UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Valdilene Maria Araujo

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA PERIFERIA DE SALVADOR

Salvador
2013

Valdilene Maria Araujo

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA PERIFERIA DE SALVADOR

Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, pela aluna Valdilene Maria Araujo, como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais, com habilidade em Sociologia.

Orientador: Clóvis R. Zimmermann

Salvador
2013

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 6
2. REVISÃO DE LITERATURA 10
2.1. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS 14
2.2. O ESTADO 15
2.3. O SURGIMENTO DA ESCOLA: UM BREVE RELATO 17
2.4. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS 18
2.4.1. Teorias crítico-reprodutivistas 18
2.4.2. Teorias Não-Críticas 18
2.5. O ESTIGMA 20
2.6. ADOLESCÊNCIA 21
2.7. FAMÍLIA 23
2.8. ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO BRASIL (1980-2009) 24
3. RELATO DE CAMPO 27
3.1. MOTIVAÇÃO 27
3.2. CAMPO EXPLORATÓRIO 28
3.3. DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO 29
3.4. PERFIL DOS SUJEITOS 31
3.5. LIBERTANDO-SE DAS PRÉ-NOÇÕES 31
3.6. PERCEPÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO 32
4. PERCURSO METODOLÓGICO 33
5. ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS 36
5.1. NOÇÃO DOS PARES ADOLESCENTES SOBRE A VIOLÊNCIA 36
5.1.1. Agressão física 37
5.1.2. “Bullyng” 37
5.1.3. Ameaça 39
5.2. REAÇÃO À VIOLÊNCIA 40
5.3. BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PELA MÍDIA 41
5.4. DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE 42
5.5. MARCADORES SOCIAIS 43
5.5.1. Padrão estético 44
5.5.2. Gênero 44
5.5.3. Intolerância sexual e religiosa 45
5.5.4. Estigmatização 46
5.5.5. Falta de perspectivas futuras 47
5.5.6. A falta de estrutura familiar 47
5.5.7. Drogas 49
5.6. ESPAÇO FÍSICO 50
5.7. PROFESSORES 51
5.7.1. Capacitação dos professores 52
5.8. MECANISMOS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA 53
5.8.1. Segurança 53
5.8.2. Câmeras de vigilância e grades 54
5.8.3. Redes de Proteção 54
CONSIDERAÇÕES FINAIS 57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 60

“Nossa juventude atualmente parece amar o luxo. Tem maus modos e desprezam a autoridade. São irrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagando nas praças, mexericando entre eles... são inclinados a contradizer seus pais, monopolizam a conversa quando estão em companhia de outras pessoas mais velhas; comem com a voracidade e tiranizam seus mestres”.

(SÓCRATES, séc. VI a.C.)

RESUMO

A presente monografia assenta-se na percepção dos pares adolescentes sobre o fenômeno da violência nas escolas públicas da periferia de Salvador, uma vez que a investigação apontou para uma discrepância entre os conceitos analíticos e a intersubjetividade aferida ao termo pelo grupo estudado. A pesquisa tem caráter exploratório de natureza descritiva e analítica, utilizando-se a análise qualitativa para alcançar os objetivos propostos. Além da análise sobre a noção de violência percebida pelos pares adolescentes, foi possível verificar nessas cenas de violência, marcadores sociais como: padrão estético gênero, religião e orientação sexual. A estigmatização, a droga, a falta de educação e de sentido à vida são fatores que também cooperam com a violência escolar. Em destaque, a falta de estrutura familiar como sendo de fundamental importância no momento do posicionamento dos envolvidos (vitimas e agressores). O estudo faz uma rápida abordagem sobre os mecanismos que escolas vêem utilizando no enfrentando de conflitos internos existentes e como o Estado, enquanto agente no enfretamento da violência, tem se posicionado sobre a questão. A análise de dados empíricos permitiu concluir que os alunos não são os únicos agentes desse processo, em grande parte, são muito mais vítimas; vítimas da ausência do Estado, da falta de conservação da estrutura física da escola, da falta de capacitação dos profissionais de educação em tratar com esse fenômeno social e da falta de estrutura familiar.

Palavras-Chave: violência nas escolas públicas; periferia; noção de violência; marcadores sociais; família; Estado.

1. INTRODUÇÃO

"O conflito não é entre o bem e o mal, mas entre o conhecimento e a ignorância" (Buda).

Socialmente, a violência apresenta-se hoje na consciência social não apenas como crimes, homicídios, roubos ou delinqüência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola e nos diversos aspectos da vida social. Apesar da repercussão e do enfoque dado ao tema na atualidade, o fenômeno da violência é algo já discutido há muito em toda a sociedade, bem como o seu efeito sobre a humanidade. Muitos estudiosos da área social (CAPPI, 2009; MICHAUD, 1989; CHRISPINO, 2002; SILVA E ROSSET-FERREIRA, 2002; CARVALHO, 2005), entre outros, têm se debatido sobre o tema com o propósito de melhor contribuir para amenizar os seus efeitos, dando-lhe significados de acordo com o contexto em que se apresenta.

Contudo, com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, é notada mudanças, de tempos em tempos, na significação do termo violência. A partir do meu estudo de campo, pude observar que violência para os pares adolescentes das Instituições de Ensino Público da periferia de Salvador é, antes de tudo, uma questão de agressão e maus tratos, por isso ela deixa marcas. Dessa forma, considerando à intersubjetividade aferida ao conceito de violência pelo grupo estudado, o primeiro ponto a se trabalhar foi à noção de violência, ou seja, procurar saber o que se entende por este termo.

Os autores anteriormente expostos são unânimes ao afirmar que a violência costuma ser resultado de conflitos mal resolvidos. Porém, para buscar soluções, precisamos entender qual tipo de violência estamos enfrentando. O controle da violência e da criminalidade tem se constituído como um dos maiores desafios das sociedades ocidentais, no mundo contemporâneo. As estatísticas oficiais, nas últimas décadas, têm revelado uma dupla constatação: "*... não apenas a de que cresceram os crimes comparativamente ao passado recente, mas também a de que os crimes estão se tornando cada vez mais violentos*" (ADORNO& PERALVA, 1997, p.1). Mesmo em situações aparentemente pacíficas, a violência é, sob muitas formas, uma realidade quotidiana que destrói vidas e relega à sobrevivência em condições de iniqüidade: o desemprego, o analfabetismo, a insegurança, a exploração, a falta de perspectivas futuras.

O medo e a insegurança fazem parte da vida em sociedade, num misto de comoção pelas vítimas, indignação e raiva. Sentimentos, muitas vezes, difíceis de se

descrever. Dentro deste contexto, pais, professores e educadores vêem enfrentando dificuldades na educação das crianças e adolescentes, ao buscar transmitir padrões, valores e normas de conduta que possam garantir uma vida em grupo, que lhes dê inserção, participação social, ao mesmo tempo em que o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Como agir em sociedade, como conviver com outras pessoas, é uma preocupação do homem com os costumes sociais. Émile Durkheim (2004) explicava Moral como à **"***ciência dos costumes***"**, sendo algo anterior à própria sociedade. A Moral tem caráter obrigatório. Já a palavra Ética, Motta (1984) defini como um conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive, garantindo, outrossim, o bem-estar social, ou seja, Ética é o desejável, o aconselhável, a forma que o homem deve se comportar no seu meio social. Como ressalta Durkheim:

> *"(...) A lei moral não pode ser reservada a alguns homens; ela não é um favor destinado a uma pequena aristocracia como acreditaram os antigos algumas vezes; não é um luxo, algo supérfluo que se pode viver sem: ela é necessária. É preciso, portanto, que todos os homens possam perceber a lei moral em um só lance de olhar (...) Mas se a lei moral é fundada sobre o interesse; ela poderia satisfazer essa condição? Evidente que não. Nada é tão difícil como reconhecer nosso verdadeiro interesse; é preciso para isso uma longa experiência, e os resultados obtidos ainda não estariam de acordo. A lei moral fundada sobre o interesse não pode, pois, ser obrigatória, portanto, ela não satisfaz a duas condições obrigatórias da lei moral"* (DURKHEIM, 2004, p. 109).

A educadora Telma Pileggi Vinha (2010), em entrevista, esclarece que quando não se cumpre um "dever" daquilo que se sabe deveria ser feito, temos sentimentos diferentes: culpa *("foi mal"*), alegria (*"me dei bem"*), de acordo com a formação de valores adquirida. A pesquisadora coloca que os valores estão relacionados a perdas e ganhos. Então, por que seguir valores quando pode significar perdas concretas? Essa é uma questão levantada pela pesquisadora, em seus estudos sobre os conflitos nas escolas. Valor, como define a educadora, é um princípio revestido de afetividade.

Segundo Telma Vinha, conhecimento só não basta. O conhecimento deve estar revestido desse princípio. A escola deve ser um espaço em que as crianças e jovens aprendam não apenas o conteúdo didático, mas também atitudes éticas, de amor e respeito ao próximo. Os professores devem promover esse enriquecimento coletivo a partir da integração entre os alunos, com amizade, respeito e carinho.

Há, no entanto, uma outra tese que defende que a afeição é natural, ou seja, a tese de que nós amamos por natureza, assim, nossas afeições ultrapassam nosso círculo imediato

de familiares e amigos a um amor desinteressado por toda a humanidade. A afeição natural é o que mantém as sociedades coesas (SHAFTESBURY, 1900, pp. 1-10). Bourdieu (1998), numa concepção marxista, concebe valores (status) como produção das necessidades, logo, os valores são construídos. Como afirma o sociólogo francês, cria-se um gosto comum que diferencia e muitas vezes até mesmo hierarquiza simbolicamente (não legalmente), frequentemente, isso produz um valor agregado (marcas) relativo a um bem, a um produto comercializado.

Em meio a esses conflitos de valores, o educador Mário Sérgio Cortella (2009) atenta ao fato de que, os pais delegam poderes às escolas e não participa da educação dos filhos, o que não inocenta as escolas. Cortella (2009) adverte que os pais devem ser exemplos para os filhos. Observa que a "guerra", muitas vezes, começa em casa, quando o pai chega a casa e reclama do trânsito e diz: *"se tivesse uma arma, dava um tiro na cara dele"*, ou, a mãe lhe diz: *"se você fizer isso eu quebro a sua cara"*, essa atitude poderá refletir no comportamento da criança (CORTELLA, 2009).

Segundo o educador, os adultos hoje não estão presentes na vida dessas crianças, as crianças precisam dessa convivência familiar com os adultos, essa distância coopera com a quebra das regras disciplinares que rege o convívio social, assim, os pais colocam na escola toda a responsabilidade dessa educação. A responsabilidade é de todos para promover a paz nas escolas (pais, professores e alunos). Contudo, o professor, na atual conjetura, além de transmitir conteúdos, ele é professor, psicólogo, pai, mãe, avó, abarca toda situação que a sociedade transfere para a escola.

Não obstante, a mídia tem divulgado inúmeros casos de agressão contra alunos desde a infância. Não raro, professoras são flagradas agredindo crianças em creches, para conter crianças de um ano de idade, professoras usam a violência e a intimidação. Como violência gera violência, as crianças, assim, tornam-se adolescentes agressivos. A escola é um lugar para estudar e preparar o futuro, no entanto, verificam-se alunos que agridem professores, alunos que se agridem uns aos outros, professores que agridem alunos e a educação vai se perdendo no meio à violência.

A partir do diálogo estabelecido com os alunos das escolas, onde realizei minha pesquisa de campo, pude verificar que existe um conceito bem amplo de violência quando conceituamos a partir de uma análise sistematizada, especificando todas as possibilidades das práticas violentas de forma bem concreta. Contudo, esses conceitos analíticos não se aplicam a realidade pesquisada.

Desse modo, objetiva-se esta pesquisa, analisar a percepção dos pares adolescentes sobre as diversas manifestações no pensar, no agir e no sentir a violência, nos dias atuais, uma vez que se verificou um paradoxo: a intersubjetividade aferida ao termo pelo grupo estudado nas Instituições de Ensino Público da periferia de Salvador e os conceitos sistematizados pelos analistas sociais. Associado a esse objetivo mais geral, busca-se identificar quais os marcadores sociais que estão presentes nessas cenas de violência, bem como, verificar como as Instituições de Ensino e o Estado, enquanto agentes no enfrentamento dos conflitos, vêem enfrentando as situações de conflitos verificados nessas Instituições de Educação e Ensino Público, no contexto atual.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A vasta literatura dos conflitos e da violência não é somente um exercício intelectual, pode constituir uma ferramenta necessária no momento de pensar as formas de lidar com elas, nos vários contextos onde aparecem (CAPPI, 2009, p. 29). Contudo, neste século, estamos diante do conflito entre "achar" e "sentir" a violência. Existe aí um paradoxo: o conceito prático e o conceito analítico da violência. Os próprios pesquisadores não possuem consenso sobre a questão do conceito de violência. Em virtude disso, não há na atualidade uma definição social única do termo.

