



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO
TRABALHO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
COLÉGIO MUNICIPAL DE POJUCA, BAHIA

Maria José da Silva Grillo

Asunción, Paraguay

2023

Maria José da Silva Grillo

**IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO TRABALHO
DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO
MUNICIPAL DE POJUCA, BAHIA**

Tese apresentada a UAA – Universidad Autónoma de Asunción, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tutora: Dr^a Daniela Ruíz - Díaz Morales

Asunción, Paraguay

2023

Ficha catalográfica

Grillo, Maria José da Silva.

Implicações da violência escolar no trabalho docente do ensino fundamental do colégio municipal de Pojuca, Bahia. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2023.

Tutora: Dr^a Daniela Ruíz Díaz Morales

Tese de Mestrado em Ciências da Educação. 125pp.

Lista de Referências: 106 p.

1. Alunos e professores
2. Trabalho docente
3. Violência escolar.

Maria José da Silva Grillo

**IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO TRABALHO
DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO
MUNICIPAL DE POJUCA, BAHIA**

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Ciências da
Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA

BANCA EXAMINADORA:

Meus agradecimentos...

Em primeiro lugar, a Deus, por favorecera retomada da minha trajetória acadêmica, profusa em conhecimentos e crescimento pessoal.

Aos meus pais, pelo dom da vida e pelos ensinamentos transmitidos com humildade e carinho, marcos em minha existência.

Ao meu filho, por compreender ausências e distâncias neste percurso, mas muito mais que agradecimentos, uma dedicatória especial, por representar a fonte inspiradora de ânimo e de fé nesta empreitada acadêmica.

Agradecimentos especiais à Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz, por sua paciência, presteza e competência na orientação deste trabalho tão importante em minha vida.

À gestão do Colégio da pesquisa, aos funcionários, alunos e professores, que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Também a colegas professores do local de trabalho que, entre uma conversa e outra, contribuíram com experiências acadêmicas, críticas e sugestões, no desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma com a realização deste trabalho, dando força e ânimo nos momentos de dificuldades, cansaço e estresse.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

Se a violência tem sido constante, a escola é uma das instituições que tem como objetivo desenvolver a civilidade em seus alunos, isto é, a possibilidade de os homens conviverem pacificamente e discutir suas divergências de forma pacífica, por meio de normas aceitas coletivamente. (Crochik, 2012, p. 4)

Sumário

ANEXOS	vii
LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
RESUMO	xi
RESUMEN.....	xii
INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS.....	5
Geral	5
Específicos.....	5
1. AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR: INPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	9
1.1 Agressividade e violência escolar conceitos iniciais.....	9
1.1.2 A violência em várias vertentes.....	13
1.1.3 A violência e os espaços sociais.....	19
1.2 INDISCIPLINA E CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA.....	22
1.3 VIOLÊNCIA: TIPOLOGIA E CONCEITOS.....	26
1.4 TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESTAQUE DOS CICLOS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	29
1.4.1 Sala de aula e comportamento agressivo.....	32
1.4.2 Intervenções docentes frente a situações violentas em sala de aula dos ciclos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.....	35
1.5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO.....	40
2. MARCO METODOLÓGICO	49
2.1 Problema	49
2.2 Objetivos.....	49
2.3 Desenho de investigação.....	50
2.4 Alcance da investigação	50
2.5 Enfoque da pesquisa.....	51
2.6 Delimitação da pesquisa.....	51
2.7 Unidade de análise.....	52
2.8 Descrição dos participantes da pesquisa.....	53
2.9 Técnicas e Instrumentos utilizados na pesquisa	544

2.9.1 Ações de coleta e de tratamento dos dados qualitativos	55
2.9.2 Análise documental	57
2.9.3 Fase de validação instrumental da pesquisa.....	58
3. ANÁLISES DOS DADOS	599
3.1 CATEGORIAS DE DADOS: As perspectivas dos alunos.	Erro! Indicador não definido.0
3.2 CATEGORIAS DE DADOS: As perspectivas dos professores	69
3.3 Resultados da análise documental.....	79
3.4 Análise comparativa dos dados empíricos.....	83
4. CONCLUSÃO	8585
4.1 RECOMENDAÇÕES	88
REFERÊNCIAS.....	900
ANEXOS	98
1. Documento A- Carta de apresentação ao Colégio	98
2. Documento B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	99
3. Documento C- Roteiro 1 – Entrevista aberta para aplicação com professores.....	1041
4. Documento D- Roteiro 2 – Entrevista aberta para aplicação com alunos.....	1043
5. Documento E- Caracterização do Colégio.....	1045
6. Documento F- Organização das questões aplicadas aos alunos	1066
7. Documento G- Organização das questões aplicadas aos professores.....	10608

ANEXOS

A– Carta de apresentação ao Colégio	98
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	99
C – Roteiro 1 – Entrevista aberta para aplicação com professores	101
D – Roteiro 2 – Entrevista aberta para aplicação com alunos	103
E – Caracterização do Colégio	105
F – Organização das questões aplicadas aos alunos	106
G – Organização das questões aplicadas aos professores	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito de violência	11
Tabela 2 – Comparativo tipológico e conceitual de violência.....	27
Tabela 3 – Dados pessoais e escolares dos alunos da pesquisa	53
Tabela 4 – Perfil pessoal e profissional dos professores.....	54
Tabela 5 – Síntese das percepções dos alunos	69
Tabela 6 – Síntese das percepções dos professores	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Triângulo da violência de Galtung.....	24
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEV – Modelo ecológico de violência

ONG – Organização não governamental

OMS – Organização Mundial da Saúde

PePSIC – Periódicos Eletrônicos de Psicologia

PPP – Projeto Político-Pedagógico

REDALYC – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

RI – Regimento Interno

SciELO– Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAA – Universidad Autónoma de Asunción

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A violência em coletivos escolares assume lugar de destaque na agenda pedagógica por aferir os mais diferentes danos à prática escolar, nos diferentes ciclos escolares do ensino básico, no Brasil e no mundo com repercussão direta no trabalho docente. Dentre tantos enfoques do tema, sobressai o das dificuldades combativas do problema, classicamente à base de intervenções pontuais, verbalizações morais e psicologizantes, medidas administrativas e, não raras vezes, por capitulação da gestão escolar (geral e pedagógica) frente aos distúrbios e conflitos violentos na ambiência da sala de aula e do contexto escolar. O que evidencia uma visão parcial da questão, já que a violência e suas múltiplas espécies e efeitos, segundo a literatura pertinente, vinculam-se a fatores internos (no plano subjetivo do indivíduo) e a fatores externos (no plano macrossistêmico da sociedade), em processo interativo de influência. Assim posto, este estudo demarcou como objetivo analisar as ações de violência escolar que ocorrem nos ciclos finais do ensino fundamental entre alunos e professores e os respectivos efeitos no trabalho docente no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, do município de Pojuca, Bahia. O método foi pesquisa não experimental descritiva com corte transversal e abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados entrevista aberta com apoio de questionário aberto junto à amostra não probabilística intencional de alunos e professores do 6º e 7º anos do ensino fundamental, e análise documental como subsídio analítico. A pesquisa apontou que alunos e professores têm conhecimento da realidade em sala de aula e da escola quanto à violência, tanto verbal como física, sendo as mais recorrentes xingamentos, intimidações, ameaças, insultos, ofensas morais e humilhação, e físicas (brigas corpo a corpo ou com instrumentos), empurrões e pontapés e correlatos, promovendo abalos às relações interpessoais com efeitos danosos ao trabalho docente, já que tais ações desviam os planos, o desenvolvimento e o foco de aula, além de gerar problemas psicossomáticos ao professor, em razão de doenças, baixa autoestima e, não raras vezes, por afastamento das atividades, efeitos também associados ao aluno.

Palavras-chave: Alunos e professores, Trabalho docente, Violência escolar.

RESUMEN

La violencia en los colectivos escolares tiene lugar en la agenda pedagógica al evaluar los daños ocasionados a la práctica escolar, en los diferentes ciclos escolares de la educación básica, en Brasil y en el mundo, y que tienen repercusiones directas en el trabajo docente. En el contexto sobre el tema, se destacan las dificultades combativas del problema, basadas clásicamente en intervenciones puntuales, verbalizaciones morales y psicológicas, medidas administrativas y, no pocas veces, infructuosas en la gestión escolar (general y pedagógica), frente a disturbios y conflictos violentos en el aula y el contexto escolar. Un escenario que muestra una visión parcial del tema, ya que la violencia y sus múltiples formas y efectos, según la literatura relevante, están vinculados a factores internos (en el plano subjetivo del individuo) y factores externos (en el plano macrosistémico de la sociedad), en un proceso interactivo de influencias. Con base en estas consideraciones, este estudio tuvo como objetivo analizar las acciones de violencia escolar que ocurren en los ciclos finales de la escuela primaria entre estudiantes y maestros y sus efectos en el trabajo docente en la Escuela Municipal Presidente Castelo Branco, en el municipio de Pojuca, Bahía. El método de investigación fue no experimental, de alcance descriptivo, con enfoque cualitativo, y corte transversal; teniendo como técnica de recolección de datos entrevista abierta con el apoyo de cuestionario abierto y el análisis documental. La muestra fue no probabilística e intencional, con estudiantes y maestros de 6to y 7mo grado. La investigación señaló que los estudiantes y los maestros son conscientes de la realidad en el aula y en la escuela con respecto a la violencia, tanto verbal como física, siendo las maldiciones las más recurrentes, también están: la intimidación, las amenazas, los insultos, las ofensas morales y la humillación, y en el aspecto físico están las peleas cuerpo a cuerpo o con instrumentos, empujones y patadas, promoviendo la interrupción de las relaciones interpersonales con efectos perjudiciales en el trabajo docente, ya que tales acciones desvían los planes, el desarrollo y el enfoque de la clase, y generan problemas psicosomáticos para el maestro, debido a enfermedad, baja autoestima y, a menudo, generan ausencia a las actividades, efectos que también se observan en el estudiante.

Palabras clave: Estudiantes y docentes, Trabajo docente, Violencia escolar.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência figura como elemento atemporal e constitutivo das formações sociais. Em que pese à constatação de que atos violentos permearam as relações humanas e o esforço civilizatório para amainar instintos e embates hostis, mantêm-se vivas nos diferentes contextos de convivência impulsões agressivas, objetivadas em violência, nos segmentos de interação social. Há o pressuposto, então, de uma inclinação humana a estados emocionais e impulsivos, expressos em conflitos violentos, quer físicos ou psíquicos.

A violência tem eco na história com projeções de fontes geradoras de disputas e estabelecimento de poder, em dialética de forças de domínio e de supremacia. Assim, concebe-se que as diferentes formas de violência têm como fonte o substrato emocional do caráter humano, que se manifestam em variados graus emocionais, talvez por contenção ou influência das contraposições do meio social, ou inexoravelmente pela aptidão opressiva e dominante de um pelo outro e dos respectivos anseios conflitantes (Poli, 2014; Pinker, 2012; Winnicott, 2015).

Se há o pressuposto de que a violência tem caráter humano, é coerente considerar a fonte subjetiva que a sustenta, o instinto agressivo. A gênese da agressividade, então, está associada à própria condição humana, ou, como sustentam Gonçalves; Martines (2014) a agressividade compõe o interno humano que, por estímulo externo, de qualquer natureza, emerge de forma reativa, concretizada em ato violento. O que sugere, portanto, fenômeno subjetivo, atemporal, social e histórico, intrínseco à condição humana e à vida social.

Assim posto, pode-se inferir que os atos violentos, nas múltiplas formas, expressas nos segmentos de convivência, representam a materialização do instinto agressivo, o que traduz a violência como fenômeno social. Nas palavras de Silva (2016), “a multiplicidade de determinantes e sua dinâmica de inter-relações configuram as violências como um problema que precisa ser compreendido em seu contexto social, cultural e histórico” (p. 23). E esse tem sido um dos principais enfoques da agenda global na contemporaneidade, frente à exacerbação da violência, nas mais diferentes formas e instâncias do convívio humano e, expressivamente, nas instâncias educacionais.

No circuito educacional, questões referidas a posturas de alunos consideradas

violentas têm constituído uma das principais pautas da agenda pedagógica com apoio de ampla literatura sobre o assunto, contudo sem evidências de planos analíticos ou intervenções resolutivas que interfiram nesse problema reinante na escola.

Notícias em diferentes mídias, experiências docentes e vasta literatura dão conta de atos violentos entre alunos ou entre alunos e professores, de múltiplas nuances, desde o mais suposto e simples tom zombeteiro a investidas atentatórias à integridade física dos litigantes, às vezes, com desfechos fatais, com efeitos marcantes nas relações escolares. E não se trata de um problema brasileiro, mas global (Silva Neto; Barreto 2018).

No Brasil, eventos do gênero são recorrentes no ensino básico, porém com frequência no ensino fundamental, portfólio de ciclos escolares que comportam crianças e pré-adolescentes em processo de desenvolvimento integral, portanto muito sensíveis a danos à formação individual e escolar (Azzi; Lima; Corrêa, 2015), por isso a hipótese de abordagens expressivas sobre o assunto nos ciclos escolares de nível fundamental.

Normalmente, o tema da violência escolar enfatiza as inter-relações dos principais agentes educacionais, alunos e professores. No entanto, a questão não figura apenas em forma de ações hostis, mas vista como decorrência da estrutura biopsíquica do humano, em forma de agressividade, com desfecho no ato violento (Gonçalves; Martines, 2014), canalizada para as relações sociais e, conseqüentemente, para as escolares, com impacto no trabalho docente. As discussões temáticas se deslocam em várias frentes, embora as mais consideradas envolvam escola e família e, sobretudo, alunos e professores na questão.

Há constatações de frequentes posturas violentas de alunos ou grupos de alunos entre si ou com professores, que desencadeiam efeitos de variadas formas como indisciplina, ofensas morais, ataques físicos, *bullying*, vandalismo e preconceitos, registrando-se desenlaces conflituosos e hostis, tanto no interior quanto fora da escola, em demonstração evidente de intolerância e desrespeito ao outro. Isso em razão de condições e características individuais, ou estilos de vida do outro, em atentados à moral, à dignidade, e não raro, à integridade física dos contendores.

Um cenário, pois, que impacta diretamente estados físicos, emocionais e psíquicos com repercussões negativas na aprendizagem da criança e do jovem do ensino fundamental, tanto por alterações psicossomáticas quanto pela deficiência do trabalho docente. Assim considerando, que fatores externariam ações violentas de uma pessoa sobre outra, sobretudo em idades menores, como alunos do ensino fundamental? Seria a

imaturidade conscienciosa, influência do meio sociocultural ou do ambiente da própria escola, reverte a posturas afins, ou manifestação natural da própria condição inata de agressividade sob influência do ambiente sociocultural?

A violência escolar, em suas modalidades corriqueiras, constitui o principal eixo analítico constantes da literatura (Mattos; Coelho, 2011; Salles; Fonseca; Adam, 2016; Brito, 2017), por isso irá compor o esboço teórico do tema em questão, considerando-se causas e efeitos no ambiente escolar, dada à variedade de conceitos. Como explicam Salles et al (2016), não se pode conceber um sentido específico ou único para violência escolar, pois os tipos comportamentais se diferem nas formas e nas instâncias de relações sociais. Trata-se, então, de abordagens fundamentais para compreensão do fenômeno da violência na escola, mas pouco exploradas nos estudos do gênero.

Não menos repercutível é a questão da violência no trabalho docente. As discussões acerca dos efeitos da violência no trabalho pedagógico, em casos de professores, foram fundamentais no processo investigativo, já que indicaram o quadro dinâmico do problema nos exercícios de ensino. Constatou-se, então, que a violência escolar é um dos fatores que ressoam diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. Como escrevem Tavares; Pietrobon (2016), “a violência escolar é assunto recorrente na mídia e está entre as maiores queixas de professores e diretores nas suas avaliações acerca dos principais problemas enfrentados atualmente pelas escolas públicas brasileiras” (p. 02).

A conformação de ambientes conturbados por posturas conflituosas, perpetradas tanto por alunos entre si quanto por professores com alunos no trabalho docente é traduzida em confrontos pessoais, tensões, em redução de tempo e depreciação das aulas com impacto restritivo na qualidade da atividade docente e na aprendizagem. Trata-se de abordagem empreendida por Castro; Souza (2012) e Andrade (2015) com ênfase na posição do professor como agente mediador da aprendizagem em contextos escolares considerados violentos. Em síntese, a pesquisa entrelaçou noções e fontes de violência, a variável da violência escolar e as prováveis interferências no trabalho docente e na qualidade do ensino.

Nesse estudo são abordados pressupostos científicos acerca da categoria central do objeto da pesquisa: o fenômeno da violência. Em primeiro momento, cabem aportes descritivos, conceituais e analíticos acerca da perspectiva nocional de *violência* e aspectos

etiológicos pertinentes, da espécie correlata da *violência escolar* e as respectivas variáveis individuais, sociais e culturais influentes nas relações interpessoais na vivência escolar e na atividade docente no contexto do ensino fundamental, uma das categorias analíticas do objeto investigativo em pauta.

Trata-se de embasamento teórico que introduz o objeto da pesquisa previamente à investigação empírica junto a alunos e professores dos 6º e 7º ciclos do ensino fundamental de escola municipal de Pojuca, Bahia. É a forma de antecipar informações e conceitos para sustentação teórica no processo analítico da questão proposta e do objeto da pesquisa, já que abordagens de recortes temáticos demandam-nos inserir no todo do assunto.

Com explicam Hernández Sampieri et al (2010), o aspecto teórico esboça, de forma abrangente, os conhecimentos necessários e fundadores do segmento temático em análise, previamente estabelecido. Além do mais, em caso de dados qualitativos, os postulados teóricos figuram como eixo de articulação entre o que já se conhece sobre fatos experimentados e fatos empíricos, portanto, composição teórico-metodológica desta pesquisa, que trata da violência escolar no ensino fundamental.

Para tanto, foram escolhidas publicações relacionadas com a proposta investigativa, principalmente obras diversificadas e atualizadas sobre a questão, tendo em vista as múltiplas faces da violência e os ângulos de abordagem. No sentido de abrir um leque de análises, procedeu-se à seleção dos textos em língua portuguesa, espanhola e inglesa, como artigos científicos, livros, dissertações, teses e relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), em suportes impresso e eletrônico, cujos *sites* de busca foram Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) e bases de dados acadêmicos (Hernández Sampieri et al, 2010).

A busca se processou por meio de palavras temáticas, como *violência, inclinação humana à violência, tipos de violência, violência escolar, a violência escolar e o trabalho docente no ensino fundamental e estratégias de combate à violência escolar*, em campos de pesquisa pertinentes, como sociologia, psicologia, psicanálise, história, educação e pedagogia. Os critérios de exclusão aplicados focaram obras com abordagens pontuais sobre o tema, fontes questionáveis e datas anteriores aos últimos 06 anos, exceto os

clássicos; e os de inclusão consideraram obras abrangentes sobre o tema, fontes definidas, relatos e estudos de casos e cronologia atualizada (Hernández Sampieri et al, 2010).

Assim posto, alguns questionamentos foram considerados: Que fatores podem implicar em posturas violentas de alunos no ambiente escolar? Quais as ações de teor violento apresentados por alunos agressivos na escola? O trabalho docente resente os efeitos de um ambiente escolar com posturas violentas de alunos, ou mesmo entre alunos e professores? Com o objetivo de responder às indagações apresentadas, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os aspectos geradores de violência escolar e os respectivos efeitos no trabalho docente, na perspectiva de alunos e professores em escola do ensino fundamental no município de Pojuca, Bahia, Brasil?

OBJETIVOS

Geral

Analisar as ações de violência escolar que ocorrem nos ciclos finais do ensino fundamental entre alunos e professores e os respectivos efeitos no trabalho docente na Escola Municipal Presidente Castelo Branco, do município de Pojuca, Bahia.

Específicos

Para atingir as metas do objetivo do estudo, foram demarcadas como etapas de pesquisa:

1. Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar, durante a interação da aula;
2. Descrever os efeitos de atos violentos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental;
3. Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas;
4. Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social da Escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores.

A experiência docente talvez constitua a principal fonte de subsídios justificativos deste trabalho investigativo, já que as relações escolares cotidianas revelam

comportamentos e atitudes dos mais diversos tons emocionais. Nesse contexto, registram-se posturas violentas diversamente manifestadas nos contatos interpessoais, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores, não raramente, desencadeando conflitos e desagregação do ambiente escolar com impacto direto na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem, para ambos os grupos escolares.

Acrescentem-se ainda as implicações psicossomáticas e sociais a que são acometidos ambos os grupos, de um lado, os professores por dificuldades em lidar com o problema, em veresvaírem-se seus esforços de trabalho, ou vivenciar ambiente de tensões, medo e ameaças, corporificando o sentimento de fracasso; de outro, os alunos por condição de vítima e de impotência reativa às ofensas físicas e verbais, muitas vezes com desfechos trágicos.

Não se trata apenas de problema brasileiro. A mídia e a literatura internacionais, corroboradas por trabalhos investigativos de porte acadêmico, têm exposto o tema em perspectiva real com base em casos do gênero, que assolam as relações interpessoais em coletivos escolares de muitos países, que reavivam as discussões pelo aspecto letal aplicado, como casos fatais nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil.

O quadro se torna preocupante ao se constatar que eventos do gênero reincidem em grande monta nos ciclos finais do ensino fundamental, portanto, em convívio infantojuvenil, fases biossociais de formação de valores, crenças, senso crítico e, sobretudo, da personalidade, principalmente quando se trata dos primeiros ciclos das séries finais. São recorrentes investidas violentas de alunos em exigências individuais, desordem em aula, ataques verbais, físicos e psicológicos a colegas e professores, às vezes, em intensidade trágica com efeitos danosos de curto, médio e longo prazo sobre todos os atores escolares, não menos diferente no Colégio em questão.

Trata-se, pois, de problema que requer atenção constante da equipe docente e de gestão educacional e da família, a fim de evitar implicações restritivas ao trabalho docente e, em particular, nas relações interpessoais, base do processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa problematização, justifica-se a realização desta pesquisa. Destaquem-se, ainda, como aspectos justificativos da investigação, o enfoque dado à dimensão pedagógica, com ênfase no trabalho docente, fator intrínseco à qualidade da aprendizagem; e a responsabilidade social de educadora em atualizar tema de relevância ao campo

educacional, ao aluno e à sociedade, e trazer à luz um debate sobre questão de alto impacto nas inter-relações de agentes escolares, sobretudo entre alunos e professores.

O formato da pesquisa articulou os aspectos teórico e empírico, este com dados qualitativos provenientes de entrevista com alunos e professores do 6º e 7º anos. O segmento teórico foi organizado a partir de abordagens em obras de apoio nas formas eletrônica e impressa, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, identificados em *sites* de buscas de revistas, bancos de trabalhos acadêmicos e bibliotecas e alguns documentos de alcance internacional.

Para a realização do trabalho de campo, o método foi composto por pesquisa não experimental descritiva com corte transversal e abordagem qualitativa com suporte das técnicas de entrevista aberta para coleta de dados por meio de questionário aberto e de tratamento de dados por análise de conteúdo dos relatos e experiências dos sujeitos em forma de resposta (Minayo, 2013; Campoy Aranda, 2018). Como subsídio técnico e analítico, consulta documental da gestão escolar com enfoque em princípios e estratégias combativas no cerne de quadros de violência escolar (Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. F., Lucio, 2010; Bardin, 2011).

O texto foi estruturado em cinco seções, com início na *Introdução*, em que se explana sucintamente o tema, explicam-se os instrumentos teórico-metodológicos e as partes divisória e organizacional do texto; no *Referencial Teórico* (na primeira parte) são tecidas abordagens a partir de material já elaborado sobre aspectos conceituais e etiológicos do fenômeno da violência e os implicativos socioculturais; na segunda parte, trata-se da violência em perspectiva escolar, considerando-se conceito de violência escolar, causas, efeitos e propostas interventivas em cenários conflituosos em sala de aula do ensino fundamental.

No *Marco Metodológico*, procede-se à descrição e à contextualização social, cultural e territorial da pesquisa, como também à apresentação dos mecanismos instrumentais de coleta das entrevistas com alunos e professor e do respectivo tratamento analítico desses achados.

Na seção dos *Resultados e Discussão* processa-se o trabalho de seleção e análise dos dados, fazendo-se conexões com os segmentos teórico e empírico, dentro da perspectiva do objeto da pesquisa; discutem-se pontos convergentes e divergentes nas

abordagens teóricas e nas impressões dos agentes entrevistados, relacionando esses pontos com o trabalho pedagógico.

Nas *Considerações Finais*, procede-se à síntese do estudo, em que se dialoga com as partes do trabalho, fazendo-se análises comparativas entre os dados teóricos e empíricos e com o objeto da pesquisa. Essa etapa possibilita também o momento de a pesquisadora agir criticamente, apontando suas impressões tanto da teoria quanto das experiências do campo, refletindo sobre a resposta do problema proposto, expondo seus pontos de vista e sugerindo alternativas para a questão investigada.

Em que pesem a complexidade e os múltiplos fios de abordagem do problema, esta pesquisa intenciona contribuir com abordagens esclarecedoras, no âmbito social, acadêmico, profissional e escolar, de modo a instigar reflexões acerca da violência escolar e dos efeitos danosos às inter-relações de aluno e professor e ao trabalho docente. Ademais, fica a expectativa de novas pesquisas nesse campo temático com foco em propostas alternativas ao problema.

1. AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR: INPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 Agressividade e violência escolar conceitos iniciais

De acordo o Dicionário de Psicologia – APA (2010, p. 46), “agressividade é a tendência para a assertividade, dominação social, comportamento ameaçador e hostilidade. Pode provocar uma mudança temporária no comportamento do indivíduo ou em um traço característico da pessoa”, e ainda justifica seu caráter intencional, pois trata-se de um “comportamento realizado com a intenção de machucar ou provocar dano a outro ser vivo, que é motivado a evitar tal tipo de tratamento” (Shaffer, 2005, p. 490).

Sobre o comportamento agressivo e as relações sociais, Marcelos (2011, p. 1) afirma que:

[...] A agressividade é o comportamento adaptativo intenso, ou seja, o indivíduo que é vítima de violência constante tem dificuldade de se relacionar com o próximo e de estabelecer limites porque estes às vezes não foram construídos no âmbito familiar. O sujeito agressivo tem atitudes agressivas para se defender e não é tido como violento. (Marcelos, 2011, p. 1).

A partir de tais definições, agressividade e violência podem ser consideradas comportamentos diferentes. Para tanto, Marcelos (2011, p.1) ainda afirma que para os estudantes, "violência representa agressão física, simbolizada pelo estupro, brigas em família e também a falta de respeito entre as pessoas", enquanto que os professores entendem que, "a violência, enquanto descumprimento das leis e da falta de condições materiais da população, associando a violência à miséria, à exclusão social e ao desrespeito ao cidadão".

A princípio, o termo *violência* concentra significados etimológicos, que podem servir como ponto de partida para compreensão do fenômeno da violência. Pelo *Dicionário de Filosofia* (Abbagnano, 2007), violência (do latim *violentia*) é explicada pela “Ação contrária à ordem ou à disposição da natureza”, ou mais especificamente, a natureza seria a ordem regular das coisas e a violência o afastamento, a separação. Em tradução para as

relações humanas, infere-se a violência como distorção ou desordem nos interativos ou de alteridade.

No dicionário Houaiss (2001), pelo étimo *violentia*, violência tem o sentido de “impetuosidade, arrebatamento, caráter violento, ferocidade sanha, severidade”; na forma adjetiva latina *violentus, a, um* “impetuoso, furioso, arrebatado”. Em sentido literal, “[...] 2. Ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”.

