proporcionar a descoberta do outro numa dimensão de mutualidade.

Para Freire (1999) "a auto-suficiência é incompatível com o diálogo" e sustenta sua afirmação na premissa de que "Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo". Essa fala de Freire vai ao encontro do que Carbonara afirma, ou seja, do diálogo que pressupõe abertura e humildade.

Aproximando esse reconhecimento do diálogo autêntico com os dados da pesquisa advindos das entrevistas, evidencia-se indícios desse reconhecimento de abertura ao outro, validado pela fala de uma aluna que relata a importância dos momentos de reflexão e conversas oportunizados nos encontros dos círculos da paz. São momentos em que os alunos podem expor seus problemas e demais sentimentos, processo esse que possibilita a compreensão dos motivos que levavam o colega a agir de tal forma, muitas vezes violenta. Após os momentos de reflexão e de compartilhamento, outros olhares e posturas entram em cena, pois tanto o colega que agia de forma violência, quanto os demais que estiveram presentes no círculo, mudam a relação numa dimensão mais amistosa.

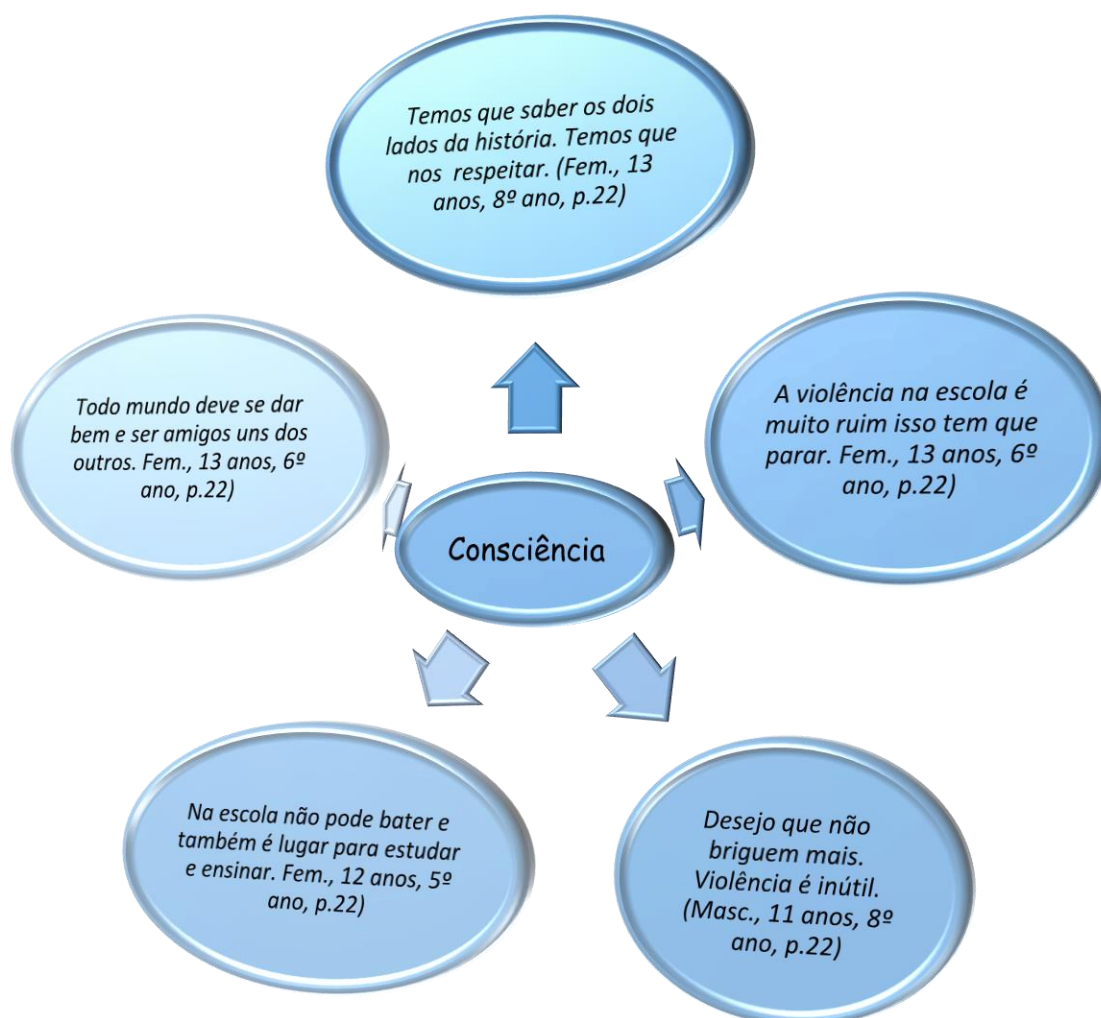
Para o autor Gadamer (2004, p. 211; p.247) "O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo." Enfatiza ainda que "O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou".

Outro ponto que Freire (1999, p. 79) nos chama atenção é para o fato de "que se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro". O diálogo, para Freire (p.79), não pode ser um ato desinteressado e sem valor; pelo contrário, deve representar um compromisso e comprometimento dos envolvidos nesta ação que é o diálogo consciente. Por fim, afirma que "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo".

Por meio do diálogo, acredita-se que o sujeito possa construir consciência de seu papel e do outro, em situações que envolvem o ambiente em comum, bem como

o individual. A tomada de consciência é parte fundamental para que, por meio dela, os sujeitos possam identificar a problemática, a fim de compreender os aspectos associados. Nesse sentido, os alunos participantes demonstram que possuem consciência do que a violência na escola representa (Figura 24).

Figura 24 – Ilustração com as falas dos alunos representando a tomada de consciência dos alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Compreender as causas e as manifestações da violência e o que pode ser feito para mudar esse cenário é imprescindível para que, aos poucos, se construa uma nova concepção de pertencimento com relação a um ambiente onde os conflitos possam ser discutidos e a partir disso possibilite a criação de alternativas de enfrentamento, partindo de toda a comunidade escolar, pais, alunos e professores.

Nesse processo há alguns obstáculos culturais. Freire *apud* Costa (1992, p. 28) afirma que a “sociedade Latino Americana e, mais especificamente a sociedade brasileira, é marcada pela tônica Antidualógica (impossibilidade de encontro das pessoas no diálogo)”. Reforça ainda que “não há diálogo, não há trocas efetivas e afetivas, não há mútua aprendizagem”. Presenciamos constantemente situações onde a intolerância prevalece e impera. Simples divergências do dia a dia transformam-se em grandes problemas.

Uma aluna traz em sua fala que “*É bom conversar, mas as vezes conversam demais. Tem coisas que não adianta ficar só conversando, se resolvem com atitudes. Com alguns conseguem resolver conversando, mas com outros não, isso depende da pessoa e do caso*”. (fem., 15 anos, 8º ano).

Esses aspectos podem ser identificados no contexto escolar, sendo que em conflitos e em situações de desentendimentos a intolerância prevalece, uma vez que em muitos casos essas situações são resolvidas por meio de conflitos físicos, ou por trocas ofensivas por meio de violência simbólica ou, ainda, através de manifestações de *bullying*.

As problemáticas devem ser trabalhadas em sua origem para que resultados possíveis e duradouros possam ser alcançados e, quem sabe, consolidados com uma prática cotidiana. Costa (1992, p. 28) lembra que “em termos concretos, a matriz anti-dialógica postula onde quem sempre esteve por cima deve continuar por cima e quem sempre esteve por baixo deve continuar por baixo”. Essas afirmações reforçam a ideia de um sistema onde existe uma clara imposição de “cultura” e “processos civilizadores” e ainda imposições de poder que vem do mais dominante em direção ao dominado.