Alguns estudiosos contemporâneos, entre os quais Riccardo Cappi (2009), já discute a necessidade de uma reconstrução do conceito de violência, por sua subjetividade. A subjetividade inerente às histórias de vida e o fato de que produzir dados não pode ser assimilado como coisa, é considerada como limitação do método científico. Porém, os cientistas sociais não deixam nunca de investigar estes abismos do mundo de obscuridade que a sociedade ocidental rechaça, ou, mais precisamente, considera como conhecimento inferior, inadequado, um conhecimento de segunda ordem, por isso, pouco digna de atenção. O papel de pesquisador e orientador não é julgar e sim analisar apesar de não existir objetividade. O que "penso" (subjetividade) sempre estará presente. Como escreve Machado:

> *"(...) O desafio das práticas significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação".* (MACHADO, 1996, p.103-104)

Concordando com Weber (1973), a explicação científica não é absoluta. O resultado de uma análise é sempre uma probabilidade de uma verdade. Dessa forma, intentando compreender a noção de violência a partir da visão dos nativos[1], tenho me pautado

---

[1] Compreender a noção de violência a partir da visão dos nativos, representa para o pesquisador, conforme Geertz (1997), assumir o ponto de vista do nativo sem o necessitar de um "*algo mais*", algo que signifique uma identificação transcultural entre pesquisador e nativo. Em outras palavras, colocar-se no lugar do outro, mas, mantendo a própria mentalidade (pensar, julgar e agir).

na análise de dados constituídos na prática junto aos adolescentes, em uma escola pública de Salvador, bem como, na conceituação da violência através de leitura de obras que tratam do tema, desenvolvidas por estudiosos das diferentes áreas: sociológica, filosófica, psicológica, antropológica e política.

Faz-se necessário para a compreensão deste estudo, distinguir conflito da violência. Estudiosos como a professora Celma Borges (2012), entende que *"a violência é a expressão mais forte do poder (...) um poder que se mede de forma assimétrica".* Ernesto (2008) concorda que pela etimologia da palavra violência é força, quanto mais aproximamos violência da força, cessam os julgamentos de valor para dar lugar à força não qualificada, exagerada. Assim, a força se torna violenta quando passa da medida ou perturba a ordem. Dessa forma, a violência é entendida como subversão da ordem e a ordem deve ser mantida. Autores como Michaud (1989) irá concordar que a sociedade se mantém pela ordem. As normas são condições sine qua non para a vida em sociedade, elas ensejam a previsibilidade, vez que a imprevisibilidade engendra o caos. Como as normas que definem violência variam muito, pode haver tantas formas de violência quanto forem às espécies de normas.

Conforme Riccardo Cappi (2009), a primeira forma de se entender a violência é à que se refere à violência interpessoal ou à violência que se materializa pelo comportamento de um ou mais indivíduos. É essa violência que constitui, muitas vezes, o cerne das preocupações da população. É a violência denunciada pela mídia: os assaltos, os estupros, as depredações, as brincadeiras competitivas, ainda, como cita Chrispino (2002), as brigas de vizinho, a guerra e o desentendimento entre alunos são formas de brutalidade que se expressam no cotidiano da

---

O que Geertz considera "*a forma mais simples e direta de colocar a questão"* foi formulado pelo psicanalista Heinz Kohut, com os seus conceitos de *"experiência-próxima"* e *"experiência-distante"*. Experiência próxima seria aquilo que alguém conseguiria definir (um conceito) sem esforço, ou seja, de forma espontânea aquilo que seus semelhantes vêem, sentem e que ao mesmo tempo também entenderia se os demais assim o fizessem. Já um conceito de experiência-distante seria aquele utilizado pelo especialista para alcançar seus objetivos da pesquisa dada, seja ela científica, filosófica, enfim.

O símbolo (linguagem) não pode captar tudo o que se quer dizer. O símbolo, assim, pode perder o sentido. Porém, nossas ações são conduzidas por símbolos. Geertz conceitua cultura como sistemas integrados de símbolos públicos que os indivíduos possuem e manipulam e que se encontram dentro de cada ser, isto é, no interior de cada um. Os sistemas de símbolos que habitam nas pessoas apresentam um sistema de lógica cultural no interior da própria cultura de determinado povo. Os sistemas de significações culturais implicam consideravelmente no papel de atuação do antropólogo em campo, onde surge a necessidade de ir além da entrevista para compreender a rede de significados de vida dos nativos.

cidade. Essa violência, que pode ser ou não de natureza física, é certamente a mais visível, a que se materializa sob nossos olhares, que nos deixa, muitas vezes, impotentes, que nos faz vítimas, policiais ou cidadãos (CAPPI, 2009).

A violência, de acordo com Cappi (2009), não é a mesma coisa do conflito, ela representa uma maneira específica de lidar com um conflito. Segundo o autor, o conflito é um elemento insuperável da condição humana. O conflito está ligado à diversidade, logo à possibilidade de escolha: havendo duas opções diferentes, uma será provavelmente incompatível com a outra, gerando-se assim um conflito (CAPPI, 2009, p.29).

A violência, como esclarece Cappi (2009), constitui uma opção singular de gestão do conflito. É quando não há lugar para o outro. Uma maneira onde o "outro", considerado negativamente e de maneira hostil, precisa ser anulado, se for o caso, eliminado (CAPPI, 2009, p.29). Em rápida análise, segundo o autor, o que os distingue é a interação que está presente no conflito e ausente na violência. No conflito permite fazer e refazer. Na violência é inviabilizada a interação, porque ela aniquila o outro.

Em consonância com Cappi (2009), diversos autores que se debruçam sobre este tema (SILVA, 1999; SILVA & ROSSETTI-FERREIRA, 2002; LEANDRO MIRANDA ERNESTO, 2008; CHRISPINO, 2002), entre outros, defendem o conflito como algo natural e necessário para a dinâmica social (Cultura do Conflito). O desenvolvimento humano não se dá de forma harmoniosa, mas sim através de conflitos e crises. É exatamente na negociação que o individuo estabelece com o meio, em cada situação de confronto das condições concretas, das necessidades e significações, que ele forma sua conduta e identidade, diferenciando-se dos outros membros do grupo. A contradição assim é parte integrante do processo de desenvolvimento humano. Este desenvolvimento deve ser visto através de uma dialética que contemple que a sua realização pode revelar sempre novas possibilidades. (SILVA & ROSSET-FERREIRA, 2002).

Ernesto (2008) compreende que o conflito tem importância sociológica, vez que ele produz ou modifica grupos de interesse, uniões, organizações. Desse modo, o conflito no âmbito mais amplo da sociedade é constituído como elemento positivo à vida social e política, uma vez que impulsiona as mudanças. Essa visão sociológica que compreende o conflito como parte integrante da dinâmica social, diverge de uma visão funcionalista que entende o conflito como um simples momento de desequilíbrio temporário num funcionamento ordenado e previamente estabelecido da sociedade como um todo. Isso não implica dizer que

outras vertentes não discordem desta análise, como é o caso da SDH/PR (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República).

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) é o órgão do governo brasileiro que trata de implementar, promover e assegurar os direitos humanos, direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso, das pessoas portadoras de deficiência[2]. Na análise deste órgão, a violência não deve ser entendida como algo natural, parte do pressuposto que a violência é socialmente construída, podendo assim, o comportamento violento ser modificado. Conforme a SDH/PR:

> *"Nós seres humanos, não nascemos violentos, nos tornamos violentos porque aprendemos a responder com violência aos conflitos. Sendo assim, é possível "desconstruir" esses comportamentos e reaprender a conviver. Em outras palavras, as violências podem ser então dissolvidas e prevenidas, afirmando-se assim, a possibilidade de educar na convivência para uma cultura de paz, de defesa e promoção dos direitos humanos, diálogo, negociação e formas não violentas de resolver os conflitos3".*

Assim, conviver na educação significa viver juntos de forma dialogada e construtiva, estabelecendo relações de ensino e aprendizagem. Isso é tão importante que o tema "Aprender a viver juntos" ou "Aprender a conviver" compõe um dos quatro pilares da educação para o século XXI recomendados pela UNESCO. Os quatros pilares da educação apresentados são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser (DELORS, 1998).

Entre as diversas formas de violência, vale ressaltar, ainda, a "violência estrutural", ou seja, da sociedade como um todo. Conforme Cappi (2009) é aquela que caracteriza o conjunto de relações sociais e o funcionamento da própria sociedade: a miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades, bem como a ineficiência do Estado.

Outra prática de violência ocorrida muito frequentemente na sociedade, citada por Cappi (2009), já apresentada por Bourdieu (1998), mas, de difícil percepção pelas partes envolvidas, merecendo maior atenção pelo seu grau de intersubjetividade, é a "violência simbólica", ou seja, o desprezo e a inferiorização da expressão cultural de um grupo por outro mais poderoso econômica ou politicamente. De acordo Bourdieu (1998), na violência simbólica o dominante impõe ao dominado uma expropriação do símbolo (retirada do lugar

---

[2] (Disponível em: www.sdh.gov.br).

[3] ITS Brasil1 - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República Colaboradores do MEC. Modulo X - Mediação de Conflitos na Educação: Aprendendo a Conviver.

pelo símbolo), como ocorre, por exemplo, com o racismo, tornando-o mais fraco, inseguro e mais sujeito à dominação. Neste sentido, o conflito acontece de forma negativa porque atinge a *"camada dura"*, ou seja, a identidade do indivíduo. Reduz o indivíduo somente àquela expressão, ainda que não seja pejorativo.

2.1. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Como acontece com a sociedade, a escola não está imune à violência social e acaba sendo um reflexo dessa realidade. Segundo vários autores, dentre esses, a pesquisadora Miriam Abramovay (2005), a violência escolar pode ser associada a três dimensões: a degradação do ambiente escolar, a violência que se origina de fora para dentro das escolas e aquela gerada por componentes internos dessas Instituições. Compreende-se, assim, que a violência educacional não é somente engendrada no interior das Instituições de Ensino, mas, também, se manifesta como resultado da violência produzida em outros âmbitos da sociedade.

Corroborando com a pesquisadora, Leonelli (2009, P.55) que coloca, no âmbito das escolas, sejam elas da rede pública ou privada, são cada vez mais frequente, nas relações estudantes, professores, funcionários e família, a intolerância, o medo, a agressividade, o uso abusivo de drogas, além de manifestação de violência nas suas formas mais concretas, configurando-se em crimes quando maior de dezoito anos, ou atos infracionais quando adolescentes. Diante de um ambiente conturbado e vulnerável, a escola perde suas características e funções essenciais de educação, socialização, promoção da cidadania e do desenvolvimento pessoal.

Em contrapartida, encontramos uma outra vertente de explicação que demonstra que os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p.20). Esses estudos apontam que a violência que acontece no interior das Instituições de Ensino, quando põe em risco a ordem, a motivação, a satisfação e as expectativas dos alunos e do corpo docente, tem efeitos graves sobre as escolas, contribuindo para o insucesso dos propósitos e objetivos da educação, do ensino e do aprendizado.

Carvalho (2005) coloca que a violência escolar pode traduzir-se em ações diversas que vão desde a agressão física, o furto, o roubo (em geral contra o patrimônio da própria escola), o porte de armas, o tráfico de drogas, até ofensas verbais, aparentemente menos graves, mas que revelam atitudes discriminatórias, segregatórias e humilhatórias, cujas conseqüências são dificilmente mensuradas ou percebidas. Este último caso, bastante freqüente nas escolas, é conhecido como *Bullying*. Conforme elucidação de Marilia Pinto de Carvalho:

> *"O termo em inglês compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra um ou mais alunos, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder"* (CARVALHO, 2005).

Como ressalta a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) não devemos esquecer a violência que a escola causa às crianças, ou seja, a violência institucional; não apenas por comportamentos autoritários dos professores ou direção do centro, mas também, toda vez que a escola não consegue desenvolver o potencial de aprendizagem que seria esperado, seja no desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos ou na preparação deles para o mercado de trabalho.

Conforme esclarece Cappi (2009), a "violência institucional" diz respeito aos casos em que a própria instituição (de educação, de segurança, de saúde, de ação social, etc.) apresenta comportamentos violentos através de práticas autoritárias, repressoras e agressivas. Decorrente disso, todo aquele que, após não ter tido acesso às políticas públicas na esfera da saúde, da educação e da assistência social, recebe todos os estigmas da marginalidade e é concebido, mesmo antes da efetiva transgressão, como uma ameaça à sociedade.

2.2. O ESTADO

De acordo com a visão marxista, no sistema capitalista o Estado exerce o controle social favorecendo os interesses da classe dominante em detrimento do conjunto da sociedade para garantir o consenso em torno da aceitação da ordem do capital. Esse controle é realizado através da intervenção do Estado sobre os conflitos sociais existentes da reprodução do

capital, implementando políticas sociais para manter a atual ordem, difundindo a ideologia dominante e interferindo no "cotidiano da vida dos indivíduos, reforçando a internalização de normas e comportamentos legitimados socialmente" (IAMAMOTO & CARVALHO, 1988, p. 109). A expressão "controle social" tem origem na Sociologia. Mannheim (1971, p. 178) a define como o "conjunto de métodos pelos qual a sociedade influencia o comportamento humano, tendo em vista manter determinada ordem".

A definição de Estado, em Weber (1999), é talvez uma das mais famosas na Sociologia e difere da definição de Iamamoto e Carvalho (1988). No artigo "Política como Vocação", publicado em 1919, na Alemanha, a partir de uma conferência realizada por Max Weber, em 1918, o autor afirma que o Estado é "uma relação de homens que dominam seus iguais, mantida pela violência legítima (isto é, considerada legítima)". Assim, Weber define Estado como monopólio legítimo da força. Em sua conceituação, o Estado é um aparato administrativo e político que detém o monopólio da força legítima dentro de um determinado território, a partir da crença dos indivíduos em sua legitimidade.