Segundo Abramovay e Avancini (2000), o conceito de violência pode variar de acordo idade, gênero ou ainda condição socioeconômica . Abramovay (2005) também salienta que deve-se ter cuidado com a definição de violência, quando afirma que: Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (p. 53).

De acordo com Luiz Eduardo Soares (2005, p. 245), o termo violência possui diversos significados:

Pode designar uma agressão física, um insulto, um gesto que humilha, um olhar que desrespeita, um assassinato cometido com as próprias mãos, uma forma hostil de contar uma história desprezível, indiferença ante o sofrimento alheio, com os idosos, a decisão política que produz consequências sociais nefastas [...] e a própria natureza, quando transborda seus limites normais e provoca catástrofes.

O entendimento sobre violência escolar, segundo Furlong (2005, p. 4) remete a um sistema que causa ou reforça o aparecimento dos problemas individuais. Com isso, todos os atos de agressão e violência entre crianças, jovens e adultos que fazem parte da comunidade escolar são caracterizados por violência escolar.

Em sentido amplo, há o emprego da força descomedida por investida verbal ou física em uma relação desigual de oposição e resistência com na degradação e domínio do outro, tanto na interação individual quanto coletiva em enfrentamento comum. Assim, segundo Paviani (2016, p. 8), “o termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao comportamento deliberado que produz danos físicos tais

como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças e ofensas”.

Do ponto de vista teórico, em que pesem certas diferenças na forma enunciativa quanto aos sentidos, os vários conceitos de violência expressam categorias emocionais que a caracterizam, como força, antagonismo (oposição), dano, depreciação e poder, no sentido de um interesse ou satisfação, em uma relação de desigualdade entre litigantes. É o que sugere a análise das disposições conceituais a seguir, com a predição das autorias acerca das dificuldades de uma exatidão propositiva, em razão das múltiplas variáveis etiológicas e de entendimento:

Tabela 1 – Conceitos de violência.

Autor	Conceito
Ray (2011, p. 7)	A violência está intimamente ligada ao corpo, à dor e à vulnerabilidade, sua discussão evoca questões fundamentais de segurança, encarnação, cultura e poder.
Minayo (2013, p. 23)	Ela consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros indivíduos, grupos e coletividades.
Organização Mundial de Saúde (OMS) (2014, p. 2)	O uso intencional de força física ou poder, real ou como ameaça contra si próprio, outra pessoa, um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tem grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, desenvolvimento prejudicado ou privação.
Friedl; Farias (2015, p. 6)	Violência está relacionada com força e destruição, e com o impulso de dominar e eliminar o outro e ainda, no pensamento freudiano, com a pulsão de domínio. Poderíamos dizer que a violência é gerada pela existência do outro diferente.
Galtung (2018, p. 36)	A violência está presente quando os seres humanos estão sendo influenciados de modo que suas reais realizações somáticas e mentais estejam abaixo de suas realizações potenciais.
Zarra (2018, p. 2)	O uso da força física, de modo a ferir, abusar, danificar ou destruir; ferimento por ou como se por distorção, infração ou profanação; sentimento veemente ou expressão.

Fonte: adaptação de Roales (2015, p. 57).

Em análise das proposições apresentadas, reiteram-se dois pontos fundamentais acerca dos contornos conceituais do fenômeno da violência: o primeiro diz respeito à curta extensão ou abrangência de fatores causais, natureza e espécies da violência, assim como as múltiplas relações de incidência; e, depois, o sentido de violência forjado em relações desiguais entre sujeitos, mobilizadas por força, oposição, destruição, poder e domínio. Assim, as formulações conceituais de violência não se abstraem de uma base essencialista: a de que o indivíduo e sua compleição subjetiva constituem o motor impulsivo da violência, em processo interativo com o ambiente.

É possível vislumbrar-se tal perspectiva na abordagem conceitual de Galtung (1990; 2018), segundo a qual o sentido de violência não se limita a um ato agressivo, puro e simplesmente. Mas à culminância do somatório de fatores, em que um sujeito age e reage, conforme as influências das respostas externas às suas questões de vida e de interesses, tanto em nível individual quanto institucional, no vasto espaço estrutural e simbólico da sociedade. Há, portanto, uma predisposição emocional expressa no comportamento do indivíduo na forma conflituosa sob estímulo.

Em apoio ao conceito proposto, e não menos compatível ao de Galtung (1990; 2018) e às demais expostas, Zarra (2018) coloca o emocional no centro da produção da violência pelas mãos de um sujeito que age e reage, provoca e tende aos estímulos externos, conforme interesses e percepções. Contudo, segundo exemplo de Zarra (2018, p.2/3), frente a problemas do gênero no âmbito escolar, “Os administradores às vezes relutam em identificar os ataques dos alunos como intencionais e, às vezes, afastam os professores das primeiras reações emocionais violentas sem buscar as motivações”. O que pode sugerir aos contedores leniência, aceitação e normalidade dos seus atos, assim como a perseverança do problema.

As incursões conceituais observadas evidenciam atos e efeitos do fenômeno da violência, com exceção de Galtung (1990; 2018), em abordagens no ser humano sob influência de suas realizações pessoais no contexto social ou simbólico. Por esse ângulo, a violência é predisposta como decorrência de estímulos externos sobre impulsos reativos, conforme interesses e satisfações. De qualquer modo, tem-se a perspectiva de que, mesmo dadas as variáveis que entrecruzam as formações conceituais, há o imperativo de assim

identificá-las em um entendimento possível e na respectiva ação interventora, relativamente à situação em evidência.

Mas classicamente, a forma como se porta para lidar com a etiologia da violência tende a incorrer-se na superficialidade interpretativa e analítica do conceito, no nível da ação social do ato violento, como agressão e conflito, ou expandir-se pelos múltiplos fios que convergem para a questão. A partir desse pressuposto, aborda-se na sequência o aspecto subjetivo do sujeito, que mobiliza a ação violenta, na forma individual, influenciado e submisso a desordens estruturais da sociedade, ou assim o faz por subentendidos discursivos e simbologias procedentes de abstrações da linguagem na forma institucional.

1.1.2 A violência em várias vertentes

Tratar de violência, sob qualquer prisma, implica em aludir a diferentes pontos de análise, no processo dialógico entre indivíduo e ambiente. Os vários fios que a entrelaçam e a mobilizam nos processos de socialização, abrigam-se em diversos campos do conhecimento, sobretudo naqueles, que lidam com a complexidade humana, como a sociologia, a psicologia, a psicanálise, a filosofia e a história. Como questão humana, a etiologia da violência tem constituído linhas de estudos, em que se buscam pontos de análise, que possam dirimir os construtos causais da violência em suas múltiplas variações, nos diferentes contextos sociais.

Os conceitos, mesmo genéricos, estreitos em abrangência, colocam a condição humana no epicentro do instinto violento partindo da inclinação agressiva do ser humano (força, poder, opressão e domínio), dinâmica demonstrada nas experiências sociais, no percurso histórico. Dessa forma, as formações sociais e o processo civilizatório colocam a violência na condição humana em interação com o ambiente (Pinker, 2013; Barazal, 2014).

Mas o recorrente em abordagens se ajusta nos enfoques fatoriais externos como se a violência estivesse ou esteja latente, sem alma e sem ação, na estrutura social, institucional, diretamente na cultura, na perspectiva política e econômica (sem dúvida, tem seu peso na questão), em suma, sem um ente vivo para mobilizá-la. Contudo, segundo observação de Ray (2011), “a ideia de que a agressão humana tem uma base biológica e

evolutiva é antiga e está se tornando cada vez mais popular através da influência da psicologia evolucionista” (p. 22).

Não é fato raro, todavia, e a literatura, os discursos e os tratamentos temáticos estão à vista quanto a isso, que o tema da violência tem vinculação causal com fatores externos, situando a violência criminal, a violência estrutural, ou a cultural, assim como as espécies de violência daí decorrentes como fundamentos das pautas de debates. Mas um dos enfoques presentes em abordagens acerca da gênese da violência subsiste na condição interna do indivíduo, eivada de expressões emocionais, integrativas e antagônicas, e que regem as relações humanas, nas mais diferentes formas, contextos e objetivos (Freud, 2011; Morin, 2011; Lourenço; Cândido, 2017).

Por essa perspectiva, Morin (2011) diz que o homem detém simultaneamente a racionalidade e a irracionalidade, a medida e a desmedida; o riso e o choro. O homem é sério e angustiado, ele “é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio” (p. 53). Portanto, o homem como um ser contraditório em emocionalidades, variadas na essência.

Morin (2011) segue trilhando no íntimo humano, discorrendo-lhe sobre variações emocionais que o impele, e que emergem e se dissipam nos processos de alteridade, em um encadeamento de sentimentos, em que deixa transparecer o impulso da perda e da contradição. Segundo Morin (2011):

Quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* (índole da insensatez) submete o *Homo sapiens* (índole da sabedoria) e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (p. 53)

Não é difícil subentender-se na abordagem do autor a figura da violência, latente na dimensão interna do indivíduo, emergente na ação contrária ou contrariada na dialogia sociocultural. Ou, o vislumbre de um estado subjetivo, quieto, pacífico e coerente, induzido ao desarranjo emotivo e racional.

Lourenço; Cândido (2017) corroboram com Morin (2011) na assertiva de que a compreensão da violência em suas múltiplas variáveis está atrelada ao conhecimento de aspectos dimensionais da existência humana e, de igual modo, dos construtos sociointerativos pertinentes ao *Homo sapiens*, no curso do processo histórico e da dinâmica cultural, em *continuum* de mudanças estruturas e valorativas das sociedades.

Portanto, tem-se um sujeito, múltiplo e dicotômico emocionalmente, como fator condicionante da expressão da violência.

Como Morin (2011), que traz as diferenças emocionais do homem em dialética com o meio, segundo Pinker (2013), a compleição interna humana hospeda elementos que favorecem o ato violento, como o senso predatório, dominador e vingativo e, pelo lado adverso, a impulsão da harmonia, da piedade, do autodomínio e comedimento e da moderação. São lados duais humanos, contraditórios e impulsivos, que Pinker nominou respectivamente de “anjos” e “demônios”, em suposta alusão a expressões calmas e violentas do ser humano, condicionadas a circunstâncias, a fatores peculiares e a interesses peculiares.

Ambas as perspectivas, de domínio interno humano, alinham-se ao entendimento de Câmara (2018) ao colocar a reação violenta como ato consecutivo ao impulso agressivo, em diversas formas manifestas. Na dinâmica social, então, sob estímulos externos, envoltos nos embates e nas contradições dos discursos, deflagram-se impulsões e comportamentos como resposta, que podem vir impressas em violência, nos mais diferentes contornos, como em raiva ou ameaça, em ataques verbais e físicos, em psicopatias e em extermínio.

Um estado agressivo, segundo Câmara (2018), pode variar em natureza. Em caso de impulso agressivo, condicionado a certa situação, regular em processo interativo, dentro de efeitos prováveis a partir de algum estímulo, justifica-se pelo equilíbrio emocional das partes, embora quebrado momentaneamente pelo próprio ato, nos níveis da criança e do adulto. Câmara (2018) sustenta o argumento com abordagens sobre reações agressivas infantis. Há a fase em que a criança utiliza o impulso agressivo para apropriar-se ou ,acercar-se de algo; agressão ofensiva e defensiva em disputas de interesses.

Em consonância com a perspectiva de Câmara (2018), e também focando a subjetividade infantil, Tremblay (2008) e Pinker (2012) concebem que o ato violento é uma das inclinações emocionais do homem, inclusive aporte instrumental de sobrevivência, já a partir de tenra idade. Segundo Tremblay; Pinker, nos primeiros dois anos de idade a criança se mostra imensamente violenta, movida pelo instinto agressivo, com atos que, se não contidos, muito violentos, em disputas contra os pares por algo que lhe pareça desfavorável, perdido ou distanciado como a atenção familiar (pai e mãe, por

exemplo). A maturidade e o aprendizado social funcionam, assim, como recursos de contenção ou de moderação instintiva.

A violência nos meandros da psicologia também encontra acolhida em Crochik (2015), que reitera as inter-relações internas e externas do indivíduo como agente da hierarquia social em processo formativo da consciência, que controla e resiste à violência, embora também a produza. Na percepção de Crochik (2015), a violência pode ser entendida como objeto resultante da pulsão ou instinto de sobrevivência, o que explicaria o fator agressivo inato, que se rebela em si mesmo, ou se lança em forma de ataque aos outros. Crochik (2015) nomeia três aspectos que poderiam corroborar esse estado emocional da violência: percepção de fragilidade do corpo; força incalculável da natureza; e interações sociais.

Tremblay (2008); Pinker (2013); Crochik (2015) são vozes comuns na perspectiva de que a violência tem na individuação seu viés subjetivo para projetar-se objetivamente na dialética social, na forma de luta de classes, nos contrapontos das tensões e na índole humana, como considerado por Crochik (2015).

Assim, temos variáveis sociais e psicológicas envolvidas no mal-estar que provoca e é provocado pela violência. A violência se apresenta nas instituições sociais e nos indivíduos: nas instituições, mediada pela hierarquia social que classifica e ordena os homens em conformidade com a classe social a que pertencem e às suas competências [...]; no nível individual, isso se expressa pelo sadomasoquismo, que nesse caso suscita o prazer de mandar e o prazer de se submeter (p. 214).

Por essa abordagem, reitera-se que os fatores psicológicos instigam movimentos em que os agentes interagem em dinâmica social e antissocial, relativamente revelada em conveniências de poder e sofrimento ou pela negação de bens e serviços sociais. Compreende-se assim a aptidão agressiva latente no indivíduo, que a mobiliza em padrões próprios de interesses em forma de violência. Se observado, tal perspectiva vislumbra pontos de contato entre os modelos de violência propostos por Galtung (2018) e Zizek (2014) ao situarem o indivíduo como sujeito subjetivo na dinâmica da violência.

Por outra perspectiva, mas não menos correlata às de Pinker (2012; 2013) e de Câmara (2018), na área criminal, Raine (2013) interpõe o fator subjetivo, ou especificamente, o instinto, na geração da violência. Em sua narrativa, Raine discorre

sobre o trabalho do psiquiatra e legista italiano Cesare Lombroso, cuja teoria do psiquismo da violência partiu de observações do cérebro de um condenado, configurando assim as bases científicas da criminologia, embora com margens para teorias eugênicas no século XX, inclusive como base para estereótipos raciais.

Raine (2013) desenvolve a narrativa arrolando modalidades violentas e atitudes de pessoas a partir da índole do indivíduo, geneticamente herdada, como a violência do assassinato (inclusive parentais), do estupro, psicopatias e diferenças comportamentais, tomando como referência duas culturas, uma da África e outra da Amazônia. Os contrastes atitudinais foram visíveis. Os membros da cultura africana se mostraram menos ásperos, violentos, mais sociais e solidários entre si; os membros da cultura amazônica se mostraram altamente competitivos, inclusive entre si, violentos e belicosos, com expressão da agressividade.

Em sequência a essa abordagem, Raine (2013) demonstra o condicionamento da agressividade latente no humano, na violência das guerras, nos esportes violentos como o boxe e as artes marciais, violências conscientemente aceitas e legitimadas por multidões expectadoras. Trata-se então de inclinação natural ao impulso agressivo e à objetivação da violência. Como depreende Raine (2013):

Parte da atração que temos para com a violência é que, quando executada no lugar certo e no momento certo, ela é adaptável às expectativas dos assistentes - até hoje. Os vestígios de nossas origens evolucionárias persistem muito mais do que podemos imaginar. (p. 22).

Nessa linha de abordagem, agora do ponto de vista sociológico, Ray (2011) situa a violência como elemento da cultura, portanto própria e intrínseca da/à condição humana. A violência é o consecutivo da agressão em caráter universal e interpessoal, na forma de ataques físicos, homicídios, conflitos armados, verificados nos processos de formação social conhecidas na história, mesmo em grupamentos humanos de relativa calma, a incorporação da violência se faz presente.

É coerente afirmar então que “a violência é um comportamento afetivo que envolve processos neurológicos. Na maioria das vezes, as pessoas ficam agressivas quando estão zangadas ou excitadas, e áreas particulares do cérebro e sistemas fisiológicos subjacentes à emoção geralmente estão ativas” (Ray, 2011, p. 22). Há, portanto, o predisposto da correlação instinto e violência, que interagem com a dimensão externa ao indivíduo, em

movimento recíproco, de modo a conter impulsos e reações violentas, os mais danosos e destruidores, ou emoções amenas, pacíficas.

Como pondera Ray (2011), a violência não flui do nada, mas de impulsos emocionais sob influência de estímulos externos em processo interativo com o meio, com interferência nos processos reativos do agente. Ou, conforme explicação de Minayo (2013), “a transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias sociais, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e, também as idiossincrasias dos sujeitos” (p. 23).

A questão da violência no seio da subjetividade ganha contornos na psicanálise. Na obra, *O mal-estar na civilização*, Freud (1930, citado por Souza, 2011), discorre sobre a impulsividade agressiva humana, e a violência como decorrente desse substrato emocional. Em que pese tal relação, não se vislumbra nesse postulado uma proposição conceitual de violência. O que subsiste é o pressuposto do encadeamento de ambas as categorias subjetivas em processo interativo com a cultura, historicamente desenvolvida na dinâmica civilizatória, em que foram (e são) construídos cultural e dialeticamente os fatores de contenção de instintos agressivos humanos para firmar a integração com o outro.

Na perspectiva freudiana, Souza (2011) predispõe, então, o traço agressivo como mecanismo subjetivo, que se revela em atos incivis, em animosidades, nos processos de alteridade, em relação ao outro. A perspectiva freudiana coloca a repressão de impulsos ou sublimação no centro do processo civilizatório, em que incidem lutas internas (instintos) e externas (fatores culturais) com a violência inerente a tal dinamismo, que sujeita forças impulsivas a forjarem reações violentas.

Portanto, se há o pressuposto de que a violência tem caráter humano, é coerente considerar a fonte subjetiva que a sustenta, o instinto agressivo. A gênese da agressividade, então, está associada à própria condição humana, ou, como sustentam Gonçalves; Martines (2014, p. 117) agressividade “é um instinto dos seres humanos, que quando se sentem ameaçados tomam a reação da agressão”.

Pode-se inferir, então, que os atos violentos, nas múltiplas formas, expressas nos segmentos de convivência, representam a materialização do instinto agressivo, o que também traduz a violência como fenômeno social. Nas palavras de Silva (2016), “a multiplicidade de determinantes e sua dinâmica de inter-relações configuram as violências

como um problema que precisa ser compreendido em seu contexto social, cultural e histórico” (p. 23). O fato é que, dada sua natureza multicausal, o sentido de violência arregimenta vários enfoques analíticos, mas a partir de incursões do sujeito em complexa rede de influências, no curso do processo histórico.

1.1.3 A violência e os espaços sociais

O fenômeno da violência tem figurado como elemento inseparável e atemporal na dinâmica formativa das sociedades. A violência tem eco na história com projeções conflituosas, hierarquias e lutas como fator demonstrativo de poder e domínio, e nas formas culturais, em processo dialético das relações humanas. Assim, concebe-se que as diferentes formas de violência têm como fonte o substrato emocional do caráter humano, com manifestações em variados graus emocionais e perspectivas funcionais, como também diferentes modos de aplicação e de objetivos (Pinker, 2012; Barazal, 2014; Poli, 2014).

Trata-se de predisposições, que colocam a violência intrínseca ao homem, e por este conduzir o processo histórico, transmite à violência caracterização histórica. Segundo Barazal (2014), “A violência e o ser humano são fenômenos inseparáveis ao considerá-la como algo socializado e que exerce funções nas diferentes estruturas sociais. Nesse sentido, a violência estaria presente tanto como ritual simbólico, quanto racionalizada nas lógicas sociais” (p. 77). A partir disso, depreende-se que a violência tem figurado como elemento adaptativo e organizacional dos povos e do movimento civilizatório.

Pelo viés histórico, então, é possível considerar que o sentido e teor subjetivo da violência se diluem em múltiplos elementos etiológicos, entre aspectos humanos (dimensão psíquica), estruturais (políticos, econômicos e religiosos) e culturais (simbologias, valores e representações), na tessitura das organizações humanas (Ray, 2011; Pinker, 2013; Friedl; Farias, 2015). E o caráter essencialmente humano da violência pode ser revelado nas formas autoritárias, conflituosas e brutais de convivência, desde os tempos primitivos até os dias de hoje, como narra Pinker (2013):

Se o passado é uma terra estrangeira, é terra de uma violência horripilante. É fácil esquecer como a vida era perigosa, como a brutalidade já esteve profundamente urdida na malha do cotidiano. A memória cultural pacifica o passado e nos deixa pálidos suvenires cujas origens sangrentas desbotaram.

(p. 23)

Cronologias das relações e da vida humana dizem muito nesse sentido, já a partir da fase primitiva, em que indivíduos e grupos perpetravam os mais sangrentos episódios de violência em lutas por território e sobrevivência, retratados em fósseis, embalsamentos, pinturas rupestres e linguagem escrita (Pinker, 2013). O autor desenvolve a narrativa pela violência bíblica como guias penitencial, habitual e moral, em relação a Deus e à família com práticas violentas cotidianas, na forma de açoites, estupros, saques, mutilação, massacres, humilhações e mortes, posturas incontestadas por bilhões de pessoas, e que, “apesar de toda essa reverência, a Bíblia é uma longa celebração da violência” (p. 30).

Na Idade Média, a sanha humana não mudou nada, pois o instinto agressivo, furioso e brutal permanecia em vigor, com destaque para perpetrções violentas por parte da Igreja por meio de castigos físicos, torturas, inquisições e condenações e penas cruéis, como esquartejamentos, incinerações em fogueiras e atos comparáveis (Pinker, 2013). Tal quadro horrendo desdobrava-se no chamado processo civilizatório, cujas premissas tinham base na integração e na comunhão de valores e princípios para tornar possível o abrandamento emocional e a convivência humana com ênfase na religiosidade. O instinto brutal e bárbaro guiou comportamentos, nos períodos moderno e contemporâneo, já em sistemas sociais e de governo mais organizados (Pinker, 2013).

Na área educacional, a história reserva narrativas de sofrimento e violência, sobretudo perpetrados pelos mandatários e tutores do exercício escolar com base em simbologias, geralmente sob o crivo de ataques psicológicos ou físicos, ou ambos combinados. Por exemplo, na cultura grega, a guarda forçada (crime, nos conceitos de hoje) de filhos a partir de sete anos de idade pelo Estado, mas legal e culturalmente estabelecida; a discriminação e eliminação de crianças com deficiência, ou, em casos de pessoa com traços comparáveis, negação de direitos oficiais, inclusive os de escolarização, e o repúdio social (Giordani, 2001; Diniz, 2012).

Ao tratar de questões pertinentes a crimes, assim como a métodos aplicados em cumprimento de pena, Foucault (2014) tece relatos dos mais cruéis atos de violência infligidos a condenados, sobretudo físicos, que variavam de suplícios corporais, em casos de penas privativas, à degradação física do corpo, em casos de condenação à morte. A própria sentença, em qualquer nível, já implicava em desdobramento violento como regra de justificação e de conveniência de intimidante.

Apesar de, no século XVII, já se tendo reduzido os eventos públicos de execução de apenados, outras formas violentas foram implementadas, mas o corpo como fonte de penúria e de violência por meio de sofrimento físico, como deficiência alimentar, trabalhos forçados, castidade, isolamento prisional e tortura, açoitamentos e marcações a fogo no corpo, aplicados relativamente à condição social do sentenciado (Foucault, 2014). “Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. [...] O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (p. 15).

Raine (2013) busca explicar os contornos do ato criminológico pelo viés histórico, na perspectiva de que, historicamente, o ser humano tem evidenciado agressividade e violência. O autor escreve que:

A capacidade humana de comportamento antissocial e violento não foi uma ocorrência aleatória. Mesmo quando os primeiros hominídeos desenvolveram a capacidade de raciocinar, comunicar-se e cooperar, a violência bruta continuou sendo uma estratégia bem-sucedida [...] Muitos crimes violentos podem soar irracionais, sem sentido, mas são fundamentados por uma lógica evolutiva primitiva. (p. 14)

Apesar de não ser direta e explícita a fatores externos, a concepção teórica de Raine (2013) traz indícios do viés sociocultural na produção da violência, já que trata de comportamento, cooperação e conduta antissocial. O que reforça a ideia de que a violência não emerge de/em um vácuo, mas de um complexo de relações, no mais rudimentar dos ambientes em que se processaram interações humanas aos construtos sociais civilizatórios (Ray, 2011).

Do ponto de vista psicanalítico, então, segundo Freud (1930), citado por Souza (2011), a violência emerge da relação entre a índole agressiva humana e o processo civilizatório, portanto, histórico, ou, em conexão mais direta, os domínios culturais exercendo força (violência) em forma de sublimação dos ímpetus emocionais, no abrandamento da subjetividade humana para viabilidade da socialização. Predispõe-se assim a tese da violência como dimensão emocional e constitutiva das formações sociais em extensão abrangente aos diferentes núcleos de convivência.

Assim, o homem como ser histórico, e detentor do impulso agressivo, traduz a violência como ente histórico. O movimento civilizatório, então, cujas lógicas sociais

sempre se pautaram na individualidade (aqui entendida como subjetividade) tem-se possibilitado pela sublimação da impulsividade cujo indivíduo, envolto em simbologias e representações culturais, tende a gerar fatos conflituosos e violentos. “A existência desse pendor à agressão, que podemos sentir em nós mesmos e justificadamente pressupor nos demais, é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a seus grandes dispêndios” (Freud, 1930, citado por Souza, 2011, p. 57-58).

Talvez todo o esforço empreendido por meios sublimáveis da subjetiva humana pelo social e pela cultura (as leis e os códigos sociais, por exemplo) não tenha sido suficiente à contenção da violência, contraditoriamente por meio da própria violência, dada à força e à energia desse traço intrínseco e de controle difícil. É possível considerar, por sua vez, que, “com todas as suas lidas, esse empenho da civilização não alcançou muito até agora” (Freud, 1930, citado por Souza, 2011, p. 58), embora proporcionalmente, segundo Pinker (2013, p. 14), “hoje podemos estar vivendo na era mais pacífica que nossa espécie já atravessou”, portanto, condicionamento relativo à força impulsiva e violenta do homem.

As narrativas históricas, então, constituem lastro evidente de que o sentido de violência tem no humano seu cerne etiológico, já que o homem como ser histórico e atemporal construiu-se social e culturalmente em meio à violência nas mais variadas formas, em interação com o seu próximo, um difícil encargo da condição humana (Freud, 2011; Pinker, 2013; Raine, 2013). O meio social, apesar de ser fator de alto impacto na índole humana, não figura como determinante absoluto dos atos agressivos e violentos, em razão da própria compleição emocional humana, impulsiva e contraditória (Freud, 1930, citado por Souza, 2011; Morin, 2011; Friedl; Farias, 2015).

1.2 INDISCIPLINA E CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Segundo Silva (2003), o aluno é considerado indisciplinado quando infringe as regras da instituição escolar e ainda afirma que a violência é uma forma extrema de indisciplina e muito preocupante que a comunidade escolar enfrenta atualmente.

Charlot (1997) classifica a violência escolar em vários níveis. No primeiro estágio trata-se da violência física, sexual, crimes, roubos, destruição do patrimônio, dentre outros nesse formato. No nível 2, a violência está vinculada aos maus tratos por meio de agressão oral. E o terceiro e último nível refere-se às imposições, falta de acolhimento, relações de

poder entre professores e alunos. Para os professores, compreende-se a negação, indiferença e insatisfação profissional.