Entretanto, não podemos nos deixar levar pelo pessimismo. Giroux (2003, p. 68) aponta possíveis alternativas para o enfrentamento desta questão. Por exemplo, revitalizar o diálogo e, para tanto, “professores, pais, movimentos estudantis devem se unir para debater ações que favoreçam a mudança e incentivem o diálogo”. O diálogo é fundamental em qualquer âmbito da sociedade; sem ele nada é possível. A ausência do diálogo “consciente” aparece nas pesquisas sobre a violência abordadas na presente dissertação.

Ainda, Costa aponta que “no tocante à colaboração escola-família, é importante enfatizar a necessidade de estruturar atividades apropriadas à série do aluno,

particularmente em se tratando da participação dos pais no seu acompanhamento”. Levando em conta o pensamento de Freire sobre a dialogia, esta não se dá por si mesma, ela é o resultado da concreção de um postulado existencial, o postulado do “Ser no Mundo”, o homem no mundo com outro homem. A tríade homem-mundo-homem é a possibilidade dialógica. (COSTA, 1992, p. 28/29).



## 8 CONCLUSÕES

A intenção que norteou a pesquisa intitulada Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul/RS baseou-se em desvendar a questão as causas e manifestações da violência e seus impactos na educação, mais especificamente nas escolas da RME, contribuindo para apontar possíveis caminhos e propor alternativas para o enfrentamento dessa problemática, considerando a realidade do município de Caxias do Sul. Para contemplar essa premissa, um percurso foi traçado, a fim de permitir a caracterização da situação e a identificação de possíveis ações.

Como ponto de partida, foram realizadas reflexões sobre a violência nas escolas a partir de marcadores temporais. Para tanto, se fez necessário o rastreamento das representações construídas em torno da temática como uma forma de promover a escuta dos sujeitos que sofrem e/ou praticam a violência, bem como daqueles que a observam. Esse passo ganhou expressão através dos trânsitos pela história dos castigos escolares, visando ao estabelecimento de parâmetros para o deslocamento das distintas manifestações de violência ao longo da história até os dias atuais. Dessa aproximação foi possível destacar três grandes categorias de violência: as psicológicas, as físicas e os castigos considerados cruéis.

A desnaturalização da violência, levando em conta os marcos legais desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 até as leis mais recentes, é o momento em que se dá a tomada de consciência por parte das instituições e da sociedade, em que ocorre a intervenção do Estado e a violência passa a ser considerada como um ato que fere a integridade não somente física, mas psicológica dos sujeitos. Essa fase foi marcada pela mudança de hábitos já constituídos e tidos como naturais, tendo a violência como meio disciplinador fundamental para manter a ordem e a organização das escolas e apoiada inclusive pelos pais, chegando até as violências contemporâneas, nas quais o *bullying* foi o tipo de manifestação mais lembrado pelos participantes da pesquisa, além de ser o mais comentado pelas mídias.

Essa retrospectiva permitiu conhecer as práticas adotadas pelas escolas, famílias e sociedade do final do século XIX e início do século XX, quando o poder do

professor era tido como supremo, inclusive apoiado pelas instituições. Um fato que pôde ser observado é que as violências contemporâneas permanecem muito similares aos moldes indicados no final do século XIX. Essa imersão realizada em torno da violência forneceu subsídios para destacar alguns achados que emergiram no desenvolvimento da pesquisa que origina esta dissertação.

O estado da arte realizado considerando os dados advindos do portal de periódicos da CAPES, orientados pelas palavras-chave “violência na escola” e “violências nas escolas”, possibilitou a aproximação de autores que trabalham sobre o tema, que através da leitura dessas obras permitiu conhecer melhor o tema da violência, as abordagens, os caminhos e estratégias adotadas pelos pesquisadores que trabalham com o tema, bem como possibilitou a identificação de lacunas que poderiam ser melhor exploradas. O diferencial desta dissertação, tendo em vista os trabalhos pesquisados, se deu pela condução da investigação da violência sob o olhar dos alunos, como eles concebem esse tema, suas representações sobre o mesmo e como indicam os caminhos de superação, considerando o fato de serem os protagonistas principais da problemática.

Ao longo do processo de exploração e adentramento no objeto de pesquisa e voltando o olhar para os dados do município de Caxias do Sul, cidade cenário da pesquisa, foram analisados os dados do CIPAVE, que permitiram uma visão geral da violência escolar, além de importantes constatações sob a perspectiva adotada por este programa do município. O percurso traçado para contemplar o tema partiu da valorização do material existente sobre o assunto, conduzindo a uma imersão em torno das tipologias da violência, suas características e peculiaridades, passando pelo reconhecimento dos casos de violência registrados no município. Esses dados, sinalizando as tipologias, frequências e locais de maior incidência, possibilitaram uma leitura de como se manifestam os casos de violência e quais seus maiores efeitos. As tipologias – denominadas “ocorrências” pelo CIPAVE – demonstram que a “briga entre alunos” é a manifestação de maior incidência, seguida pelo “*bullying*”; “conflito verbal aluno-professor”; “ameaças” e “agressão física aluno-aluno”.

Ficou evidenciada a lacuna já percebida no estado da arte, ou seja, a não identificação nos dados do CIPAVE de elementos que levassem em conta as percepções dos alunos. As análises do material indicam lacunas que poderiam ser melhor exploradas, de modo a contribuir com um maior engajamento dos professores,

dos funcionários e dos familiares. Essa aproximação parece ser algo imprescindível, pois como diversos autores descrevem, o fenômeno da violência não é algo isolado, tampouco possui apenas um fator que o desencadeie.

Os percursos investigativos desencadeados ao longo do processo de construção da dissertação foram convidando para transitar por novos procedimentos, os quais permitiram observar o cotidiano da escola, por meio das percepções dos alunos, oportunizada pela contribuição com respostas a questionários voltados ao tema, bem como com narrativas em entrevistas.

O conjunto de dados empíricos construídos no âmbito da pesquisa permitiu observar que a escola é um espaço de socialização e manifestação da violência, onde as mais variadas tipologias sobre a temática emergem, se produzem e se reproduzem. Além disso, ficou evidente que as manifestações de violência acabam sendo naturalizadas no cotidiano da escola, devido a estarem tão arraigadas e impregnadas nas relações estabelecidas, acabando por serem tomadas como fatores normais, em que os sujeitos passam a aceitar e a reproduzir essa cultura. Ademais, percebe-se que existe uma resistência por parte de algumas escolas em abrir as portas para que sua realidade seja investigada. Esse fator ficou evidente em uma escola, onde não houve a devolução de nenhum questionário.

Da análise dos dados da pesquisa em articulação com os referenciais teóricos acessados no tempo de sua construção, emergiram três grandes categorias de reflexões e análises: “naturalização e apropriação da violência”; “a trama das relações de interdependência nas redes de socialização”; e “alternativas para o enfrentamento da violência”.

A naturalização da violência é um efeito das relações de interdependência que ocorrem nas relações sociais, nos mecanismos de severidade e de relaxação nas normas de conduta e no modo de como os adultos socializam as crianças/alunos, seja na escola, na família ou noutros espaços. Tudo isso pode ser associado ao processo civilizador que Elias (1994) desenvolve. Nesse processo civilizador estão as configurações sociais que se formam e se conformam nas relações que acontecem no âmbito das instituições. Assim, se a violência começa a ser comum e os atores da escola já não se importam mais com sua presença, indicando um processo de internalização e uma relação de interdependência, pois não há mecanismos de constrangimento ou de embaraço que iniba a manifestação da violência, ela começa

a ser naturalizada. As contribuições de Brandão (2003), ao estudar Elias, vão na direção do controle das emoções, na inibição, constrangimento e embaraço ao cometer atos que poderiam ser abrigados no âmbito das tipologias e representações que emergiram sobre a violência.