Segundo Coelho (2001), o que distância o Estado de todos os demais empreendimentos sociais, é que este e somente este empreendimento possui o monopólio da força organizada socialmente tendente a obrigar de forma mais ou menos violenta que determinada regra seja cumprida. O Monopólio da força organizada é, em outras palavras, o monopólio da violência socialmente organizada, e a violência quando encarada como ação social é meio de provocar uma ação independentemente da vontade do seu sujeito passivo (COELHO, 2001).

Em tese, esse discurso do Estado como monopólio da força legítima é uma hipótese um tanto quanto equivocada para o Brasil, e, coloca-nos diante da ambigüidade ideológica do aparelho estatal: de um lado vê-se o discurso normativo (regra) que deve ser cumprido para manutenção da ordem social, e do outro, o que se está sendo feito (prática) por este sistema que o engendra. Em outras palavras, nota-se um discurso politicamente correto (Estado), mas que não corresponde à realidade social. Sendo possível observar essa discrepância em diversos segmentos estatais como: as Instituições de Segurança Pública e as Instituições de Educação e Ensino Público.

Segundo Eduardo Paes Machado (2010), o policiamento e o controle por vigilância pública ou particular estão articulados à noção de controle social e suas dinâmicas descontínuas na vida social. Eles podem ser vistos como um expediente particular de controle pela ênfase no seu caráter instrumental, isto é, na sua capacidade de produzir efeito inibitório

e o mais imediato possível sobre os acontecimentos e as atitudes de indivíduos e grupos. Constitui-se como um variado repertório de meios (vigiar, regular, impor, fiscalizar, patrulhar, guardar, conter, etc.), aplicados através de certos modos, para determinados fins: a sustentação de um status quo, de uma determinada visão e expectativa de ordem que se deseja obedecida e, em alguma medida, consentida pelos indivíduos ou grupos policiados.

Caldeira (2000) destaca que o medo e as notícias de violência difundidos na coletividade estimulam a reação de indivíduos e grupo sociais no sentido de aumentar a defesa de sua propriedade com a restrição da interação e dos movimentos das pessoas.

2.3. O SURGIMENTO DA ESCOLA: UM BREVE RELATO

A escola percorreu uma vasta trajetória moldada nas mais diversas formas de se conceber a sua função social. A escola não é somente um espaço físico a ser considerado, a escola é uma Instituição. Os Sistemas e as Instituições são construídos por pessoas, não se fazem sozinhos. As Instituições funcionam de um modo em um tempo, em outro, de outro. A par das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, a escola encontra-se na divisão do trabalho intelectual e do trabalho mecânico.

Conforme esclarece o professor Dermeval Saviani (2009), a escola surge quando surge a propriedade privada, ou seja, quando alguns homens se apropriam da terra e não precisam mais trabalhar e passam a viver no óscio. Segundo o estudioso, a palavra escola (scholé) vem do grego e significa “lugar do óscio”. Assim, a escola era o lugar dos filhos daqueles que não precisavam trabalhar, enquanto os demais se educavam pelo trabalho, aprendendo o ofício, isso na Antiguidade e Idade Média. Com o advento da sociedade moderna esse processo irá se transformar a partir do deslocamento do eixo do trabalho rural para o industrial, bem como, as relações sociais.

Na América Latina, o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava com o poder – a burguesia, e superaria a opressão própria do “Antigo Regime”. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, como um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel era difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e

sistematizados logicamente. A escola surge para transformar os súditos em cidadão, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos (SAVIANI, 1982, p. 9).

2.4. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

2.4.1. Teorias crítico-reprodutivistas

As Instituições de Ensino é concebida por alguns teóricos crítico-representativistas, entre os quais Louis Althusser (1976), como aparelhos ideológicos do Estado, assim como a família, a igreja, os sindicatos, etc.. Esses aparelhos ideológicos espalham a ideologia dominante de forma não institucionalizada, mas de forma massiva e ideológica, já que a escola serve como instrumento de reprodução do pensamento da classe dominante. Para isso, ela prepara durante vários anos as crianças provenientes de todas as classes sociais e as transmite a ideologia da classe dominante, reproduzindo assim as relações de exploração do sistema capitalista. De acordo com essa tendência pedagógica, a função social da escola é atender ao capitalismo.

Já os sociólogos, Pierre Bourdieu (1975) e Jean-Claude Passeron (1975), compreendem o Sistema de Ensino como “violência simbólica”, onde são marginalizados os membros de grupo ou classes sociais dominados. Segundo estes teóricos crítico-representativistas, a marginalização é dupla: é social porque não possuem força material (capital financeiro) e simbólica porque não possuem força axiológica (capital cultural).

Essas Teorias crítico-reprodutivistas seguem orientações marxistas. Descrevem mecanismos sociais de segregação, de alienação e de dominação, destacando o papel reprodutivista da educação na escola.

2.4.2. Teorias Não-Críticas

Contrapondo aos teóricos críticos da educação, na passagem do século XIX para o XX, surgiu um movimento educacional muito relevante denominado de Escola Nova (1932) ou de Renovação Pedagógica, onde a educação é vista como via de emancipação humana e transformação das bases sociais. Entre os teóricos não-críticos encontramos Ovide Decroly e

Maria Montessori. Para esses teóricos a escola é uma instituição isolada da sociedade. Segundo o professor Dermeval Saviani (1980), essa teoria mantinha crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Dessa maneira, a função social da escola é vista de forma a retirar o indivíduo da marginalidade, ou seja, ensinar para incluir socialmente.

De acordo com Klass Woortmann (1987), "marginalidade" tem sido definida por sociólogos de várias maneiras (...) o conceito foi usado na América Latina, inicialmente, para caracterizar certos setores da população urbana – os habitantes de favelas ou invasões (p. 33). Nesse estudo, entende-se o termo "marginalidade" como a "marginalidade" que contrasta certos setores com a "classe baixa", ou, com o operariado "estabelecido" ou estabilizado, e que considera os primeiros como estando fora do sistema de estratificação social (WOORTMANN, 1987, p. 35).

De acordo com Saviani (1980), a questão da marginalidade é explicada por essas duas vertentes pedagógicas a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação e sociedade. As Teorias crítico-reprodutivistas entendem a marginalidade como um fenômeno inerente à própria estrutura social, onde o grupo que detém maior força se converte em classe dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo a relegar os demais à condição de marginalizados. Neste contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estruturação social geradora da marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

Já para os teóricos não-críticos, a sociedade é concebida essencialmente harmoniosa tendendo a integração de seus membros. A marginalidade aparece como um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que se pode ser corrigida. A educação emerge, assim, como um instrumento de correção dessas distorções, se constituindo em força hemogeneizadora que tem a função de reforçar os laços sociais como superação do fenômeno da marginalidade.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), em coerência com a tendência pedagógica não-críticas, entende que a escola desempenha um papel fundamental na plena inclusão social de crianças e adolescentes. Ela pode ser um pólo identificador de problemáticas mais amplas que envolvem suas vidas pessoais, familiares e comunitárias. Articulando-se com o Sistema de Justiça e de Garantias de Direitos e, também, com organizações da sociedade que defendem esses direitos, na escola criam-se condições

para compreender as causas dos conflitos e conter os índices de vulnerabilidade e de violência Em suma, *"o Sistema Escolar ensina a ser sujeito social".*

Contudo, o que pude observar através de palestras e estudos sobre o tema é que a escola que deveria ensinar a ser um sujeito social usa de mecanismo de controle, exclusão e estigmatização para com esses indivíduos. Estudos apontam que a problemática educacional brasileira, na atualidade, é a escola pública para crianças de classes populares. As crianças hoje, até estão nas escolas, mas, a questão apontada por diversos estudiosos da área de educação é a qualidade dessas escolas.

Partindo da compreensão de que os valores sociais adentram o espaço escolar e de que a violência entre alunos é fortemente influenciada pelos marcadores sociais (raça, gênero, condição socioeconômica), bem como, esses marcadores são responsáveis pela não aceitação do indivíduo no grupo dos iguais, através da indiferença a esse tema, reproduz-se nas escolas a exclusão e discriminação de determinado grupo social ou individuo.

Segundo Erving Goffman (1982), a manipulação do estigma é uma característica da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade (GOFFMAN, p.141). Os que estão dentro das normas estabelecidas pela sociedade (padrão) são ditos "normais". Aqueles indivíduos que não cumprem a norma e permitem rótulo autorizado são estigmatizados ou "desviante normal".

2.5. O ESTIGMA

Essa realidade social foi muito bem ilustrada em uma pesquisa etnográfica desenvolvida por Maria Cristina Soares de Gouvêa (1987); "A criança de favela em seu mundo de cultura", que discute a problemática educacional brasileira com análise na falência do ensino, fracasso escolar; analisa a escola e as camadas populares, questionando os mecanismos de controle, de exclusão e negação de sua clientela – **Escola para Quê?** Ela remonta a realidade de crianças de classes populares, que sofrem as mais variadas formas de discriminação por sua condição socioeconômica, que ao chegar numa Instituição de Ensino são rotuladas e tratadas de "futuros marginais" por esta Instituição que ora deveria lhes acolher com afeto, respeito e credibilidade. Conforme a reflexão de Maria Benevides (2009):

> "(...) *criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo e à violência* é *uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade"* (BENEVIDES, 2009).

O estigma que sofrem essas crianças, rotuladas e tratadas por "marginais" ou "futuros marginais", devido a sua condição socioeconômica e cultural, faz parecer que elas nasceram para a "marginalidade". Age-se na escola, em relação a esses indivíduos, com "estigmatização", "negação" e "desqualificação" (PATTO, 1991). Ninguém nasce determinado a "ser", o estigma faz parecer que esses adolescentes nasceram para a delinqüência social, e coloca como ordem natural uma questão que é de ordem social.

Em termos sociológicos, a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social; as contingências que essas pessoas encontram na interação face a face é só uma parte do problema, e algo que não pode, em si mesmo, ser completamente compreendido sem uma referência à história, ao desenvolvimento político e às estratégias correntes do grupo (GOFFMAN, p.137). Goffman (1982) ocupa-se especificamente com a questão dos contatos mistos, os momentos em que os estigmatizados e os normais estão na mesma situação social, ou seja, na presença física imediata um do outro, quer durante uma conversa, quer na mera presença simultânea numa reunião informal.

Conforme elucidação de Goffman (1982), só existe desvio se houver rotulação. O desvio não é o comportamento, é uma atribuição que lhe é dado. A trajetória social não é determinada por sua característica, mas, modelada pelas Instituições. Daí a critica de Goffman a Instituição total – ela deteriora a identidade social. A principal conseqüência da Instituição é a perda do sentimento moral (direitos e deveres), perda do "eu", perda da possibilidade de manter a identidade social, o desenvestimento do "eu". O que resta para o estigmatizado é tão somente o "rótulo". O maior agravante apontado pelos estudiosos, é que crianças rotuladas desde cedo não conseguem sair desse rótulo e na juventude tendem a seguir esse rótulo.

2.6. ADOLESCÊNCIA

Tanto a infância como a juventude são construções sociais e como tais necessitam de uma compreensão das circunstâncias nas quais emergiram em determinados conscientes, de como se dão as relações interpessoais, familiares e comunitárias. Ser criança ou ser

adolescente não está, exclusivamente, determinado pelo ambiente familiar, mas, além disso, também às redes e aos grupos dos quais esses sujeitos fazem parte.

O uso dos termos "infância", "adolescência" não possuem o mesmo significado em diversos momentos históricos, como na Antiguidade, Idade Média e Modernidade. Como citado por Nérici (1969) o grande filósofo Platão definiu adolescência como uma *"embriaguez espiritual*". Aristóteles chamou esta fase de "*idéia cheia de desejos*", sendo capaz de fazer tudo o que se tem vontade. Já o grande filósofo francês Jean Jacques Rousseau dizia que é na adolescência que o homem nasce de verdade para a vida. Para o filósofo, a adolescência é uma espécie de formação do individuo, uma verdadeira recriação.

A adolescência, assim, é vista de diferente formas em diversos países, de acordo com a cultura e as tradições. A ONU – Organização das Nações Unidas - define a fase entre 15 e 24 anos de idade, mas deixa aberta a possibilidade de diferentes nações definirem o termo de outra maneira. A OMS – Organização Mundial da Saúde – define o adolescente como o individuo que se encontra entre os 10 e 20 anos de idade.

No Brasil, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – estabelece ainda outra faixa etária, dos 12 aos 18 anos de idade. O pedagogo Waldorf (2000) defende que a adolescência está entre os 11 e 21 anos de idade, período em que o jovem começa a desenvolver a sua ação no mundo, a mãe e o professor cedem lugar para a turma. O jovem abraça o modernismo e grifes para se sentir seguro externamente. Ele só aceita autoridades que lhe pareça verdadeiras. É quando acontece a "*queda do paraíso*", ou seja, a separação dos sexos e a estreita relação com o corpo, sendo a sua aparência de grande importância. Nasce uma grande crise existencial da busca por uma profissão, cercada por um pensamento lógico e cheio de sonhos.

Pela análise sociológica, o processo da adolescência tem em vista a conquista de si mesmo, afirmar-se em uma identidade própria, resultado de uma extensa e incomoda revisão das experiências adquiridas na infância e das identificações estabelecidas anteriormente. É nesse período que o adolescente estabelece um distanciamento da família e passa a privilegiar as relações sociais com os iguais (grupo), esse grupo lhe servirá de matriz identitária. O grupo pode lhe ser favorável, atribuindo-lhe uma autonomia, ou pode, inversamente, contribuir para a submissão retirando-lhe a análise crítica.