Como instituição, a escola representa um dos entes estruturais capazes de gerar violência, já que ela estatui regras, condutas e concessões (ensino e aprendizagem e normas de vida) sobre diferentes percepções e interesses, portanto, passíveis de conflitos. Por essa perspectiva, então:

Conceber a escola como instituição total significa ver nela uma organização que obriga seus integrantes – alunos e profissionais – a submeter-se a um regime que lhes restringe a liberdade, seja com qual for o grau de rigidez. Ela, com isso, está obviamente a lhes negar opções próprias de vida. (Flickinger, 2018, p. 8)

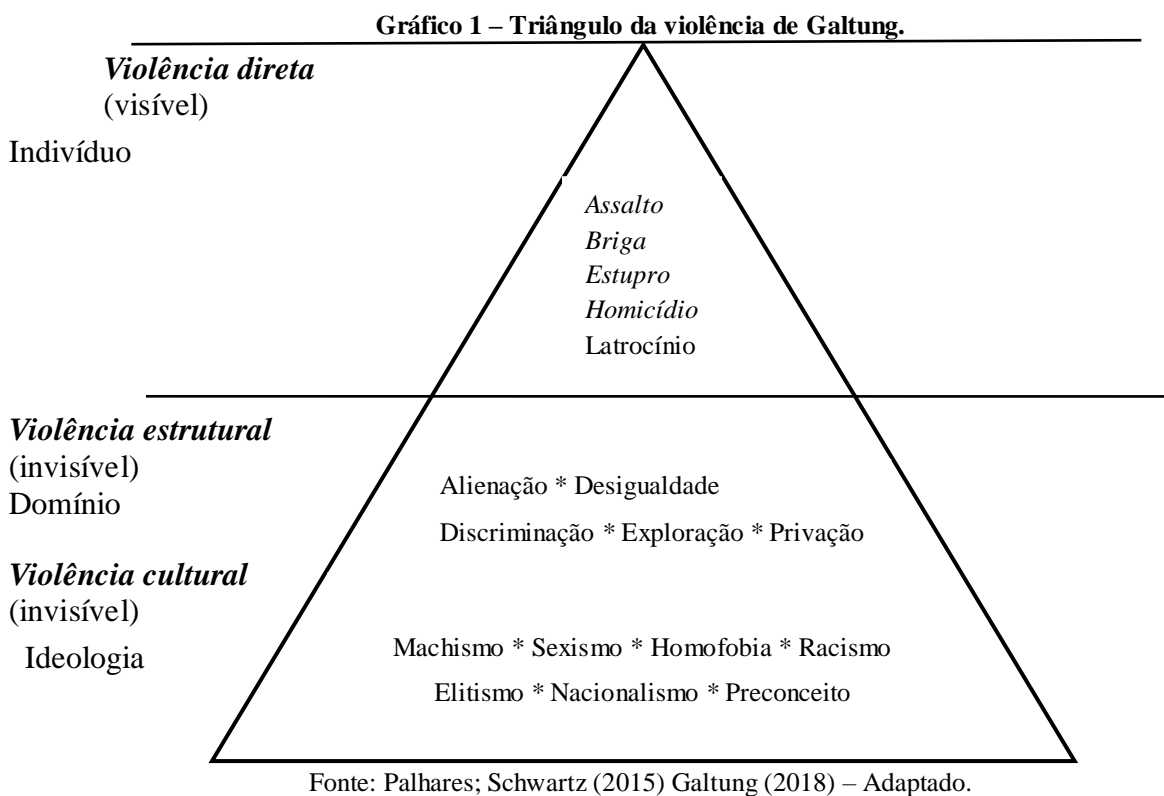
De maneira mais didática, e considerando as fontes complexas da geração de violência no enredo social, Galtung (2018) esboçou modelo de relações dessas fontes, em que sugere as formas como os entes humano, social e cultural interagem e estimulam a violência. Nessa rede ampla de elementos, Galtung (2018) pressupõe a violência no indivíduo, expressa quando esse mesmo indivíduo é instigado, de alguma forma, pelo contraponto ou negativa de seus interesses, ou pela percepção desses interesses serem obtidos abaixo do que ele poderia realizar.

Considerando-se o teor da violência como efeito de múltiplas relações, a questão central do debate reside no tempo e nos fatores causais de uma postura ou reação violenta entre agentes sociais, ou o quanto se pode considerar como tais, aspectos subjetivos, sociais ou culturais na concretização da violência. Além do mais, há formas violentas pouco ou não perceptíveis, em cujo teor não incide investidas visíveis, objetivas, mas simbólica e ideologicamente atuante sobre o sujeito, em discursos forjados como reais em significados. Assim, torna-se diligente a ação de pressupor as conexões dessas variáveis na objetivação da violência (Assis; Marriel, 2010; Zizek, 2014; Santos, 2017).

É fato comum o tratamento dado a problemas de violência no patamar superficial ou visível da questão, como por exemplo, assalto, abuso e assédio sexual, sequestro e assassinato, que Minayo (2006) chama de violência criminal ou delinquencial, e Galtung (2018) os classifica como violência direta, sem aprofundamento de elementos causais, limitando-se a hipóteses estruturais da sociedade. Apesar de perpetrado pelo indivíduo, o

foco recai prioritariamente em fatores externos, omitindo esse indivíduo, motor da ação violenta, gerada por impulsão interna (Pinker, 2013; Winnicott, 2015).

Dessa forma, a violência teria três caracterizações básicas, natureza, visível e invisível e interdependentes: a direta (de natureza física), a estrutural (procedente da geração de desigualdades sociais) e a cultural (de teor simbólico e ideológico). A demonstração infográfica a seguir visualiza, de modo sistemático o que seria as respectivas fontes fomentadoras de violência:



A partir do esquema de Galtung, de cima para baixo, a *violência direta* relaciona-se com as condutas interindividuais, em que ocorrem ataques verbais, físicos e psicológicos. Trata-se de violência evidente, com uso da força e do ímpeto pessoal. É o tipo direto de violência, em que os contendores se agridem em confronto direto, de conotação criminal, normalmente com desfechos danosos a uma das partes. Situações de assalto, briga, estupro, espancamento e verbalizações depreciativas caracterizam essa categoria de violência.

Segundo Flickinger (2018), esse é o típico caso de violência em ambientes escolares, visto que os agentes envolvidos travam diferentes embates entre si, sem simbologias ou abstrações, embora sugestionados por ambas.

Nas formas de agressão direta, praticadas por alunos e profissionais, constam pancadas, sequestros temporários, ações humilhantes, difamações, etc. Não obstante essa variedade, todos os atos de agressão direta têm sua característica comum em poderem ser remetidos a indivíduos-autores por eles responsáveis. (p. 7)

A *violência cultural* reflete aspectos discursivos, ideológicos e simbólicos, cujo enfoque visa consolidar e legitimar por meio da linguagem estereótipos e valores, que afetam diretamente pessoas ou grupos sociais com base em diferenças culturais, étnicas, sociais, históricas e de gênero. É a forma subliminar de justificativa, ou pelo menos assim o pareça dos outros tipos de violência (direta e estrutural). Nesse nível, estão as categorias racismo, sexismo, homofobia, nacionalismo, etnocentrismo, preconceito, diferença de gênero. A *violência cultural* pode manifestar-se por discursos, simbologias e estereótipos como guias de posturas intolerantes (à religião, à etnia, a diferenças culturais, a identidades de gênero) de indivíduos e grupos entre si, constituindo-se em fonte de legitimação de outros tipos violentos (Silva Jr., 2017; Flickinger, 2018).

Pelo modelo de Galtung (2018), tais categorias de violência não subsistem isoladamente, já que uma tende a atuar na justificativa da outra, de forma perceptiva ou não. No caso de uma violência direta, um grupo de jovens em regime socioeducativo pode deflagrar motim em razão da rigidez normativa, ou da precariedade assistencial da instituição, e esta, como elo do sistema (estrutura) rege as normas obrigatoriamente. Ou, alguns desses mesmos jovens causarem violência física entre si (direta) por incômodo ou ofensa ideológica de seus valores ou por algum discurso consolidado na cultura (violência cultural), como homofobia, machismo, religião, ou etnia (Silva Jr., 2017; Flickinger, 2018).

Na esteira do modelo tipológico de violência de Galtung, o filósofo esloveno Slavoj Žižek desenvolveu três conceitos de violência, em que relaciona a ação individual (violência subjetiva), o sistema sociopolítico (violência objetiva) e a cultura (violência simbólica). Em essência, tais tipologias caracterizam as fontes galtungianas de violência, embora sob terminologia específica.

A *violência subjetiva*, segundo Zizek (2014), corresponde àquela expressa pelas relações interindividuais, a violência de rosto a rosto, vista no cotidiano, na mídia. É a violência do ataque interpessoal, do assassinato, do sequestro, do estupro, da tortura e do terror, como banalizada e visível no ambiente social.

Em primeiro momento, o sentido de subjetividade coloca dúvida quanto a algo concreto e visível, mas a coerência emerge ao se confrontar a observação de que o significado decorre da ação assimiladora de influência do indivíduo pelas outras fontes geradoras de violência (a sistêmica e simbólica) para ele perpetrar o ato violento (Zizek, 2014). É o que o autor chama de perturbação do estado normal de coisas, ou, mais precisamente, o ato subjetivo do sujeito de influenciar-se por fatores externos, saindo do seu estado natural.

A *violência objetiva* (ou sistêmica) está latente na estrutura política, econômica e social, na forma de desigualdades, alienação, privação, miséria e da violência das crises sociais. É o tipo de violência, associado à violência simbólica que, a priori, concreta e visível, corresponde à intenção subjetiva (mas, de efeito objetivo e determinado) de o sistema omitir o real e deixar o sujeito submerso ou alheio em seu poder cognitivo, sem perceber o estado de domínio e de inculcação de ideologias para influenciar, por exemplo, atos racistas, homofóbicos, machistas, ou preconceituosos e discriminatórios (Zizek, 2014).

A *violência simbólica* tem contornos nos discursos e nas enunciações da linguagem, em que propagam ideologias e princípios como verdades com incitação à sentimentos de depreciação, superioridade e ódio entre indivíduos e grupos sociais. É a violência latente nos significados, construídos e mobilizados nas áreas institucional e política com imposição de sentidos. Os discursos de racismo, homofobia, machismo, etnocentrismo, xenofobia, e institutos normativos, códigos disciplinares e regimentais caracterizam simbologias de violência (Zizek, 2014).

1.3 VIOLÊNCIA: TIPOLOGIA E CONCEITOS

As perspectivas tipológicas de violência de Galtung e de Zizek apresentam conexões comuns nas premissas e caracterizações do fenômeno da violência, embora subscrevam suas postulações com variações terminológicas. A disposição gráfica a seguir

sintetiza as duas tipologias da violência, de modo a demonstrar os pontos de interseção entre ambas:

Tabela 2 – Comparativo tipológico e conceitual de violência.

Galtung	Zizek
<p><i>Violência direta</i></p> <p>Centrada no comportamento individual; visível e cotidiana como ataques físicos, estupros, assassinatos, terrorismo.</p>	<p><i>Violência subjetiva</i></p> <p>Centrada no comportamento individual; visível e cotidiana como ataques físicos, estupros, assassinatos, terrorismo.</p>
<p><i>Violência estrutural</i></p> <p>Institucional e política, invisível, ou pouco perceptível, gerada por negação ou restrição de direitos, desigualdades sociais, fome, alienação e discriminação.</p>	<p><i>Violência objetiva ou sistêmica</i></p> <p>Institucional e política, invisível, ou pouco perceptível, gerada por negação ou restrição de direitos, desigualdades sociais, fome, alienação e discriminação.</p>
<p><i>Violência cultural</i></p> <p>Latente nos significados, construídos e mobilizados na cultura com imposição de sentidos como racismo, homofobia, machismo e institutos normativos, códigos disciplinares e regimentais caracterizam simbologias de violência.</p>	<p><i>Violência simbólica</i></p> <p>Latente nos significados, construídos e mobilizados nas áreas institucional e política com imposição de sentidos como racismo, homofobia, machismo e institutos normativos, códigos disciplinares e regimentais caracterizam simbologias de violência.</p>

Fonte: Galtung (2018); Zizek (2014). (Com adaptação infográfica).

Assim posto, é possível considerar que as tipologias de violência apresentadas, tanto de um quanto de outro autor, mantêm relações conceituais comuns, assim como os pressupostos da interdependência de fatores etiológicos da violência, como se constata na literatura e em discussões paralelas. Assim, é possível inferir que, em qualquer abordagem sobre o fenômeno da violência, desviar-se de uma dessas variáveis, pode-se incorrer em fragilidade da análise, uma vez que indivíduo, estrutura social e cultura se encontram em relações comuns, passíveis de múltiplas variações comportamentais, portanto, um sujeito subjetivo, ao alcance de representações e simbologias.

Se observadas as proposições de Galtung (1990; 2018) e de Zizek (2014) e os próprios conceitos de violência, é coerente considerar que tal fenômeno emocional parte de um sujeito sob intenso impacto de significados, tanto diretamente do meio estrutural/sistêmico quanto do meio cultural/simbólico por intermédio da linguagem, impositivamente, em correlação de força. Assim, segundo Zizek (2014, p. 2), o corpo simbólico constitui a “mais fundamental forma de violência (...) que pertence à linguagem como tal, por sua imposição de certo universo de significados”.

Em consonância com tal perspectiva, e tratando do poder e da força representativa dos sistemas sociais, em relação à educação, Bordieu; Passeron (2014, p. 25) afirmam que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Bordieu; Passeron (2014) relacionam a questão das simbologias com força e poder, no espectro institucional da educação. Ou, precisamente, nos significados do trabalho pedagógico (ação pedagógica, como os autores denominam), que dissimulam e estabelecem representações na condição de verdades no processo de reprodução dos discursos dominantes como forma educativa pelo ensino e, concomitante, a legitimação do poder estrutural/sistêmico.

Por esse prisma, segundo esses autores, a própria ação pedagógica se reveste em violência pela arbitrariedade que lhe é peculiar nesse contexto simbólico, em um processo de imposição e aportes reprodutivos pelo viés da educação. Assim, na percepção de Bordieu; Passeron (2014), “A violência simbólica, estrutura que exprime, por sua vez, as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada” (p. 28).

Por conseguinte, conforme ponderações de Assis; Marriel (2010), Santos (2017) e Flickinger (2018), é temeroso abordar-se a questão da violência entre agentes escolares somente por/ou dando-se ênfase a variáveis ambientais, como abordado recorrentemente na literatura e nas pautas pedagógicas, tendo em vista um sujeito que age e reage emocionalmente frente a estímulos externos, inclusive procedentes da própria ambiência escolar e da própria ação pedagógica e das relações que a guiam. Mesmo assim, cabe a observação de ainda não se poder atingir integralmente a questão, dadas as abstrações e

materialidades que subjazem o sentido de violência, que a colocam em múltiplos pontos de entendimento e de análise.

1.4 TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESTAQUE DOS CICLOS 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É fato a dinâmica da violência permear a vida humana, assim como também é fato que tal traço emocional se expressa em múltiplas formas, sob densa massa fatorial, nos mais diversos núcleos de convivência por agentes sociais. Embora não existam natureza ou tipos característicos de violência para cada ambiente social, dado o trânsito social do agente, é plausível a ideia de tipologias e especificidades de violência em razão das implicações inter-relacionais, originárias de determinado ambiente. Segundo Kappel et al (2014), toda violência se expressa implícita e explicitamente de modo interindividual, contudo decorrente de uma macroviolência do todo social.

Bezerra et al (2016) discorrem sobre violência escolar como expressões agressivas e antissociais, materializadas em conflitos violentos nas relações interpessoais, nas formas danosas ao patrimônio e na tipificação criminal. Mas com o reconhecimento de que muitas variáveis do fenômeno advêm de causas externas, portanto, o aluno adentra a escola já sob influências de experiências sociais como possíveis indutoras de violência. Esquierro (2011) corrobora com a questão afirmando que “A violência nas escolas se manifesta de diversas maneiras e conhecê-las e compreendê-las são atitudes fundamentais para a busca de meios para solucioná-las” (p. 22).

Assim entendido, intentou-se destacar os tipos mais comuns de violência perpetrados nas relações escolares, em sala de aula ou no entorno da escola, principalmente os dos ciclos escolares do ensino fundamental e, em especial, os delimitados nesta pesquisa, 6º e 7º anos. A expectativa foi a de delinear os conflitos violentos de maior incidência no ensino fundamental e o grau de vulnerabilidade de alunos, especificamente, nos ciclos escolares mencionados, em razão da tenra idade desse alunado, já imerso no mapa de distúrbios do ambiente escolar, tornando-se o problema da violência um dos mais sérios da esfera escolar no século XXI (Crews, 2019).

Em pesquisa sobre a violência escolar em instituições do México, Ayala-Carrilo (2015) relaciona os altos índices de violência nos centros escolares como projeção da macroviolência reinante no país. E que, segundo a autora, “Um maior número de alunos e

alunas dos ciclos primário e secundário foram vítimas de violência entre os declarados participantes de atos violentos na escola” (p. 3), principalmente entre alunos do sexo masculino e provenientes de círculos sociais conflituosos, inclusive da família.

Nos Estados Unidos da América (USA), o cenário escolar mais referenciado na literatura em termos de violência escolar, há o agravante dos cada vez mais incidentes casos de abusos em ambientes escolares perpetrados por crianças dos ciclos primários (até 12 anos), e atos, com alto poder lesivo (Ayala-Carrilo, 2015; Zarra, 2018; Crews, 2019). De igual modo, Dlungwane (2017) expõe pesquisa em escola da África do Sul, mas estendendo abordagens ao sistema educacional sul-africano, acerca dos altos índices de violência nas escolas do país, nos ciclos primário e secundário. Segundo esses autores, há uma preocupação global nesse sentido pelo recrudescimento de casos implicativos no trabalho pedagógico e em desfechos trágicos.

No Brasil, o panorama descrito representa um dos complicados casos das relações escolares, também projetado em densa massa investigativa em ciclos menores de ensino, como nas séries finais do ensino fundamental, já constatável nos ciclos de 6º e 7º anos (Assis; Marriel, 2010; Assis, 2015; Azzi et al, 2015; Bezerra et al, 2016). Ou mesmo em crianças da educação infantil em situação de pressão aos seus desejos, também em posição ofensora ou ofendida (Castro; Souza, 2012; Gonçalves; Martines, 2014; Crews, 2019).

Como exemplifica o excerto teórico, “Muitas vezes o próprio espaço disponível para as crianças influenciam em seus comportamentos, como por exemplo, se o espaço de convivência ou de estudo for limitado, há maior probabilidade de despertar na criança reações agressivas” (Gonçalves; Martines, 2014, p. 123). Nessa perspectiva, Assis (2015) apresenta dados de pesquisa empírica sobre a relação idade/série/violência, que gerou a seguinte constatação:

Analisando de maneira geral, por meio dos registros aqui elencados (documentos escolares), o comportamento dos alunos do 6º ao 9º ano do turno matutino da escola em questão, os dados mostram maior quantidade de ocorrências com alunos do 6º Ano, no entanto, dados referentes à idade não estão elencados, pois na escola há grande distorção idade/série. (p. 21).

De acordo com abordagens de Esquierro (2011), Gonçalves; Martines (2014), Bezerra et al (2016) e Pacheco-Salazar (2018), enfoques maciços sobre esse tema no ensino fundamental (Pacheco-Salazar cita alunos de 6º e 7º graus) tomam dimensão pela

magnitude do problema em crianças e jovens que, já no início da formação escolar e social produzem situações danosas a si e ao outro com prejuízos de ambos ao trabalho pedagógico e à aprendizagem. Esses autores convergem ainda na ideia de que a escola não tem dado a atenção necessária ou acionado intervenções resolutivas, apesar da seriedade do problema, talvez até por não ter conhecimento necessário à delimitação do problema.

Esquierro (2011), Castro; Souza (2012), Minayo (2013), Flores (2014), Ayala-Carrillo (2015), Dlungwane (2017), Pacheco-Salazar (2018) e Zarra (2018) identificam e descrevem as formas de violência escolar mais frequentes e dispostas na literatura, na linha dos conflitos interpessoais, e que podem ser tomados como ponto de partida para tomadas de decisão em gerenciamento de crises conflituosas na ambiência escolar:

1) **Violência física** – ação ou ataque corpo a corpo ou com instrumento com finalidade destrutiva ou dominadora, física, moral ou socialmente do oponente. Caracterizam-se como tal: brigas (tapas, chutes, pontapés, agarrões e golpes), *bullying*, assédio e intimidação sexual, estupro.

2) **Violência verbal** – normalmente tipo de violência perpetrada por meio de verbalizações orais e escritas, diretas e indiretas; também um meio de atingir alguma variável de agressão física; podem compor esse segmento: ameaça, extorsão, assédio e intimidação sexual, incursões de deboche e palavrões, provocações, adjetivação chula, preconceituosa e inferiorizante e *cyberbullying*, em razão de deficiência, interesses individuais (poder, domínio, liderança) ou por simbologias culturalmente estabelecidas.

3) **Violência social** – diz respeito à degradação das relações sociais por meio de atitudes ofensivas difundidas em incursões verbais. Fazem parte desse grupo: ataques verbais (em assédio psicológico e emocional, estereótipos), ameaça, isolamento ou exclusão do outro, difamação por *posts* eletrônicos (redes sociais, e-mails), *cyberbullying*, abandono; aí entra a violência familiar revestida nas formas física e verbal.

4) **Violência simbólica** – refere ataques verbais (que pode progredir para ataques físicos) por preconceito, machismo, sexismo, homofobia, etnocentrismo, em razão de estereótipos, diferenças culturais, religiosas, sociais, políticas, econômicas e de gênero.

5) **Violência autoinfligida ou Individual** – mostra-se fora do circuito interpessoal, mais associada a coletivos escolares em contextos sociais historicamente violentos como também a jovens de maior idade, que deflagram a violência social, e que agem dentro e fora da escola. É a violência gerada em si e perpetrada contra si mesmo por própria

deliberação, embora com perspectiva de ataques físicos e verbais a outrem. Nessa tipologia enquadram-se: automutilação, suicídio, atentado à pessoa e ao patrimônio, uso de arma e droga, roubo, assalto e vingança.

Não se intenta considerar a dinâmica da violência fechada nesse esquema temático, já que tais categorias de violência dialogam entre si com outras tantas tipologias emergentes, tanto em nível pessoal quanto coletiva. Mas é possível relacionar, segundo a literatura, as espécies de violência mais comuns em coletivos escolares do ensino fundamental, um dos enfoques desta pesquisa, principalmente as de ordem física e verbal com desdobramentos para as violências individual e social (Flores, 2015; Ayala-Carrillo, 2015; Zarra, 2018; Crews, 2019).

Em pesquisa de campo com alunos do 6º ao 9º, Esquierro (2011), Assis (2015) e Lima; Coêlho; Ceballos (2017) identificaram nas vozes de alunos e professores as formas recorrentes de violência em classes de alunos ou em suas relações externas à escola. De natureza física, foram declaradas brigas (empurrões, tapas, chutes e pontapés); verbal, *bullying* e constrangimentos por apelidos, ameaças, chantagens; social, desprezo, isolamento, desqualificação moral e exclusão; simbólica, luta por poder grupal, ofensas por gênero (homossexualismo, machismo, masculinidade), biótipos (negritude, aspectos fisiológicos), preconceito.

De fato, a própria experiência docente evidencia essas formas de conflitos no ensino fundamental. Contudo, existe a relativização etária nos ciclos escolares, visto que alunos do 6º, 7º, ou demais anos, podem ter idades maiores com históricos de outros tipos violentos. O mais coerente e produtivo, no entanto, diz respeito à perspectiva de se conhecerem as raízes do problema para constituí-las como ponto de partida, no sentido de implementação de ações interventivas, sobretudo em coletivos de crianças em fases iniciais de formação escolar.

1.4.1 Sala de aula e comportamento agressivo

Na concepção social, o sentido de escola supõe um lugar cultural, agradável, descontraído e de reflexões, e o próprio étimo grego *Scholé* (lugar de descanso e divertimento, ocupação literária) assim o diz (Houaiss, 2007). Mas não tanto assim, já que o contexto escolar (aí compreendido todo o coletivo atuante na prática de ensino e

aprendizagem) apercebe-se em nível global como espaço de confrontos violentos entre agentes educacionais com efeitos deletérios ao exercício escolar, sobretudo em alunos e professores. Como expressa Zarra (2018), “o que seria um lugar de aprendizagem e proteção como nossa casa, passou a ambiente de riscos e medo” (p. xvii).

A violência como realidade no ambiente escolar atinge todo o coletivo educacional (agentes escolares, família, comunidade e sociedade), embora afete mais intensamente alunos e professores por formarem a linha de frente e essencial das relações interpessoais, passíveis de conflitos e tensões, no curso do processo escolar. E que, relativamente ao tipo e ao grau do conflito, promove danos diretos na saúde e na vida de alunos, no trabalho pedagógico e nos resultados da aprendizagem (Dlungwane, 2017; Pacheco-Salazar, 2018, p. 113).

Do ponto de vista do aluno, as consequências da violência, em sala ou fora dela, tanto entre colegas quanto com professores perpassam vários pontos da vida pessoal e escolar dos litigantes (agressor e agredido) que, em menor ou maior grau, dependem do impacto do tipo violento, que podem variar entre incursões físicas ou verbais, ou entre variações de ambas as modalidades combinadas. Na relação binária entre alunos em eventos de violência, segundo Bezerra et al (2016), as consequências atingem os dois lados do conflito:

Por um lado, as vítimas sofrem deterioração da sua autoestima e do conceito que tem de si, por outro, os agressores também precisam de auxílio, visto que sofrem grave deterioração de sua escala de valores e, portanto, de seu desenvolvimento afetivo e moral. (Bezerra et al, 2016, p. 242)

Em casos reticentes e mais fortes, por exemplo, ataques verbais como pressão psicológica e moral com foco depreciativo, ou o *bullying*, ao aluno como vítima são creditados sentimentos de medo, inferiorização e humilhação, ou espécies psicossomáticas e, em fase aguda de perseguição, isolamento e até afastamento da escola, quadro diretamente repercutível na sua vida pessoal e escolar, não raras vezes, com abandono dos estudos (Giordani; Seffner; Dell’Aglia, 2017; Lima; Coêlho; Ceballos, 2017; Pacheco-Salazar, 2018).

Ao agente agressor, como efeitos dos atos de violência, podem ser creditados, além de sua deterioração afetiva e moral, o fortalecimento de supostos poder e liderança, desrespeito às normas e falsa autoridade. Quanto à aprendizagem, normalmente apresenta

nível regular a insuficiente como resultado da negligência ou recusa dos estudos (Esquierro, 2011). Com efeito, tais aspectos, de ordem emocional, predisõem-se no perfil de ofensores, impactando a qualidade da aprendizagem. Sobre agentes agressores, segundo Esquierro (2011):

O que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros. Essa afetividade deficitária (parcial ou total) pode ter origem em condições familiares desfavoráveis ou no próprio temperamento do jovem. Essas ações envolvem maus-tratos a irmãos, colegas, animais de estimação, empregados domésticos ou funcionários da escola. (p. 31)

Do lado docente, o trabalho pedagógico talvez seja a atividade com maior impacto de problemas com violência, pois, além de desgastar as relações com o grupo e com o professor, interferir negativamente na dinâmica das aulas, gera patologias nesse profissional. Os efeitos sorrateiros de estresses e tensões são intensos, pois, de acordo com Lima; Coêlho; Ceballos (2017), (Giordani; Seffner; Dell’Aglío, 2017, p. 104) e Zarra (2018), muitos professores passam reiteradas vezes por problemas com alunos em sala de aula durante o ano de trabalho com afetação emocional que, em processo cumulativo, os tornam vulneráveis a vários tipos psicossomáticos.