Na trama das relações de interdependência nas redes de socialização, a relação família x escola mostra-se primordial. Conforme Almeida (2010, p. 28), “a verdadeira prevenção à violência deve ser feita desde o começo da vida”, e a família tem um papel estruturador na formação dos sujeitos. Os alunos referem o desejo de que a relação família x escola seja mais próxima.

A participação mais intensa da família na escola, elencada pelos próprios alunos nas respostas aos questionários e entrevistas, de alguma forma expressa a necessidade de um estreitamento de vínculos e um trabalho em conjunto entre essas duas importantes instituições. É possível ainda inferir a necessidade de que a escola esteja mais próxima da sociedade e da realidade em seu entorno. Essa construção em conjunto tende a produzir boas discussões, amadurecimento de ideias e a constituir uma nova consciência que contribui para compreensão do processo como um todo.

Com relação aos professores, Almeida e Freire destacam que o ato de ensinar não se restringe apenas ao ato mecânico de transferir conhecimento. Essa relação está muito além disso; envolve acolhimento, respeito e humildade. Os professores não têm o preparo para resolver todas as demandas que surgem. As “alternativas para o enfrentamento da violência” emergiu como uma categoria associada às culturas de paz, indicando ser uma prática em processo de que já estão sendo incorporadas às culturas de algumas escolas da RME de Caxias do Sul, as quais mostram-se como um caminho possível de abordar o tema violência e de superar suas consequências. Concomitantemente, existem outros projetos, como a Educação Para Paz, que demonstra ser uma estratégia viável e bem aceita tanto pela gestão das escolas, quanto pelos alunos. Os relatos dos alunos sobre as culturas de paz foram positivos, demonstrando ser um espaço acolhedor, onde podem dividir seus medos, problemas e inseguranças com os colegas, e o mais significativo: ser um espaço onde “ganham voz e vez”.

Embora ainda timidamente, aliadas à cultura de paz, outras alternativas são indicadas para fazerem parte do cotidiano escolar, a exemplo do diálogo entre os

atores que compõem a escola, família, alunos, professores e colegas. A revitalização do diálogo, da escuta, do respeito e do acolhimento necessita ser resgatada e fortalecida. O tema “violência no ambiente escolar” não pode ser analisado de forma a não contemplar o entorno dos muros físicos e simbólicos que existem na sociedade e nas relações humanas.

Aproximar os sujeitos que compõem a comunidade escolar através de momentos de diálogo tende a resgatar e fortalecer vínculos e, a partir disso, criar uma nova cultura de respeito e valorização do outro e de si próprio. As escolas descrevem algumas tentativas que adotam no intuito de minimizar o problema, mas trabalham novamente de forma muito isolada, atuando mais com as manifestações da violência do que em tentativas de desvendar suas causas e, por vezes, desconhecendo a origem do problema. Outro aspecto nesse mesmo elemento é o fato de os professores e a comunidade escolar não trabalharem o tema de forma permanente. Assim, conhecer a história de vida e estabelecer laços de confiança e respeito de ambos os lados pode ser uma alternativa mais eficiente para enfrentar de forma mais eficaz e permanente os efeitos da violência na escola.

Ficou evidente o desejo que os alunos têm de participar mais do que acontece na escola. Envolvê-los no processo de construção das normas de convívio, das possibilidades de atividades, para criar espaços mais acolhedores e atrativos a eles, onde possam compartilhar suas aflições, medos e potencialidades, parece ser essencial para reestabelecer as relações no cotidiano escolar, fazendo com que a escola seja um ambiente que remeta todos atores que a compõem a um local de pertencimento.

Por fim, considerando o problema de pesquisa instigado por esta dissertação, bem como os objetivos propostos para este trabalho, que foram conhecer e compreender quais as causas e manifestações de violência e seus impactos nas escolas municipais de ensino fundamental no município de Caxias do Sul, tomando por base a percepção dos alunos, sinalizando alternativas para o enfrentamento da problemática, considera-se que os mesmos foram cumpridos no sentido de contribuir para que se busque uma melhor e mais ampla compreensão acerca do fenômeno da violência escolar, que permita intercruzamentos futuros com outras variáveis relevantes. Assim, entende-se que este trabalho contribui para suscitar e aprimorar discussões acerca da violência no ambiente escolar, agora com uma análise centrada

nas opiniões e percepções daqueles que se pode afirmar que são os principais atores nestes processos: os próprios alunos, por vezes agressores e por vezes agredidos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002. 156 p.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: Unesco, 2003. 88 p.

ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. **A Violência na Sociedade Contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 p.

ARENDT, Hannah (Org.). **Sobre a violência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 167 p.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 348 p.

ARENDT, Hannah; CORREIA, Adriano. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 407 p.

BARROS, José D' Assunção. **A história cultural e a contribuição de Roger Chartier**. Vol. 9. n. 1. Maringá: Diálogos, 2005. 141 p.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: \_\_\_\_\_. Escritos de educação. Org: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1997, v. único

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003. 134 p.

BRANT, Nathália Lopes Caldeira. **Reflexões do trabalho profissional do assistente social na rede federal de Educação profissional e tecnológica brasileira**. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/REFLEX%C3%95ES%20DO%20TRABALHO%20PROFISIONAL%20DO%20ASSISTENTE%20SOCIAL.pdf>>. Acesso em 10 de mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de out. de 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)>. Acesso em 2 ago. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 de julh. de 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 11 de jun. de 2016.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

CHAUÍ, M. **Participando do debate sobre mulher e violência**. In: Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 25-62.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Filosofia, ética e educação: por uma cultura de paz**. São Paulo: Paulinas, 2011. 454 p.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan/abr., 1991, p. 173-191.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

COSTA, Márcio Luis. **Educação e libertação na América Latina: ensaio introdutório à aproximação entre a Pedagogia de Paulo Freire e Pedagogia de Henrique D. Russel**. Campo Grande: CFIL, 1992. 112 p.

DALCIN, Talita Banck. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. 267 p.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 32, p.21-32, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. 201 p.

FÁVERO, Osmar; OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. **Estados da arte e disseminação da pesquisa educacional: nota dos organizadores**: Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 87, p.189-191, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 79, p.257-272, 2002.



FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: CortezV Brasília, INEP, 1989. 161 p. (Biblioteca de Educação. Série 3 – Mulher Tempo, 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p. (Coleção leitura) ISBN 85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1999. 184 p. (O mundo, hoje 21) ISBN 8521900058.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. 6. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GALTUNG, Johan. **Cultural Violence**. Journal of Peace Research, Vol. 27, No. 3. (Aug., 1990), pp. 291-305. Disponível em:<<https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>. Acesso em 21 de jun.2017.

GARCIA, Joe. **Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar**. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 28, n. 9, p.511-523, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.xiv, 200 p.

GIROUX, Henry. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (cap.2)

HADDAD, Sergio. **Ensino Supletivo no Brasil o estado da arte**. Brasília: INEP, 2009, 1987, 129 p.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 06 de jul.2016.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3.ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002. 107 p.

LEMONS, Caroline Caldas. **DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE CULTURAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (CAXIAS DO SUL – 1988-2013)**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

LEMONS, Caroline, STECANELA, Nilda *in* **Refletindo sobre educação: contribuições da história da educação, tecnologia e linguagem**. EDUCS, Coleção Educatio v. 7. 2016. Caxias do Sul.