A sociedade ocidental contemporânea tem uma visão de adolescência correlacionada a aborrecimentos, indisciplina, agressividade e muita rebeldia. Essa visão atribui muito cedo características muito generalizadoras e equivocadas aos adolescentes, o

que causa consequências ao seu desenvolvimento psíquico e emocional. A rebeldia pode estar associada à falta de ética dentro das escolas ou a falta de atenção e carinho em casa, na família. Compreender a violência entre pares adolescentes significa compreender a violência ocorrida “entre iguais”, ou seja, entre sujeitos da mesma faixa etária e que estão na fase da adolescência. Esses sujeitos formam “grupos”, “tribos” ou “galeras” onde a violência pode ser gerada e fortalecida.

2.7. FAMÍLIA

Considerando a família como uma instituição social, ela sofre transformações ao mesmo tempo em que ocorrem transformações históricas. Da mesma forma que as definições do que é “adolescência”, as definições de família sofreram mudanças ao longo da história da humanidade. Para a Sociologia, a família tem sido objeto de diferentes visões, entre elas: (1) visão institucional, idéia que dominou a Sociologia Clássica do século XIX e início do século XX, onde a família é base de toda a sociedade e cumpre as funções sociais, política, econômica e educativa, assumia como modelo único a família nuclear (pai, mãe e filhos); (2) visão estrutural-funcionalista, ao contrário da anterior, afirma que a família não deve ser encarada como micro sociedade, responsável pelas principais funções sociais. Aqui, a família tem funções específicas como: a socialização dos filhos e firmar relações do adulto com o meio físico e social; (3) visão marxista, a família é sempre produto histórico de cada formação socioeconômica, a família da sociedade capitalista seria um retrato da sociedade de classes: de um lado a classe dos homens, oprimindo a outra classe, a de mulheres, e; (4) visão interacionista, a família como uma unidade de pessoas procurando construir continuamente as suas relações.

Na contemporaneidade, a visão tradicional que se tem de família, aquela que aponta para uma unidade social e econômica organizada em torno de um par de cônjuge heterossexual, ou seja, um casal capaz de ter filhos e garantir a produção das próximas gerações vem sendo questionado, tendo em vista os modelos da família atual, pois além do crescente número de casais sem filhos por opção, existem famílias formadas com filhos de diferentes relacionamentos: monoparentais (por meio de inseminação artificial) e homoparentais (adoção de filhos por casais homossexuais).

Apesar das transformações ocorridas na sociedade do século XXI, é grande o número de pessoas que ainda tem a idéia romântica de família, aquela com um núcleo constituído por um pai, uma mãe e seus filhos biológicos ou adotivos. Para o antropólogo brasileiro Luis Fernando Duarte (1994) o valor família tem grande peso em todas as camadas da população brasileira. No entanto significa coisas diferentes dependendo da categoria social. Assim a relação indivíduo-família não pode ser pensada da mesma forma em todo lugar, pois a própria noção de família varia conforme a categoria social com a qual estamos lidando. Contudo, o mais importante a ser observado, não são os tipos de família que se forma, mas, o movimento de organização e reorganização que desenvolvem pontos de fragilidade na busca de respostas possíveis para o seu grupo, dentro de sua cultura e de suas necessidades de projetos.

2.8. ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO BRASIL (1980-2009)

De acordo com alguns pesquisadores sociais, entre os quais se destaca o professor e pesquisador Renato Alves (2009), muito embora seja de tamanha importância estudos mais aprofundados sobre a violência nas escolas, ainda são poucas as pesquisas realizadas nessa área pela sociologia. É possível observar através de estudos e palestras, que temas relacionados com a vida cotidiana das escolas como: noção de violência, ética, preconceito e indisciplina são temas pouco abordados, no que contribui para que profissionais da educação estejam pouco capacitados para agir em determinadas situações de conflitos, uma vez que esses comportamentos são, na atualidade, banalizados e considerados como próprios da adolescência. O que oferece respaldo para uma análise sociológica da violência mais aprofundada em todo o corpo que forma a unidade escolar (os educadores, educando e auxiliares).

Não obstante, uma pesquisa bibliográfica realizada por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil, sob o título de “Panorama dos Estudos sobre a Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009”, pelo sociólogo, educador e pesquisador Edilberto Sastre (2009), como escreve o próprio autor, *“viabilizou um grande número de estudos, artigos e trabalhos científicos escritos entre 1980 á 2009 sobre o tema, com o objetivo de reunir, sistematizar, analisar e disponibilizar a maior quantidade possível de produções intelectuais sobre o tema, de maneira a subsidiar e facilitar*

tanto a produção acadêmica e científica como a formulação de política pública" (SASTRE, 2009).

Conforme relata Sastre (2009), no dia 9 de maio de 2009 o site do Terra publicou partes da entrevista com o professor Renato Alves, pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo, em que ele expressou o seguinte*: "A ausência de pesquisas sobre a violência nas escolas públicas [é...] um obstáculo para identificar, avaliar e combater o crescimento da violência no ambiente escolar".* Curiosamente o presente estudo revela que foi possível identificar pelo menos 240 coletivos em Universidades, faculdades e cursos superiores que têm produzido ao menos um trabalho sobre o tema no Brasil.

A pesquisa de Sastre (2009), sobre os autores da produção intelectual sobre violência nas escolas no Brasil, revela que foram encontrados 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) de pelo menos 11 áreas de conhecimento, entre eles mais de 100 doutores. Isso permite pensar que, mais do que a falta de produção intelectual sobre o tema, o que falta é a visibilidade da produção já realizada. De fato, a maior parte dos trabalhos (mais de 95%) não foi publicada. Trata-se de trabalhos acadêmicos (graduação, mestrado e doutorado) que são desconhecidos de qualquer público. Mesmo os livros publicados sobre o tema circulam em ambientes restritos. O que o grande público conhece sobre a violência nas escolas é apenas o que aparece na mídia, material sobre o qual não existem estudos nem análises, e alguns dos livros, especialmente os da UNESCO, que alcançaram à luz pública.

Esta pesquisa, sobre a qual hoje me debruço, comprova de que há sim, trabalhos acadêmicos sendo desenvolvidos no Brasil que versa sobre o tema, e, que muito tem se contribuído através das análises sociológicas sobre a violência nas escolas, na atual conjetura. Á exemplo do trabalho de mestrado desenvolvido por Paulo Felipe Henríquez (2012) "O enfrentamento das violências nas escolas públicas de Salvador sobre a visão dos professores", bem como, o da professora Celma Borges (2012), "Violências nas escolas públicas de Salvador".

Parafraseando Sastre (2009), existe no Brasil vasta documentação sobre o tema da violência nas escolas e suas diversas manifestações. Porém, é necessário dizer que a invisibilidade dessa produção é ainda um grave problema a resolver, tanto quanto o isolamento dos produtores desse conhecimento. Ainda não se pode afirmar a existência de uma comunidade científica, no sentido estrito, sobre o tema da violência nas escolas. O que

falta é construir as pontes entre esses pesquisadores, centros de pesquisa e instituições de maneira à enriquecer o diálogo e superar algumas deficiências da nossa produção intelectual.

3. RELATO DE CAMPO

3.1. MOTIVAÇÃO

_ Quando eu olhar para uma criança ou adolescente e vir nele somente um *"futuro marginal"*, eu desacredito da educação.

Essa foi a minha indignação frente ao descaso aos conflitos existentes nas escolas públicas da periferia de Salvador. Os jovens são tratados por essas instituições como nascidos para a marginalidade, e, por isso, muitos educadores não lançam nenhum esforço para que se reverta essa condição.

A minha inquietação surgiu em 2011, quando, por um breve período, atendendo a necessidade de demanda de uma das escolas em questão e pela relação de amizade com a coordenadora pedagógica, assumi provisoriamente duas turmas, da 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, em regime de estágio, espaço de tempo que pude observar o abandono e a negação por parte de alguns educadores em relação e esses adolescentes.

Fui orientada por alguns professores para não dedicar o meu tempo em esforços para ajudar esses alunos na educação porque eles *"não têm futuro*". Esta percepção encontra-se também já na seleção de estagiários para licenciatura, é comum ouvir desses prováveis educadores falas surpreendentes a despeito da educação pública hoje: *"(...) não estou nem aí para os alunos, é só aprovar e pronto, do jeito que a violência está, além do que, o Estado não me paga para correr riscos".*

O curso de bacharelado de Ciências Sociais não é voltado para o mercado de trabalho, é um curso acadêmico, isso também é um problema na hora da formação dos profissionais. O curso de licenciatura acaba sendo para muitos, uma opção segura e estável, ou seja, apenas por falta de mercado de trabalho em outra área, não somente a Sociologia. Alunos com formação em bacharelado encontram na licenciatura a estabilidade profissional desejada e, por isso, optam pelo curso. Com isso, observa-se não haver mais, como em tempos áureos, a paixão pela educação.

A falta de capacitação de profissionais da área de educação em tratar com as novas demandas sociais, em especial, com o fenômeno da violência escolar, é um problema grave e que merece maior atenção dos órgãos competentes e da sociedade. Tratar os

adolescentes como *"futuros marginais"*, é relegar a esses adolescentes a responsabilidade de uma questão que é de ordem social e que vem sendo tratada como algo natural. Ninguém nasce condenado a "ser" algo, o meio não determina a qualidade do sujeito. Então, devêssemos acreditar que quem nasceu economicamente desprovido está fatalmente fadado à marginalidade e à delinqüência social.

A pobreza até pode contribuir com a delinqüência juvenil, mas não é um fator preponderante. Contribui na medida em que o consumismo é fortemente incentivado pela mídia, por exemplo. Muitos jovens acreditam que para ser aceitos em determinado grupo da sociedade como iguais precisam desfilar "grifes". Nas escolas este comportamento é muito comum entre os pares adolescentes, fazendo parecer que cidadania se compra, não é um direito, ou seja, para ser reconhecido como um cidadão é preciso "ter". O crime, muitas vezes, tem sido uma porta aberta para esses jovens, uma vez que o Estado encontra-se ausente.

A criminalidade é uma forma de se exercer o poder, ou seja, de ser aceito e respeitado no grupo. Mesmo em bairros carentes, de baixo poder aquisitivo, destaca-se quem possui esse "algo mais" que o eleva aos demais habitantes. O que está em jogo aqui é a "noção do status como estratificação social" de que trata Max Weber (1999). O status, como trata Bourdieu (1998), o que mais faz na verdade é distinguir, segregar. E, a desigualdade social gera a violência.

3.2. CAMPO EXPLORATÓRIO

A partir dessa minha breve experiência em sala de aula e considerando a descrição da vida cotidiana desses alunos, procurei a coordenação pedagógica para saber mais sobre eles, compreendê-los. Iniciei, assim, o meu campo exploratório. O relato surpreendeu-me: a família é considerada a grande vilã na vida desses adolescentes, e responsável pela agressividade desses alunos. A inversão de papeis na família, decorrente dos novos arranjos familiares, contribui para a violência escolar, como relata a pedagoga. A mãe tornou-se, em grande parte dessas famílias, a provedora, enquanto o pai é ausente de responsabilidade no sustento e na educação. Existem jovens que nem mesmo conhecem o pai, outros são cuidados pelas avós, enquanto as mães trabalham para o provento da família. Comentou a

coordenadora, que muitas mães não participam da educação dos filhos na escola, delegando a escola toda responsabilidade na educação dos filhos, não participam de reuniões escolares e com o novo processo de matricula digital implementada pelo Governo nas escolas, muitas nem na escola aparecem, terminando o ano letivo sem nem mesmo se conhecer quem são os pais desses adolescentes.

Existe nessas famílias a dependência química, pais usuários de drogas ilícitas gerando graves consequências na educação desses jovens. Fiquei muito comovida com o relato de que um aluno do 6º ano não pode entregar o material didático doado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC), no final do ano letivo, simplesmente porque o pai utilizou para fumar drogas. Não se pode cobrar de um aluno que não seja repetente na série, se esse aluno não encontra suporte na família para estudar, se são esses os valores que lhe estão sendo passado pelos próprios pais. Ninguém dá o que não tem.

Diante de tantos questionamentos outros, e com o apoio da coordenadora, decidi trabalhar o tema para buscar melhor compreender o que está ocorrendo nessas escolas, com esses adolescentes. A princípio, o meu objeto de estudos seria compreender como as escolas públicas da periferia de Salvador vêm enfrentando os conflitos em suas unidades de ensino. Mas, o campo exploratório fez-me enxergar um outro problema de pesquisa, não menos relevante, o paradoxo existente entre as análises sistematizadas sobre o conceito de violência e a intersubjetividade do termo quando vista pelos pares adolescentes os quais denominei de “nativos” (Geertz). Então, a partir desse problema, o objetivo maior da investigação passou a ser analisar a noção de violência percebida pelos pares adolescentes nestas Instituições de Ensino, bem como, verificar os marcadores sociais que influenciam na violência escolar e quais os mecanismos utilizados no enfrentamento desses conflitos, pela escola e Estado, enquanto agentes no enfrentamento da violência.

3.3. DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

As escolas escolhidas para a condução da pesquisa estão situadas em área razoavelmente homogênea quanto ao nível socioeconômico da comunidade e equivalente em

seu tamanho e condições de infra-estrutura. No entanto, as turmas distinguem-se entre si com relação às taxas de promoção e, consequentemente ao nível de distorção idade/série.