As dificuldades com violência (ou mesmo indisciplinas) em sala de aula, insatisfação profissional e remuneratória e trabalho excessivo contribuem para o desenvolvimento de alterações orgânicas em professores. Dentre outros tipos patológicos, destacam-se estresse, desmotivação, cansaço físico e psicológico, depressão, ansiedade, distúrbios mentais e a síndrome de Burnout, transtorno psíquico responsável por exaustão emocional, e que se mostra visível por esgotamento físico e mental (Castro; Souza, 2012; Lima; Coêlho; Ceballos, 2017).

Em relatos das próprias experiências docentes e de colegas do ensino fundamental do sistema escolar norte-americano, Zarra (2018) trata dessas questões de violência no âmbito escolar e dos respectivos efeitos no profissional docente, com destaque para o professor. Nas diversas ocorrências descritas, Zarra (2018) desnuda cenários violentos que, em primeiro momento, mostram-se improváveis por comprometer crianças em atos de alta carga de hostilidade, também com uso de instrumentos para ataques como cadeiras, tesouras, armas branca e de fogo, em ataques entre alunos e entre alunos e professores, além de desordem em sala de aula.

Zarra (2018) destaca os efeitos de relações turbulentas dessa natureza, a que, tanto alunos quanto professores são acometidos, sobretudo em incursões de maior temeridade e de efeitos danosos como brigas, ataques físicos, assédio psicológico e *bullying*. Quanto ao aspecto docente, “às vezes, os ferimentos em professores são sérios e precisam de atenção médica. De vez em quando, os ferimentos aparecem mais tarde. Mesmo com o declínio da atenção médica, há sempre alguma forma de lesão” (Zarra, 2018, p. 7). O que supõe fisiopatologias internas e externas com impacto na saúde de docentes.

Sobre os fatos geradores de tais decorrências patológicas, conforme abordagens de Dlungwane (2017) e de Zarra (2018) podem ser considerados os mais recorrentes em cenários de conflitos nas relações escolares em sala de aula ou em situações outras com impacto na aprendizagem: desorganização do grupo; influência a indisciplinas; perturbação à concentração dos alunos; clima tenso e incômodo a alunos e professores; redução de tempo para aula por gestão de problemas; tendência a mau desempenho escolar de ofensor e ofendido e de coadjuvante; indução a ausências ou abandono.

Quanto aos efeitos no processo de ensino em ambientes tensos e conflituosos de sala de aula na voz de professores, conforme Dlungwane (2017) e de Zarra (2018), podem ser destacados: interferência na continuidade das aulas; às vezes, ausência de alunos; utilização de tempo para apaziguamento (em sala de aula e em reuniões externas); dispersão de alunos na sala de aula; temor de ataques físicos; falta de controle do ambiente de sala; inobservância disciplinar; professores tensos e desmotivados; impacto no trabalho docente.

Frente ao quadro exposto e à verificação de que a conturbação de ambientes escolares, em especial, os efeitos decorrentes repercutem no trabalho docente é possível a observação de danos atribuídos a alunos e professores, tanto de ordem pessoal e fisiológica quanto social e pedagógica. Trata-se, efetivamente, de panorama social e escolar sensível e de evidente impacto no trabalho docente, que demanda ações interventivas comuns, já que a violência, em diferentes faces, atinge o coletivo escolar, sobretudo nos ciclos de ensino fundamental, fase formativa e de consolidação de valores, crenças e da personalidade da criança e do adolescente, como no 6º e 7º anos.

1.4.2 Intervenções docentes frente a situações violentas em sala de aula dos ciclos 6º e 7º anos do ensino fundamental

Tratar de violência escolar, principalmente no ambiente da sala de aula, remete imediatamente ao professor, já que este se coloca na linha de frente do trabalho pedagógico e do contato com o aluno, portanto dinâmica passível de antagonismos. Nas questões conflituosas dessas relações, que sobrepõem estresse e hostilidades, o professor exerce as posições opostas de emissor e receptor de atos violentos, embora a experiência docente e a densa literatura sobre o tema (inclusive a internacional) confirmem ao professor escala menor de casos do gênero, mas condição não menos determinante da equação das formas de violência emergentes nas relações escolares (Pacheco-Salazar, 2018; Tavares; Pietrobon, 2016).

Nesse contexto, são constatadas posturas violentas manifestas em diferentes formas nos contatos interpessoais, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores, não raramente, desencadeando conflitos e desagregação do ambiente escolar com impacto direto no trabalho docente e na qualidade do ensino. E, frente à complexidade de situações tais, o docente normalmente não se tem mostrado com manejo suficiente para fazer crer sua autoridade, ou possível ação conciliadora. Por isso, segundo Flores (2014), muitos professores “temem corrigir os alunos e, devido às baixas expectativas de sucesso escolar, aplicam a lei do mínimo esforço. A perda de autoridade é um dos primeiros indicadores desse enfraquecimento da função formativa” (p. 7).

Alguns dados estatísticos podem expor o cenário recorrente de tensões e conflitos no exercício escolar entre alunos e professor. Lima; Coêlho; Ceballos (2017) em pesquisa com professores do ensino fundamental identificaram estimativa de 80% de professores que já tiveram experiência com algum tipo de violência no curso do trabalho pedagógico, com interferência nas atividades de ensino e na saúde de docentes; em pesquisa semelhante, mas referindo somente agressões e ameaças a professores, Tavares; Pietrobon (2016) apontaram percentuais de 7,3% e 18,5% de casos contra docentes.

Do lado discente, Kappel et al (2014) trazem dados da Pesquisa Nacional sobre Saúde do Escolar, processada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Brasil, 2011) indicando 5,5% de alunos faltosos às aulas por insegurança e 12,9% de alunos envolvidos em disputas com agressão física; Giordani; Seffner; Dell’Aglio (2017) citam também a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar, processada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Brasil, 2013) apontando índices de 10,6% de alunos de escolas públicas e 8,8% de alunos de escolas particulares como vítimas de

agressão física seguida de lesões, na ambiência escolar.

Portanto, há cenários relativamente dispendiosos ao trabalho pedagógico se considerada a condição integrativa, ordeira e cordial necessária às relações interpessoais do processo escolar. Ao menor ruído aos parâmetros comportamental e disciplinar dessa dinâmica social as distorções são inevitáveis. Na atividade docente os danos por tais eventos tendem a serem maiores por desagregações do núcleo catalisador da aprendizagem (o trabalho pedagógico), pois com as regras e princípios disciplinares em crise há comprometimento no ensino e na aprendizagem (Ayala-Carrillo, 2015; Dlungwane, 2017; Lima; Coêlho; Ceballos, 2017).

O eixo da discussão reside precisamente na expressão numérica dos fatos com a participação predominante de alunos, assim como nos recursos interventivos e estratégicos para dirimir tais eventos, sobretudo frente a climas tensos e conflituosos com crianças do ensino fundamental. O professor então representa uma das figuras centrais nesse sentido, pois envolto por laços emocionais e por presumida condição mediadora pode interferir em situações de tensas relações com alunos (Castro; Souza, 2012; Andrade, 2015; Tavares; Pietrobom, 2016). Ou, como sugere o excerto teórico:

As formas de compreender e vivenciar a violência escolar entre alunos e professores, assim como suas percepções das causas que a originam e reproduzem constituem o ponto-chave na concepção e implementação de programas para a atenção e prevenção da violência escolar. (Pacheco-Salazar, 2018, p. 113)

Apesar de ser apenas uma das peças interpostas na engrenagem dos conflitos e tensões registrados na ambiência escolar, o professor tem atribuições, que podem fazer a diferença. Em primeiro momento, pode romper a tendência de se considerar atos indisciplinados ou agressivos (verbais/psicológicos, principalmente) como algo regular, cotidiano e natural da atividade escolar, ou postura associada à idade, percepção compartilhada inclusive por alunos como ocorre em tantas escolas (Flores, 2014; Ayala-Carrillo, 2015; Giordani; Seffner; Dell'Aglio, 2017; Pacheco-Salazar, 2018).

É possível que, pelas características da turma e pela observância de algum comportamento mais alterado de aluno, aos primeiros sinais de agressão o professor pode intervir previamente no curso interativo e prático do trabalho pedagógico. Mesmo Porque, segundo Esquierro (2011, p. 48), “o fato de a construção da violência ser lenta significa

também que a prevenção tem que começar cedo, devendo acontecer em meio às tarefas cotidianas do espaço escolar”.

Mas normalmente, as ocorrências aparentemente simples, neutras, mas que podem evoluir para situações mais graves são tratadas por professor na sala de aula com medidas de cunho circunstancial, pouco producentes, como reclamações, discursos psicologizantes (momentâneos e passageiros), exclusão de sala do aluno, ou, por meios administrativos como suspensão, transferência de escola ou mesmo expulsão do aluno. Trata-se, pois, de paliativos que obscurecem as raízes do problema, adiando-o para outro momento com a perspectiva de o professor e a escola lidarem com a mesma situação (Kappel et al, 2014; Ayala-Carrillo, 2015; Tavares; Pietrobom, 2016).

Por outro lado, tem-se que considerar que as questões de violência, na escola ou em qualquer lugar, decorrem de múltiplos fatores, que entrelaçam indivíduo, estrutura social e cultura (Galtung, 1990/2018; Zizek, 2014), portanto requerem ações interventivas compartilhadas e de maior extensão analítica. Ou, nas palavras de Roales (2015):

As situações de violência escolar não são fruto do acaso, mas reflexo do que acontece ao nosso redor, na sociedade em que vivemos e no tipo de família a que pertencemos. A atitude e o treinamento que temos ao lidar com situações de conflito influenciarão grandemente o resultado final. (p. 151)

É fato então que o trabalho docente não se reserva unicamente às questões de ensino em si mesmas pelas razões de que o professor lida como agente de relações comuns suscetíveis a antagonismos, insatisfações e intolerâncias, decorrentes do meio, em forma de agressividade por parte de alunos. Por isso, segundo Esquierro (2011), é necessário que o trabalho docente atue nesse complexo emocional, compreendendo que pode intervir na prevenção ou na contenção de posturas tensas e conflituosas em cenários não apenas de sala de aula, mas também do coletivo escolar, trabalhadas entre pares da escola.

Mas a experiência docente mostra, e a literatura traz esse dado com muita força, que as intervenções do professor ainda são claudicantes por não agregar conhecimentos necessários para lidar em situações tensas e conflituosas em sala de aula, o que o torna alvo potencial de efeitos negativos, tanto de ordem pessoal (baixa autoestima, problemas psicossomáticos) quanto profissional (desgaste emocional com alunos, *déficit* no ensino, abandono da carreira).

O quadro se mostra inquietante ao se constatar que eventos do gênero reincidem com frequência nos ciclos finais do ensino fundamental, portanto, em convívio infanto-juvenil, fases biossociais de formação de valores, crenças, senso crítico e, sobretudo, da personalidade, principalmente quando se trata dos primeiros ciclos das séries finais como 6º e 7º anos. São recorrentes investidas violentas de alunos em exigências individuais, desordem em aula, ataques verbais, físicos e psicológicos a colegas e professores, às vezes, com intensidade desmedida (Ayala-Carrillo, 2015; Giordani; Seffner; Dell’Aglío, 2017).

Em pesquisa de campo com alunos do ensino fundamental e médio e respectivos professores Tavares; Pietrobom (2016) e Giordani; Seffner; Dell’Aglío (2017) expõem cenários de interação escolar, em que se constatam problemas de violência. Foram identificadas crianças do ensino fundamental envolvidas em agressões físicas e verbais, tanto entre si quanto entre elas e professores. De acordo com excerto do relatório de um dos estudos:

Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental falaram mais sobre as próprias experiências e sobre as agressões entre colegas, enquanto que entre os alunos do 1º ano do Ensino Médio a discussão se centrou mais sobre as ações da direção e dos professores após a ocorrência das situações violentas. (Giordani; Seffner; Dell’Aglío, 2017, p. 106)

Relativamente à atuação docente nesses casos investigados, os discursos dos professores de ambos os ciclos escolares corroboraram o histórico de limites e dificuldades em lidar com situações-problemas, que envolvem conflitos violentos, conforme assentado na literatura (Kappel et al, 2014; Ayala-Carrillo, 2015; Tavares; Pietrobom, 2016). Os estudos apresentados evidenciam posturas mais reativas de professores do que, de fato, intervenções combativas e conciliadoras, contendo-se às clássicas incursões discursivas à base de confrontos, queixas, ameaças, exclusão de sala, ou, como já se disse, por meio de medidas administrativas como suspensão, expulsão ou transferência de escola (nesses dois últimos casos, configuram-se apenas a mudança de escola), em casos críticos (Kappel et al, 2014; Ayala-Carrillo, 2015; Tavares; Pietrobom, 2016).

O fato é que há lacunas visíveis nas abordagens interventivas em quadros de conflitos escolares, e que o professor, na expressiva maioria das vezes, não tem apresentado argumentos plausíveis ao efetivo enfrentamento da questão, embora se cogite que “o capital humano do professor, em princípio, poderia influenciar a ocorrência de

violência nas escolas, se a formação e o conhecimento estiverem associados à sua capacidade de lidar com o mau comportamento dos estudantes” (Tavares; Pirotto, 2016, p. 19). Acrescentem-se, ainda, os potenciais vínculos afetivos e o esforço por um espaço escolar receptivo e afável, no sentido de reduzir ou anular os efeitos negativos ao trabalho pedagógico e à qualidade da aprendizagem (Tavares; Pirotto, 2016).

Portanto, frente à complexidade da questão e, sobretudo, aos efeitos deletérios de violência no contexto escolar, às intervenções docentes ainda se mostram pouco produtivas como contraponto a tensões e conflitos em sala de aula. Por outro lado, não se concebe atuação unilateral do professor, já que se trata de problema comum à coletividade escolar. Contudo, cabe ao trabalho docente uma visão mais nítida acerca dos conflitos e tensões em sala de aula ou fora dela e das repercussões no ensino e na aprendizagem.

1.5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO

Como visto até aqui, a violência constitui um dos mais sérios e complexos problemas da agenda global, expressa em distintos formatos, intensidade e natureza. A violência em ambientes escolares, aparentemente, um dado rotineiro e localizado, sem maiores consequências, e perdido entre eventos de alta magnitude bélica e cotidiana (guerras, terrorismo, violência urbana e infanto-juvenil, violência desportiva, por exemplo) tem atraído atenção também em nível mundial. Mas a identificação de causas, efeitos e soluções, ou mesmo a natureza do conflito, têm sido o maior desafio da comunidade escolar frente a atos do gênero, em diferentes formas expressivas, que variam de interpelações verbais a ataques físicos (Chaves, 2014; Pimenta; Incrocci, 2018).

Em primeiro momento, a escola, por meio dos entes sociais que a regem, deve perceber que figura como fonte de violência, tanto pelos limites institucionais, na voz do conjunto normativo, pedagógico e gestor quanto pelos limites do exercício das funções que lhe são pertinentes, nem sempre compatíveis aos interesses e expectativas do aluno por inferir incursões autoritárias, normas rígidas (ou descaso), frágil plano pedagógico, ou que o ambiente escolar constitui-se em lugar de conflito pela própria condição humana (Ocha et al, 2014; Pimenta; Incrocci, 2018). E que, em etapa seguinte, é plausível considerar que:

A violência na escola deve ser analisada no plano macro e micro das relações, o que contribui para que as explicações sobre o que desencadeia e motiva atos de violência sejam de diversas ordens e que podem ser agrupadas em alguns focos explicativos (Salles, et al, 2016, p. 55).

Ao se tentar definir então medidas combativas a tipos de violência correntes em ambientes escolares tende-se a incorrer em dúvidas ou em limitações procedimentais, dada à complexidade do conflito violento. Desse modo, a identificação, a compreensão prévia de fatores de risco à violência e o próprio perfil sociopsíquico, cultural, familiar e escolar, habitualmente apresentado pelo aluno podem contribuir em maior termo para estratégias combativas a conflitos hostis em coletivos escolares (Minayo, 2013; Flores, 2014; Kappel et al, 2014; Assis, 2015; Ayala-Carrillo, 2015; Winnicott, 2015; Zarra, 2018; Crews, 2019):

- **A condição interna do sujeito (a natureza humana)** – a violência decorre de um estado reativo do instinto agressivo humano por frustração, senso de poder ou por desequilíbrio emocional; condição inata desde os primeiros anos de vida do indivíduo sob impacto de fatores externos ao indivíduo, premissas iniciais para compreensão e análise de quadros interpessoais de violência sob observações de estímulos externos;
- **Traços étnicos (raciais) e fisiológicos** – dizem respeito a aspectos biótipos do indivíduo sob o crivo preconceituoso e discriminatório, normalmente expresso por via verbal, de modo direto (face a face) e indireto (*cyberbullying*, redes sociais, telefones); particularidades muito visadas em relações interpessoais, em especial, na escola.
- **Contexto social, político, econômico e cultural** – condições em que se insere o indivíduo, consideradas subservientes, inferiores e desiguais pelo ofensor ou ofensores, também motivação para preconceito e discriminação, em diferentes núcleos sociais, inclusive com recorrência no ambiente escolar; aspectos religiosos e socioeconômicos nessas categorias sociais (de modo unilateral ou combinados) geram os mais diferentes tipos de conflitos violentos interindividuais ou intergrupais;
- **Comunicação tecnológica (tevé, internet, vídeo, redes sociais)** – mecanismos de influência de violência por reprodução de conflitos e atos violentos,

principalmente em núcleos infanto-juvenis, enfoque analítico necessário, sobretudo relativamente às faixas etárias mais baixas;

- **Representações sociais (simbologias)** – discursos afirmativos de crenças e valores sociais com intuito alienante e dominador pelos sistemas político e cultural, dissimuladores de restrição ou negação de direitos e de desigualdades sociais, como também de percepções preconceituosas e discriminatórias perante grupos sociais, como o negro, o índio, o estrangeiro, o imigrante, o asiático e suas respectivas culturas; trata-se de discursos de alto impacto nas percepções de crianças e jovens e nas incursões interativas na ambiência escolar;
- **Segmento migratório** – refere possíveis reações à entrada de estrangeiros em outros países; posturas agressivas estendidas e duradouras no cotidiano da pessoa ou da família imigrante; muito particular em regiões de fluxos migratórios mais presentes;
- **Segmento institucional** – corresponde a discursos ou a atos simbólicos originários do complexo institucional da sociedade, por exemplo, corrupção, injustiça, restrição ou negação de bens e serviços públicos e políticas públicas deficitárias e a própria estrutura normativa e operacional da escola; é plausível a verificação das ordens de poder, hierarquias e visão oficial em relação ao indivíduo e sua vida;
- **Complexo normativo, disciplinar, pedagógico e gestor (escola)** – trata-se de estatutos, princípios e normas disciplinares da instituição escolar, assim como do planejamento, conteúdo e do método pedagógico aplicados ao público discente, ou mais precisamente, refere distorções e assimetrias desse aparato na socialização e nas relações interpessoais, na visão do aluno, com este reagindo por confronto, resistência ou protesto, ou por negação à sua voz. É o processo de reflexão da própria escola acerca da consecução dos objetivos institucionais.
- **Aspectos intrafamiliar e comunitário** – apontam para núcleos familiares desestruturados pela ausência parental, ataques físicos e verbais e maus-tratos no interno familiar; repasse e influência de referências violentas, autoritárias e de abandono; relações em ambientes delinquentes e criminosos e de reduzido nível escolar.

- **Questões de gênero e etarismo** – refere identidades sexuais e as respectivas percepções e simbologias correntes na sociedade, e que podem influenciar ações e reações entre agentes da violência; e faixas etárias, como forma de avaliar o nível de maturidade e de experiências sociais de agentes escolares que expressam violência no ambiente escolar.

Trata-se, pois, de categorias individuais, sociais, culturais e sistêmicas, que permitem análises sem tantas fragmentações metodológicas, sem o reducionismo da medida administrativa ou punitiva ao aluno, ou mesmo ao professor, como forma de dirimir questões de violência no exercício escolar. Por certo, outros fatores de risco poderão ser considerados, conforme as particularidades de cada situação e ambiente analisados (Muschert; Henry; Bracy; Peguero, 2014; Luiz; Vergna; Lima, 2016).

Todavia, e o mais importante, é o fato de que, frente a múltiplas formas e especificidades de conflitos na ambiência escolar, qualquer perspectiva analítica a respeito não deve abstrair-se dessa rede ampla e variada de fatores para compreendê-los (Muschert et al, 2014; Luiz; Vergna; Lima, 2016). Além do mais, no processo de relações do sujeito:

Afirma-se que a subjetividade se revela durante a construção de enunciados em processos de diálogos reais. Nesses processos, o sujeito produz seus enunciados motivado por um querer-dizer, carregado de seu próprio papel como observador e aquilo que ele traz consigo: o seu conhecimento de mundo. (Luiz; Vergna; Lima, 2016, p. 21).

Posto isso, concebe-se que é prudente, e ao mesmo tempo possível, a investida em propostas aplicáveis ao problema cujas espécies têm acolhida na literatura, inclusive algumas exercitadas no cotidiano da escola, com vista no desenvolvimento do trabalho docente em clima de harmonia e produtividade. Contudo, cabe o destaque de que cada proposta ou grupo de propostas interventivas tem suas especificidades de método e objetivos (Salles et al, 2016; Pimenta; Incrocci, 2018; Unesco, 2019).

Em relatório de 2019, como resultado de estudos de caso, a UNESCO apresenta algumas experiências de enfrentamento da violência escolar, verificadas em oito países (Suazilândia, Itália, Jamaica, República da Coreia, Líbano, Holanda, Suécia e Uruguai), cujas estratégias baseiam-no aluno quanto à sensibilização relativa ao problema, à participação mais efetiva na vivência escolar e à informação sobre problemas de conflitos e hostilidades nas relações interpessoais na escola. Trata-se de intervenções, segundo o

documento, que obtiveram considerável sucesso na redução, ou em cenários amenos, em quadros precedentes de conflitos violentos, com frequência de ataques físicos e *bullying*:

- **Estrutura legal e política para lidar com a violência escolar** – pelos meios políticos e legais deixaram-se evidências de que atos violentos, danosos a outrem são coibidos por institutos oficiais, portanto passíveis de sanções; no Brasil, corresponderiam ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei n.13.185, de 06 de novembro de 2015.
- **Colaboração efetiva entre agentes da educação na esfera institucional, públicos ou civis** – foram direcionadas organizações oficiais e não governamentais (Ongs) com copartícipes em intervenções de prevenção e acompanhamento de ocorrências de práticas ou casos conflituosos violentos.
- **Aplicação de programas e campanhas escolares com expectativa de resultados satisfatórios ao aluno** – desenvolvimento de projetos globais na escola, em que o aluno, nas diferentes faixas etárias, participe e perceba crescimento escolar e social (projetos culturais, campanhas educativas, por exemplo). É o que se poderia chamar de recursos de integração e de pertencimento.
- **Compromisso com os direitos da criança, empoderamento e participação dos alunos** – constitui um dos lados da proposta anterior com a firmação de compromisso com os direitos da criança e do adolescente, sobretudo em relação à segurança social e escolar, como também a efetiva participação dos alunos no combate a conflitos violentos e ao *bullying*.
- **Estudos de aperfeiçoamento para professores sobre violência escolar e gestão positiva em sala de aula** – política de treinamento para professores, no sentido de que os profissionais aprofundassem conhecimentos acerca de violência escolar, em particular, acerca do *bullying*; o objetivo do recurso formativo docente seria desenvolver habilidades preventivas e atuar em conflitos em sala de aula.
- **Foco em um ambiente escolar e de sala de aula seguros e positivos** – as metas de sensibilização e apoio conjunto de segurança dos grupos escolares em sala de aula foram discutidas e desenvolvidas a partir de discussões comuns. Estabeleceu-se compromisso entre todos os agentes conhecedores da proposta.

Quer dizer, houve compromisso político e social para um ambiente pacífico e propício às relações interpessoais, ao trabalho pedagógico e à aprendizagem por meio do diálogo e dos pontos de vista de alunos e professores.

- **Abordagens sistemáticas para envolver todas as partes interessadas na comunidade escolar** – fase ampliada da proposta precedente, em que a integração social pela presença de pais, alunos, profissionais, funcionários e representantes da comunidade contribuiu seguidamente para participação coletiva e para esclarecimentos sobre temas de violência nas relações escolares.
- **Pleno apoio a alunos afetados por violência escolar e bullying** – recursos de apoio dispensados a alunos vítimas de violência em saúde, em lei e por proteção de profissionais mediadores entre os litigantes, inclusive para professores, trabalho direcionado para dentro e fora do ambiente escolar.

Em consonância com as propostas analíticas e interventivas apresentadas podem ser consideradas as perspectivas de enfrentamento da violência, associadas exclusivamente ao conjunto estrutural da escola, aí inserido o trabalho pedagógico, que, a depender da forma como se desenvolve, principalmente em termos de relações humanas (com críticas de produção de violência), há tendência de geração de conflitos entre alunos e entre alunos e professores. Assim, caberiam ações de aglutinar esforços no sentido das demandas e organização escolares com discussões e deliberações coletivas (Flores, 2014; Kappel et al, 2014; Stelko-Pereira; Williams, 2016; Lira; Gomes, 2018; Oliveira; Maduro, 2018; Pimenta; Incrocci, 2018):

- **Participação democrática** – gestão, alunos, professores e demais agentes educacionais discutiriam e tomariam decisões escolares de modo coletivo, inclusive sobre conflitos e tensões no ambiente da escola. Assim, os potenciais forjadores de comportamentos hostis, principalmente, os alunos, poderiam sentir-se corresponsáveis pelo próprio processo escolar.
- **Grupos e fóruns de debates** – encontros com alunos e professores em forma de assembleias ou de grupos focais poderiam contribuir na discussão e esclarecimentos acerca de indisciplina e violência nas relações de alunos e professores. Tal processo daria oportunidade ao aluno, em especial, de

expressar-se quanto ao tema, e de expor suas ideias a respeito, com a percepção de reconhecimento por seus pares escolares e, ainda, de pertencimento e protagonismo. Procedimento esse que daria subsídios à própria escola para atuar com ações mais consistentes.

- **Revitalização das diretrizes e das práticas escolares**– trata-se de mobilização por parte da escola de novas conexões normativas e relacionais, em que se evidenciem regularidade, cordialidade e interesse, nas interações interpessoais, principalmente entre aluno e professor, assim como em efetivo compromisso com os objetivos escolares, firmados na qualidade do ensino e em metas pessoais, sociais e profissionais do aluno. É o processo em que se mira a construção de credibilidade e relevância à atividade escolar, e os significados pertinentes frente às perspectivas do aluno.
- **Intercâmbio família e escola**– a experiência e a literatura são pródigas em expor as discrepâncias relacionais entre família e escola, sobressaindo o contato institucional e administrativo (a relação política e social, e burocrática, respectivamente), em detrimento de uma atuação concreta nas discussões, planejamento e avaliação do projeto escolar. Em casos comparáveis, são sugestivas intervenções da família, em conjunto com a escola, nos encaminhamentos das diretrizes e práticas escolares, especialmente em se tratando de planos e de atividades pedagógicas, inculcando no aluno (filho) ideias de interesse, compromisso e atenção, um trunfo à inibição de posturas agressivas e violentas, pela proximidade e acompanhamento do cotidiano do aluno.
- **Compromisso e atenção docentes** – esse é um dos destaques das políticas de enfrentamento da violência em ambientes escolares. Uma revisão desse quadro, com professores desnudos de ego e vaidade (não raras vezes), e investidos de humildade, compromisso e atenção ao aluno representa uma alternativa de peso na contenção ou redução de conflitos violentos, ou indisciplinados, nas relações escolares em sala de aula e nos contatos coletivos. Esse perfil passa pela crença na capacidade do aluno, na criação de atividades motivadoras e de um ambiente de aula pacífico e produtivo.