LEMONS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Os Cinco Olhos do Diabo: os**

**castigos corporais nas escolas do século XIX.** Educ. Real. Porto Alegre, v.37, n.2, p.627-646, maio/ago.2012. Disponível em:<[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em 24 de set. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179p.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste; SALLES Filho, Nei Alberto. **Configurando Elementos Teóricos e Práticos da Educação para a Paz.** Uepg, Ponta Grossa, p.0-9, 2005. Disponível em: <<http://www.uepg.br/paz/docs/HerminiaBugesteMarinho.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2017.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Para uma crítica da medicalização na educação.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 16, n.1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142.

MINAYO, Maria Cecília de; SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.** História, Ciências, Saúde, Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513-531, 1998.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2.ed. rev. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2011. 223 p.

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do. **INTIMIDAÇÕES NA ADOLESCÊNCIA: expressões da violência entre pares na cultura escolar.** Recife. 2009. Disponível em:<<https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2009/nascimento%20alcione%20melo%20trindade%20do.pdf>>. Acesso em 05 de abr. de 2016.

NASCIMENTO, Alcione Melo Trindade do; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar.** Psicologia e Sociedade, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p.142-151, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/16.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2016.

NEVES, Ivânia dos Santos; OLIVEIRA, Liliâne Afonso de. **Escola, discurso, mídia e violência: uma experiência em Belém do Pará.** In: VII Conferência Brasileira, 2011, Belém. Conferência. Belém: Mídia Cidadã, 2011. p. 1 - 15. Disponível em: <[http://www.unicentro.br/redemc/2011/conteudo/mc\\_artigos/Midia\\_Cidada\\_Neves.pdf](http://www.unicentro.br/redemc/2011/conteudo/mc_artigos/Midia_Cidada_Neves.pdf)>. Acesso em 15 set. 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. **O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NOVAKOWSKI, Lutiane. **Dialogando com crianças sobre gênero com contexto da cultura de pares.** Porto Alegre, UFRGS, 2014. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/115977>>. Acesso em 17 de mar. de 2017.

PAIN, Jacques orgs. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cbwwq/pdf/silva-9788579831096-01.pdf>. Acesso em 9 de out. de 2016.

PAIS, José Machado. **Cotidiano e Reflexividade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e Representações, uma trajetória**. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan./dez. 2006.

PIGATTO, Jaime. **A docência e a violência estudantil no contexto atual**. Ensaio: aval. Pol.públ. Educa, Rio de Janeiro, v.8 n.67, p.303-324, abr./jun.2010.

Priberam. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em:< <https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em 01 de maio de 2017.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, 2007. 299 p.

SANTOS, Marco Aurélio Moura; CUNHA, Renata Silva. **VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS REDES SOCIAIS: INCITAÇÃO À VIOLÊNCIA COLETIVA (LINCHAMENTO)**. VII Congresso Brasileiro da sociedade da informação regulação da mídia na sociedade da informação. São Paulo. Nov. 2014, p.1-13.

SANTOS, Janete Cardoso dos. **Violência na escola – Um estudo sobre conflitos**. 2010. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2010. Disponível em:< <http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/2760>>. Acesso em 06 de abr. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. **O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola**. Práxis Educativa (Brasil), v. 8, n. 1, enero-junio, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná. 2013, p. 273-294 .

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: Conflituosidade social e ações civilizatórias**. Educação e Pesquisa, São Paulo. v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun.2001.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009. 176 p.

SÊGA, Rafael Augustos. **O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Porto Alegre: anos 90, n. 13, julho de 2000.

SMED. **Secretaria da Educação**. Disponível em:<<https://www.caxias.rs.gov.br/educacao/texto.php?codigo=253>>. Acesso em 05 de mai. de 2016.

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**. 398 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STECANELA, Nilda. **A escolha do método e a identidade do pesquisador**. In: STECANELA, Nilda (Org.). Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, p. 15-32.

STECANELA, Nilda. **A escrita como produtora da pertença**. In: STECANELA, Nilda (Org.). Diálogos com a educação: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCS, 2011, p. 19-31.

SIMÕES. Mauro Cardoso. **O pensamento político de Éric Weil**. Enfoques XXII, 2 (Primavera 2010): 79-84.

UNICEFF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>>. Acesso em 16 de març. 2015.

Universidade de Caxias do Sul. **Sistema de Bibliotecas Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico] / SIBUCS ; organização Michele Marques Baptista [et al.]. – 4. ed. – 2016.

VIANA, Nildo. **Naturalização e desnaturalização: o dilema da negação prático-crítica**. Revista Espaço Livre. Vol. 8, num. 15, jan. Jun./2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo a participar como sujeito voluntário de pesquisa do estudo **“VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CAUSAS E MANIFESTAÇÕES – UM ESTUDO DE CASO NA RME DE CAXIAS DO SUL/RS”** que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado. O estudo tem como objetivo compreender os fatores geradores, bem como as manifestações de violência na rede municipal de ensino do município de Caxias do Sul.

Os dados da pesquisa serão obtidos através de um questionário escrito, existindo a possibilidade de responder via meio eletrônico se as escolas assim desejarem e disponibilizarem computadores para possibilitar que este seja respondido pelos participantes.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral tampouco trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação da pesquisa oferece risco mínimo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isto lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a Assistente Social Rubia Paula Bamberg, mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação da professora Dra. Nilda Stecanela, e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante, ou seus pais ou responsáveis, venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone 54-96285263.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas, analisadas e discutidas coletivamente.

---

Participante da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, identidade nº \_\_\_\_\_,  
responsável por \_\_\_\_\_,  
declaro meu consentimento para sua participação nesta Pesquisa.

---

Responsável pelo participante

---

Pesquisadora

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP-UCS  
Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Sala 106, Bloco M  
Caxias do Sul – RS CEP 95070-560

Telefone: (54) 3218-2829

## APÊNDICE B: Questionário aplicado aos alunos



### QUESTIONÁRIO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Gostaria de convidar você para responder este questionário que aborda o tema da violência nas escolas. Sou aluna do curso de Mestrado em Educação da UCS, e estou realizando uma pesquisa sobre este tema. Respondendo este questionário você estará contribuindo para que a pesquisa tenha sucesso. Importante lembrar que todas as respostas são confidenciais, ou seja, não conterão o seu nome. Obrigado pela sua participação!

1. Nome da escola

\_\_\_\_\_

2. Qual sua idade?

\_\_\_\_\_

3. Sexo:

- Feminino  
 Masculino

4. Qual a sua série/ano?

\_\_\_\_\_

5. Você gosta da tua escola?

- Gosto muito  
 Gosto um pouco  
 Indiferente  
 Não gosto  
 Não gosto nada

6. Você acha sua escola violenta?

- Nenhum pouco  
 Muito pouco  
 Um pouco  
 Muito  
 Bastante

7. Em sua opinião, quem sofre mais com a violência? (Marcar apenas uma resposta)

- Meninos  
 Meninas  
 Os dois

8. Qual destes itens você considera uma forma de violência?

Assinale quantas achar necessário

- Ameaças
- Bullyng*
- Agressão física
- Brigas entre alunos
- Agressão aluno - professor
- Agressão professor - aluno
- Nenhuma das opções
- Outro: \_\_\_\_\_

9. Em sua opinião, existem muitos casos de violência nas escolas em Caxias do Sul?

- Sim
- Não
- Não faço ideia

10. Quantas pessoas você acha que normalmente estão envolvidas nas situações de violência nas escolas? (Marcar apenas uma resposta)

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 ou mais pessoas

11. Você já sofreu algum tipo de violência em sua escola? (Marcar apenas uma resposta)

- Sim
- Não

12. Se respondeu sim na pergunta anterior (11), quantas vezes você já sofreu algum tipo de violência em sua escola? (Marcar apenas uma resposta)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais



13. Se respondeu a pergunta anterior (12), quem participou da violência?

Marque todas que se aplicam.