A escola que denominarei de ESCOLA 01 está situada na área mais central do bairro, próxima aos diversos pontos comerciais existentes no bairro, por isso, considerada mais bem localizada. O prédio, segundo a diretoria da escola, é alugado pelo Estado e no momento o espaço vem sofrendo um impasse sobre o investimento do Estado na reforma por conta da locação do imóvel que até a presente data não foi definida. A SEC (Secretária de Educação e Cultura) não negociou a reforma por haver um problema entre o locador e o locatário (SEC). A SEC não tem interesse em fazer reforma em um prédio que não é do Estado. O valor da reforma ficou em R$105,000 (cento e cinco mil reais), o montante está disponível, mas, ninguém pode fazer nada se o Estado não liberar.

A ESCOLA 02 está localizada um pouco mais distante do comércio local, e já foi considerada “escola modelo” (2009), com repercussão em Rede Nacional, divulgada pelo programa “Fantástico”, enquanto que a ESCOLA 01 ficou entre as três piores escolas avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2012, resultado também divulgado por Rede Nacional.

Segundo a diretoria da escola o resultado do índice foi equivocado e causou constrangimento geral. Esclareceu que a escola fez a parte dela enviando os dados para a Secretaria de Educação. A SEC (Secretária de Educação e Cultura) é o órgão estadual responsável por enviar os dados para o MEC (Ministério da Educação e Cultura), órgão federal. Os dados de reprovados, os abandonos, etc. foram lançados na SEC, porém, teve um problema no sistema e a SEC repassou os resultados para o MEC. Quando foi calculado o índice apresentou um resultado de 0,01% (zero vírgula zero hum por cento) de aproveitamento o que não corresponde com o número de alunos matriculados. A direção informou que ainda que houvesse 99% (noventa e nove por cento) no universo de 700 (setecentos) alunos, este valor apresentado não caberia.

3.4. PERFIL DOS SUJEITOS

A coordenação da ESCOLA 01 indicou para minha investigação a turma do 6º ano do ensino fundamental, sob a alegação de que são *"os piores alunos da escola"*, sendo os mais violentos. O perfil desses alunos: são repetentes há três anos consecutivos no curso, havendo nessa turma, em consequência do alto índice de repetência escolar, uma distorção entre a idade e a série. Nesta turma há alunos de 12 a 22 anos e apresentam histórias variadas e fortes de violência, tanto na escola quanto na família. A segunda turma indicada foi a 5ª série, considerada a menos "problemática" nas palavras da coordenadora. São alunos de 12 e 13 anos, na maioria, e por isso está dentro do limite aconselhável idade/série. Este mesmo perfil aplica-se para as duas escolas investigadas, o que me causou também interesse na investigação sobre a distorção idade/série.

Os professores participantes encontram-se na faixa etária entre 30 e 60 anos, sendo a maioria do sexo feminino, todos com formação superior e com tempo médio de ensino de 13 (treze) anos nas Instituições. Os professores que se declararam vítimas de violência na escola não quiseram participar das entrevistas.

3.5. LIBERTANDO-SE DAS PRÉ-NOÇÕES

A coordenação da ESCOLA 01 alertou-me de que os alunos não se disponibilizariam a dar essas entrevistas por serem muito desordeiros. No entanto, para minha surpresa e alegria, de imediato eles aceitaram participar das entrevistas, tanto focal quanto individual, eles pareciam mais querer fazer uma denúncia. Observei que esse trabalho é tão importante para eles quanto o é para mim. Foi somente aí que me desarmei e posicionei-me como "futura pesquisadora social", pois, até então, encontrava-me travada, assustada com a condição de "marginais" a que foram rotulados de início, rotulação pela qual me condicionei também. Liberta das pré-noções pude finalmente interagir com os grupos investigados, experiência bastante marcante e edificante para o meu processo de evolução, não só como pesquisadora social, mas, e principalmente, como pessoa.

Busquei, então, ouvir esses alunos, saber o que pensam sobre violência, e, pude observar que eles trazem outra percepção do termo que não dialoga paralelamente com os conceitos já formalizados pelos pesquisadores sociais. E, essa noção de violência percebida pelos pares adolescentes chamou-me a atenção. A partir de então passei a questionar-me de como poderia buscar um conceito social único sobre um termo tão subjetivo. Percebendo estar possivelmente diante de duas visões diferentes, mas, importantes sobre o tema: a visão científica e a visão dos nativos, decidi mudar o foco central da minha investigação. Agora, interessa-me sondar a noção sobre violência que esses adolescentes têm na atualidade, para então, posteriormente, analisar o fenômeno da violência escolar a partir dessa intersubjetividade aferida ao termo por estes pares adolescentes.

3.6. PERCEPÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Comumente, voltei com muitas indagações das entrevistas. As sensações foram profundas, algumas vezes, fui às lágrimas. Ouve momentos que as vozes pareciam me causar pânico. Fiz todo um roteiro e fiquei, muitas vezes, sem nem mesmo saber o que dizer para eles. Queriam respostas que eu também não saberia lhes dar. Em muitos momentos enfatizavam _ ”Queremos respeito!” e eram quase unânimes. São violentos sem, no entanto, compreenderem-se violentos. Odeiam a violência e estão envoltos nesta mesma violência. Procurei não me envolver emocionalmente com o grupo, pois, sendo pesquisadora, aprendi que preciso ser objetiva em minhas investigações. Contudo, não dá para tratar o ser humano como simples objeto de estudo, afastando-se por completo da subjetividade.

A pesquisa social é antes com pessoas e não sobre as pessoas, já dizia Creswel (2007). Por mais que procure, através de indícios, não consigo aferir aos adolescentes a responsabilidade pela situação de violência ocorrida nas Instituições de Ensino Público. Quando os escuto, suas vozes não os revelam culpados, ao contrário, os absolvem. Não são maus, nem perversos, são apenas vítimas da ignorância e da exclusão social. Há todo um processo ulterior, ou seja, um processo que não está atrás está além deles. Já ultrapassaram eles e agora vem de encontro, de "choque" contra eles, arrastando-os para um caminho quase sempre sem volta: a delinqüência, o crime, o homicídio e as drogas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Muitas pessoas fazem parte dos espaços educativos, por exemplo, dentro do espaço escolar temos professores e professoras, alunos e alunas e seus familiares, funcionários e funcionárias (direção, pessoal administrativo, limpeza, cozinha, manutenção, segurança) e comunidade local. É uma grande rede de relações, na qual se vivenciam todo tipo de encontros e desencontros. Assim sendo, o método qualitativo é o que melhor se adequou na investigação da realidade escolar que possibilita tratar com intersubjetividade as variáveis que influenciam o contexto escolar, como sujeitos, lugares, relações e significados.

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é o desvelamento do que está por dentro dos acontecimentos no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se "invisíveis" para os sujeitos que deles participam. Em outras palavras, os sujeitos acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldades de perceber os padrões estruturais sobre o quais essas rotinas e práticas se assentam. E, o que é mais grave, os sujeitos têm dificuldades de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixa em uma matriz social mais ampla, matriz esta que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

A presente pesquisa foi conduzida em salas de aula na série (ou ciclo) pós-alfabetização, em escola pública na periferia de Salvador-BA, onde se verificam maior índice de ocorrência de violência entre os alunos na faixa etária de 12 á 18 anos, bem como, maior incidência de repetência no ciclo escolar e abandono escolar. Por isso foram escolhidas duas turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental para a condução da pesquisa. Nesta investigação foi utilizada uma abordagem dialógica com procedimento comparativo, tratando-se de um estudo qualitativo, como técnica foi empregada observação direta intensiva por meio de entrevista e aplicação de questionário aberto, semi-estruturado.

Foi aplicado para 10 (dez) alunos e 03 (três) professores, 01 (hum) questionário fechado e semi-estruturado (pré-teste), com 41 questões referentes á violência escolar como: noção de violência, marcadores sociais (raça, gênero, condição socioeconômica e cultural, crença, orientação sexual), espaço físico, professores, família e segurança. E, logo depois de avaliada e reelaborada as questões, foi aplicado às turmas investigadas, contendo apenas 15 questões abertas, agora mais direcionadas a noção de violência (agressão física, verbal, "bullyng", ameaça) e as reações frente aos conflitos na escola. Contudo, o questionário

aplicado não respondeu ao problema de pesquisa devido à subjetividade do termo, sendo utilizados para análise somente os achados empíricos das entrevistas.

As entrevistas foram individuais e focais, semi-estruturadas e sujeitas a interrupção e abordagens do pesquisador quando necessárias. Para isso foi utilizado um roteiro pré-elaborado, flexível, a fim de assegurar a liberdade de manifestação aos participantes. Nas entrevistas com os grupos investigados foram abordados os seguintes pontos focais: noção de violência, "bullyng", a família, os professores, a segurança, marcadores sociais, enfrentamento de conflitos pela Instituição de Ensino, enfrentamento de conflitos pelo Estado. As entrevistas foram gravadas em MP3, transcritas e submetidas à análise qualitativa.

Foram realizadas duas entrevistas em cada grupo estudado, sendo 01 (hum) focal e 01 (hum) individual. Cada turma envolvida na pesquisa possui em média 48 (quarenta e oito) alunos, somando um total de 192 participantes presentes na investigação. Porém, participaram das entrevistas focais, deliberadamente, aproximadamente 28 (vinte e oito) alunos de cada turma, os demais participaram como ouvintes. Para a entrevista individual, usei como critério convidar os alunos que fizeram questão de se identificar no questionário aplicado de início (o que não foi pedido pelo sigilo do trabalho), mas, que facilitou a aproximação com o grupo. Foram ouvidos individualmente 04 (quatro) alunos do 6º ano e 04 (quatro) do 5º ano, em cada escola. A participação foi espontânea. Foram ouvidos ainda 03 (três) professores e a coordenadora pedagógica de cada instituição.

Em investigação, a ética consiste nas normas atinentes aos procedimentos vistos como corretos e incorretos por determinado grupo. O pesquisador precisa interagir atento aos códigos estabelecidos pela comunidade e respeitá-los. Para o presente projeto de pesquisa adotei o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidas e não são expostos a riscos a superiores aos ganhos que possam advir.

Os princípios éticos envolvidos foram à proteção da identidade dos participantes, devendo existir anonimato e sigilo dos relatos. As informações sobre seus sujeitos não serão comentadas com terceiros, nem tão pouco utilizadas com outras finalidades. Os sujeitos serão tratados com respeito e sinceridade para que se possa tê-los como parceiros que colaborem e também por se tratarem de pessoas. Todos os acordos firmados até a conclusão da pesquisa serão devidamente respeitados. Quanto à elaboração dos resultados, serão autênticos,

correspondendo fielmente aos dados coletados. Considerando sempre tratar-se de uma investigação completada “com” as pessoas, e não “sobre” ou “para” as pessoas, sendo os participantes colaboradores ativos da pesquisa (CRESWELL, 2007).

5. ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

5.1. NOÇÃO DOS PARES ADOLESCENTES SOBRE A VIOLÊNCIA

Observa-se, hoje, entre os pares adolescentes um conflito entre "achar" e "sentir" a violência. No primeiro momento da entrevista, uma aluna chama a atenção do colega com uma "tapa nas costas". Aproveitando o seu gesto, perguntei ao grupo: Vocês consideram o que a colega acabou de fazer uma violência? A maioria considerou negativamente: _ "não, *com o amigo pode" (*varias risadas). O comportamento da aluna foi considerado completamente normal dentre os pares adolescentes**,** completou:

_ *"É tapa de amor!".*

A violência adquire um caráter subjetivo, é como a pessoa "sente". De acordo como afirma a maioria dos alunos:

_ "*Se a pessoa sentir aquilo como agressão, ela vai pensar como violência, agora se a pessoa não sentir, não vai ser um ato de violência, vai ser um ato normal"*.

No aspecto social é extremamente complexo definir agressão. Quando vemos um individuo defender seu ponto de vista de maneira enfática compreendemos que é agressivo. A Psicologia Social procura definir agressão qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos físicos ou psicológicos a outro organismo como à agressão física, agressão verbal e simbólica. É fundamental que haja intenção no ato. Só se caracteriza agressão o ato que deliberadamente se propõe a infligir dano a alguém. A agressão não precisa ser necessariamente física, pode ser moral (RODRIGUES, 1999).

No entanto, a análise dos dados permitiu verificar, a priori, que não existe um conceito sistematizado de violência para o grupo estudado. O termo violência é subjetivo para os pares adolescentes, podendo admitir outros significados e, por isso, não tem como definir analiticamente.

5.1.1. Agressão física

Os dados indicam que a violência para estes adolescentes é, antes de tudo, uma questão de agressão e maus tratos. A violência está diretamente associada às agressões do tipo físicas, descrita por eles como: “chute”, “facada”, “murro”, “queimar o outro”, “dar cadeirada”, “arrebentar”, “matar”. Em suma, para a maioria dos alunos entrevistados:

_ “A violência dói”.

Um adolescente relatou que foi pendurado pelos pés por um colega, no primeiro andar da escola, depois de uma briga entre eles. Perguntei-lhe: Você considera esta situação uma violência? Respondeu: _ *“Não, ele é meu “brodher””* (mais risos). A violência sofrida, assim, adquiriu um caráter de *“brincadeira”* entre os pares adolescentes.