- **Coletividade escolar socioafetiva**– talvez esse seja o principal objetivo que os coletivos escolares tenham que estabelecer como pano de fundo de um ambiente escolar cordial, solidário, pacífico e, sobretudo em clima de parceria e compromisso entre todos os agentes educacionais (escola, docência, discência, gestão, família e comunidade), dinâmica aplica a qualquer nível de ensino. Os vínculos afetivos então na forma de respeito (à dignidade e às diferenças), de confiança nos valores e princípios da escola e das pessoas, e em bases comunicativas, atenciosa e diligente, reforçam as perspectivas de um ambiente de aprendizagem saudável e fraterno.

Todo esse conjunto operacional para entender e lidar com conflitos violentos em sala de aula, em qualquer ocorrência do gênero vem ao encontro das abordagens de Crews (2019) e de Zarra (2018) quanto aos eixos analíticos e interventivos relativos ao problema. Para Crews (2019), o primeiro seria a própria sociedade por meios institucionais (político, familiar, jurídico, educacional e midiática) na criação de ações preventivas com vista à redução da violência macrossocial, embora se saiba dos limites das operacionalizações da escola influenciarem em mudanças macrossistêmicas de abrangência estrutural da sociedade.

A comunidade escolar seria o segmento social mais próximo da violência e o ente detentor e impulsor de mudanças no curso do desenvolvimento do exercício escolar. Dessa forma, a escola teria a incumbência de proceder continuamente a diagnósticos de suas atribuições, princípios e metas pedagógicas frente às percepções dos demais agentes, sobretudo do aluno, no sentido de dirimir tensões e conflitos; no rol de possibilidades interventivas entram a família, na condição de fortalecer as relações internas e externas, e o indivíduo, principalmente aquele com evidências agressivas, como foco de atenção (Crews, 2019).

Apesar de sucintas, mas não menos pertinentes, Zarra (2018) sugere três ações básicas para intervir em situações de conflitos na escola. Em primeiro momento, ter a disposição de reavaliar políticas, princípios e relações do aparato escolar junto ao aluno, reorientando programas ou atitudes, em que ameniza ou negligencia a ação indesejada do ofensor ou ofensores; revisão dessas mesmas políticas, dando-se ênfase ao perfil do

alunado; e, a condição essencial: o comprometimento interno das partes envolvidas, com destaque para as lideranças escolares, professores, gestores e funcionários.

É coerente afirmar então que a escola como estrutura e espaço interativo está imbuída coletivamente de atuar em quaisquer circunstâncias, que refiram a dinâmica de ensino e o consecutivo da aprendizagem, o trabalho pedagógico, portanto, o cerne da razão escolar. Por isso, abordagens de problemas de violência ou de fatos comparáveis, devem ter enfoque principal nas inter-relações aluno e professor, razão da própria existência da atividade pedagógica, e o professor como maior alvo (embora a parte docente também figure como fonte de risco de conflitos). Além do mais, é o professor quem passa a maior do tempo com o aluno, com possibilidades e potencial de arroubos agressivos e violentos (Kappel et al, 2014; Pimenta; Incrocci, 2018; Crews, 2019).

Assim, de acordo com Roales (2015), “um dos pilares fundamentais da educação baseia-se na capacidade das instituições de formação para responder às necessidades socioeducacionais de ter professores altamente qualificados, que integrem e se envolvam com o sistema educacional” (p. 145). Nesse sentido, segundo esse autor, a formação e visão docente, inicial e continuada, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, devem constar como condições transformadoras do processo e das relações escolares, portanto, personagem influente em potenciais situações de violência no contexto escolar.

Também é plausível considerar que elementos indutores de violência, tanto nas relações internas quanto externas à escola, predisõem-se dos sistemas sociais, nas formas institucionais e simbólicas, e da cultura, em motivos representacionais e ideológicos (Galtung, 1990/2018; Zizek, 2014), longe do raio escolar, mas não menos influente nos sujeitos que fazem a própria escola. Contudo, o contingente humano da escola, pela experiência, maturidade e conhecimento tem todas as condições de atuar na mediação interventiva por conturbações ou violências, que historicamente afeta a dinâmica interpessoal e institucional do complexo escolar.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1 Problema

Entre as posturas violentas de alunos ou grupos de alunos entre si ou com professores, regularmente incidentes no meio escolar, manifestam-se nas formas de indisciplina, insultos, ameaças, ofensas morais, ataques físicos, *bullying*, vandalismo e preconceitos, registrando-se desenlaces conflituosos e hostis, tanto no interior quanto fora da escola, em demonstração evidente de intolerância e desrespeito ao outro. Isso em razão de condições e características individuais, ou estilos de vida do outro, em atentados à moral, à dignidade, e não raro, à integridade física dos contendores (Azzi et al, 2015; Silva Neto; Barreto 2018).

Posto isso, alguns questionamentos foram considerados: Que fatores podem implicar em posturas violentas de alunos no ambiente escolar? Quais as ações de teor violento apresentados por alunos agressivos na escola? O trabalho docente resente os efeitos de um ambiente escolar com posturas violentas de alunos, ou mesmo entre alunos e professores?

Com o objetivo de responder às indagações apresentadas, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os aspectos geradores de violência escolar e os respectivos efeitos no trabalho docente, na perspectiva de alunos e professores em escola do ensino fundamental no município de Pojuca, Bahia, Brasil?

2.2 Objetivos

Como **objetivo geral** temos: Analisar as ações de violência escolar que ocorrem nos ciclos finais do ensino fundamental entre alunos e professores e os respectivos efeitos no trabalho docente na Escola Municipal Presidente Castelo Branco, do município de Pojuca; e os **objetivos específicos**:

- 1) Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar, durante a interação da aula;
- 2) Descrever os efeitos de atos violentos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental;
- 3) Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas;

4) Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social da Escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores.

2.3 Desenho de investigação

O desenho dessa pesquisa se classifica como não experimental, isso, por não ser um experimento, não se tratando de manipulação de amostra, controle e distribuição aleatória. A pesquisa considerada não experimental “ Inferências sobre as relações entre variáveis são realizadas sem intervenção direta ou influencia, e essas relações são vistos como ocorreram no contexto natural” (Hernández Sampieri et al, 2006, p. 153). Assim, baseando-se neste pensamento, se justifica o motivo desta pesquisa ser não experimental.

Esta pesquisa, ainda apresenta um caráter de corte transversal, por consistir na coleta das informações de uma só vez no campo de estudo seleccionado. Pois leva-se em consideração a concepção de Hernández Sampieri et al (2006, p. 208), quando garante que “a coleta de dados ocorre num só momento, no qual pretende descrever e analisar o estudo de uma ou várias variáveis em um dado momento”.

2.4 Alcance de investigação

O alcance dessa pesquisa é pesquisa descritiva. Isso, por reconhecer que tal pesquisa, é, “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, [...]” (Gil, 2002, p. 42).

Dessa forma, a definição da pesquisa descritiva segundo Prodanov et al (2013, p. 69) é quando o investigador somente “registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A opção por abordagem qualitativa decorreu do fato de se investigar dimensões subjetivas de um número de sujeitos que, segundo Triviños (2011) e Campoy Aranda (2018) fundamentam-se na exploração dos fenômenos estudados, observando-se as interações que ocorrem entre si e compreendendo-se os possíveis significados desses fenômenos a partir das narrativas dos entrevistados.

2.5 Enfoque da pesquisa

A pesquisa teve o enfoque qualitativa, apoiando-se na técnica de entrevista aberta por meio de questionário aberto como instrumento (Minayo, 2013; Campoy Aranda, 2018), aplicado a 11 alunos e 06 professores do 6º e 7º anos do ensino fundamental. A análise qualitativa de dados, então, recobre a observação e interpretação das informações, articulando-as com a discussão teórica empreendida em algum momento da pesquisa. Por essa abordagem metodológica, são tratadas narrativas, pontos de vista e histórias de vida, de maneira que se possam identificar elementos subjetivos configurados em esboço de pesquisa e na fundamentação teórica pertinente (Hernández Sampieri et al, 2010; Triviños, 2011). No caso desta pesquisa, as percepções de alunos e professores do ensino fundamental.

2.6 Delimitação da pesquisa

Por certo tal tratamento de pesquisa tem seus limites, entre os quais a própria qualidade da informação e o tratamento analítico, que se apoiam em subjetividades, fenômenos de muitas variáveis e possibilidades sem condições de quantificá-los com exatidão (Minayo, 2013; Campoy Aranda, 2018). Desse modo, o que se pode considerar nesse enredo subjetivo é o significado, a proximidade e a representatividade das percepções e respostas do sujeito participante que se alinham à problemática e aos objetivos da pesquisa, constituindo-se em subsídios para se fecharem possíveis lacunas que eventualmente poderiam existir na proposta do estudo.

Assim, pela abordagem qualitativa, propõe-se a identificar opiniões e perspectivas de alunos e professores acerca da violência no ambiente escolar, de modo que se percebessem seus pontos de vista sobre a questão e os reflexos no trabalho docente. Sem contar ainda que foi possível se revelarem causas geradoras do problema da pesquisa, bem como consequências desse problema na prática de ensino (Hernández Sampieri et al, 2010; Triviños, 2011). Todo o processo de levantamentos dos dados qualitativos seguiu um roteiro de contatos pessoais, administrativos e pedagógicos com gestão escolar, alunos e professores de participação prevista na pesquisa.

2.7 Unidade de análise

A unidade de análise onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa foi no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, estabelecida na rua Percílio dos Santos s/n, bairro Pojuca Nova, Pojuca-Bahia, Brasil, operando com todo o ensino fundamental nos períodos diurnos e com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019 registrou 1546 matrículas, sendo 526 no turno da manhã; 472 no turno da tarde; 385 no turno da noite; e EJA com 163 alunos. Para o trabalho pedagógico foram identificados 93 professores, apresentando formação em licenciatura e pós-graduação (20 com especialização, 04 com mestrado e 02 com doutorado). O tempo de docência do professora do varia entre 10, 18 e 27 anos (Brasil, 2019; Secretaria do Colégio, 2019).

O Colégio tem localização em ampla área territorial já a partir da parte de entrada, em que acomoda uma quadra poliesportiva, arboredos e acessos para pedestres e veículos, inclusive para duas escolas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I na extensão da mesma área, e estacionamento. A divisão arquitetônica do prédio do Colégio compreende cantina, biblioteca, sala de professores, direção e secretaria, sala de atendimento especial, pátio e cozinha e laboratório de informática. Em alas laterais, com espaço central livre, encontram-se 24 salas de aula, instaladas em duas alas laterais. Ainda, contam-se 10 sanitários para alunos e funcionários, 02 banheiros para pessoas com deficiência e trilhas de acesso para pessoas com deficiência visual e cadeirantes que, somados a outros tipos de deficiência, totalizam 17 alunos no Colégio.

O corpo docente tem à disposição um acervo considerável de materiais pedagógicos, manuais e tecnológicos, como Televisão 29", DVD, computador, impresso, *datashow*, aparelho de micro system, caixa amplificadora de som, globo terrestre, dicionários (em português e noutras línguas e material didático (livros e revistas).

O contingente de alunos tem perfil diversificado em termos de procedência (zonas rural e urbana, municípios circunvizinhos), religiosidade, renda familiar, faixa etária e tipos de deficiência. Os alunos residentes nas rurais dispõem de transporte escolar do Município.

Quanto ao desempenho escolar registrado no Ideb de 2017, o Colégio não atingiu a meta oficial (6,0) nos anos finais do ensino fundamental, ficando no patamar de 3,3, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo que a meta real estabelecida seria 4,00 a ser alcançada (Brasil, 2019). Portanto, dados passíveis de reflexões para os agentes da Escola, sobretudo para alunos e professores.

2.8 Descrição dos participantes da pesquisa

O eixo empírico da pesquisa trabalhou com alunos e professores com alunos de 6º e 7º anos do turno vespertino e dos respectivos professores da Escola Municipal Presidente Castelo Branco, Pojuca. Os dados a seguir referem a amostra dos 11 alunos (A) caracterizados para a pesquisa. As variáveis expostas no Quadro 04, foram consideradas por sinalizarem pontos sugestivos de análise, como sexo, idade, ano/série e defasagem ano/idade, este com forte indicativo de repetência por histórico de conflitos.

Tabela 3 – Dados pessoais e escolares dos alunos da pesquisa.

Identificação	Sexo	Idade	Ano (Série)	Repetência	Defasagem Ano/Idade
A1	F	13	7º	Não	Sim
A2	F	13	7º	Não	Sim
A3	F	14	7º	Sim (4ºano)	Sim
A4	F	14	7º	Sim (4ºano)	Sim
A5	F	14	6º	Sim (6ºano)	Sim
A6	M	14	6º	Sim (6ºano)	Sim
A7	M	14	6º	Sim (6ºano)	Sim
A8	M	15	6º	Sim (5ºano)	Sim
A9	F	15	6º	Sim (5º/6ºano)	Sim
A10	F	15	7º	Sim (5º/6ºano)	Sim
A11	F	15	7º	Sim (7ºano, 3x)	Sim

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.

No tocante aos professores, os perfis foram dispostos graficamente de forma sucinta preservando o anonimato dos sujeitos com utilização da letra maiúscula *P* (de professor).

Tabela 4 – Perfil pessoal e profissional dos professores.

Identificação	Sexo	Idade	Est.civil	Formação acadêmica	Tempo docência	Tempo Ensino fund.
P1	F	41	Solteira	Ciênc.Biol.	11 anos	06 anos
P2	F	44	Casada	Letras	24 anos	18 anos
P3	M	52	Casado	Matemática	25 anos	25 anos
P4	M	55	Solteiro	História	10 anos	06 anos
P5	M	56	Casado	Matemática	27 anos	27 anos
P6	M	58	Solteiro	Letras	18 anos	12 anos

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.

Em que pese o breve perfil descrito, forneceu subsídios às questões analisadas por estarem essas informações vinculadas a experiências pessoais e escolares, principalmente em relação às interações de ensino e às inter-relações com alunos. Portanto, tratou-se de variáveis, que puderam contribuir com o trabalho analítico das categorias temáticas da pesquisa.

Nesse sentido, o processo de seleção da amostra dos participantes é **não probabilístico e intencional**, uma vez que se faz fundamental “selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” isso, conforme Gil (2008, p. 94). Sendo assim, o benefício primordial da amostra intencional é “está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado”, bem como citado por Gil (2008, p. 94).

Por isso, na amostra não probabilística pode-se fazer a utilização das quotas (iguais ou diferentes), onde a escolha dos elementos ocorre de forma não-aleatória, justificada ou não. Portanto, a escolha da amostra é intencional por levar em conta as características de uma categoria grupal em análise ou mesmo, o próprio conhecimento que possui um pesquisador sobre a população em processo de investigação.

2.9 Técnicas e Instrumentos utilizados na pesquisa

Nesta seção desenvolve-se apresentação do quadro analítico dos mecanismos metodológicos utilizados no processo de coleta de dados qualitativos no Colégio em questão.

Optou-se pela técnica de entrevista aberta com utilização de um questionário aberto previamente organizado como instrumento por se considerar a expansão de respostas dos participantes da entrevista, aplicado aos alunos das turmas do 6º e 7º anos do turno vespertino e aos respectivos professores (Hernández Sampieri et al, 2010; Minayo, 2013). Segundo Lakatos; Marconi (2001) e Minayo (2013), o objetivo desse tipo instrumental é acolher as informações dos sujeitos entrevistados, a partir de “uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (Lakatos; Marconi, 2001, p. 107).

2.9.1 Ações de coleta e de tratamento dos dados qualitativos

Antes de definir os participantes e o número necessário deles para a entrevista no questionário, houve contatos com a Escola para se tratar sobre o trabalho de campo, e esclarecer a direção sobre os fundamentos e as operações da pesquisa. Foram explicados os objetivos do estudo, a fim de se conseguir confiança e colaboração do corpo gestor da Escola, o que foi possível após as informações solicitadas. O formulário de autorização para pesquisa foi assinado pela direção do Colégio, sendo possíveis as ações seletivas dos sujeitos participantes das entrevistas e os demais encaminhamentos (alunos do 6º e 7º anos do turno matutino), em processo de pesquisa iniciado em 10 de agosto de 2019.

Nesse mesmo momento, a coordenação pedagógica incumbiu-se de dar prosseguimento na definição dos alunos e professores e nos respectivos contatos para, em data posterior, serem apresentados à instrutora da pesquisa. No segundo contato, foi possível encontrá-los, oportunidade em que foram esclarecidos os processos e os objetivos da pesquisa e a disposição deles em contribuir. Assim, foram tratadas das questões da aplicação do questionário aos escolhidos.

Segundo Minayo (2013), a explicação se faz necessária com o máximo de clareza sobre as razões, procedimentos e finalidades da pesquisa, assim como proceder à informação sobre a instituição coparticipante. Tal postura constrói laços de confiança e

credibilidade, tanto na pesquisa quanto no pesquisador, visto que pelos esclarecimentos os agentes envolvidos na investigação percebem a partir dessas a seriedade e a relevância de sua contribuição com dados para a pesquisa.

Foram selecionados 11 alunos por algum histórico de denúncia de posturas violentas, indicados por professores e gestores, principalmente aqueles recorrentes em casos do gênero em sala de aula com repercussão no trabalho docente; e 06 professores, sendo os critérios seletivos pautados em experiência profissional e vivências com situações de violência. Como recurso comprobatório de participação na pesquisa, alunos e professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ressaltando a corresponsabilidade para os alunos menores de idade, lavrada no TCLE. Uma vez deferidos tais trâmites, foram entregues o material com data posterior para recebimento.

A escolha do ensino fundamental se justifica por acolher alunos em tenra idade com registros de condutas violentas com perspectivas de prejuízos ao trabalho docente e à aprendizagem, portanto condutas danosas à própria escolarização. Além de se examinar como alunos e professores veem essa questão do ponto de vista pessoal e escolar, principalmente nos fatores que predisporiam situações dessa natureza.

Na fase de levantamento de dados, foi adotada a técnica de entrevista escrita e aberta formada por questões organizadas previamente para serem respondidas pelos sujeitos com o suporte de questionário aberto como instrumento (Hernández Sampieri et al, 2010; Minayo, 2013), aplicável conforme as conveniências dos participantes (tempo, lugar e entrega do documento ao pesquisador) e o direito de desistir ou retirar o consentimento da entrevista a qualquer momento, condições assentadas no TCLE.

Cabe a ressalva de que tais mecanismos de pesquisa passaram por experiência-modelo com 09 alunos e 06 professores de outra escola, no sentido de serem testados na prática e assegurar maior consistência na aplicação e nos resultados da pesquisa. Tal procedimento foi realizado após a validação dos instrumentos por 03 doutores, 02 da UAA e um da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O trabalho interpretativo e analítico dos dados da entrevista teve como suporte metodológico uma das técnicas da Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2011, p.160), trata de “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que

permitam a inferência de conhecimentos relativos a variáveis inferidas das mensagens”. Uma perspectiva metodológica, portanto, conveniente a esta pesquisa, já que abordou aspectos qualitativos, na forma de percepções de sujeitos sociais, no caso, alunos e professores.

A partir dos questionários procedeu-se à organização dos conteúdos das falas que, em situações de conveniência e de sentidos, foram reorganizados por inferências, sem desvios das perspectivas do corpo teórico e do objeto da pesquisa. Para tanto, as ações técnicas aplicadas compreenderam conhecimento, organização, interpretação e análise do material, fases processuais expostas mais detalhadamente na seção Resultados e Discussão.

2.9.2 Análise documental

Como parte integrante do processo investigativo, definiu-se consulta de documentos escolares, em especial, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, no sentido de analisar a existência de códigos comportamentais e relacioná-los com possíveis atitudes violentas de alunos. Lakatos; Marconi (2001) destacam que essa categoria de pesquisa diz respeito a levantados de documentos primários institucionais, tanto públicos quanto particulares, no caso desta pesquisa, da Escola.

Na pesquisa em educação, e considerando-se tal caracterização, a análise documental busca identificar, além de informações acerca da estrutura física, funcional, pedagógica e operacional da unidade escolar, principalmente nas páginas do PPP, dados referentes a códigos de convivência, normas disciplinares, assim como as formas de tratamento empreendidas a partir desses documentos em relação a condutas pela Instituição escolar. Como explicam Hernández Sampieri et al (2010), dados documentais “servem ao pesquisador para conhecer os antecedentes de um ambiente, as experiências, vivências ou situações e seu funcionamento diário. Vejamos o uso dos principais documentos, registros, materiais e artefatos como dados qualitativos” (p. 433).

Com base em consulta documental na Escola, buscou-se, então, identificar registros de premissas disciplinares, método e critérios operacionais por condutas regulares e más condutas de agentes escolares, sobretudo as relativas a alunos e professores, assim como as intervenções da gestão escolar em situações de conflito. A expectativa foi comparar o

conteúdo documental com as percepções de alunos e professores sobre a questão e articulá-lo no processo analítico. O processo de consulta se desenvolveu no curso do prazo de retorno dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, sendo examinados os documentos PPP e Regimento Interno (RI) que tiveram os dados analisados no trabalho analítico do estudo.

2.9.3 Fase de validação instrumental da pesquisa

A elaboração dos instrumentos da pesquisa empírica passou por acompanhamento e assinatura de acadêmicos da UAA (02) e um Unicamp, além da avaliação e aval da orientação oficial do projeto da pesquisa. Em primeiro momento, foi construído um acervo de questões pertinentes com os objetivos específicos (04), consignados no projeto da pesquisa para, em etapa seguinte, servir de banco de dados para a definição do questionário com 08 perguntas a ser aplicado aos alunos e professores.

Trata-se de característica procedimental de ações observacionais, avaliativas e correccionais de instrumentos que servem de apoio em levantamentos qualitativos, cujas questões devem integrar-se à proposta do objeto investigado em conveniência com as respectivas predisposições teóricas. A expectativa é a de que o questionário satisfaça, de fato, aquilo que se exige da investigação, inclusive com testes paralelos. Nas palavras de Raymundo (2009), “o processo de validação pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Valida-se não propriamente o teste, mas a interpretação dos dados decorrentes de um procedimento específico (p. 87).

A partir desse pressuposto, os instrumentos desta pesquisa passaram pelo crivo técnico de especialistas em formulário próprio sob os parâmetros as revisões possíveis. O intuito do processo foi o de regular e adequar as metas investigativas previstas de dados qualitativos por meio de perguntas e respostas de alunos e professores. Para cada objetivo específico foram elaboradas 04 questões, as quais serviram de alternativas para a escolha de 02 delas para compor o questionário de 08 perguntas, aplicadas em experiência-piloto. Com esse procedimento técnico e operacional foi possível a aplicação definitiva aos sujeitos da pesquisa com mais rigor metodológico, na apuração dos dados obtidos, analisados no bloco dos resultados e discussões

3. ANÁLISES DOS DADOS

Uma vez tecidos o marco teórico-metodológico da pesquisa, procedeu-se à analisar as ações de violência escolar que ocorrem nos ciclos finais do ensino fundamental entre alunos e professores e os respectivos efeitos no trabalho docente na Escola Municipal Presidente Castelo Branco, do município de Pojuca, Bahia. Este é o momento culminante da pesquisa, em que se articulam as expressões dos sujeitos inquiridos com as categorias centrais do objeto da pesquisa, as percepções de alunos e professores sobre violência no âmbito da escola fundamental (precisamente, em salas de aula do 6º e 7º anos) e as repercussões no trabalho docente.

Por essa perspectiva, foi possível apresentar e discutir as percepções dos alunos e professores sobre violência escolar e suas repercussões no trabalho docente em articulação com os pressupostos teóricos previamente abordados.

3.1 CATEGORIAS DE DADOS: As perspectivas dos alunos

A entrevista com os 11 alunos seguiu o procedimento técnico de coleta de dados qualitativos a partir do questionário aberto previamente elaborado com 08 perguntas para posterior organização da categoria e inferencial, conforme as diretrizes metodológicas da pesquisa (Hernández Sampieriet al, 2010; Bardin, 2011).

Categoria 1: Comportamentos violentos em sala de aula;

Categoria 2: Casos de violência que você presenciou;

Categoria 3: Reação dos professores em situações de conflitos violentos;

Categoria 4: Opinião sobre a ação do professor em casos de conflitos violentos;

Categoria 5: Enfrentamento da violência por parte escolar.

Definidas as categorias, procedeu-se ao trabalho de análise das respostas dos 11 alunos (08 meninas), com idades variando entre 13 e 15 anos, sendo 06 do 7º e 05 do 6º ano; somente 02 alunas (13 anos) não apresentam registro de repetência, destacando-se 02 alunos com 02 anos repetidos (5º/6º ano) e 01 com 03 repetências do 7º ano.

O processo interpretativo e analítico foi desenvolvido por meio de discurso indireto, observando-se o que cada entrevistado comentou no âmbito de cada temática, como se essa temática fosse a própria pergunta do questionário. Ao término do processo argumentativo de cada temática, e com base na condição inferencial da análise (Hernández Sampieri et al, 2010; Bardin, 2011), sublinhou-se a ideia predominante da discussão para efeito comparativo com as percepções dos professores e se deduziram os achados necessários à resposta ou respostas do objeto da pesquisa.

A 1ª categoria para discussão foi gerada no âmbito do 1º objetivo específico: **Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar durante a interação da aula:**

Pelas respostas de todos (100%), no ambiente escolar deles tanto em sala de aula quanto no território do Colégio há registros de atos conflituosos e violentos em diferentes formas. Os tipos de violência mais comuns na voz dos alunos foram xingamentos, ameaças, ofensas morais e brigas, inclusive com algumas destas na própria sala. Fato recorrente em todas as falas dá conta de desordens e conflitos nas salas de aula de modo reiterado e intencional. Não se trata, pois, de algo eventual, esporádico, mas recorrente, mas de ações impulsivas de repercussão direta na atividade docente.

Outra ocorrência citada entre eles (A3, A4, A8 e A11), 36% deles, colocou o professor no rol dos atriitos. Segundo esses alunos, os conflitos relatados também têm participação de professores, tanto como ofensores quanto ofendidos. Não somente em sala de aula, mas igualmente na ambiência do Colégio. Inclusive, casos já houve de aluno tentar agredir fisicamente professor por ofensas da parte deste. O que espelha uma variável e média percentual desse problema escolar referido ao professor, trata-se, pois, de ações de violência entre as duas partes, embora em menor escala.

Mas o fato é que as ações violentas mencionadas pelos entrevistados vêm ao encontro do que retrata a experiência da prática escolar e abordagens da literatura. Entre várias outras modalidades, xingamento, empurrões, depreciações morais e brigas, incluindo ataques físicos são episódios comuns em coletivos escolares, tanto em sala quanto fora, exercendo forte impacto no trabalho docente. No ensino fundamental em índices incidentes mais elevados como aponta a expressiva maioria de trabalhos investigativos na área (Assis; Marriel, 2010; Assis, 2015; Azzi et al, 2015; Bezerra et al, 2016).

Tais ocorrências compõem o ambiente escolar, tanto no Brasil quanto em muitos países, principalmente nos anos fundamentais de ensino ou escola primária como chamada em várias nacionalidades (Pacheco-Salazar, 2018; Zarra, 2018). São conhecidos, no entanto, episódios de maior gravidade a partir desses tipos violentos, cujos desfechos têm-se visto, não raras vezes, trágicos (Ayala-Carrillo, 2015, Dlungwane, 2017), entre alunos e entre alunos e professores, como apontaram as respostas dos depoentes.

Assim, ficou evidente que as ações de violência ou afins incorrem na relação docente/aluno com o professor como agente gerador de conflitos por negligência e tratamento insultante ao aluno (Tavares; Pietrobon, 2016) e, segundo essas autoras, idade, tempo docente e formação parecem não ter impacto nessa questão como constatado em pesquisa sobre relações escolares em escolas públicas de ensino fundamental e médio de São Paulo, Brasil. Ou mesmo pela inabilidade de lidar com o problema, o que faz com que o professor reaja fora do tom de desarme da situação (Flores, 2018).