- Colegas
- Professores
- Pais
- Funcionários da escola
- Outros: \_\_\_\_\_

14. Quantas vezes você já se envolveu em algum tipo de violência em sua escola?  
(Marcar apenas uma resposta)

- Nenhuma
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

15. Quanto você entende que os atos de violência prejudicam o aprendizado na sua escola? (Marcar apenas uma resposta)

- Nada
- Quase nada
- Indiferente
- Um pouco
- Muito

16. Você se sente incluído(a) nas atividades que a escola desenvolve?  
(Marcar apenas uma resposta)

- Sim, me sinto muito envolvido(a)
- Me sinto um pouco envolvido(a)
- Me sinto envolvido(a) às vezes
- Não me sinto muito envolvido(a)
- Não me sinto nada envolvido(a)

17. Em sua opinião, quais são os motivos da violência mais frequentes nas escolas?

(Marcar apenas uma resposta)

- Indisciplina
- Revolta
- Chamar atenção de colegas e professores
- Problemas em casa
- Ser popular na escola
- Outro: \_\_\_\_\_

18. Você já foi ameaçado dentro de escola?

- Sim  
 Não

19. Em sua opinião o que é necessário para enfrentar a violência no ambiente escolar?

Assinale quantas achar necessário

- Projetos que promovam culturas de paz  
 Envolver mais a família na escola  
 Palestras e programas de prevenção  
 Presença de seguranças ou de policiais  
 Outro: \_\_\_\_\_

20. Você considera pesquisas como esta importante? (Marcar apenas uma resposta)

- Sim, considero muito importante  
 Sim, considero um pouco importante.  
 Considero nem muito e nem pouco importante  
 Não tem muita importância  
 Não tem nenhuma importância

21. Você gostou de responder a este questionário? (Marcar apenas uma resposta)

- Sim, gostei muito  
 Gostei um pouco  
 Indiferente  
 Não gostei muito  
 Não, não gostei

22. Você gostaria de deixar algum relato ou sugestão sobre a violência escolar?

23. Você gostaria de deixar algum relato ou sugestão sobre este questionário?

**APÊNDICE C: Trabalhos encontrados no Estado da Arte em distintas áreas.**

**TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

	<b>ÁREA</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1	Artigo	Violência na Escola: Práticas educativas e formação do professor	Maria Augusta Salin Gonçalves; Orene Maria Piovesan; Andrisa Link; Lusiana F. Prestes; Joícia na G. Lisboa	2005	PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos
2	Artigo	A palavra e o laço social entre adolescentes na escola	Luciana Gageiro Coutinho	2013	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
3	Artigo	Animação de recreios: Projeto de intervenção em contexto escolar	Joana Campos; Susana Costa	2014	Não encontrado.
4	Artigo	Violências na escola: Indicações para Programas de Prevenção	Maria Suzano De Stefano Menin; Zilda Lopes Zandonato	2000	Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP
5	Artigo	O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola	Jean Mac Cole Tavares Santos; Paula Janaina Meneses Rodrigues	2013	PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
6	Artigo	O Currículo do Bullying na novela da vida	Catarina Gonçalves; Fernando Cesar Bezerra de Andrade	2010	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba
7	Artigo	As crianças e violência na escola: Espelhos da Sociedade	Eduardo Beltrão de Lucena Córdula	2011	PPG em Educação – UFScar
8	Artigo	Violência na escola pública: relatos de professores	Luiza, Jane Eyre de Souza Vieira; Carlos Alberto Pereira de Abreu; Maria Teresa Moreno Valdés; Eliany Nazaré de Oliveira; Renata Carneiro Ferreira; Ana Maria Fontenelle Catrib	2009	Universidade de Fortaleza – UNIFOR / Universidade do Vale Acaraú – UVA- Sobral (CE)
9	Artigo	Indisciplina e Violência nas Escolas: algumas questões a considerar	Joe Garcia	2009	PPG em Educação da Universidade de Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba
10	Artigo	A docência e a violência estudantil no contexto atual	Naime Pigatto	2010	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA / Carazinho
11	Dissertação	Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão	Shirlei Rezende Sales do Espírito Santo	2002	Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais
12	Dissertação	O Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento de superação da violência em meio escolar	Maria Inez Pagnosi Pacheco	2005	PPG em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP Presidente Prudente
13	Dissertação	Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas pública de Belo Horizonte	Paulo Roberto da Costa	2005	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
14	Dissertação	O programa escola da família e o protagonismo juvenil: um panorama de 2003 a 2006	Gina Sanchez	2007	PPG do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
15	Dissertação	As meninas de agora são piores que os meninos: gênero, conflito e violência na escola	Paulo Rogério da Conceição Neves	2008	PPG em Educação da Faculdade de Educação da USP
16	Dissertação	Concepções de professores sobre agressão e violência em crianças no início da escolarização	Paula Furine Stolfi	2009	PPG em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara
17	Dissertação	A percepção discente da violência escolar: um estudo comparado (tipo de escola, ambiente social e estilo de vida)	Leandro Gabriel Dos Santos	2010	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
18	Dissertação	Justiça Restaurativa na escola: Trabalhando as relações sociomoraís	Mariana Custódio de Souza Baroni	2011	PPG em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
19	Dissertação	A violência na escola como sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz docente	Mauro Gleisson de Castro Evangelista	2012	PPG da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília
20	Dissertação	Os discursos do jornal impresso O Liberal sobre violência escolar em Belém (2001 - 2010)	Livia Souza da Silva	2012	Universidade Federal do Pará
21	Dissertação	Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário	Carlos Alberto Ferreira De Souza	2012	PPG em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP Presidente Prudente – SP
22	Dissertação	Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação	Marcia Rosa Da Costa	2000	PPG em Educação da Faculdade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
23	Tese	Representações de violência revelada por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência	Eliane Cleonice Alves Precoma	2011	PPG da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
24	Tese	O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma Política Pública de prevenção de violências escolas	Cláudia Aparecida Sorgon Scotuzzi	2012	PPG da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP / Araraquara
25	Tese	Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações: a experiência de Minas Gerais	Maria Cristina Ravaneli de Barros O Reilly	2011	PPG da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara
26	Tese	Clima organizacional: fator de prevenção a violência escolar.	Sônia Lopes Lanzoni	2009	PPG em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara
27	Tese	Formação de professores e violência nas escolas	Eni de Fátima Martins	2010	PPG Universidade Católica de São Paulo
28	Tese	Veredito: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si	Betina Pereira Shuler	2009	PPG em Educação da PUCRS
29	Tese	Complexidade, aprendizagem e medo: bases biológicas das emoções e sentimentos e a problemática educacional	Douglas Wekerlin Filho	2007	PUC-SP

### TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA SOCIOLOGIA

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Artigo	A violência na escola Francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)	Éric Debarbieux	2001	Educação e Pesquisa, São Paulo
2	Artigo	A violência na Escola: Conflitualidade social e ações civilizatórias	José Vicente Tavares Dos Santos	2001	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
3	Artigo	A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão	Bernard Charlot	2001	Interface – Sociologias, Porto Alegre
4	Centro de estudos sobre a violência, FIOCRUZ Artigo	Quando a convivência com a violência aproxima a criança do comportamento depressivo	Joviana Avanci; Simone Assis; Raquel Oliveira; Thiago Pires	2009	Centro Latino – Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli, Escola Nacional de Saúde Pública. RJ
5	Centro de estudos sobre a violência, FIOCRUZ Artigo	Violência escolar e auto-estima de adolescentes	Lucimar Câmara Marriel; Simone G. Assis; Joviana Q. Avanci; Raquel V.C Oliveira	2006	Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli – Claves Escola Nacional de Saúde Pública/ Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz
6	Artigo	Percepção social da violência na escola: um olhar a luz da competência inter-relacional	Ana Paula dos Santos Silva; Fernando César Bezerra de Andrade; Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos	2010	Universidade Federal da Paraíba
7	Artigo	A indisciplina na Instituição escolar: o trabalho com assembleias classe no desenvolvimento de crianças morais e autônomas	Carmem Lucia Dias; Terezinha Ferreira da Silva Colombo	2013	Universidade do Oeste Paulista / Instituto do Ensino Superior de Garça
8	Artigo	Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação	João Sebastião	2013	Instituto Universitário de Lisboa – Portugal
9	Artigo	Violência na escola: percepções de professores e alunos do ensino público e particular de São Leopoldo, RS	Simone Bicca Charczuk; Marcos Alencar Abaide Balbinotti	2003	Educação: Teoria e Prática
10	Dissertação	Violência nas escolas: testando teoria de controle social	Thiago de Carvalho Guadalupe Corrine Davis Rodrigues; Joana Domingues Vargas; Claudio Chaves Beato Filho	2007	Curso de Mestrado do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
11	Dissertação	Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas	Adriana Dias de Oliveira	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

### TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA DA PSICOLOGIA

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Artigo	O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica	Daniela Patricia Ado Maldonado; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams	2005	Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Filosofia

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
2	Artigo	Relatos de Violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações	Liliane Viana de Souza; Marilena Ristum	2005	Universidade Federal da Bahia – UFBA
3	Artigo	Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos da cidade de São Paulo	Mariana Fernandes Prado Tortorelli; Luiz Renato Rodrigues Carreiro; Marcos Vinicius Araujo	2010	Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo
4	Artigo	Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar	Leila Ferreira Sales; Joyce M.A de Paula e Silva; Juan Carlos Revilla Castro; Concepción Fernades Villanueva	2014	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
5	Artigo	Frequência autorreportada de vandalismo na escola: questões de gênero, idade e escolaridade	Maíra Longhinotti Felipe; Raymundo Luana dos Santos Raymundo; Ariane Kuhnen	2012	Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – UFSC
6	Artigo	Punição Corporal Aplicada por funcionários de duas escolas brasileiras	Ana Carina Stelko Pereira; Paolla Magioni Santini; Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams	2011	LAPREV – Laboratório de Análise e Prevenção da Violência. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
7	Dissertação	Violência nas Escolas sob o olhar da Mídia impressa do Distrito Federal: um caso de Polícia?	Tânia Teixeira Reis	2010	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
8	Dissertação	Violência e drogas na escola e imediações: ótica de educadores sociais da segurança pública	Sandra Francisca Lima Da Silva	2011	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
9	Dissertação	Intimidação da Adolescência: expressão da Violência entre pares na cultura escolar	Alcione Melo Trindade do Nascimento	2009	PPG em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco

#### TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA DA GEOGRAFIA

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Artigo	A Violência nas Escolas de Maringá, Estado do Paraná	Claudivan Sanches Lopes	2008	Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá

#### TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA DE SERVIÇO SOCIAL

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Artigo	Enfrentamento de Violências nas Escolas Através da Educação para uma Cultura de Paz	Simone Barros de Oliveira; Patricia Krieger Grossi; Camila da Silva Fabis	2005	Agência Financiadora: PUCRS; FAPERGS.
2	Dissertação	As Medidas Socioeducativas em meio aberto e a relação com a Judicialização das Violências nas Escolas	Lisélen de Freitas Avila	2013	PPG da Faculdade de Serviço Social da PUCRS
3	Tese	A Violência na Escola e Estratégias de Prevenção e Redução: A Necessária Interlocução dos Saberes	Maria Jacobina da Cruz Bezerra	2009	PPG da Faculdade de Serviço Social da PUCRS

#### TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA SAÚDE / ENFERMAGEM

	ÁREA	TÍTULOS	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Dissertação	Violência nas Escolas: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão	Maria Auxiliadora Pereira	2003	Dep. de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas – USP

	<b>ÁREA</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
2	Dissertação	Violência na escola desafiando a promoção de um ambiente saudável	Carlos Alberto Pereira de Abreu	2006	Universidade de Fortaleza – UNIFOR
3	Dissertação	Educação Autoridade e violência na escola: entendendo relações no diálogo com educadores	Jaqueline Tavares De Assis	2010	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

#### **TRABALHOS LOCALIZADOS NA ÁREA DA ECONOMIA**

	<b>ÁREA</b>	<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1	Dissertação	A relação entre violência nas escolas e a proficiência dos alunos	Edson Roberto Severnini; Sergio Pinheiro Firpo;	2007	PPG em Economia da PUC – Rio
2	Tese Ciências Econômicas Aplicadas	Dois ensaios acerca da relação entre criminalidade e educação	Evando Camargos Teixeira	2011	Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”

## APÊNDICE D: Solicitação para aplicação de instrumento de pesquisa

### **À Secretaria Municipal da Educação – SMED – Caxias do Sul**

Sou Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS e estou desenvolvendo meu projeto de pesquisa sobre a violência nas escolas. A intenção é trabalhar sobre o tema sob o ponto de vista epistemológico e também de avaliar a situação em campo, com foco em escolas municipais de Caxias do Sul, tendo como orientadora a Profª Drª Nilda Stecanela. Ainda durante o meu curso de graduação em Serviço Social, desenvolvi meu trabalho de estágio curricular durante um ano e meio no setor de Serviço Social desta Secretaria onde houve a aproximação com este tema, conseqüentemente desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso com a temática da violência nas escolas. Neste período de estágio contei com a supervisão da Assistente Social Eloisa Corso.

Desta forma, venho buscar a autorização desta Secretaria para a aplicação de instrumento de pesquisa junto às escolas municipais, com o intuito de compreender como as manifestações de violência ocorrem, suas causas e motivações neste espaço de ensino e aprendizagem. Também será de grande valia para a pesquisa a disponibilização de dados históricos do CIPAVE acerca da violência nas escolas, bem como a autorização para incorporá-los a minha pesquisa.

Destaco ainda que estes dados e informações serão utilizados estritamente para fins científicos, após a devida submissão ao Comitê de Ética junto à Universidade de Caxias do Sul, sendo que sob hipótese alguma os resultados poderão comprometer a violação de privacidade tanto de pessoas quanto de instituições. Ainda, compromete-se a disponibilizar os resultados finais a esta Secretaria, tendo em vista que o intuito é o de contribuir com a análise sistêmica da questão com o foco na busca de alternativas e possíveis estratégias para o enfrentamento.

Desde já, agradeço a compreensão e colaboração desta Secretaria, e coloco-me à disposição para mais esclarecimentos e quaisquer explicações que se fizerem necessárias.