Na mesma turma, uma mesma situação de violência, com características diferentes, uma aluna relatou que o irmão teve o braço queimado com álcool dentro da sala de aula, sendo que os dois oponentes são moradores da mesma comunidade e havia uma “rixa” entre eles, ou seja, eles não eram “amigos”. Neste caso, os alunos foram unânimes em considerar que houve violência porque queimou o outro, “queimar”, “ferir” é considerada agressão física e agressão física é violência.

Esses dados confirmam que violência é percebida de forma bastante subjetiva pelos pares adolescentes, pois está associada à forma como o outro a percebe. A agressão física é considerada violência a partir do instante em que causa dor, sofrimento ou, até mesmo, a morte a outrem.

Conquanto, apesar das consequências que poderia gerar a queda do aluno, do pavimento superior, esta atitude foi percebida pelo grupo como uma “brincadeira”, algo banal porque não lhe causou danos físicos.

5.1.2. “Bullyng”

Segundo defende a Drª. Ana Beatriz Barbosa Silva (2010), as formas de bullying são:

- Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar?”).

- Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima).
- Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar).
- Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar).
- Virtual ou Ciberbullying (bullying realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet etc.).

Contudo, o resultado da pesquisa revelou que o **"**bullyng" não é considerado um ato de violência entre a maior parte dos adolescentes entrevistados. Uma grande parte considera o "bullyng" apenas uma "agressão verbal", porém, não considera a agressão verbal uma forma de violência. Apelidar, chamar por nomes feios será considerado violência dependendo de quem os recebe. Defende os alunos:

_ *"Vai depender da pessoa que está sendo chamada por aquele apelido". "(...) Se a pessoa ligar...".*

Quem é apelidado, chamado por nomes feios, se não o incomodar, não é violência, pois, não lhe causou nenhuma dor física ou *"trauma"*. O trauma é percebido pelos adolescentes quando o outro quer *"revidar o ato*", ou seja, *"quer brigar",* ou, ainda, se deixar de frequentar a escola por não suportar a situação. Relatou uma aluna em relação ao bullyng:

_ *"Eu sofro agressão desde a 5ª série porque sou pequenininha, a menor da sala. Eu já fui chamada de vários apelidos, já me chamaram de formiga, baratinha, melancia, eu poderia ter considerado, mas isso vai da pessoa que está sendo apelidada e da forma que a pessoa ta falando".*

Perguntei: Você considera isso "bullyng"?

_ *"Sim"*.

Então, perguntei novamente: Você considera o "bullyng" uma forma de violência?

_ *"Não. É só a pessoa não ligar, eu não liguei".*

Um exemplo dado sobre violência por um aluno e que levantou polêmica no grupo, é cumprimentar o colega com a seguinte expressão:

_ "*E aí viado!".*

_ *"Eu não acho isso violência",* declarou.

Considerou a colega:

_ "*Depende, se ele é viado vai se ofender".*

Não ser reconhecido como pessoa é uma forma de violência. Neste caso, aparece a questão do reconhecimento (intersubjetividade aberta), que trata Bourdieu. O individuo não

quer ser reconhecido “apenas” por aquele símbolo, ele é mais do que o símbolo. O conflito tem várias camadas, a expressão “viado” é só a ponta do “iceberg”. O conflito aqui é negativo, pois atinge a identidade do indivíduo e reduz o indivíduo a uma expressão. É o que Bourdieu denominou de *“violência simbólica”*. Para a Psicologia Social a violência simbólica uma agressão hostil. Ou seja, aquela que pretende satisfazer impulsos derivados de estados emocionais fortes como ira, raiva, revolta, os quais criam à necessidade da agressão como forma de vingança, sempre dirigida a pessoas.

A violência simbólica quase sempre vem com aparência de brincadeiras e acaba sendo muitas vezes banalizada. Observei que as “mães” são muitas vezes utilizadas como alvo para ofender o outro, e mesmo ficando aborrecidos, os adolescentes acabam levando na brincadeira, assim, essa forma de agressão passa ser considerada “normal” entre os pares adolescentes.

Observei na investigação que, entre os pares adolescentes, o “bullyng” será considerado uma forma de violência levando-se em consideração: de “quem” parte a agressão; de “como” é recebida à agressão e; do “por que” (da intenção). E não, necessariamente, “o quê” (o ato em si). Ou seja, deixando à parte a agressão do tipo física, considerada entre os adolescentes como violência, o ato em si pode ou não significar violência.

5.1.3. Ameaça

A ameaça**,** de acordo com os alunos entrevistados, torna-se um ato de violência dependendo de como o outro reage a essa ameaça. É a “reação” e não a “ação” em si mesma que determina a ameaça como violência. A ameaça, assim, pode ser caracterizada como uma provocação direta, pois, tende a gerar na vítima um sentimento de reciprocidade, ou seja, uma resposta, a um comportamento agressivo responde-se com outro tão ou mais agressivo quanto (lei do retorno).

Observei que expressões altamente violentas podem assumir significados “banais” para muitos adolescentes do grupo estudado. Um exemplo que foi citado por uma professora, dizer aos seus alunos:

_ *”Cuidado pra não amanhecer com a boca cheia de formiga”.*

Os alunos não percebem esta expressão como ameaça se partir de uma pessoa que eles *"gostam"* (professora). Reagem como sendo uma *"brincadeira"* ou, *"coisa banal*". Ou seja, os alunos não vêem nessa ameaça uma provocação a qual eles devessem temer ou responder.

5.2. REAÇÃO À VIOLÊNCIA

De acordo com os dados da pesquisa, alguns alunos contam para os pais quando sofrem ameaças na escola, porém, os pais reagem, em sua maioria, com a mesma violência, ou, incentivam a responder a violência com violência:

_ *"Meu colega um dia me ameaçou, eu avisei a minha mãe. Minha mãe o ameaçou se ele me batesse, ele ficou com medo e nunca mais me ameaçou na escola",* relatou uma aluna.

Por medo que a ameaça se cumpra, tanto por parte do agressor quanto por parte dos pais, que também os ameaçam desde a infância, dizendo: _ *"se você voltar apanhado, eu lhe bato de novo"*, a maioria dos alunos disseram calar-se, mesmo em situações graves de ameaça, como, por exemplo, ocorrida contra uma aluna em uma das escolas participante _ *"vou te dar um tiro no olho",* ameaçou um colega em sala de aula. A aluna agredida preferiu não contar para ninguém por medo que se cumprisse a ameaça.

Quanto à reação esboçada pelos alunos ao verem um colega sendo agredido por outro, os dados apresenta que muitos alunos se sentem indignados e acham que aquela situação não deveria existir. Gostariam de ajudar, mas, evitam por medo de sofrerem agressões físicas. Declara um grupo:

_ *"Pra ajudar e apanhar também! A gente quer ajudar, mas, aí eles querem bater na gente".*

_ *"É cada um por si e Deus por todos".*

Os pais orientam a não intervir em casos de violência:

_ *"Meu pai contou um caso que um rapaz tava sendo assaltado, o outro foi ajudar e morreu".*

_ *"Deus me perdoe, eu olho e deixo pra lá".*

Raros são os que procuram ajudar, mesmo sofrendo ameaça. Admite uma parte dos alunos que colocam *"pilha*", "formam torcidas" e "impedem" que se separem as brigas. Para esse grupo de adolescentes, a pessoa só é agredida porque merece.

_ *"Ninguém vai ser agredido sem não ter feito nada, toda briga tem um fundamento".*

Quanto aos professores, na maioria dos casos de brigas e conflitos, não intervêm. Chamam a direção. Acreditam que não é responsabilidade do professor separar brigas de alunos. A maior parte dos professores declarou que temem represália por parte dos envolvidos. Alguns acreditam que são próprios da adolescência esses conflitos.

5.3. BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA PELA MÍDIA

Os dados indicam que hoje existe uma banalização da violência e da vida, conforme depoimento da educadora:

_ *"Ante ontem teve um assassinato aqui no bairro (...) eles (alunos) estavam com a filmagem toda, mais parecia que estavam assistindo a um filme emocionante, mostrando para todo mundo a filmagem, no celular, do homem morto, o sangue, achando aquilo lindo. Eu não conseguia ver e eles criando brigas para assistir".* Completou:

_ *"A situação está complicada, a Escola Municipal é da primeira à quarta série, você vê meninas da segunda série primária, pela lógica de 8 e 9 anos, levar "faca" para a escola".*

De acordo com os próprios alunos e educadores, a própria mídia contribui muito com a banalização da violência, no momento que faz parecer àquilo normal e, os adolescentes acabam reproduzindo esse comportamento como natural. Através de declarações conseguidas de alunos, não raro, cenas de violências entre os alunos são influenciadas pela mídia, o que resulta, muitas vezes, de alunos forjarem as brigas para serem divulgadas por determinados veículos de comunicação.

O naturalismo, como defende Taylor (1999), opera propagando a idéia de um conceito de ação humana ou de self objetificado, livre de suas auto-interpretações morais, tidas como fontes de auto-engano. É a partir desse naturalismo, que é possível se defender que as instituições modernas são neutras, baseadas em critérios meritocráticos e igualitários. O

naturalismo não permite ver que por de trás de instituições e práticas sociais existe sempre uma hierarquia moral que serve de pano de fundo para os agentes agirem e julgarem uns aos outros. Com isso, torna a realidade um simples "dado", funcionando a partir de uma lógica pragmática de interesses, em relação a qual não há o que fazermos. (MATTOS, 2007, p.51-52).

A discussão que se polariza em torno do tema é: a mídia cria uma sociedade agressiva ou simplesmente reproduz e retrata uma realidade social violenta? Para muitos a mídia é a grande responsável pela exacerbação e banalização da violência, como mostra a investigação, atingindo especialmente as crianças, que sob a influência da mídia, crescem encarando a agressão com naturalidade e sem perplexidade.

Os defensores da mídia recorrem à hipótese da catarse, sustentando que assistir programas violentos contribui para descarregar tensões e energias agressivas e que a violência é anterior a televisão. Inúmeros são os estudos desenvolvidos por psicólogos e cientista sociais que apresentam resultados que quanto mais as pessoas assistem violência na televisão quando criança, maior a probabilidade de desencadear comportamentos violentos na fase adulta.

A mais importante pesquisa realizada pelo alemão Jo Groeber, em 1996 e 1997 realizadas em 23 países, entrevistando 5.000 (cinco mil) crianças de ambos os sexos, na idade de 12 anos, incluindo regiões em conflito no Oriente Médio, revela que a banalização da violência pela mídia não privilegia qualquer classe social, atinge a todos de forma preocupante.

Conclui-se com estes dados que a violência assistida e de alguma forma legitimada pela mídia, tem impacto profundo no pensamento e comportamento das pessoas.

5.4. DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Os dados apontam que a distorção série/idade influencia na violência escolar. A diferença de idade em sala de aula interfere na relação do grupo. Comenta a educadora:

_ *"É proposta do governo que a turma seja heterogênea. Mas, os próprios pais não aceitam. Se um pai da 5ª série, que são meninos de 9/10 anos, chegar e encontrar meninos grandões, já pelo jeito deles, de boné, de tatuagem, o próprio pai pede para ou tirar*

o filho da escola ou tirar da sala, porque tem medo da influencia, e, os grandes por si só não querem, porque se sentem humilhados. Já tivemos caso de menino abandonar a escola, porque ele não agüentava ficar na sala com os pequenos, porque se sentia humilhado".

Outro problema apontado pelos educadores é o desinteresse pelo estudo por alunos que são repetentes na mesma série. A falta de interesse contribui para a desarmonia em sala de aula, visto que, não permitem que os iniciados concentrem sua atenção nas aulas, pela bagunça e desordem que promovem com a intenção de ocupar o tempo, uma vez que os assuntos expostos não mais lhe atraem a atenção, pois, já estão saturados.

A diferença de idade é considerada um fator preponderante para os conflitos existentes em sala de aula, os mais velhos tendem a agredir os mais novos para impor "respeito" (quem manda). Revela um aluno de 12 anos, do 5º ano:

_ "Eu já levei uma "voadora" (chute) e já me deram um "cuecão"".

A expressão "cuecão" significa ser pendurado pela própria cueca. Os alunos mais velhos costumam agredi-los dessa forma, causando-lhes constrangimento, uma vez que, por serem menores, não podem revidar o ato, que passa a ser visto como "gozação" (zoando).

5.5. MARCADORES SOCIAIS

Com as novas tendências de consumo, na atualidade, fomentadas pela globalização, padrões sócioeconômicos sofreram mudanças contribuindo para a violência escolar. Estudos recentes demonstram que diante das transformações sociais há uma maior diversidade étnica, racial, religiosa e cultural. Alguns desses marcadores sociais verificam-se presentes nesse cenário de violência no contexto escolar, como: padrão estético, gênero, intolerância religiosa e sexual, bem como, a estigmatização, o uso de drogas, a falta de perspectivas futuras e a falta de estrutura familiar. Um dado importante apresentado e que me chamou a atenção, não foi identificada dentre esses marcadores sociais a questão de raça, muito comumente apontada em outras pesquisas sociais que aborda o tema.

5.5.1. Padrão estético

Foi possível observar no campo pesquisado que o padrão estético é um dos marcadores que mais contribui com a violência, especialmente, entre as adolescentes. Segundo a educadora e as próprias alunas ouvidas, muitas brigas ocorrem nos corredores e salas de aula por causa da *"mochila"*, do *"cabelo*", *"das unhas"* ou, simplesmente porque uma passou *"rebolando*" ou, "usa roupas curtas". A briga mais comum entre as adolescentes é por "namorados".