Nos achados dessa mesma pesquisa, Tavares; Pietrobon (2016) encontraram, além das espécies de violência relatados pelos entrevistados desta empiria (A1...A11) constataram episódios de alto grau violento como ataques físicos com instrumentos (armas branca e de fogo), intrigas e brigas relativas à droga e *bullying*. E vários desses imbróglis violentos tiveram início com tipos verbais de ataques como os citados por A1...A11. *Portanto, a descrição de manifestações violentas apresentada pelos alunos entrevistados condiz com a realidade escolar, principalmente no ensino fundamental, na forma de xingamentos, ameaças, ofensas morais e brigas entre alunos e entre alunos e professores.*

A 2ª categoria para discussão foi gerada no âmbito do 2º objetivo específico: **Descrever os efeitos de atos violentos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental:**

Buscou-se identificar as percepções dos alunos quanto ao impacto de manifestações violentas no curso das aulas, tendo em vista a presença deles como atores principais, coadjuvantes ou espectadores em episódios conflituosos em sala de aula ou nas dependências do Colégio.

Dos 11 entrevistados, 82% responderam, conforme a questão proposta, apenas 18% deles não responderam em pertinência com a pergunta, repetindo os tipos violentos acionados já discutidos anteriormente. A expressiva maioria, então, considerou que

problemas de conflitos em sala de aula constituem um forte empecilho ao trabalho do professor, pois não há como ele se concentrar no exercício das aulas e em mediações explicativas. Quando não há atritos de maior monta, há atos indisciplinados, conversas paralelas, que às vezes, progredem para atos agressivos e início da bagunça.

Além de referências a incursões agressivas com desfechos em violência, os alunos deixaram evidências de ambiente conturbado, muitas vezes, tenso e inapropriado ao trabalho docente. Suas falas assim reafirmaram o lugar-comum das dificuldades por que professores passam em situações de conflitos em sala de aula, ou mesmo fora dela, já que desavenças externas entram na sala em estágio tenso de relações, tanto para aluno quanto para professor. De fato, o que os alunos relataram pode ser visto em experiências frequentes na prática escolar e na literatura, com resultados restritivos no aproveitamento, no próprio aluno como descrito por um aluno (A3), que já vira vários deles reclamarem de notas baixas.

Fazendo-se uma análise a partir das percepções dos alunos depoentes, é possível ater-se à ideia de que o problema é real, e que ambos os lados perdem. Não que se deva estender tal problema a todos os contextos escolares, ou mesmo ao contexto das entrevistas, mas, em medida além do tolerável, já que são ações recorrentes e, por menor que seja a ação conflituosa, tem impacto no emocional e na dinâmica da sala no curso das aulas.

Nessa linha de raciocínio, têm-se as abordagens de Zarra (2018) e de Crews (2019) sobre a escola norte-americana e países europeus, assim como as de Dlungwane (2017) tratando de escolas sul-africanas e de outros países deste continente com relatos afins. Em ambos os centros escolares, de acordo com esses pesquisadores, o quadro de conflitos violentos, inclusive em tons mais graves, concorrem para recorrentes prejuízos ao trabalho docente, não apenas pelos atos em si, mas também pelas condições emocionais alteradas de alunos e professores.

Segundo Bezerra et al (2016), a deterioração nas relações e o clima tenso entre alunos ou entre alunos e professores desvia a atenção, interfere em expressões afetivas, morais e pedagógicas com impacto negativo no trabalho docente e na aprendizagem do aluno. O cenário descrito também foi encontrado no trabalho de pesquisa de Giordani; Seffner; Dell'Aglio (2017) com alunos do 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, juntamente com respectivos professores. Tal as narrativas da maioria dos

alunos desta pesquisa (A1...A9), “Os relatos dos professores referem-se também à dificuldade para trabalhar após uma situação de conflito e sobre o quanto esses casos de violência afetam a rotina de trabalho” (Giordani; Seffner; Dell’Aglío, 2017, p.107).

E não apenas isso. Quando a situação sai do controle por razões graves de atos violentos, em casos tais, como agressão física, *bullying*, investidas com armas e disputas grupais, em que há drogas e papéis de liderança em jogo, os prejuízos são ainda maiores, porque atingem não apenas o trabalho docente, mas a vida, principalmente das vítimas. Em situações assim, segundo Zarra (2018) e Crews (2019), há uma mobilização não somente em sala, mas em toda a escola, o que gera interrupções quase generalizadas nas atividades do momento.

Em pesquisa com professores do ensino fundamental da rede pública, Lima; Coêlho; Ceballos (2017) constataram problemas com o trabalho docente por razões de conflitos e por questões psicossomáticas e de afastamento das atividades. *Ou seja, o estresse e distúrbios emocionais paralelos e os efeitos no exercício do professor decorrem de coletivos escolares, em que se registram ações tensas e conflituosas que, uma vez emersas, desviam o foco das aulas, reduzem ou anulam a concentração, afetando as metas do processo escolar e da aprendizagem.*

A 3ª categoria para discussão derivou do 3º objetivo específico: **Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas.** Nessa categoria, buscou-se identificar e analisar nas experiências dos alunos as formas interventivas do professor em situações conflituosas, assim como as percepções deles a respeito do assunto.

As respostas dos depoentes externaram formas clássicas de reação docente em ações violentas em sala de aula. A expressiva maioria, A1...A9 (82%), relatou maneiras de enfrentamento firmadas em ações de chamar atenção, tentar conversar, pedir silêncio e conduzir o aluno ou alunos à direção; dois alunos, A1 e A9 (18%), destacaram resistência de professor com abordagem física com grito no ouvido do aluno (observação de A1), em outro caso, com agressão física ao aluno (observação de A9).

No cômputo geral das respostas, apenas com algumas variações, mas não menos conectadas entre si, os alunos trouxeram à luz o que há de comum quanto às intervenções combativas à violência nas relações escolares, em qualquer nível ou intensidade. As falas dos alunos apenas ratificam o que a experiência, estudos e discussões e a literatura

apontam: as dificuldades do professor em dirimir estratégias de fato produtoras frente a ações conflituosas em sala de aula, ou nos fluxos de relações externos. Trata-se, pois, de precedente histórico nesse sentido e um dos flancos de combate (o professor) em desvantagem por reações desproporcionais ao problema.

Como sinalizaram os alunos depoentes, em cenários de tensões em sala de aula, as reações docentes em primeiro momento são de impotência, seguidas de reclamações, apelos morais, chamamentos de calma, afastamento do aluno da sala, comunicado à direção e, no ápice emocional, agressão verbal e física a/aos alunos ofensores (Kappel et al, 2014; Ayala-Carrillo, 2015; Tavares; Pietrobon, 2016; Unesco, 2019). Dados da UNESCO de 2019 trazem relatos nesses contornos de incidência, inclusive de violência de professor a alunos em muitos países. Segundo esses autores, tais estratégias constituem apenas paliativos que fortalecem a reincidência dos atos, inculcando a ideia de normalidade nos ofensores. Mas a questão não se resume à atuação docente.

Kappel et al (2014) procederam à pesquisa de campo com alunos, professores e familiares. Os resultados demonstraram observações críticas dos três grupos investigados quanto aos prejuízos causados pela violência nas relações escolares, assim como das dificuldades de se lidar com efeitos desse problema. Dlungwane (2017) seguiu essa linha de pesquisa com resultados equivalentes.

Algumas falas de professores entrevistados podem elucidar pontos nesse aspecto, como relato de impotência, “também não temos controle total dos alunos por causa das regras. É-nos dito que não devemos usar punição corporal, o fato é que não há nada para nos ajudar a lidar com os alunos” (Dlungwane, 2017, p. 94). Em outra fala, a permissividade familiar, “eu não diria que a escola tem 100% de controle dos alunos, já que hoje em dia as crianças e os pais colocam os direitos antes da disciplina. Meninos e meninas respondem muito bem à autoridade, mas existem as exceções” (p. 95). Ou, a perspectiva predominante de que “não temos a ferramenta real para disciplinar os alunos. A ferramenta necessária para nos ajudar a lidar com eles e que eles possam respeitar. Pessoalmente, às vezes as agrupo sem usar golpes físicos” (p. 94).

E a situação se apresenta potencial inacessível quanto a intervenções docentes, quando se trata de ambientes escolares de ações de violência extrema como apontam resultados de pesquisa de Flores (2014), Ayala-Carrillo (2015) e Pacheco-Salazar (2015). Segundo essas autoras, comunidades de alto risco social, em que circulam drogas, armas e

vadiagem inibem qualquer ideia intervencionista em casos de manifestações violentas de alunos, seja em sala de aula ou fora dela. *Portanto, as percepções dos entrevistados (A1...A11) quanto às reações docentes por tensões e conflitos em sala de aula reafirmam o histórico de intervenções circunstanciais, pouco producentes, à base de apelos discursivos, moral e psicologizantes, em certos momentos de ataques ao aluno.*

A 4ª categoria para discussão também teve base no 3º objetivo específico:

Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas:

A ideia central dessa categoria analítica buscou identificar o que o aluno pensa e sugere como recurso interventivo em casos de conflitos com alunos em sala, e que poderia ser aplicado pelo professor em situações do gênero.

Não se formulou expectativa para respostas aprofundadas, tecnicamente explicadas, mesmo porque a experiência e os conhecimentos dos alunos não os credenciariam a tal, mas foi possível se ter alguma noção do que perceberiam sobre essa questão a partir do que vivenciam. Dos 11 entrevistados, 08 deles (73%) foram diretamente às intervenções administrativas com apoio da direção em ações de violência. Para eles, em episódios conflituosos o diretor e os demais gestores deveriam atuar para inibir casos dessa natureza; 02 deles (18%) sugeriram que o professor deveria conversar com o aluno questionado; e 01 aluno (9%) não respondeu.

Pelas respostas da expressiva maioria, as percepções de resistência a conflitos e atos violentos nas relações escolares estão focadas em medidas administrativas na figura da gestão escolar, que se revelam como elo de referência e de apoio, ou de sentido policialesco em casos desse tipo. O que reafirma as dificuldades de professores em intervir na questão de modo eficaz e resolutivo (Kappel et al, 2014; Dlungwane, 2017). Infere-se assim que, se os alunos passam tal impressão, é porque vivenciam essa realidade, expressa em suas próprias palavras. Quanto às percepções de diálogo, declaradas por 02 alunos (18%), essas condunam-se com tese congênere assentada na literatura.

Portanto, o que a maior parte dos alunos respondeu tem consonância com a 3ª categoria temática (anteriormente discutida) quanto à atuação pouco produtora de professores em situações de violência em sala de aula, ou em outras cenas análogas. Esses entrevistados apenas repercutiram o que têm visto em experiências de sala de aula, não somente em casos esparsos, mas quase rotineiros. E os casos se repetem, alguns, inclusive

com intensos ataques verbais, ou mesmo físicos, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores (Zarra, 2018), e por isso, segundo esse mesmo autor “os professores devem ser treinados para lidar com esses jogos de poder pelos alunos” (p. 03).

Ainda nessa linha de abordagem interventiva docente, Zarra (2018) cita episódios do cotidiano escolar norte-americano, em que professor e aluno se digladiam dentro e fora da sala de aula, em atos recorrentes. Segundo alguns relatos, alunos depreciam moralmente colegas e professor, investem contra o patrimônio da escola, mas encontra pouca resistência aos seus atos, pois as estratégias do professor não são proporcionais ao contraponto e à inibição de futuras investidas do aluno. E isso está diretamente associado às poucas ferramentas docentes nesse sentido e, a fatores tenuemente abordados, protestos de familiares e proteção (demasiada) das leis, sobretudo as de caráter menorista.

Zarra (2018) fala em cooperação institucional (como a APA) para investigações, estudos e propostas de combate ao problema, atrelada a programas de apoio social, médico e legal a professores. O fato é que ainda se está longe de se equacionar e resolver a questão de modo compatível às necessidades da prática escolar e, principalmente ao pleno desenvolvimento do trabalho docente. Por isso, de acordo com Lira; Gomes (2018, p. 04), “no panorama atual, há uma evidente necessidade de revisar a parte inicial do processo de qualificação de professores para salvar a credibilidade dos professores aos olhos da sociedade e superar a violência nas escolas”.

Em estudos recentes, por exemplo, a realidade é a mesma, como os de Gonçalves; Martines (2014), Tavares; Pietrobo (2016) e Giordani; Seffner; Dell’Aglío (2017) em escolas públicas do ensino básico no Brasil. Nessas pesquisas, tanto as abordagens teóricas quanto os resultados de trabalho empíricos com alunos, professores, gestores e demais funcionários e família relatam problemas de atos violentos no âmbito escolar (fundamental e médio) e as respectivas dificuldades em se lidar com ela, principalmente professores, já que estão na linha de frente do processo escolar.

As opiniões dos alunos (A1...A8), quanto ao que seria necessário às reações do professor em ações de conflito, moldado mais em atuações discursivas e administrativas como estratégia combativa ao problema. Uma realidade, então, que precisa ser trabalhada não apenas por um ou outro agente escolar, no caso, só pelo professor, mas por todos os agentes ligados ao processo educacional.

A 5ª categoria para discussão foi gerada no âmbito do 4º objetivo específico: **Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social do Colégio, principalmente entre alunos e entre alunos e professores:**

Essa categoria instigou o aluno a sugerir alternativas aplicáveis ao problema da violência em suas múltiplas faces em coletivos escolares. Talvez assim se pudessem identificar tipos comportamentais compatíveis com as expectativas dos alunos, notadamente dos mais propensos a posturas conflituosas e violentas.

As respostas variaram, nos mesmos índices da questão anterior, só que em diferentes abordagens. Dos 11 entrevistados, 73% deles consideraram o diálogo entre aluno, professor e demais agentes escolares como a principal saída para a contenção do problema da violência em sala ou em qualquer lugar da escola; na questão anterior (também 73%), esse percentual referiu opiniões de intervenções administrativas e até truculentas do professor em relação ao aluno ofensor ou ofensores. Agora, apenas 18% dos alunos opinaram por intervenções administrativas e truculentas por parte do professor, e 01 não quis responder.

De certa forma, há uma virtual contradição nas respostas da maioria desta e da questão anterior, já que se trata da mesma sobre a dimensão *diálogo*. Talvez caiba a hipótese de que a questão anterior tenha tratado especificamente do professor por atitude pessoal, direta e, em nível geral, a questão tenha suscitado uma resposta mais abrangente. De qualquer modo, e dentro das experiências e dos conhecimentos que lhe são atribuídos sobre a questão, a maioria dos depoentes deixou evidências da existência do problema e das dificuldades em combatê-lo, e que nem mesmo esse diálogo é prática corrente, tanto por parte do segmento docente quanto da escola.

Não há dúvidas de que o diálogo deve pautar qualquer tipo ou nível das relações humanas. Na ambiência escolar não é diferente. Aliás, o diálogo no plano interpessoal e pedagógico constitui premissa intrínseca e essencial em qualquer ação perpetrada. Contudo, trata-se de uma presunção interativa que deve ser regida por método, conhecimento e técnica e consciente dos objetivos, sem investidas impulsivas e emersas por circunstâncias de conflitos. É preciso, então, uma abordagem ampla, duradoura e contínua de causas e efeitos do problema (Ayala-Carrillo, 2015; Winnicott, 2015; Salles et al, 2016; Silva, 2016; Zarra, 2018; Crews, 2019). O diálogo é a etapa discursiva, interativa e de gestão do conhecimento técnico da intervenção.

A violência constitui um dos mais ativos e recorrentes aspectos relativos à condição humana, em termos biopsíquicos, sociais, simbólico, político e histórico. Assim, qualquer enfoque comportamental humano deve partir de uma visão macro e microsistêmica (Salles et al, 2016; Silva, 2016; Galtung, 2018), sendo a escola um desses sistemas com suas idiossincrasias nem sempre compatíveis ou simpáticas às percepções e objetivos do aluno, mas imposta a ele. É o que Bordieu; Passeron chama de violência simbólica na pedagogia. Portanto, um complexo de fatores que não pode ser preterido em análises da violência em circunstâncias quaisquer. Nas relações escolares e, principalmente entre aluno e professor não é diferente.

Ao citarem o diálogo (73% dos alunos) e intervenções da direção e medidas truculentas (18% deles) como alternativas ao problema eles não tinham (na verdade, não têm) noção das complicações da violência nas relações escolares. É possível, por exemplo, que esses mesmos alunos que responderam as questões venham de condições sociais, econômicas e educacionais deficitárias, de influências e hábitos violentos (de tecnologias, notícias e a da própria comunidade) e de simbologias e representações da cultura (preconceitos e normas) com impacto na visão de mundo e de comportamento do aluno, já a partir de baixa idade como no ensino fundamental, ou precisamente no 6º e 7º ano.

Para intervenções com pretensas perspectivas de sucesso, a abordagem macrossistêmica constitui um passo promissor, já que se pode dispor de múltiplos conhecimentos. Assim se predispõe da *condição temperamental do sujeito* (a natureza humana); *do contexto social, político, econômico e cultural* do aluno (aí, seriam vistas as condições materiais e simbólicas em que ele vive); *do acesso a tecnologias como recursos de influência* (tevé, internet, vídeo, redes sociais); *do complexo institucional da escola* (normas disciplinares, tratamento pedagógico e atuação gestora); e *dos aspectos intrafamiliar e comunitário* (estado estrutural familiar e social das relações próximas) (Minayo, 2013; Flores, 2014; Kappel et al, 2014; Muschert et al, 2014; Luiz; Vergna; Lima, 2016; Ayala-Carrillo, 2015).

Não se trata, no entanto, de um manual ou guia prático, único e determinante resolutivo, mas fontes informativas e provedoras do diálogo, postura analítica ainda distante da realidade dos procedimentos escolares, em particular, do professor frente a ações violentas nas relações interpessoais na escola. *Se consideradas, então, as colocações opinativas da maioria dos alunos (A1...A8) quanto à intervenção dialógica entre*

aluno, professor e demais agentes escolares, a abordagem macrossistêmica do problema ainda não é fato, mas uma perspectiva a se concretizar tendo por base a escola e seu externo.

Na Tabela 05 são apresentadas as 05 categorias temáticas respondidas pelos alunos, finalizadas com a síntese da discussão de cada categoria, conforme antecipado na explanação metodológica.

Tabela 05 – Síntese das percepções dos alunos.

Categorias de análise	
Alunos	Síntese da Categoria
1. Quais comportamentos você considera e já presenciou como violentos, durante as aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?	Todos (100%) citaram violências verbal e física (xingamentos, ameaças, ofensas morais e brigas) entre alunos e entre alunos e professores.
2. Você poderia descrever como comportamentos violentos poderiam prejudicar o trabalho do professor?	Expressiva maioria (82%) respondeu desvio das aulas; prejuízos na concentração e baixa integração aos conteúdos.
3. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?	Expressiva maioria (82%) considerou intervenções pontuais, pouco producentes, à base de apelos discursivos, moral e psicologizantes.
4. Dê sua opinião sobre o que o professor deve fazer em casos de conflitos violentos em sala de aula.	A maioria (73%) referiu intervenções discursivas e administrativas junto à gestão escolar.
5. É possível se fazer alguma coisa, em especial por parte da escola, para enfrentar a violência escolar? Descreva brevemente o que fazer.	A maioria (73%) sugeriu intervenções dialógicas entre aluno, professor e demais agentes escolares.

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.

3. 2 CATEGORIAS DE DADOS: As perspectivas dos professores

Também na perspectiva de categoria e inferencial (Hernández Sampieri et al, 2010; Bardin, 2011), foram trabalhadas as etapas analíticas dos dados levantados junto aos professores a partir das questões e respectivas respostas da entrevista sobre os mesmos

temas abordados pelos alunos para efeito comparativo entre as duas categorias respondentes e o objeto da pesquisa conforme o item 3.1 acima mencionado.

A organização, interpretação e análise das questões e respostas ensejaram a aglutinação de algumas delas por apresentarem sentido semelhante ou complementar, ou equivalência no mesmo campo de significados: a categoria 01 resultou das questões 01/02; a categoria 02 resultou das questões 03/04; a categoria 03 não passou por alteração, assumindo a categoria 05; a categoria 04 não passou por alteração, assumindo a categoria 06; e a categoria 05 resultou da aglutinação das questões 07/08.

As categorias que foram definidas constituíram para dar base ao processo de análise dos dados em discurso indireto, articulados com o referencial teórico. No fim de cada discussão, destacou-se por inferência a ideia central da categoria abordada, conforme orientação metodológica (Hernández Sampieriet al, 2010; Bardin, 2011). Organizadas as categorias, procedeu-se à análise dos depoimentos dos 05 professores (P1, P2, P3, P4 e P5) participantes da pesquisa, sendo 04 homens e 02 mulheres, atuantes como docentes em tempo variável de 10, 18, 24 e 27 anos e no ensino fundamental em tempo variável de 06, 12, 18 e 27 anos, no 6º e 7º ciclo.

A 1ª categoria foi embasada no 1º objetivo específico: **Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar durante a interação da aula:**

Todos os professores (100%) lançaram voz comum sobre em ações comportamentais frequentes em sala de aula e nas relações externas: violência verbal na forma de xingamentos com palavrões, ameaças, insultos, constrangimentos e, às vezes, agressões físicas com alto teor de violência (P1 citou caso de aluno esperando colega fora da escola com um facão). Os depoentes foram expansivos em suas explanações quanto à existência de fato de ambientes violentos, inclusive com frequência surpreendente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, entre alunos e entre alunos e professores.

E o curioso é que se trata de ambientes escolares do ensino fundamental (no caso, do 6º e 7º ano), ciclos escolares coincidentes às fases precoces de desenvolvimento biopsíquico, social e de valores, principalmente, valores sociais e de convivência. Trata-se de variável também encontrada em vários trabalhos apresentados e discutidos na literatura sobre o tema como os de Assis (2015), Giordani; Seffner; Dell'Aglio (2017) e Pacheco-Salazar (2018).

Segundo as palavras dos entrevistados, essa é a realidade de boa parte das interações escolares, tanto em outros centros escolares quanto no seu lugar de trabalho, o Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, em Pojuca, Bahia, muitas vezes, deixando-os vulneráveis a outras agressões mais graves, como certo fato em que o aluno rasgou o trabalho com nota baixa na cara da professora e a ameaçou com palavras chulas (P2), ação temerosa e de impacto direto no professor. As respostas dos professores não se diferenciam muito das dos alunos, apenas na extensão dos relatos. Esses tipos violentos representam, então, os mais correntes nos episódios conflituosos em sala de aula e nas demais relações no Colégio. O que vem corroborar as experiências docentes e aportes da literatura.

Bezerra et al (2016) descrevem em breve fragmento teórico o que de real ocorre em coletivos escolares. Entre várias outras formas de ataques, destacam-se “insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam e ridicularizam outros alunos, levando-os à exclusão, além de causar danos físicos, morais e materiais” (p. 236). De igual modo, as abordagens apresentadas por Ayala-Carrillo (2015) e Azzi et al (2015) trazem essas formas de violência como recorrentes no espaço escolar, assim como assédio moral, roubo, *bullying*, *cyberbullying* e humilhação.

Nos trabalhos empíricos de Giordani; Seffner; Dell’Aglío (2017), Lira; Gomes (2017) e Pacheco-Salazar (2018) sobre o tema no ensino fundamental (e, particularmente, no 6º e 7º ano) também foram citados essas espécies de violência nos conflitos escolar e sem relatos de entrevista de aluno e professor. *Esses pesquisadores trouxeram pela voz de alunos e professores as ações de violência recorrentes na escola e como esses agentes se colocam frente ao problema, normalmente envolvidos em dificuldades. Portanto, trata-se de abordagens condizentes com as respostas dos professores deste estudo.*

A 2ª categoria foi embasada no 2º objetivo específico: **Descrever os efeitos de atos violentos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental:**

As percepções dos professores sobre essa questão não diferenciaram quanto aos tipos e violência e em que poderiam interferir no trabalho docente. Todos eles (100%) apontaram as violências verbal e física como as mais graves e passíveis de impactação

negativa na atividade pedagógica. Apenas P1 avaliou a violência verbal como a mais danosa por ser frequente e mexer diretamente com a psique do professor.

Mesmo porque a violência verbal se projeta em múltiplas formas, desde um ato constrangedor à tortura psicológica, passando por ameaça, intimidação e assédio moral. Portanto, há várias categorias de verbalizações violentas que os ofensores podem acionar.

Assim expressos em sala de aula, os conflitos violentos além de impactar o emocional de espectadores e professor, sobre estes recorrentes problemas psicossomáticos, desestabiliza os planos e o desenvolvimento das aulas, pois o clima se torna tenso e demandante de tempo para intervenção no problema. E esse tem sido um cenário repetitivo, no ensino fundamental do Colégio, segundo as palavras dos entrevistados. Portanto, trata-se de cenários reais, vivenciados e abordados na densa literatura sobre o tema.

Assis (2015, p. 33) corrobora as falas dos professores ao fazer relato de pesquisa análoga com professores de 15 capitais brasileiras: “No que se refere aos membros do corpo técnico-pedagógico, a primeira consequência é a perda de estímulo para o trabalho. Em segundo lugar, vem o sentimento de revolta e, em terceiro, a dificuldade de concentração nas aulas”. Segundo constatação de Assis (2015), havendo oportunidade o professor muda de escola na primeira oportunidade que surgir, o que corrobora a tese das dificuldades em lidar com o problema.

De uma forma ou de outra, tanto pelos recorrentes atos violentos quanto pela inabilidade ou desinteresse docente ou por somente a emergência do ato o trabalho docente se ressentido do impacto do clima tenso e hostil no ambiente de sala de aula, ou vindo de fora para dentro. As percepções dos 06 professores deixaram tais evidências.

Lira; Gomes (2018) contribuíram com a discussão ao trazerem abordagens pertinentes às percepções dos professores desta enquête. De acordo com esse autores, os tipos mais ríspidos e agressivos acionados, sejam verbais ou físicos, ou ambas as categorias em escala ascendente, influem negativamente no trabalho docente, tendo em vista o abalo emocional dos agentes indiretamente coadjuvantes das manifestações violentas em sala de aula. Sendo o professor o centro da mediação disciplinar (do currículo ou da ordem do ambiente) e, uma vez desestabilizado no exercício do seu trabalho, há uma afetação em alta medida da prática pedagógica.

Dessa forma, nota-se o descompasso interventivo no trato das situações conflituosas por parte do professor. *As percepções dos professores (P1...P6) em forma de resposta têm consonância com o que a experiência e a literatura evidenciam em termos de ações violentas em coletivos escolares, nas formas verbal e física, e diretamente impactantes no trabalho docente com prejuízos às aulas e às relações interpessoais.*

A 3ª categoria foi embasada no 3º objetivo específico: **Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas:**

Pela abordagem genérica da questão, buscou-se identificar as formas interventivas dos professores entrevistados em situações conflituosas em sala de aula.

As opiniões e as formas interventivas dos professores acerca de conflitos violentos em sala de aula ficaram divididas, mas em evidente demonstração de incerteza quanto a possíveis providências em situações hostis. Dos 06 entrevistados, 03 professores (50%) trouxeram o clássico diálogo como alternativa viável à resolução de conflitos em sala, embora não tenham evidenciado ação nesse sentido nas outras questões respondidas, sugerindo, inclusive queixas e desânimo, ou mesmo resignação com os fatos.

Os demais dividiram os pontos de vista, sendo 02 deles (33%) não foram direto à questão, optando por comentários políticos (críticas às políticas oficiais e dificuldades familiares) e 01 (17%) colocou na direção escolar o apoio necessário em ocorrências conflituosas. O que novamente patenteou a fragilidade e a insuficiência interventiva em casos do gênero. Tais percepções vêm juntar-se às dos alunos, que também trilharam por caminhos semelhantes nas respostas.