**Caxias do Sul, 22 de junho de 2015.**

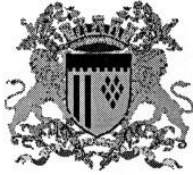
---

**Rubia Paula Bamberg**  
Assistente Social – CRESS 10694  
Mestranda em Educação – UCS  
Contato: (54) 99161-6507  
[rpbamberg@ucs.br](mailto:rpbamberg@ucs.br)



## ANEXOS

### ANEXO A: Comunicação de despacho da SMED



**MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL**  
Secretaria Municipal da Educação

#### COMUNICAÇÃO DE DESPACHO SMED Nº 25041/2015

Em atenção a solicitação formulada através do processo nº 2015/25041, onde a Assistente Social Rubia Paula Bamberg solicita a aplicação de instrumento de pesquisa junto às escolas municipais e disponibilização dos dados históricos do Programa CIPAVE o qual mereceu o seguinte despacho:

*1- Quanto a aplicação de pesquisa nas escolas da Rede Municipal, esta secretaria, juntamente com o setor CIPAVE, deverá ser informado antecipadamente para realizar as devidas comunicações, bem como deve seguir as orientações do Comitê de ética da UCS.*

*2- Os dados do CIPAVE, serão disponibilizados pela Coordenação do Programa em data a ser combinado.*

**COMUNIQUE-SE. Após, ARQUIVE-SE.**

Em 14/07/2015

  
Marléa Ramos Alves  
Secretária Municipal da Educação

## ANEXO B: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL-RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CAUSAS E MANIFESTAÇÕES - UM ESTUDO DE CASO NA RME DE CAXIAS DO SUL/RS

**Pesquisador:** Rubia Paula Bamberg

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48344315.2.0000.5341

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.301.378

#### **Apresentação do Projeto:**

Conforme o parecer anterior.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Conforme o parecer anterior

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foi acrescentado que há risco mínimo, conforme recomendado no parecer anterior, e o TCLE foi revisto.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Foram atendidas as recomendações do ponto de vista ético do relatório anterior, exceto a formulação da hipótese a ser testada. Também foi revisado e ajustado o tratamento estatístico.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Atendidos conforme orientação anterior.

#### **Recomendações:**

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências do ponto de vista ético, foi incluído risco mínimo e o TCLE foi adequado conforme a Resolução 466/12.

**Endereço:** FRANCISCO GETULIO VARGAS  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 1.301.378

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_562932.pdf	15/10/2015 10:26:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/10/2015 10:25:09	Rubia Paula Bamberg	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo.pdf	15/10/2015 10:22:53	Rubia Paula Bamberg	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/10/2015 10:18:51	Rubia Paula Bamberg	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS DO SUL, 28 de Outubro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Luciane Andreia Bizzi**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** FRANCISCO GETULIO VARGAS  
**Bairro:** PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560  
**UF:** RS **Município:** CAXIAS DO SUL  
**Telefone:** (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

## ANEXO C: Relação de escolas de Ensino Fundamental

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	ENDEREÇO	TELEFONE
E.M.E.F. Abramo Pezzi	Rua Baldomiro Schneider, 540 – Loteamento Castelo – Bairro São Cristóvão	3901-1468
E.M.E.F. Afonso Secco	BR 116 Km 138, 7251 – Bairro Ana Rech	3901-1063
E.M.E.F. Alberto Pasqualini	Avenida Maurício Sirotsky Sobrinho, 2155 – Bairro Planalto	3901-1433
E.M.E.F. Alfredo Belizário Peteffi	Rua Luiz Dall'Alba, 370 Bairro: Presidente Vargas	3901-1326
E.M.E.F. Américo Ribeiro Mendes	Rua General Alexandre Moss Simões dos Reis, 1692, Bairro: Nº Sª do Rosário	3901-1460
E.M.E.F. Angelina Sassi Comandulli	Av. Santa Fé, 358 - B. Santa Fé	3901-1275
E.M.E.F. Ângelo Francisco Guerra	Rua São Rafael, 116 – Loteamento Mariland – Bairro São Ciro	3901-1360
E.M.E.F. Antônio Zanini	Estrada Municipal Valentino Venturin, 485 – Bairro Monte Bérico	3208-1600
E.M.E.F. Aristides Rech	Est. Mun. Prof. Noêmia Therezinha Padilha Savick, 220 – Loc. de Santa Catarina, Dist. Criúva	3267-8018
E.M.E.F. Armindo Mário Turra	Rua João Andriollo, 895 - Bairro Parada Cristal	3901-1204
E.M.E.F. Arnaldo Ballvê	Rua Capitão Artermín Karan, 1384 Bairro: Santa Catarina	3901-1199
E.M.E.F. Assis Brasil	Estrada Municipal do Imigrante, 15.575, Localidade de Zona Rotta, Distrito de Vila Cristina	
E.M.E.F. Atiliano Pinguelo	Rua Pradelino Linck, 282 – Loteamento De Zorzi - Bairro Diamantino	3212-1198
E.M.E.F. Basílio Tcacenco	Rua Flávio Chaves, 203 Loteamento Aeroporto – Bairro Esplanada	3901-1305/3901-1251
E.M.E.F. Bento Gonçalves da Silva	Rua Francisco Silvestre, 41 – Bairro Jardim das Hortências	3901-1325
E.M.E.F. Caetano Costamilan	Estrada Municipal, 311, 88 – Localidade de Loreto - 2ª Léguas	3206-8095
E.M.E.F. Caldas Júnior	Rua Otone Bassanesi, 225 - Bairro Petrópolis	3901-1210
E.M.E.F. Carlin Fabris	Avenida Conceição, 1610 - Bairro Desvio Rizzo	3901-1235
E.M.E.F. Catulo da Paixão Cearense	Rua Luiz Antunes, 945 Bairro Panazzolo	3901-1462
E.M.E.F. Clóvis Beviláqua	Estrada Municipal Mariano Dal Zotto Tomiello, 409 – Distrito de Fazenda Souza	
E.M.E.F. Dezenove de Abril	Rua Dezenove de Abril, 245 – Loteamento Cidade Industrial – Bairro São Giacomio	3901-1314
E.M.E.F. Dolaines Stédile Angeli - CAIC	Rua João Gregório Paniz, 722 – Loteamento São Luiz - Bairro Centenário	3901-1271/3901-7907
E.M.E.F. Dr. Guido D'Andréa	Est. Mun. Fermio Bossardi, 4480 – Localidade de Zona Lise – Distrito de Fazenda Souza	3901-1063 (tarde)
E.M.E.F. Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Estrada Municipal Vicente Menezes, 2894 – Bairro Linha 40	3227-2108
E.M.E.F. Engº Dario Granja Sant'Anna	Rua Severo Zardo, 79 – Bairro Santo Antônio	3901-1369
E.M.E.F. Engº Mansueto Serafini	Rua Angelina Polesso Frigeri, 245 Bairro Pôr do Sol	3901-1454
E.M.E.F. Érico Cavinato	Rua Francisco Lorenzi, 687 – Bairro Cidade Nova	3901-1309
E.M.E.F. Érico Veríssimo	Rua Ilário Balbinotti, 180 – Distrito de Vila Seca	3267-6094
E.M.E.F. Erny de Zorzi	Avenida Gavioli, 5635 – Distrito de Vila Oliva	3901-1189
E.M.E.F. Felipe Camarão	Estrada Municipal nº 84, 55 – Localidade de São João da 4ª Léguas – Bairro Galópolis	3054-0721
E.M.E.F. Fermio Ferronato	Rua Orindo José Caselani, 192 – Loteamento Jardim do Shopping – Bairro Charqueadas	3901-1313
E.M.E.F. Fioravante Webber	Avenida Angelo Corsetti, 1485 – Bairro Pioneiro	3901-1450
E.M.E.F. Giuseppe Garibaldi	Rua Silveira Martins, 933 – Bairro Cristo Redentor	3901-1435
E.M.E.F. Gov. Leonel Brizola	Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bloco J – UCS – Bairro Petrópolis	3218-2919
E.M.E.F. Gov. Roberto Silveira	Rua Sapucaia, 1830 – Bairro Kayser	3901-1297
E.M.E.F. Guerino Zugno	R. Anselmo Negrini, 620 - B. Planalto	3901-1208/3901-1441
E.M.E.F. Helen Keller	Rua Irmão Robertão, 31 - Bairro Nossa Senhora de Lourdes	3901-1644
E.M.E.F. Ítalo João Balen	Rua Canópus, 883 – Bairro Cruzeiro	3901-1213
E.M.E.F. Jardelino Ramos	Rua Allan Kardec, 50 – Bairro Presidente Vargas	3901-2305
E.M.E.F. João de Zorzi	Avenida Doutor Mário Lopes, 2070 - Bairro Centenário	3901-1273