Relatou à educadora, mostrando-me a cicatriz no antebraço:

_ *"Uma das alunas me feriu com a ponta da caneta porque fui separar a briga".*

Neste caso de agressão considerado grave, as adolescentes foram conduzidas para a DAI – Delegacia do Adolescente Infrator. As mães foram chamadas pela escola e acabaram detidas, pois, agarraram-se e ameaçaram matar uma à outra, não se intimidaram nem mesmo com a presença do delegado, e, para agravar ainda mais a situação, toda essa cena aconteceu na frente das adolescentes, o que reforça ainda mais a violência entre os pares adolescentes.

5.5.2. Gênero

Segundo Wagner Paulon (2009), sexo é um fator que desempenha um papel tanto na agressão humana como no animal. Há evidências de que os machos são mais rápidos em expressar a agressão física do que as fêmeas (Frey et al., 2003); (Bjorkqvist et al. 1994). Embora as fêmeas sejam menos propensas a iniciar a violência física, elas podem expressar agressão, usando uma variedade de meios não-físicos para infligir danos aos outros. Os métodos usados pelas mulheres para expressar a agressão é algo que varia de cultura para cultura. De acordo com Ana Beatriz (2010), "*estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem à força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar bullying mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas. Podem, com isso, passarem despercebidas, tanto na escola quanto no ambiente doméstico".*

Contrariando a esses dados, a pesquisa revelou que as brigas (agressão física) ocorrem mais entre pares de meninas. Conforme o relatou da educadora:

_ *"Em questão de bagunça são os meninos: jogar bolinha de papel, arrastar cadeira, gritar e sair da sala correndo são os meninos, mas, agressão mesmo física, aqui dentro, são as meninas, dentro da sala, quando a gente escuta os gritos e chega lá, uma está grudada no cabelo da outra, ou se azunhando".*

5.5.3. Intolerância sexual e religiosa

A intolerância pela orientação sexual é bastante presente na fala desses adolescentes, principalmente entre as meninas, que se mostram resistentes ao bom convívio social com adolescentes homossexual. Contestou uma aluna:

_ *"Ninguém é obrigado a ver os órgãos sexuais do outro, ele optou por ser "gay" mais tem os órgãos masculinos, as meninas não são obrigadas a vê-los no banheiro feminino*".

Quanto à religião foi possível perceber que há um conflito religioso entre os alunos. Segundo depoimento dos adolescentes e da educadora, havia na Escola 01, uma senhora - *"amiga da escola",* que nos intervalos de aula, levava mensagens evangélicas para tentar diminuir a violência entre os alunos, mas, _ *"os meninos a colocaram pra correr*". Declararam alguns alunos:

_ *"Ah! Não gosto de crente*!".

O grupo ficou bem dividido quanto à questão religiosa, muitos se declararam contra os evangélicos, outra parte, a maioria, não tolera as religiões de matrizes africanas (Umbanda e Candomblé), as quais eles denominam de "macumba". Revelou-se no momento da entrevista uma perseguição a um professor, por ele ser "macumbeiro". Já, uma pequena parte, afirma a necessidade de uma educação religiosa na escola e considera a falta de amor como causa da violência.

_ *"Falta amor, por isso que existe tanta violência".*

5.5.4. Estigmatização

No primeiro encontro com os adolescentes do 6º ano, em uma das escolas investigada, fui surpreendida com o relato dos alunos sobre a violência que as Instituições: escola e Estado submetem esses alunos, pude então compreender a crítica de Goffmam as Instituições – *"ela deteriora a identidade social"*, no relato dos próprios adolescentes:

_ *"Tia, nós somos a pior turma da escola e a nossa escola é a pior do Brasil".*

Diante do desconforto demonstrado por esses alunos, investiguei a questão: Como vocês se sentem sendo considerados os "piores alunos" da escola, e, por Rede Nacional (2012), estudantes da "pior escola do Brasil" pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)?

_ "É horrível, *todo mundo lá da rua agora mexe comigo; fala que a gente estuda na pior escola do Brasil e que a gente é burro"*.

_ "Minha mãe disse que no ano que vem eu não vou mais estudar aqui, *por causa de um, todos pagam, eles não podem considerar todos os alunos burros por causa de uns"*.

O resultado do IDEB, divulgado por Rede Nacional, é recebido por esses alunos como violência pelo rótulo que lhes é atribuído a partir da sua divulgação, de forma a afetar o seu desempenho escolar e provocar profunda desorganização psicossocial, relegando esses indivíduos a categoria de "piores alunos", ou, "burros", como passam a ser reconhecidos pela Instituição de Ensino e pela comunidade.

Este dado empírico contextualiza bem as palavras de Goffmam (1982): *"O doloroso de uma estigmatização (...) pode ser resultado não da confusão do individuo sobre a sua identidade, mas o fato de ele conhecer suficientemente a sua nova situação" (p. 143).* O individuo percebe sua "diferença*"* em relação ao outro, passa do status de normal para o status de estigmatizado. (...) *"pode sentir que não é completamente aceito pelo o outro e que sua própria conduta está sendo cuidadosamente observada" (p. 144).*

Verifica-se, também, a desqualificação e negação cultural e social, da qual trata Pattos (1991), que esses alunos sofrem na escola, além da falta de capacitação dos professores em tratar com essa situação. Assim, a escola deixa de representar uma Instituição que combate a lógica da desigualdade social entre adolescentes, que estão experienciando valores morais e construindo conceitos éticopolíticos frente às diversidades sociais.

O Estado, frente a esses resultados, deveria buscar melhorar as condições de ensino e aprendizado dessa Instituição. Segundo a opinião dos educadores, essa forma de divulgar o boletim de aproveitamento das escolas, concomitantemente com a falta de solução que garanta melhor desempenho escolar é também uma forma de violência contra esses alunos, uma vez que, de certo modo, reproduz a exclusão e discriminação de determinados indivíduos e grupos sociais.

5.5.5. Falta de perspectivas futuras

Pela análise dos dados foi possível constatar que muitos adolescentes, hoje, freqüentam a escola, condicionados pelo programa *"bolsa família",* um programa do Governo Federal para redução da pobreza no Brasil. Em relato, a educadora coloca que:

_ *"Muitos adolescentes que são repetentes na mesma série continuam na escola apenas pelo "bolsa família", sabem que se sair perde o direito.* São famílias economicamente carentes; mães "catadoras de lixo", hoje, chamadas de "recicladoras""".

As crianças e adolescentes deveriam estar na escola por ser um direito e como perspectiva futura de crescimento social. A "bolsa família" resolve um problema imediato, mas, não promove soluções a longo prazo, ou seja, não garante o futuro desses indivíduos. Observa-se que muitos adolescentes não têm perspectiva alguma sobre o seu futuro enquanto cidadão de direitos, não encontrando na escola suportes necessários para desenvolver suas potencialidades.

5.5.6. A falta de estrutura familiar

Sendo a família um mundo de relações, o atendimento que focaliza a família lida forçosamente com esse mundo de relações, em todo seu emaranhado de situações e pontos de vista. (SARTI, 2004). Com as transformações históricas a família também sofreu transformações, são agregados à família novos valores. A família, na contemporaneidade, apesar de toda emancipação, permanece no discurso normativo *"deve ser*". Contudo, o pai, em alguns casos, não cumpre mais o papel de provedor e nem mais é considerado o "chefe"

da família. A mulher da atualidade não ocupa somente o papel de mãe, educadora dos filhos, assumiu nesse novo contexto a função de "chefa", ou "provedora", muitas vezes, a única. Em muitos casos, é mãe solteira. As famílias também já se formam prontas, cada cônjuge já trás para essa união os filhos de outra relação. Atualmente é possível às adoções de crianças em relações homo afetivas. Os filhos não são mais passivos, obedientes aos pais, não são mais considerados *"propriedades"* como nas famílias patriarcais do Brasil Colônia. São hoje agentes ativos, de direitos. A criança hoje tem voz.

A partir desta constatação, verifiquei no meu estudo de campo que a "*guerra*" começa realmente em casa, na própria família, adentra os portões das Instituições de Ensino e expande-se na comunidade. A falta de estrutura familiar é apontada pela maioria dos alunos e na totalidade dos educadores como a principal responsável pela violência ocorrida nas escolas.

Na opinião dos educadores:

_ "Os adolescentes brigam por tudo e por nada, muitos, só em olhar, já se sentem agredidos".

Conferem esse comportamento agressivo dos alunos aos pais e advertem:

_ "A pessoa que é maltratada em casa e ela não tem como jogar aquela raiva para fora, ninguém a está agredindo, mas ela acha que está só no olhar". Confirmam os alunos diante da questão:

_ "*O filho fica revoltado e quer descontar nos outros".*

Os dados mostram que os pais são ausentes na educação dos filhos, colocando na escola toda a responsabilidade pela educação dos mesmos. De acordo com a declaração da educadora:

_ "Os pais não participam das reuniões na escola, principalmente, aqueles que os filhos são mais problemáticos", declaram os educadores.

A violência na família é um dado alarmante nas pesquisas. Uma adolescente revelou que teve o rosto cortado por "gilete" dentro da própria família, não revelou quem a agrediu. Observei na fala desses alunos que onde deveria haver diálogo, só há agressão pelas coisas pequenas.

_ *"Se chegar reclamação da escola, meu pai me bate de pau, ele tira a madeira do sofá e me bate por coisas que podia conversar".*

Completou o colega:

_ *"Isso me deixa revoltado, aí eu brigo mais, do murro mesmo".*

Assim, os dados confirmam que pais violentos em casa contribuem com filhos violentos na escola. A maioria dos adolescentes concorda que a melhor maneira de se resolver os problemas é pelo diálogo, o que não existe em muitas famílias:

_ *"Conversar seria melhor".*

Porém, há entre esses alunos os que concordam que os pais devam bater para educar e não consideram uma forma de violência, afirmam:

_ *"É pra o filho não dá pra ruim".*

Nos dias atuais, ainda é possível ver pessoas que acreditam que espancar ainda é a melhor forma de se educar os filhos. A justificativa encontrada por muitos pais é a de que:

_ *"Meus pais me batiam e, eu não morri!".*

Analistas sociais defendem que em geral, crianças cujos pais adotam práticas violentas no seio familiar, com práticas primitivas físicas ou verbais, tendem a usar estes mesmos recursos quando interagem com outras pessoas.

Para alguns alunos entrevistados, se o pai quer o *"melhor"* para o filho, o castigo físico não é considerado violência. _ *"É pro bem, então, pode".* Contudo, a maioria dos alunos entrevistados que declararam sofrer esse tipo de maus tratos em casa não concordam e acreditam que somente piora a situação de violência, declaram que os filhos ficam revoltados e descarregam nos colegas, isso aumenta a violência na escola.

Assim, de acordo com os dados empíricos:

_ *"Os alunos tendem a reproduzir na escola, o comportamento violento de casa".*

Como sugere as reflexões de Sarti (2004), quando se enfoca a família, então, a primeira coisa a se ter em conta é que está se tratando de relações e não de indivíduos. É necessário, pois, levar-se em conta as relações intersubjetivas que ocorrem no âmbito familiar.

5.5.7. Drogas

Um problema não menos grave, apontado pela análise de dados, recorrente nas famílias investigadas, é o uso de drogas pelos pais de alunos. Em relato, a educadora conta o caso de um aluno que não pode devolver o livro didático doado pela Secretária de Educação e Cultura (SEC), porque o pai do aluno é usuário de drogas e utilizou o livro para fazer

“cigarrilhas” para o consumo da droga, causando profundo constrangimento ao adolescente no momento da devolução.

Outro fato marcante de violência relatado pela educadora e que confirma a análise de dados é o poder de traficantes de drogas sobre as escolas. De acordo com a educadora, a escola foi impedida de tratar do tema violência dentro de sua unidade de ensino, pois, sofreu ameaças de traficantes que comandam o tráfico na área. O projeto pela paz, desenvolvido pela escola, envolvia parceria com a polícia militar, que faria palestras sobre o tema durante o ciclo, com apresentação de peças teatrais versando sobre o tema. Frente às ameaças, o projeto foi cancelado.

Observa-se, assim, que comumente o tráfico exerce controle sobre as Instituições de Educação e Ensino na periferia de Salvador, conforme apontou a presente pesquisa. Para a realização deste estudo, por medida de segurança, foi necessária a comunicação prévia aos pais dos alunos envolvidos, sob a alegação de que existem “olheiros” dentro destas unidades de ensino, e qualquer suspeita de investigação policial pode desencadear mais violência.