Na verdade, essa é a realidade não apenas na escola brasileira. A experiência docente e gestora, pesquisas, debates e a literatura abordam as dificuldades que a escola apresenta em dirimir planos e medidas que possam de fato resolver a questão, ou pelo menos reduzir índices já elevados de casos violentos, em níveis ascendentes de gravidade. Isso na visão de alunos frente às lacunas deixadas por ações inábeis funciona como incentivo a esses atos. Como já dito nas entrevistas dos alunos, o diálogo aplicado em certos casos por si mesmo não tem surtido o efeito desejado, já que possivelmente não carrega os elementos necessários, ou ações paralelas para o enfrentamento da questão.

Além do mais, há fatos pertinentes ao comportamento docente, em que o próprio professor produz situações adversas com tratamento inadequado ao aluno. O professor se

coloca assim na oposição emissor/receptor de causa e efeitos de episódios conflituosos dentro e fora da sala de aula (Pacheco-Salazar, 2018; Tavares; Pietrobom, 2016). Apesar de baixa incidência desses casos nas relações professor/aluno, não deixa ser um mote para o aluno eventualmente sentir-se à vontade para reagir. Por isso, essas autoras falam da interação desses dois agentes como essencial para evitar ou reduzir cenas e ambientes violentos no contexto do trabalho docente e, certamente, na qualidade da aprendizagem.

Mas o que há de fato é o temor de corrigir os agressores pela retrospectiva das ações comportamentais (inclusive, violentas) e das supostas e baixas perspectivas desses alunos. Por essa razão, é que o diálogo ou a intervenção da gestão escolar, na forma discursiva, conselheira e queixosa não tem funcionado a contexto, prevalecendo, segundo Flores (2014, p. 07), “a lei do menor esforço” nas demandas dos casos, o que gera o contraponto da autoridade no aluno (Flores, 2014).

Frente a esse quadro de incertezas, percebe-se um jogo de culpabilidade, cuja bússola indica fatores causais externos, sobretudo em relação à família. Nas próprias entrevistas, tanto dos alunos quanto dos professores, a instituição familiar aparece em quase todas as questões como fonte geradora do aluno-problema (Pacheco-Salazar, 2016). Nas palavras dessa pesquisadora, “no entanto, essa consideração é arriscada, pois pode se tornar um mecanismo para deslocar responsabilidades e impedir que o centro educacional reflète criticamente sobre seu papel na reprodução da violência” (p. 115). Ou seja, há o pressuposto alegável da causalidade sobreposto à postura interventiva.

Dentro da linha de análise sobre como professores reagem ou têm reagido em situações conflituosas em sala de aula atestam-se abordagens comuns. Lira; Gomes (2018, p. 04) falam em “preparar futuros professores para abordar os aspectos cognitivos da educação de seus alunos, mas também para abordar o desenvolvimento social-afetivo de seus alunos”; e que, segundo esses autores, “os cursos de ensino não fornecem um conhecimento suficiente das culturas e motivações dos alunos” (p. 04).

Giordani; Seffner; Dell’Aglío (2017) destacam em relatório de pesquisa empírica um quadro precário de problemas em sala de aula e das dificuldades impostas ao trabalho docente. Pelo dados apresentados, conversas, diálogos ou mesmo intervenção gestora pouco têm influenciado no apaziguamento de conflitos. Como indicado pelos autores, “os relatos dos professores referem-se também à dificuldade para trabalhar após uma situação de conflito e sobre o quanto esses casos de violência afetam a rotina de trabalho” (p. 107).

Posto isso, pode-se inferir que as percepções dos professores (P1, P4 e P6) quanto às reações docentes ainda estão centradas em posturas dialógicas e em medidas administrativas, mas ainda insuficientes a resultados de fato significativos, na busca do equilíbrio emocional dos agentes incursos em situações de conflitos na sala de aula.

A 4ª categoria foi embasada também no âmbito do 3º objetivo específico:
Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas:

As respostas dos professores nessa questão não foram muito diferentes ou não houve diferença da questão anterior, visto que os respectivos conteúdos coincidem nas formas clássicas de atuação docente, indicadas pela maioria dos professores, e nas formas que os docentes entenderiam como viáveis a ações violentas de alunos. A maioria deles (P2, P3 e P6), logo (50%) voltou a considerar o diálogo e ações da gestão como medidas interventivas, pertinentes e promissoras, em situações de violência escolar, o seja, eles insinuaram a ideia de que o que ocorre hoje, em termos interventivos docentes, é o que de fato pode ser aplicado.

Já os outros 03 componentes do grupo dividiram as percepções quanto a medidas interventivas apoiadas na direção escolar (P1 e P5), portanto, 33% dos professores; e 01 (17%) respondeu que o professor deve abster-se de qualquer problema dessa natureza em sala de aula. Não houve, então, alterações qualitativas nos pontos de vista, mas visíveis contradições de alguns respondentes. Por exemplo, P1, na categoria 03 indicou diálogo, agora, interferência da direção da escola; P2, na categoria 03 falou em omissão do poder público e da família no acompanhamento do trabalho docente; e P4, que na categoria 03 sugeriu o diálogo, nesta categoria apontou a gestão escolar (direção e coordenação) para atuar no problema, mas a partir de compreensão do problema para sugerir respostas eficazes.

Tais perspectivas vêm a propósito das históricas dificuldades das ações docentes em dirimir incursões violentas no ambiente escolar, sobretudo em sala de aula. Outras abordagens podem ser consideradas nesse aspecto, não apenas no ensino fundamental, ou nos anos finais desse estágio escolar. Castro; Souza (2012) procederam à pesquisa de campo com 12 professores da educação infantil de escola pública do ensino fundamental de São Paulo, Brasil, em fases crescentes da carreira (06, 12 e sequência de anos). O objetivo foi investigar “o sofrimento de professores tem sido amplamente considerado pela

literatura, em associação com diversos fatores” (p. 01). Outro excerto do relatório de pesquisa corrobora a realidade do problema:

A forma com que os docentes se referem às crianças consideradas agressivas perde em indulgência, enquanto os sentimentos relatados ganham um colorido mais intenso. A impaciência transforma-se em irritação, o cansaço torna-se mais visível, tanto quanto a frustração com o exercício do ensino. (Castro; Souza, 2012, p. 268).

Há uma capitulação frente ao problema, ou mais precisamente, reações de resignação e, como citou P5 das entrevistas, percebe-se certa abstenção a alguma iniciativa de enfrentamento do problema; Lima; Coêlho; Ceballos (2017) em relatório de pesquisa com 525 professores do ensino fundamental da rede pública de Recife, Pernambuco, Brasil, destacam as percepções dos professores sobre a recorrência da agressão verbal e física, incertezas nas intervenções e falta de apoio para tal e, o mais agravante, 37% deles desenvolveram doenças psicossomáticas. *Sendo assim, o que a maioria respondeu (P2, P3 e P6) sobre o diálogo e ações da gestão escolar como medidas adequadas ao problema da violência retrata o que a experiência e a literatura como realidade interventiva na postura docente.*

A 5ª categoria fundamentou-se na proposta do 4º objetivo específico: **Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social do Colégio, principalmente entre alunos e entre alunos e professores:**

Dos 06 entrevistados, P1, P5 e P6 (50% deles) expressaram confiança em ações compartilhadas com os demais agentes escolares (aluno, família e os demais da escola), inclusive agentes da Justiça (P1). Para eles, a parceria entre os segmentos sociais da escola poderiam contribuir para o desenvolvimento de relações próximas, de conhecimento mútuo e de apoio coletivo, aspectos essenciais para um ambiente escolar solidário, pacífico e de fato voltado a um trabalho pedagógico sem entraves significativos, pois seriam intervenções de cunho preventivo (P6).

Outros 50% dos professores (P2, P3 e P4) indicaram ações de fortalecimento das relações interpessoais e de mudança comportamental a partir da compreensão contextual da vida do aluno e de apoio ao professor, tanto da escola quanto da família. Tais procedimentos seriam sequenciados por programas e projetos em atividades

interativas, *workshops*, seminários, oficinas em que o aluno fosse envolvido por valores sociais, protagonismo e exercício coletivo, como identificado na pesquisa de Dlungwane (2017) com alunos e professores.

As percepções dos professores, apesar de certo modo partilhado encontram nexos complementares, já que evidenciam ações planejadas, que teriam análises e interpretações de condições contextuais dos grupos sociais da dinâmica escolar, postulação apontada na literatura, diante do recrudescimento das tensões e conflitos acionados na escola e na sala de aula do ensino fundamental. Essa é a perspectiva que se coaduna com o modelo ecológico da violência, proposto pela OMS que tem base nos níveis individual, relacional, comunitária e social (Kappel et al, 2014).

Como explicam esses autores, no plano individual (1º estágio), analisam-se as condições da pessoa, quanto às possibilidades de ser ou não agente da violência; no plano das relações (2º estágio), há o pressuposto da influência das relações, em que o convívio social pode interferir em posturas violentas (ou não); no plano comunitário (3º estágio), veem-se as relações sociais mais próximas, que podem incutir ideias comportamentais, entre as quais, violência. E a escola representa uma das variáveis nesse sentido; e no planomacrossocial (4º estágio), verificam-se fatores influenciadores correntes na sociedade, como simbologias, políticas sociais, econômicas e educacionais, enfim, as condições do macrosistema social.

Na verdade, as opiniões das duas alas dos entrevistados acenam para uma visão holística do problema para embasamento do propalado diálogo. É o que sublinha a literatura. De acordo com Chaves (2014) e Pimenta; Incrocci (2018), o problema maior das expressões impulsivas e violentas na ambiência escolar centra-se no esclarecimento dos fatores de causa e efeito, em perspectiva ampla.

Foi o que um grupo de alunos do 6º e 7º ano entrevistado sugeriu na pesquisa de Lima; Gomes (2018) em escola pública do Rio de Janeiro, Brasil. O escrito no relatório, conforme um dos principais pontos de vista identificados diz que o professor deve “conhecer mais sobre indisciplina, conflitos e violência na sala de aula; aprender a dar lições mais significativas e preparar os professores para serem mais humanos, compreensivos e humildes e dispostos a reconhecer suas próprias incompletudes e deficiências” (p. 08).

Nessa rota de abordagem, e com base em literatura pertinente, Dlungwane (2017) menciona a relação mútua entre agentes escolares, principalmente entre alunos e professores, com foco em emocionalidades, buscando-se identificá-las e compreendê-las no cerne da multiplicidade fatorial das bases internas do indivíduo e externas da sociedade; Pimenta; Incrocci (2018) corroboram essa perspectiva ao considerar que à escola “impõe interpretar os clamores da juventude e as distintas formas de expressão de violência, levando-se em consideração o imaginário, a cultura e os modos de ser, sentir, pensar, viver e experienciar a vida daqueles que compõem o cotidiano escolar” (p. 61).

Segundo Vóvio et al (2016), uma pauta propositiva em mudanças na dinâmica interpessoal no espaço escolar passa por conjugação de forças emocionais, sociais, disciplinares e pela potencialização desse complexo interativo, no combate a ações violentas em sala. Até porque, emendam esses autores, a função social da escola extrapola a esfera local, os ditames curriculares e quaisquer regras disciplinares, devendo abranger além disso, “sua capacidade de educar e de formar valores inerentes à convivência democrática, à resolução de divergências por meio do diálogo e ao respeito à diversidade” (p. 09).

Para tanto, como se discutiu, a pesquisa e o conhecimento sobre as instituições, os indivíduos e as relações interpessoais constituem pontos essenciais de combate às múltiplas formas de violência no contexto escolar. Mas a escola, em posição catalisadora de emoções, diferenças e anseios não pode se omitir ou superficializar relevante incumbência.

As percepções dos professores entrevistados, então, apresentaram pontos comuns às proposições teóricas, em termos estratégicos, para o enfrentamento da violência nas relações interpessoais dentro e fora da sala de aula. *E, especificamente, à escola possivelmente uma revisão disciplinar e sistêmica, buscando compreender o convívio, a atmosfera escolar, os valores e simbologias e, sem dúvida, as posturas docente, discente e familiar.*

Na Tabela 06 são apresentadas as 05 categorias analisadas conforme foram respondidas pelos professores, finalizadas com a síntese da discussão de cada categoria, conforme antecipado na explanação metodológica.

Tabela 06 – Síntese das percepções dos professores.

Categorias de análise	
Professores	Síntese da Categoria
1. Quais comportamentos você aponta como violentos e dos quais foi alvo no curso das aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?	Todos (100%) citaram violência verbal (xingamentos, ameaças, insultos, constrangimentos) e física (brigas).
2. Quais os tipos de violência que você destaca e que podem ter maior implicação no trabalho docente?	Todos (100%) responderam nas formas verbal e física com prejuízos às aulas e às relações interpessoais.
3. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?	50% dos professores referiram posturas dialógicas e medidas administrativas. Os demais não atentaram à questão.
4. Dê sua opinião sobre como o docente deve intervir em casos de conflitos violentos em sala de aula.	50% dos professores referiram posturas dialógicas; 50% consideraram o apoio da direção da escola.
5. Quais estratégias poderiam contribuir no enfrentamento da violência na escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores?	50% falou em fortalecimento das relações interpessoais e mudanças comportamentais; 50% falou em ações compartilhadas, inclusive com esferas jurídicas.

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.

3.3 Resultados da análise documental

No tocante à pesquisa documental, uma das técnicas aplicadas no levantamento de dados, buscou-se extrair dados de fontes registradas da gestão escolar, que dessem consistência às falas de alunos e professores entrevistados, no sentido de corroborar posturas e eventos conflituosos nas relações escolares, assim como ter-se em mão princípios, normas e métodos das ações institucionais e relações humanas. De modo simples, buscou-se apreender informes quanto aos procedimentos gestores, comportamentos, relações interpessoais, organização e dinâmica do Colégio para cumprimento das metas investigativas previstas.

Os documentos consultados (e disponíveis no Colégio) foram o Regimento Interno – RI e o Projeto Político Pedagógico – PPP, ambos, com data atualizada em 2012, confeccionados na própria Instituição. Dentro das funções intrínsecas a um RI escolar, o do Colégio apresentou definição da estrutura organizacional e administrativa, didática e

pedagógica, normativo e objetivos escolares, assim como dos grupos profissionais e dos respectivos encargos na hierarquia dos trabalhos.

O recorte necessário a essa consulta e ao objeto da pesquisa destacou as menções vinculadas às relações interpessoais e os assentos reguladores e metodológicos aplicáveis em situações de conflito e desagregação social. Os princípios básicos dos objetivos didático-pedagógicos e de formação do aluno podem ser observados no PPP:

Visão de educação

A educação é inerente à dignidade da pessoa humana, e todo indivíduo tem direito a ela, e nesse sentido é através desse processo de formação que as pessoas transformam-se e transformam a sua realidade.

Visão de escola

A escola deve traduzir-se num espaço onde as atividades didático-pedagógicas ofereçam exemplos positivos de vida, desenvolvam a autoestima e construam para a valorização do sujeito em todos os seus aspectos, proporcionando confiança em si e na vida.

Missão da escola

Promover a formação integral do aluno por meio do ensino de qualidade onde este ressignifique o seu papel social, desenvolva a comunicação e o pensamento crítico, resolva situações-problema num processo dinâmico de construção do conhecimento e exerça plenamente a sua cidadania.

Valores

- Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas;
- Respeitar as diferenças culturais, raciais e estilos pessoais;
- Planejar e dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho e no estudo;
- Demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente;
- Manter uma relação interpessoal harmoniosa com todos no ambiente escolar;
- Praticar o exercício da crítica e da autocrítica, bem como a criatividade;
- Demonstrar atitudes de humildade e de autoconfiança.

O objetivo e as finalidades estão traçados como pilares institucionais, em que o aluno é o principal personagem.

Objetivo geral

Preparar os alunos para exercerem criticamente seu papel de cidadãos através da aquisição de novos conhecimentos, a fim de que, no exercício de sua cidadania, possam transformar a realidade em que vivem.

Finalidade

Efetivar o processo de apropriação do conhecimento, desenvolvendo uma ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso.

Portanto, as linhas gerais, de valor e humanismo nos exercícios escolares, contidas no PPP figuram como fundamentos da responsabilidade institucional, social e educacional do Colégio no seio da cultura e da comunidade, particularmente, em relação ao aluno. Trata-se de valores estendidos a outro documento, o RI. Na abertura do RI, no setor Dos Objetivos e Finalidades, artigo 6º, incisos I, II e III:

Artigo 6º - Com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, contidos nos pressupostos da educação integral, esta Unidade Escolar procurará dotar o aluno:

1. Da compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade;
- II. Da capacidade de análise crítica para compreender o contexto em que vive, possibilitando superar as dificuldades que se apresentem;
- III. De respeito à diversidade e aceitação do outro, reprovando qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa ou qualquer tipo de preconceito; [...].

De acordo com a ordem do Documento, o setor de orientação educacional (artigo 13º) detém as prerrogativas de:

- I. Identificar juntamente com os professores problemas individuais e/ou em grupos, dos alunos, onde juntos proponham soluções, adotando medidas julgadas oportunas que integrem o processo ensino e aprendizagem;
- II. Acompanhar e encaminhar, quando necessário, o aluno a outros especialistas da Escola ou fora dela;
- III. Organizar com os alunos, grupos de estudos para pesquisas científicas e conteúdos que enriqueçam a sua formação;

IV. Acompanhar a frequência e o desempenho do aluno informando aos pais/responsáveis quando for o caso, intervindo positivamente no problema diagnosticado, apresentando um parecer aos interessados; [...]. (RI, 2012, p. 11)

No conjunto do RI, concordante com as metas da orientação educacional, salienta-se o setor de Psicologia Escolar que, entre outras funções, direciona atuação em problemas pertinentes a questões emocionais e disciplinares dos alunos:

[...]

VII. Atender alunos que necessitam de uma acolhida, de alguém que possa ouvi-los no momento de sua crise, dentro do ambiente escolar;

VIII. Difundir informações e orientações sobre os processos de desenvolvimento emocional, intelectual, social e motor;

IX. Orientar a família através de palestras e reuniões ou individualmente;

X. Mediar possíveis conflitos internos que possam surgir entre os colaboradores dentro da Unidade Escolar;

XI. Implantar e acompanhar programas e atividades de prevenção, visando resolver os problemas de ordem psicológica que estejam interferindo no processo ensino e aprendizagem;

XII. Desenvolver projetos que visem à melhoria do relacionamento interpessoal, a autoestima, interação social e aprendizagem dos alunos através de dinâmicas de grupo e orientações;

XIII. Em parceria com a Direção, Coordenação Pedagógica e Orientação Pedagógica promover e realizar palestras abertas com alunos e professores com temas específicos para cada problemática (sexualidade, adolescência, autoestima, indisciplina, etc); [...].

Tratou-se de tais dados como elementos contribuintes nas articulações analíticas dos eixos teórico e empírico, observando-se possíveis distorções, assimetrias ou sentido negligente de algum desses fatores na construção de relações conflituosas no ambiente escolar, ou ausência de atuação, conforme esses princípios, metas, finalidades e disposições de direitos humanos. Assim feito, reportou-se aos dados das entrevistas com alunos e professores para efeito comparativo, analítico e inferencial de suas percepções sobre violência escolar e dos registros consultados.

Se confrontados os dois eixos de análise (dos dados documentais e os dois blocos de entrevistas, de alunos e professores) é possível verificar as distorções entre o que prega o acervo de princípios e valores humanos, de sustentação escolar e social. As percepções de ambos os grupos inquiridos deixaram evidências do distanciamento entre as perspectivas previstas e as dificuldades em lidar com o problema da violência na escola. Também não se viu compatibilidade entre ações propostas nos documentos e as que os entrevistados relataram.

Por exemplo, apoio psicológico (o Colégio dispõe de setor específico); comunhão de esforços entre família, comunidade e escola (raras menções nas entrevistas, embora sem clareza quanto às formas de realização); programação de atividades coletivas, como seminários, palestras, ensaios artísticos, citados pelos documentos e pelos entrevistados, contudo sem indícios efetivos de ação na voz dos entrevistados. Em fase conclusiva, então, pôde-se inferir a disparidade entre a figuração de eventos conflituosos dentro e fora da sala de aula, declaradas por alunos e professores nas entrevistas, e as bases humanas e psicológicas verificadas na consulta documental.

3. 4 Análise comparativa dos dados empíricos

Este tópico apresenta as percepções de alunos e professores, identificadas nas categorias temáticas de cada grupo e sintetizadas no fim de cada discussão, esta empreendida com apoio teórico, conforme a natureza inferencial da pesquisa qualitativa (Hernández Sampieriet al, 2010; Bardin, 2011). A meta seguinte encaminha-se para uma análise comparativa entre as opiniões dos alunos e dos professores para, a partir desse cotejamento se observar o que há de comum e divergente nos 02 agrupamentos de respostas, de modo a responder os questionamentos do objeto da pesquisa.

Em análise das sínteses das 02 categorias de respostas dos alunos e professores, obtidas por meio das categorias analisadas em forma de questões, foram deduzidos os seguintes resultados, consoante à proposta do objetivo da pesquisa: Analisar as ações de violência escolar que ocorrem nos ciclos finais do ensino fundamental entre alunos e professores e os respectivos efeitos no trabalho docente no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, do município de Pojuca, Bahia.

Na categoria 01 de ambos os grupos, a resposta foi coincidente quanto ao

conhecimento dos tipos violentos, tanto verbais quanto físicos: (xingamentos, ameaças, insultos, constrangimentos) e física (brigas); na categoria 02 os grupos a expressiva maioria reafirmou os prejuízos às relações interpessoais e ao trabalho docente; na categoria 03, a maioria entre os dois grupos considerou apelos discursivos, morais e psicologizantes com reforço de medida administrativa; na categoria 04, expressiva maioria reafirmou intervenções discursivas e apoio administrativo; e na categoria 05, a maioria indicou as estratégias combativas a ações violentas por meio de diálogo, mas de modo compartilhado entre os escolares, inclusive com esferas jurídicas.

Considerando-se, então, uma resposta possível à questão e ao objetivo da pesquisa, pode-se inferir que, alunos e professores do ensino fundamental, do 6º e 7º ano, têm ciência de embates ou ações violentas no contexto da sala de aula e da escola, nas formas verbais (xingamentos, intimidações, ameaças, insultos, ofensas morais e humilhação) e físicas (brigas corpo a corpo ou com instrumentos, empurrões e pontapés). E que, frente a tais hostilidades o corpo docente não dispõe de meios necessários e compatíveis aos impactos emocionais e físicos decorrentes de tais ações.

O que tem gerado efeitos prejudiciais ao trabalho docente, pelos fatos em si, no curso das aulas, e por problemas psicossomáticos ao professor, em razão de doenças, baixa autoestima e, não raras vezes, por afastamento das atividades. Portanto, implicações danosas, em dimensão dupla, ao trabalho docente e, por certo, à qualidade da aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

O objeto desta pesquisa teve como base analítica a relação entre as categorias institucionais violência e escola, mais especificamente, a proposta de analisar as ações de violência escolar que ocorrem nos ciclos finais do ensino fundamental entre alunos e professores, com destaque ao 6º e 7º ano, e os respectivos efeitos no trabalho docente no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, do município de Pojuca, Bahia. Esse recorte temático como enfoque do estudo consignou uma análise das relações interpessoais dos principais agentes escolares nos exercícios de ensino e aprendizagem, alunos e professores.

A violência escolar tem pautado a agenda pedagógica em perspectiva global como um dos mais reiterados em análises discursivas, dado ao recrudescimento do problema nos sistemas escolares, inclusive com incidência de desfechos letais. A natureza dos fatos e a densa literatura do tema apontam múltiplas formas reveladoras de violência no espaço escolar e efeitos prejudiciais às pessoas e ao processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de cenários que impactam diretamente estados físicos, emocionais e psíquicos de alunos e professores com repercussões negativas na aprendizagem da criança e do jovem do ensino fundamental, em especial, do 6º e 7º anos, tanto por alterações psicossomáticas quanto pela deficiência do trabalho docente, segundo achados da pesquisa.

Constatam-se no cotidiano escolar frequentes ações violentas de alunos ou grupos de alunos entre si ou com professores, culminando em efeitos de variadas formas, como indisciplina, ofensas morais, ataques físicos e verbais, *bullying*, vandalismo e preconceitos, registrando-se desenlaces conflituosos e hostis, tanto no interior quanto fora da sala de aula e da escola, em demonstração evidente de intolerância e desrespeito ao outro; também problemas de saúde em alunos e professores, ou casos de afastamento de ambos da escola evidenciam a seriedade da questão.

Assim, a ideia e a delimitação deste trabalho dissertativo partiram de experiências docentes com embates e conflitos em sala de aula e no contexto da escola, as quais instigaram a curiosidade investigativa junto a alunos e professores, sobretudo entre alunos, os mais recorrentes em cenários do gênero. Com esse intuito, construiu-se a expectativa de conhecer a etiologia e demais variáveis do problema, no sentido de contribuir no enfrentamento da questão e na estabilização de um ambiente escolar saudável, produtor

e significativo, principalmente por constituir fato entre crianças e jovens em sensíveis fases formativas de valores éticos e sociais e de formação escolar, esta uma dos suportes ao desenvolvimento da cidadania.

Na perspectiva o 1º objetivo específico de **Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar durante a interação da aula**, alunos e professores foram unânimes e categóricos quanto aos tipos de ações violentas que pairam entre coletivos escolares, dentro e fora da escola, tanto de natureza verbal quanto física. Foram citadas, então, xingamentos, intimidações, ameaças, insultos, ofensas morais e humilhação, brigas (corpo a corpo ou com instrumentos), empurrões e pontapés.

Apesar de ausentes nas declarações dos entrevistados, outros tipos violentos foram mencionados na literatura com base em experiências escolares, como chantagens, assédio sexual, ataques com armas (branca e de fogo), *bullying* e até casos letais. Talvez essas ações mais graves não tenham registros recorrentes no Colégio da entrevista, por isso não tenham sido citadas.

Quanto aos impactos que tais ações infligem à atividade do professor em sala de aula, teve-se como guia o 2º objetivo específico, no sentido de **Descrever os efeitos de atos violentos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental**. Segundo constatação da pesquisa com base na literatura e nas respostas da maioria expressiva dos entrevistados, ambientes escolares, conflituosos e hostis, principalmente nos limites da sala de aula têm impactos danosos imensuráveis no trabalho docente, dados aos efeitos em todo o fluxo de relações interpessoais quanto no seguimento das aulas. Ainda se contando, às vezes, com as decorrências psicossomáticas em professores e alunos, portanto prejuízos substanciais para ambas as partes, já que, uma vez prejudicado o trabalho docente, implicações negativas na aprendizagem são inevitáveis, como se constatou no estudo.

Um dos pontos aventados na pesquisa referiu as formas interventivas aplicadas pelo professor em casos de conflitos em sala de aula. Alunos e professores, então, foram solicitados a **Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas** (o 3º objetivo específico). Os resultados da enquete reafirmaram o que ou como ações docentes em eventos de violência apelos em forma de queixa, moralização e discursos psicologizantes com apoio administrativo da gestão escolar, contudo sem efetividade nos resultados.

Em alinhamento com essas lacunas interventivas, o estudo tratou também de propostas que pudessem contribuir com estratégias combativas a manifestações violentas em diferentes faces, como indicado na literatura e na voz de alunos e professores. O 4º objetivo específico deu continuidade à abordagem: **Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social do Colégio, principalmente entre alunos e entre alunos e professores.**

A maioria dos entrevistados destacou ações interventivas na forma de diálogo em perspectiva compartilhada com os outros agentes escolares, como a família, a própria escola, a comunidade e a apoio de esferas jurídicas, já que não se pode desconsiderar a eventualidade de alguma intervenção mais intensa, passível de extrapolar a legalidade. Mas, de acordo com as abordagens teóricas, e a prática mostra isso, diálogo por diálogo, em tom de queixa, reclamação ou de conselho não atinge os objetivos de contenção das investidas ou conscientização do ofensor ou ofensores.