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	ENDEREÇO	TELEFONE
E.M.E.F. José Bonifácio	Rua Codificada 28-22-03, 43 – Bairro Pedancino	3901-1272
E.M.E.F. José de Alencar	Avenida Maurício Sirostski Sobrinho, 4701 - Bairro São Victor Cohab	3901-1195
E.M.E.F. José Protázio Soares de Souza	Rua Amábile Cesa Vial, 988 - Bairro Jardim Eldorado	3901-1370/3029-7885
E.M.E.F. Laurindo Luiz Formolo	Avenida Senador Alberto Pasqualini, 800 - Bairro São Ciro	3901-1328
E.M.E.F. Lobo da Costa	Est. Munic. Domingos Mazzochi, 3275 – Localid.de São Brás – Dist. de Fazenda Souza	
E.M.E.F. Luiz Antunes	Rua Tocantins, 166 – Bairro Jardim América	3901-1437
E.M.E.F. Luiz Covolan	Rua Juvenal Avelino Costa, 372 – Bairro Marechal Floriano	3901-1197
E.M.E.F. Luiza Morelli	Rua Codificada 36-03-13, 325 – Bairro Maestra	3901-1287
E.M.E.F. Machado de Assis	Rua Andressa Tamagno, 200 - Loteamento Reolon - Bairro Santa Catarina	3901-1203
E.M.E.F. Madre Assunta	Rua Antônio Xavier dos Santos, 1181 – Lot. Jardim Oriental – B. Nª Srª das Graças	3901-1476
E.M.E.F. Manoel Pereira dos Santos	Rua Manoel Pereira dos Santos, 988 - Bairro Centenário	3901-1284
E.M.E.F. Mário Quintana	Rua Vanderlei Padilha Pescador, 440 – Bairro Diamantino	3901-1367
E.M.E.F. Nova Esperança	Rua Laurindo Grazziotin, 334 - Loteamento Vila Amelia - Bairro Charqueadas	3901-1315
E.M.E.F. Osvaldo Aranha	Est. Mun. Vereador Marcial Pisoni, 9271 – Localidade de Santa Justina da 9ª Légua	2108-6011
E.M.E.F. Osvaldo Cruz	Rua Atilio Andreazza, 903 – Lot. Parque Oásis – Bairro Nossa Senhora do Rosário	3901-1196
E.M.E.F. Padre Antonio Vieira	R. João Batista Montanari, 225 - Bairro São José	3901-1205/3028-8572
E.M.E.F. Padre João Schiavo	R. Lino Rech - Distrito de Fazenda Souza	3901-1375
E.M.E.F. Padre Leonardo Murialdo	Rua José Casara, 2530 – Localid. De São Marcos da Linha Feijó – Bairro São Caetano	3202-1947
E.M.E.F. Papa João XXIII	Rua Marcelo Felippi, 288 – Bairro Salgado Filho	3901-1308/3901-1703
E.M.E.F. Paulo Freire	Rua Antônio Raymundo Webber, 185 – Loteamento Mariani – Bairro Cidade Nova	3901-1292
E.M.E.F. Prefeito Luciano Corsetti	Travessa Vacaria, 312 – Bairro Kayser	3901-1223/3901-1301
E.M.E.F. Presidente Castelo Branco	Avenida Doutor Renato Del Mese, 1675 – Bairro Nossa Senhora de Fátima	3901-1274
E.M.E.F. Presidente Tancredo Neves	Rua dos Sapateiros, 37 – Loteamento Belo Horizonte – Bairro Santa Fé	3901-1276
E.M.E.F. Professor Luiz Fernando Mazzochi - Prof. Nandi	Rua Darci João Fachin, 82 - Loteamento Parque das Rosas II – Bairro Desvio Rizzo	3901-1192
E.M.E.F. Professora Arlinda Lauer Manfro	Estrada Municipal, nº 84, 650 – Localidade de São João da 4ª Légua – Bairro Galópolis	3054-0730
E.M.E.F. Professora Ester Justina Troian Benvenuti	Avenida Doutor Renato Del Mese, 971 – Bairro Nossa Senhora de Fátima	3901-1449
E.M.E.F. Professora Ilda Clara Sebben Barazzetti	Rua dos Xaxins, 1033 – Loteamento Santo Antônio – Bairro Santa Fé	3901-1277
E.M.E.F. Professora Leonor Rosa	Avenida Sandro Tonietto, 215 – Loteamento Vila Romana – Bairro Desvio Rizzo	3901-1387
E.M.E.F. Professora Marianinha Queiroz	Travessão Leopoldina, 302 – Bairro São Cristóvão	3901-1368
E.M.E.F. Ramiro Pigozzi	Rua São Jorge, 2042 – Loteamento Arcobaleno – Bairro Esplanada	3901-1303
E.M.E.F. Renato João Cesa	Rua Giacomo Nicoletti, 301 – Bairro São Caetano	3901-1443
E.M.E.F. Rosário São Francisco	Rua Benjamim Custódio de Oliveira, 1023 – Lot. Vila do Rosário – Bairro Charqueadas	3901-1384
E.M.E.F. Ruben Bento Alves	Rua dos Sabiás, 25 – Loteamento Vila Ipê – Bairro Santa Fé	3901-1451
E.M.E.F. Santa Corona	Avenida Cabo Machado Severo, 810 - Bairro Santa Corona	3901-1376
E.M.E.F. Santa Lúcia	Avenida Antônio Frizzo, 573 – Distrito de Santa Lúcia do Piaí	3266-1054/3266-1145
E.M.E.F. Santo Antonio	Estrada Municipal do Imigrante, 7455 – São Pedro da 3ª Légua	3026-8484
E.M.E.F. São Valentin	Rua Valentin João Casagrande, 1303 – Localidade de São Valentin – Bairro Cruzeiro	3013-3150

<b>ESTABELECIMENTO DE ENSINO</b>	<b>ENDEREÇO</b>	<b>TELEFONE</b>
E.M.E.F. São Vicente de Paulo	Rua Assis Brasil, 1075 – Loteamento Sã Vicente – Bairro Jardelino Ramos	3901-1427
E.M.E.F. São Vitor	Rua Giovani Menegotto, 1345 - Bairro São Victor Cohab	3901-1438
E.M.E.F. Senador Teotônio Vilela	Estrada Municipal do Imigrante, 365 - Bairro Nossa Senhora das Graças	3901-1299
E.M.E.F. Sete de Setembro	Rua Virgínia Bonatto Bacchi, 470 – 6ª Léguas – Bairro São Luiz	3901-1209
E.M.E.F. Vereador Marcial Pisoni	Rua Guilherme Franzói, 35 – Bairro Bela Vista	3901-1439
E.M.E.F. Villa Lobos	Rua das Esmeraldas, 416 – Lot. Vila Lobos – Bairro Nossa Senhora das Graças	3901-1236
E.M.E.F. Vinte e Um de Abril	Estrada Municipal nº 92, 9051 – Localid. Da Linha Sebastopol – Distrito de Vila Cristina	
E.M.E.F. Vitório Rech Segundo	Estrada Municipal Olímpio Miotto, 3809 – Bairro Parada Cristal	3901-2315
E.M.E.F. Zélia Rodrigues Furtado	Rua Bortolo Zanrosso, 1219 – Lot. Parque Oásis – Bairro Nossa Senhora do Rosário	3901-1453

Fonte: Portal de Educação – Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul

**ANEXO D: Mapa de Caxias do Sul com destaque para as regiões onde foram realizados os questionários e entrevistas**