É necessário que se adotem e desenvolvam ações abrangentes de conhecimento do contexto social, cultural, educacional e histórico dos agentes e de grupos (família, comunidade e das relações que as regem), assim como do todo da sociedade para intervenções preventivas. Por meio de atividades coletivas, podem ser mobilizados saberes sobre o tema da violência, destacando-se prováveis causas, efeitos e danos a todos, principalmente a alunos e professores. Mas tal postura não deve pautar-se de modo pontual, é necessário algo programado e contínuo como pilar das relações escolares.

Assim posto, foi possível identificar por meio da pesquisa que ações violentas no âmbito escolar constituem fato. E que, em razão do seu aspecto ofensivo e danoso à integridade moral, ética, psíquica, física, social e ao exercício docente no ensino, o problema demanda atuações mais firmes e eficazes, previamente estudadas, planejadas e efetivadas, em forma de política gestora, pedagógica e social no fluxo das relações interpessoais e da prática docente nos diferentes setores dos coletivos escolares, sobretudo no ensino fundamental, fase primária da vida escolar da criança.

Intervenções à base de ações improvisadas e pontuais, apoiadas em conversas (queixas, reclamações, exclusão social e intrigas) e administrativas (castigos, suspensões e, no ápice de crises, transferências) pouco ou quase nada será alcançado, no nível da gravidade do problema. Mesmo porque nos documentos consultados, no PPP e no RI do Colégio, em que se previam ações voltadas à gestão de conflitos, há indicativos de

discussões e ações conjuntas, apoio ao aluno e ao professor, referência à cidadania e qualquer outra dificuldade que pudesse ou possa interferir no trabalho docente e nas relações interpessoais na dinâmica da Instituição. No entanto, diante do exposto por alunos e professores, casos há no Colégio, que ainda se ressentem dessas metas de ação.

4.1 RECOMENDAÇÕES

Os achados da pesquisa deixaram evidências de que o tratamento da violência em ambientes escolares passa inexoravelmente por processos interativos entre os agentes escolares, mas, e principalmente, por interpretação, análise e conhecimento do ambiente global da escola, que envolve fatores internos e externos, individuais e socioculturais. Dessa forma, arregimentam-se recomendações aplicáveis no complexo das relações interpessoais dentro e fora da sala de aula, em particular, entre alunos e professores, de forma preventiva no Colégio:

- Postura investigativa, por parte dos agentes escolares, sobretudo do professor, buscando-se em experiências práticas e na literatura informações e estratégias sobre o tema;
- Conhecimento abrangente do contexto em que o aluno interage, observando-se suas condições de vida;
- Revisão da conduta docente comumente voltada à percepção de confronto, preconceito ou estigma perante o aluno;
- Revisão das atribuições e do exercício do trabalho docente, não somente na questão líquida do currículo, mas igualmente em atenção social e humanista ao aluno tal lavrado nos documentos do Colégio (PPP e RI);
- Desenvolvimento de atividades coletivas, em que o corpo discente perceba protagonismo e agregação de valores, em ações contínuas e duradouras;
- Geração de necessidades atributivas de responsabilidades para o aluno;
- Diálogo e mediação de conflitos com base em conhecimentos técnicos, resiliência e direitos humanos;

- Aproximação entre os agentes escolares (aluno, professor, família, escola, comunidade) para discussões e tomadas de decisão, configurando uma gestão democrática e participativa.

Não se pode admitir, no entanto, que tais propostas se converta em manual ou guia automaticamente aplicável, mas constituem ações, que podem redirecionar as formas interventivas do professor em situações-problema de violência e contribuir para um trabalho docente pacífico e produtivo. É uma perspectiva que depende de desprendimento, de atitudes, de foco e de mobilização contínua nessa direção.

Dentro da proposta definida e dos mecanismos teórico-metodológicos desenvolvidos, acredita-se ter atingido os objetivos da pesquisa, no sentido de trazer à luz um dos mais emblemáticos problemas da seara escolar, a violência e suas múltiplas faces, fluentes no ensino básico, aqui no caso, nos ciclos do 6º e 7º ano. Sem a intenção de esgotar o assunto, fica a expectativa de que este estudo sirva de referência para outras investigações do gênero, de maneira a elucidar lacunas e trazer alternativas reforçativas às ações interventivas, em qualquer etapa ou ciclo escolar que constate a presença de conflitos violentos nas relações escolares.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Andrade, C. B. de. (2015). *Violências e juventudes: processos de subjetivação no contexto escolar*. Boletim de Psicologia, vol. 65 n° 142, São Paulo jan. 65(142), 15-28. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v65n142/v65n142a03.pdf>.
- Assis, R. F. de (2015). *Estratégias da gestão escolar de enfrentamento à violência: uma análise da implementação do Proerd em uma escola da rede pública estadual do Amazonas*. (Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil). Recuperado de: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2210/1/rosangelofernandesdeassis.pdf>.
- Assis, S. G. de., Marriel, N. de S. M. (2010). Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. In: Assis, S. G. de. et al. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ. Recuperado de: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/15275/2/impactos-violencia-escola.pdf>.
- Ayala-Carrillo, M. del R. (2015). *Violencia escolar: un problema complejo*. Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, pp. 493-509. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>.
- Azzi, R. G., Lima, E., Araújo, E., Corrêa, W. G. (2015). *Relações agressivas entre alunos do Ensino Médio analisadas a partir do modelo de agressão social*. *Psicol. Ensino & Form.*, Brasília, v. 6, n. 1, pp. 121-138. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n1/v6n1a08.pdf>.
- Balocco, A. E., Shepherd, T. M. G. (2017). *A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional*. *Revista D.E.L.T.A.*, 33.4, 2017 (1013-1037). DOI: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000401013&lng=pt&tlng=pt.
- Barazal, N. R. (2014). *Sobre violência e ser humano*. *Convenit Internacional 15 mai-ago 2014 Cemoroc-Feusp / Ppgcr-Umesp / IJI - Univ. do Porto*. Recuperado de: <http://www.hottopos.com/convenit15/77-86NeusaRB.pdf>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed.70.

- Bezerra, L. L. de A. L., Gomes, I. L. V., Figueiredo, S. V., Uchoa, C. S. de O., Ferreira, M. K. M., Mota, D. D. da S. (2016). Percepções e estratégias de enfrentamento ao *bullying* na escola por alunos e professores. In: Vieira, L. J. E. de S., Moreira, D. P., Lira, S. V. G. (orgs). *Enfrentamento às violências: sujeitos, estratégias e contextos*. Fortaleza (Ceará): EdUECE.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 7 ed. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012*. Rio de Janeiro: 2011/2013.
- Brasil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (2015). *Lei n.13.185*, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).
- Brasil. (IBGE) (2018). *Município de Pojuca*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pojuca/panorama>.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2019). *Consulta Ideb*. Recuperado de: <http://inep.gov.br/consulta-ideb>.
- Brito, R. F. (2017). *Combate à violência no ensino médio: trabalho com oficinas educativas que oportunizam a (con)vivência democrática na escola*. Rev. Saperesaúde. Belo Horizonte, v. 8, n. 16, pp. 443-456, ago./dez. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n16p443/12762>.
- Cabral, A. L. T., Lima, N. V. (2017). *Argumentação e Polêmica nas Redes Sociais: o Papel de Violência Verbal*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, , jan./abril 2017. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8004/pdf>.
- Câmara, F. P. (2018). *Comportamento agressivo*. International Journal of Psychiatry. Recuperado de: <https://www.polbr.med.br/2018/03/02/comportamento-agressivo/>
- Campoy A., T. J. (2018). *Metodología de la investigación científica: manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.
- Capp, G., Moore, H., Pitner, R., Iachini, A. (2017). *School Violence*. Oxford University Press USA. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.78.
- Castro, R. E. F. de., Souza, M. A. de. (2012). *Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira*. Estudos de Psicologia, São Paulo, 17(2), maio-agosto, 265-273. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n2/10.pdf>.
- Chaves, F. M. R. (2014). *Escola e violência sob a ótica da sociologia*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Vol. 6 Nº 12, Dezembro de 2014. Recuperado de: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/212/206>.

- Coelho, E. B. S., Silva, A. C. L. G., Lindner, S. R. (2014). *Violência: definições e tipologias*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Recuperado de: http://violenciaesaude.ufsc.br/files/2015/12/Definicoes_Tipologias.pdf.
- Crochík, J. L. (2012). *Fatores Psicológicos e Sociais associados ao bullying*. *Psicologia Política*, 12(24), 211-229. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a03.pdf>.
- Crews, G. A. (2019). *Handbook of Research on School Violence in American K-12 Education*. Hershey PA, USA: IGI Global. (Recurso eletrônico).
- Cunha, D. de A. C. da (2013). *Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia*. *Revista Calidoscópio* Vol. 11, n. 3, p. 241-249, set/dez 2013. Unisinos, RS. DOI: 10.4013/cld.2013.113.02.
- Dlungwane, A. D. (2017). *The Nature and Causes of Violence Among Learners Within One Primary School In Umlazi Township, Durban*. (Master of Technology in the Department of Public Management in the Faculty of Management Sciences at the Durban University of Technology – South Africa). Recuperado de: http://openscholar.dut.ac.za/bitstream/10321/2509/1/DLUNGWANE_2017.pdf.
- Durkehin, E. (1995). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Esquierro, L. M. C. (2011). *Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário*. Americana (SP): Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2011. Recuperado de: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Lilia-Maria-Cardoso-Esquierro.pdf>.
- Flickinger, H-G. (2018). *Johan Galtung e a violência escolar*. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 433-448, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i2.16095>.
- Flores, S. L. C. (2014). *La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones*. *Sinética*, Revista eletrônica de educação. Universidade Jesuita de Guadajara, México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a2.pdf>.
- Friedl, F., Farias, F. (2015). *Violência e condição humana*. *Trivium Estudos Interdisciplinares*, Ano VII, Ed.2-2015, p.231-245. DOI: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2015v2p.231>.
- Freud, S. (1930). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras. In: Souza, P. C. (2011). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras.

- Galtung, J. (1990). *Cultural Violence*. *Journal of Peace Research*, Vol. 27, No. 3. (Aug., 1990), pp. 291-305. Recuperado de: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>.
- Galtung, J. (2018). *Violence, peace and peace research*. *Revista Usp*, ano 15, n.28. (Recurso eletrônico).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo. Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo. Atlas.
- Giordani, J. P., Seffner, F., Dell'Aglio, D. D. (2017). *Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública*. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 1, Janeiro/Abril. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>.
- Gonçalves, J. P., Martines, S. G. (2014). *Um estudo sobre as manifestações da agressividade em crianças na educação infantil*. *Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado do Mato Grosso)*, vol. 22, n.2, p.115-138. Recuperado de: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/115_138.pdf.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. F., Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de la investigacion*. Iztapalapa, México: McGraw-Hill.
- Houaiss, A. (2007). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kappel, V. B., Gontijo, D. T., Medeiros, M., Montero, E. M. L. M. (2014). *Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores*. *COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO*, 2014. Recuperado de: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v18n51/1807-5762-icse-18-51-0723.pdf.
- Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Lima, A. F. T., Coêlho, V. M. da S., Ceballos, A. G. da C. de (2017). *Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores*. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Nº 18 (DEZ.,2017). DOI: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0189>.
- Ladeia, P. S. S., Mourão, T. T., Melo, E. M. (2016). *O silêncio da violência institucional no Brasil*. *Revista Médica, Minas Gerais (Supl 8)*. Recuperado de: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/2186>.
- Lira, G., Gomes, C. A. (2018). *Violence in schools: what are the lessons for teacher education?*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 759-779, jul./set. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601574>.
- Lourenço, A. da S., Cândido, R. M. (2017). *A multidimensionalidade do conceito de violência: elementos para o debate*. *Revista Perspectiva*, Floraianópolis, v.35, n. 4.

Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n4p1277/pdf>.

- Lourinho, L. A., Catrib, A. M. F., Brilhante, A. V. M., Olegário, N. B. da C. (2016). Sentidos e significados da violência na escola. In: Vieira, L. J. E. de S., Moreira, D. D. P., Lira, S. V. G. (orgs). (2016). *Enfrentamento às violências: sujeitos, estratégias e contextos*. Fortaleza: EdUECE. Recuperado de: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/ENFRENTAMENTO%20AS%20VIOLENCIAS%20-%20ebook.pdf>.
- Luiz, M. C., Vergna, A. C. G., Lima, A. (2016). Conselhos escolares, indisciplina e violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola. In: Luiz, M. C. (2016). *Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola*. São Carlos: EdUFSCar. (Coleção SEaD-UFSCar). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46531-livro-violencia-escolar-site-pdf&Itemid=30192.
- Mattos, C. L. G., Coelho, M. I. M. (2011). *Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007*. In Mattos, C. L.G., Castro, P. A. (Ed.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande, pp. 195-219. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>.
- Minayo, M. C. de S. (2006). *Violência e Saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/y9sxc/pdf/minayo-9788575413807.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (2013). *Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde*. In: Njaine, K. (Org.) *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/7yzrw/pdf/njaine-9788575415887.pdf>.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Muschert, G. W., Henry, S., Bracy, N. L., Peguero, A. A. (2014). *Responding to School Violence: Confronting the Columbine Effect*. Boulder, Colorado, EUA: Lynne Rienner Publishers. Recuperado de: <https://www.riener.com/uploads/526055a0bca86.pdf>.
- Musse, R. (2011). *Fato social e divisão do trabalho*. São Paulo: Editora Ática.
- Ochoa, A. E., García, R. A. G., Sánchez, C. M. R., Mesa, S. A. M. (2014). *Hacia una construcción del concepto violencias escolares*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138. (Recurso eletrônico).
- Oliveira, L. C. de., Maduro, P. A. (2018). *Implementação de políticas públicas de enfrentamento do bullying*. *Revista O pará – Ciências Contemporâneas Aplicadas*,

ISSN 2237-9991, FACAPE, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 189-203, ago./dez. Edição Especial: Gestão Pública, 2018. Recuperado de: <http://revistaopara.facape.br/article/view/267>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Published in 2019 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, place de Fontenoy, Paris, France. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/366483eng.pdf>.

Organização Mundial de Saúde (OMS) (2014). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>.

Pacheco-Salazar, B. (2018). *Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>.

Paviani, J. (2016). Conceitos e formas de violência. In: Modena, M. R. *Conceitos e formas de violência*. Caxias do Sul, RS: Educus. Recuperado de: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf.

Pekny; Ricardo (2017). *Mapeamento dos principais desafios de violência e criminalidade no Brasil*. Instituto Sou da Paz/ Friedrich-Ebert-Stiftung - Fundação Friedrich Ebert. Recuperado de: http://www.soudapaz.org/upload/pdf/mapeamento_desafios_seguran_a_fes_1.pdf.

Pimenta, C. A. M., Incrocci, L. M. M. C. (2018). Mediação e resolução de conflitos escolares: criminalização ou educação? *Comunicações Piracicaba* v. 25 n. 2 p. 59-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n2p59-78>.

Pimentel, A. (2013). *Pesquisa exploratória da violência psicológica por meio da linguagem*. *Filol.linguíst. port.*, São Paulo, 15(1), p. 7-26, Jan./Jun. 2013. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v15i1p7-26.

Pinker, S. (2013). *Os anjos bons da nossa natureza: Por que a violência diminuiu*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.

Poli, A. P. (2014). *Violência, imaginário e educação escolar: um olhar antropológico*. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara. São Paulo, Brasil.

Porto, M. S. G. (2015). *A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa*. *Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 1 Janeiro/Abril 2015*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00019.pdf>.

- Prodanov, C., Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo. Feevale.
- Raine, A. (2013). *The anatomy of violence: the biological roots of crime*. https://books.google.com.br/books?id=Gb4yObYARcAC&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.
- Raymundo, V. P. (2009). *Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística*. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/5768/4188>.
- Ray, L. (2011). *Violence & Society*. London: Sage. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?id=9HrhRw-6LWAC&pg=PA69&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false.
- Roales, E. A. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas em adolescentes gallegos*. (Máster de investigación psicosocioeducativa com adolescentes em contextos escolar – Faculdade de Ciências de la Educación – Universidade Vigo, Espanha).
- Salles, L. M. F., Fonseca, D. C., e Adam, J. M. (2016). Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. In: Luiz, M. C (Ed.). *Conselho Escolar e possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola* (pp.39-76). São Carlos, Brasil: EdUFSCar.
- Santos, C. B. dos (2017). *Violência escolar: repercussões da violência no trabalho docente*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, São Paulo, Brasil). Recuperado de: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1747/1/cristina_braga_santos.pdf.
- Silva, J. G. e. (2016). Produção e reprodução social da violência na contemporaneidade. In: Vieira, L. J. E. de S., Moreira, D. D. P., Lira, S. V. G. (orgs). *Enfrentamento às violências: sujeitos, estratégias e contextos*. Fortaleza: EdUECE.
- Silva J., P. P. da A. (2017). *A Fome como Violência Estrutural: Uma análise sob a ótica dos Estudos de Paz*. (Trabalho de Conclusão de Curso em Relações Internacionais – Universidade Federal da Paraíba, Brasil). Recuperado de: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12100/1/PPSJ19102018.pdf>.
- Silva Neto, C. M. da; Barreto, E. S. de S. (2018). *(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44.
- Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. de A (2016). *Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program* (Violência Nota Zero). Pensamiento Psicológico, Vol 14, No 1, pp. 63-76. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.ebsv.
- Strey, M. N. (2010). *Violência & Internet: A era da informação e a vida cotidiana*. São

Leopoldo (RS), Sinodal.

Tavares, P. A., Pietrobon, F. C. (2016). *Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo*. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr.-jun.

Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Winnicott, D. W. (2015). *Privação e Delinquência*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Zarra, E. J. (2018). *Assaulted: Violence in Schools and What Needs to Be Done*. NEW York/London: Row & Littlefield.

Zizek, S. (2014). *Violência: seis reflexões laterais*. Tradução Miguel Serra Pereira. São Paulo, Boitempo, 2014.

ANEXOS**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN****DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN****Documento A- Carta de apresentação ao Colégio**

Instituição escolar: Presidente Castelo Branco

Att: Sr(a)

Eu, Maria José da Silva Grillo, professora, solicito autorização para acesso a esta unidade escolar para convidar alunos e professores a uma entrevista por meio de questionário escrito, parte integrante de pesquisa de Mestrado, em andamento na Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Assunção/Paraguai, com abordagem em violência escolar no ensino fundamental, mais precisamente nos ciclos do 6º e 7º anos e nas repercussões no trabalho docente.

Como fase complementar do processo de entrevista, será feita uma consulta a documentos escolares como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento, Código de Ética, Diários de sala e registros afins, para que se identifiquem possíveis corpos normativos e disciplinares orientadores de condutas internas, assim como verificar de que modo a escola atua nesse sentido e, em casos de conflitos entre agentes escolares, principalmente entre alunos e professores. Uma vez deliberado o acesso, serão fornecidos os esclarecimentos pertinentes às ações previstas.

Distintas saudações

Pojuca, 17 de setembro de 2019.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Documento B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Concordo em participar, como voluntária (o), da pesquisa que será realizada por Maria José da Silva Grillo, na Escola Municipal Presidente Castelo Branco, no ano 2019.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre violência escolar no ensino fundamental e o respectivo impacto no trabalho docente, cujos dados constituirão subsídios para a produção da dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Asunción (UAA), de Assunção, no Paraguai. Para isso, será feita uma entrevista contendo perguntas relacionadas ao tema da pesquisa.

Ressalte-se que esta atividade não é obrigatória e, caso não queira participar, isso em nada afetará o tratamento que recebe nesta instituição de ensino.

Ao decidir participar deste estudo, tomei conhecimento de que:

- Caso não me sinta à vontade com alguma questão da entrevista, estou ciente de que posso deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- Sei que as informações que fornecerei poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de o meu nome ser divulgado, assegurando meu completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, caso seja necessário, também autorizo a gravação da(s) entrevista(s) para que não se deixe passar por despercebido nada do que foi conversado e que possa vir a ser importante.
- Não há nenhum risco significativo para mim e para minha família em participar deste estudo.
- Estou livre para desistir da participação em qualquer momento desta pesquisa.

- Minha participação neste estudo é inteiramente voluntária, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Considerando as observações acima:

Eu, _____, aceito voluntariamente participar desta pesquisa, estando ciente de que sou livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que haja nenhum tipo de penalização. Estou ciente que minha participação neste trabalho poderá abrir um espaço para que eu expresse minhas opiniões e percepções sobre o assunto pesquisado, que poderão ser úteis para um maior conhecimento sobre o tema e para expansão de estudos nesta área.

Caso tiver que contatar a pesquisadora para qualquer tipo de explicação, sei os telefones que devo recorrer, sendo estes: (71) / (71). Recebi uma cópia deste termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Local e data: _____

Assinatura do participante (ou responsável):

Participante: _____

Responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Documento C- Roteiro 1 – Entrevista aberta para aplicação com professores

MESTRANDA: MARIA JOSÉ DA SILVA GRILLO

TUTOR: DR^a DANIELA RUÍZ DÍAZ M.

ROTEIRO 1

ENTREVISTA ABERTA PARA APLICAÇÃO COM PROFESSORES

Aplicação questionário -/.....2019 Prof. nº..... Sexo:..... Idade:.....

Formação:.....Data:...../...../..... Estado civil:.....

Tempo/docência:.....Tempo/e. fundamental:.....

Objetivo específico n. 1

Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar, durante a interação da aula

1. Quais comportamentos você apontaria como violentos, verificados no curso das aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?
2. Que casos de violência você presenciou (ou foi alvo) de alunos que tiveram impacto no seu exercício docente nesta escola?

Objetivo específico n.2

Descrever os efeitos de atos violentos decorrentes de impulsos agressivos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental.

1. Como ocorrências de posturas violentas poderiam interferir no trabalho docente no ambiente de aula?
2. Quais os tipos de violência que você acredita ter maior implicação no trabalho docente?

Objetivo específico n.3

Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas.

1. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?
2. Dê sua opinião sobre como o docente deve intervir em casos de conflitos violentos em sala de aula.

Objetivo específico n.4

Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social da Escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores.

1. É possível desenvolver planos de enfrentamento da violência na escola? Justifique.
2. Na sua opinião, que estratégias poderiam influenciar no combate à violência na escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores?



AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Documento D- Roteiro 2 – Entrevista aberta para aplicação com alunos

MESTRANDA: MARIA JOSÉ DA SILVA GRILLO

TUTOR: DR^a DANIELA RUÍZ DÍAZ M.

ROTEIRO 2

ENTREVISTA ABERTA PARA APLICAÇÃO COM ALUNOS

Aluno/a:.....

Idade:.....Sexo:.....Ano/Série:.....Data...../...../.....Pesquisadora:

Algum ano repetido no ensino fundamental? Sim Não

Qual/Quais?.....

Objetivo específico n. 1

Listar as manifestações violentas de alunos no ambiente escolar, durante a interação da aula

1. Quais comportamentos você vê como violentos, durante as aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?
2. Quais casos de violência você presenciou, foi alvo, ou praticou, entre colegas ou com professores em sala de aula?

Objetivo específico n.2

Descrever os efeitos de atos violentos decorrentes de impulsos agressivos no trabalho docente, no contexto do ensino fundamental.

3. O que você pode dizer sobre comportamentos violentos atrapalharem o trabalho do professor nas aulas?
4. Pediria a você que descrevesse como atos violentos prejudicam o trabalho do professor.

Objetivo específico n.3

Descrever as ações docentes frente a situações violentas nas aulas

5. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?
6. Dê sua opinião sobre o que o professor deve fazer em casos de conflitos violentos em sala de aula.

Objetivo específico n.4

Propor alternativas ao modelo de relações interpessoais na dinâmica social da Escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores.

7. É possível se fazer alguma coisa para enfrentar a violência na escola? Descreva brevemente o que fazer.
8. Como a escola poderia agir no enfrentamento da violência como um problema que muito atrapalha o trabalho do professor



AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Documento **E**- Caracterização do Colégio

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (COM A SECRETARIA)

- Nome da escola / ano de criação:
- Endereço / telefone:
- Nome da diretora e vice:
- Número total de alunos:
- Número de alunos/turno:
- Número de salas:
- Número de turmas por série:
- Turnos oferecidos e respectivas modalidades escolares:
- Número de professores:
- Formação dos professores:
Sem graduação: *Graduação:* *Pós-graduação:*
- Número de alunos com deficiência:
- Número de alunos por tipo de deficiência/série/idade/sexo:
- Tipo de apoio pedagógico para os alunos com deficiência: (professor especializado fixo ou itinerante)
- Tem classe especial?
- Tem sala de recursos?
- Tem alguma adaptação especial – arquitetônica, pedagógica, comunicativa?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Documento F- Organização das questões aplicadas aos alunos

Quadro 5 – Grupo primário de questões da entrevista dos alunos.

1. Quais comportamentos você vê como violentos, durante as aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?
2. Quais casos de violência você presenciou, foi alvo, ou praticou, entre colegas ou com professores em sala de aula?
3. O que você pode dizer sobre comportamentos violentos atrapalharem o trabalho do professor nas aulas?
4. Pediria a você que descrevesse como atos violentos prejudicam o trabalho do professor.
5. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?
6. Dê sua opinião sobre o que o professor deve fazer em casos de conflitos violentos em sala de aula.
7. É possível se fazer alguma coisa para enfrentar a violência na escola? Descreva brevemente o que fazer.
8. Como a escola poderia agir no enfrentamento da violência como um problema que muito atrapalha o trabalho do professor?

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.

Resultantes do proceso de aglutinação de questões por semelhança de sentido (Quadro 7)

Quadro 8 – Categorias de análise resultantes das questões da entrevista.

1. Quais comportamentos você considera e já presenciou como violentos, durante as aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?
2. Você poderia descrever como comportamentos violentos poderiam prejudicar o

trabalho do professor?
3. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?
4. Dê sua opinião sobre o que o professor deve fazer em casos de conflitos violentos em sala de aula.
5. É possível se fazer alguma coisa, em especial por parte da escola, para enfrentar a violência escolar? Descreva brevemente o que fazer.

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Documento G- Organização das questões aplicadas aos professores

Quadro 7– Grupo primário de questões da entrevista dos professores.

1. Quais comportamentos você apontaria como violentos, verificados no curso das aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?
2. Que casos de violência você presenciou (ou foi alvo) de alunos que tiveram impacto no seu exercício docente nesta escola?
3. Como ocorrências de posturas violentas poderiam interferir no trabalho docente no ambiente de aula?
4. Quais os tipos de violência que você acredita ter maior implicação no trabalho docente?
5. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?
6. Dê sua opinião sobre como o docente deve intervir em casos de conflitos violentos em sala de aula.
7. É possível desenvolver planos de enfrentamento da violência na escola? Justifique.
8. Na sua opinião, que estratégias poderiam influenciar no combate à violência na escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores?

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.

Resultantes do proceso de aglutinação de questões por semelhança de sentido (Quadro 9)

Quadro 8 – Categorias de análise resultantes das questões da entrevista.

1. Quais comportamentos você aponta como violentos e dos quais foi alvo no curso das aulas ou no ambiente da escola entre alunos e entre alunos e professores?
2. Quais os tipos de violência que você destaca e que podem ter maior implicação no trabalho docente?

3. Como professores têm reagido a situações de conflitos violentos em sala de aula?
4. Dê sua opinião sobre como o docente deve intervir em casos de conflitos violentos em sala de aula.
5. Quais estratégias poderiam contribuir no enfrentamento da violência na escola, principalmente entre alunos e entre alunos e professores?

Fonte: Autoria desta pesquisa, 2019.