5.6. ESPAÇO FÍSICO

Nas minhas análises foi possível verificar que a escola tornou-se um ambiente de reunião social sem uma função determinada, onde tudo se discute menos à educação e o aprendizado. É um lugar de encontro onde se desenvolvem as relações afetivas, o namoro, a amizade. É onde se criam vínculos com grupos, com os quais se busca identificar-se. Formam-se “tribos”. A escola é o espaço físico onde se constrói a identidade social. A maioria dos alunos declarou que:

_ “É melhor está com os amigos do que ficar em casa”, o que reforça o ponto de vista da educadora. Conforme ela relata:

_ “*Nos dias atuais, a escola passou a ser um “point”, o ponto de encontro onde crianças e adolescentes reúnem-se para discutir “coisas” que estão fora da escola. Os alunos não se interessam mais em estudar, mas, no entanto, gostam de ir para o ambiente escolar. Eles sentem falta da escola quando estão de férias”.*

Contudo, de acordo com a análise dos dados, alunos e professores declararam que falta conservação do espaço físico, por exemplo: o banheiro sem condição de uso, a falta de

quadra de esporte, salas de aula que não comporta o número de alunos, a má ventilação e o calor excessivo contribuem com a violência. Declararam os alunos:

_ *"A escola está toda quebrada, não tem ventilador, os banheiros estão sujos, não tem espaço nas salas de aula, nem área de laser".*

5.7. PROFESSORES

Observa-se nesta pesquisa que a violência é tão presente na vida do professor quanto na do aluno. Os dados apontam que os professores sofrem agressão por parte dos alunos, mas, se negam a relatar os casos não participando da pesquisa. Os alunos justificam que só perseguem os professores que não os respeitam. Foram unânimes em declarar:

_ *"Quem quer respeito, dá respeito"*.

Muitos alunos declaram que são maltratados e perseguidos por alguns professores. Os professores dão "*respostas brutas*" e os chamam de *"burros".* Relatam:

_ *"Os professores parecem uns cavalos, quando a gente não entende e vai perguntar, eles não querem responder e mandam à gente sentar".*

Conforme esclarece a coordenação da escola:

_ "Isso aí é uma faca de dois gumes, porque há casos em que o professor, quando o menino pergunta, já explicou pela terceira vez. O barulho é tanto e ele está brincando, não está prestando atenção, então, depois que o professor já explicou uma, duas vezes, ele volta a perguntar, o professor fica irritado porque ele está brincando durante a explicação, então, às vezes, responde com grosseria mesmo".

Um aluno declarou na entrevista que ao falar com o professor que machucou o dedo na aula de educação física, o professor respondeu com a seguinte expressão:

_ *"Meta o dedo no cú que passa". "É assim que se trata um aluno? Isso é agressão!",* declarou o aluno constrangido.

Os alunos, em resposta a essas agressões, agridem de todas as formas esses educadores. Os próprios alunos relataram um caso de vingança contra uma professora:

_ *"O colega pegou o celular da professora, só porque ela é ruim com a gente".*

A educadora relatou que esse tipo de comportamento é muito frequente entre os adolescentes, quando não gostam do professor ou, sentem-se ameaçados por eles. Declara a educadora:

_ *"Já arranharam o carro todinho de um professor".*

Devemos considerar que a agressão não se dirige apenas à pessoas, podendo ocorrer com a danificação de bens que atingirão diretamente o proprietário, como por exemplo, os casos acima citados: riscar a lataria do carro, ou, extraviar um aparelho celular.

Uma observação importante sobre a conduta de comportamento entre pares adolescentes é que um não "entrega" o outro. Parecem respeitar a um código de ética estabelecido entre eles.

Outra observação, não menos importante, é em relação ao comportamento dos professores que se declaram vítimas da violência escolar. Estes professores recusaram-se em dar depoimentos. Segundo esclareceu a educadora:

_ *"A questão desse medo tem haver com a localização das escolas. Nós tivemos casos aqui de alunos que ficaram do lado de fora da escola, junto com familiares ou amigos, armados, para pegar o professor pra matar. Existem ameaças".*

5.7.1. Capacitação dos professores

Outro problema verificado pela pesquisa é a formação do educador. O professor, segundo eles mesmos, não é mais aquele profissional que entra em sala de aula cumprindo o papel meramente de educador. Na atualidade, o professor constituiu um novo papel, além de educador é agora orientador, psicólogo, pai, mãe, avó, amigo. Como eles mesmos relatam:

_ "Eles buscam nos professores o apoio que não encontram na família. Há alunas que me procuram para falar de sexo porque tem medo de conversar com as mães. E, um aluno veio me procurar para saber o que fazer por achar que engravidou a namorada, porque transou sem camisinha".

Declara a educadora:

_ *"A escola perdeu a sua função decorrente das mudanças sociais, as demandas são outras. Os alunos necessitam que a escola atenda a essas novas demandas. É uma exigência relativa ao progresso social e intelectual do ser humano".*

Como alertou o educador Mário Sérgio Cortella (2009), os pais delegam poderes às escolas e não participa da educação dos filhos, o que não inocenta as escolas. Como colocou a educadora:

_ "A escola, assim, acaba fazendo o papel da família e deixando o nosso de lado".

5.8. MECANISMOS DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

A violência de forma geral é uma das maiores preocupações do nosso cotidiano, atingindo todas as camadas sociais, trazendo seus reflexos perniciosos aos nossos lares, nossas instituições, nas escolas. Vários estudos procuram explicar a violência e estabelecer formas de combatê-la, criando técnicas à base de estudos empíricos e científicos. Os dados analisados indicam que as Instituições de Ensino, apesar das várias alternativas apontadas, não encontram instrumentos adequados no enfrentamento da violência escolar. A educadora revela que:

_ *"Eu gostaria que alguém tivesse uma receita para acabar a violência, porque a gente já tentou de tudo para ver se minimizava. Eu acho que uma das soluções seria um "auxiliar de disciplinas" em cada pavimento, aqui são três".*

Pela literatura, pouco se fala do papel do Estado no enfrentamento dos conflitos internos no contexto escolar. O Estado fica quase ausente do processo. O adolescente é realmente a parte mais fraca da corda, porém, cada vez mais, não só pela precarização, sobre tudo pela forma como o Estado nega certos direitos e retira certo poder dos professores, ele acaba fragilizado e gerando um contexto onde a violência é também presente na vida do professor quanto é na vida do aluno.

5.8.1. Segurança

A educadora declarou que não há ocorrência de porte de armas de fogo na escola, apenas arma branca (faca, estilete, etc.). Em caso de ocorrência de violência mais grave, a que se constitui crime, o menor infrator é encaminhado a DAÍ – Delegacia do Adolescente

Infrator. A família é chamada sempre que ocorre ato infracional, mas, infelizmente, em muitos casos, a violência só aumenta por causa da ameaça de vingança. Declara a educadora sobre os casos graves de violência:

_ *"Neste caso a gente chama a família dos envolvidos. A escola pune com advertência; não deixar participar de atividades lúdicas, pune assim. Suspensão a gente não dá mais porque a lei não permite. O certo mesmo é chamar a família, relatar o caso, lavra a ocorrência e vai uma observação para a pasta deles, o que complica a vida escolar dele quando ele sai da escola e é a família quem toma a providência cabível".*

Contudo, alunos declaram que há caso de expulsão sim, nas escolas, o próprio aluno relatou que veio expulso de outra escola.

5.8.2. Câmeras de vigilância e grades

Os mecanismos de defesa que as Instituições de Ensino pesquisadas tem se utilizado, é de colocar câmeras e grades em todos os pavimentos internos da escola (secretaria, diretoria coordenadoria, pátio de recreação, etc.). De acordo com a educadora, as câmeras foram retiradas porque foram danificadas pelos próprios alunos e as grades são para a segurança dos alunos, pois dificulta a entrada de estranhos nas dependências internas da escola. A educadora declarou o que se segue:

_ *"Vários estudiosos discordam da questão das grades, só que aqui a gente colocou grades para proteger os alunos da violência externa, porque antes de existir as grades lá embaixo, nós já tivemos dois casos de pessoas da comunidade, que por descuido do porteiro, entraram aqui na escola com arma para pegar alunos da escola aqui dentro. A grade nós colocamos para dificultar a entrada de estranhos na escola".*

Os alunos declararam, no entanto, que nunca viram câmeras na escola.

5.8.3. Redes de Proteção

A escola faz parte da rede de proteção "Ronda Escolar" implantada pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, uma ação para beneficiar os alunos, conferindo-lhes mais segurança diária nas áreas externas das escolas, uma vez que é geralmente em frente

aos colégios que os agentes indesejáveis e aliciadores agem, e, também, mediação nos possíveis conflitos internos. A "Ronda Escolar", segundo a educadora, comparece todos os dias na escola, ou quando é chamada. Visita às salas de aulas em situação de conflito e faz a mediação com os alunos, orientando-os sobre a violência.

Há também o AGERC, Grupo Especial de Ronda Comunitária da Polícia Militar, que é solicitada em casos mais graves de violência na escola. Os alunos declaram, em sua maioria, que são a favor do policiamento na escola. Outros acreditam que só piora a violência porque os alunos se sentem ameaçados. Os métodos aplicados por esses profissionais de segurança foram questionados pelos adolescentes que afirmam que eles usam métodos violentos para impor "respeito". Declaram os alunos:

_ *"Eles usam "arma que dá choque" e o aluno cai no chão, se o aluno correr. E, já entraram na escola com algemas, aí os alunos respeita né!".*

Segundo a educadora, a polícia, quando chamada, não pode entrar nas escolas portando qualquer tipo de arma que ameace a integridade física dos alunos. Ela defende:

_ *"Isso é fantasia da cabeça deles, não ocorre. Quando a gente solicita, eles vêem, mas não faz papel de polícia, ela faz papel de conciliador. Em casos mais graves eles encaminham para a Delegacia do Adolescente Infrator (DAÍ) junto com a família e DAÍ providencia encaminhar para o Conselho Tutelar".*

O que pude perceber a partir desses relatos é que a violência escolar não acontece somente entre pares adolescentes. Os alunos não são os únicos agentes causadores desse processo, em grande parte, são muito mais vítimas. Vítimas da ausência do Estado, da falta de capacitação dos profissionais de educação em tratar com essa nova realidade social, falta de estrutura familiar, a falta de conservação da estrutura física da escola (espaço físico).

Em entrevista, um educador declarou o seguinte em relação ao papel do Estado:

_ *"A agressão por si só ela não existe, ela é uma reação das relações. O caso nas escolas é bem complexo de solução. A violência representa um processo, mas quem está envolvido nesse processo? Como se dão essas relações? A violência escolar também é produzida pelo próprio Estado (violência institucional): o modo de eleição, a direção, o funcionário, a merenda, tudo isso pode causar a violência na escola. Não é causada só por alunos, é com a participação da instituição, ela aí não causa tanta violência assim, a violência é instigada pela própria condição e pela gerência do processo".*

O educador concluiu:

_ *“Talvez essa entrevista aberta com os alunos não tenha tanta sinceridade do que acontece, porque ninguém quer se expor”.*

Segundo a percepção de uma das educadoras entrevistada:

_ *“Hoje o aluno é que tem todo direito, o aluno se acha num determinado pedestal, porque, segundo ele, ninguém pode reclamar, não pode isso, não pode aquilo. (...) O professor tem que ter “autoridade” e buscar não ser “autoritário”. Deve haver reciprocidade, troca de conhecimento, informação, mas, tem que existir hierarquia, tem que haver esse respeito”.* A educadora considera que o E C A - Estatuto da Criança e do Adolescente deveria ser revisado.

_ “O ECA tem prejudicado no enfrentamento dos conflitos entre os adolescentes e professores na escola. Os adolescentes conhecem todos os seus direitos e utilizam-se disso. Sabem que se cometer ato infracional cumpre Medidas Sócio-Educativas e aos dezoito anos estão em plena condição de cidadão, e, usam isso em seu favor ameaçando e tirando a autonomia do educador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação conduz inegavelmente a um futuro promissor, disso não há do que se duvidar quando se parte da análise de Reich (1993). Nas sociedades do conhecimento é atribuída grande importância aos saberes e às qualificações formais, adquiridos mediante o sistema de ensino. Cresce e diversifica-se o leque de ocupações profissionais e técnicas de elevada qualificação a que só acedem os detentores de diplomas de nível superior, designados por alguns autores de "analistas simbólicos". Todo esse conjunto de empregos técnicos e científicos, bem recompensados e prestigiados, está associado a aspirações e investimentos crescentes da educação.

Assim, indivíduos com nível de instrução superior têm maior ascensão profissional e social, mas, a longo prazo. O mercado de trabalho atualmente exige maior capacitação dos jovens. À medida que os acessos à informação e a todo um conjunto vasto de recursos se disseminam em escala global e estão disponíveis às populações, permeando e moldando os seus cotidianos, encontram-se cada vez mais pontos de convergência entre as formas de ser jovem e viver a transição para o estatuto de adulto em diferentes sociedades. Conforme exposto por Guerreiro & Abrantes (2005), percursos escolares mais prolongados, inserções profissionais mais tardias e instáveis, homologias nos papéis de gênero são, entre outros, fatores transversais que redefinem os modos de atingir a condição adulta por parte das gerações mais novas.

A condição socioeconômica vivida por esses adolescentes, ainda em fase escolar, o baixo poder aquisitivo, exige deles uma urgência em entrar no mercado de trabalho, ainda que informal, muito precocemente. Seja para ajudar no sustento da família, seja para ocupá-los tempo integral como uma forma de retirá-los da "marginalidade", papel que poderia ser exercido pela escola, dar um ensino de tempo integral a esses jovens, capacitando-os para o mercado de trabalho num prazo mais curto e, garantindo-lhes a proteção social. O "gostar" de estar na escola enquanto "espaço físico", ou "point" de encontros, pode significar um fator importante que contribua na construção dessa base de inserção social. Assim, o Sistema Escolar de fato estaria cumprindo a sua função social de *"ensinar a ser sujeito social",* garantindo-lhes a cidadania.

O conflito de afetividade é um outro fator, não menos importante, que precisa ser observado e cuidado entre os pares adolescentes. O amor também se aprende, visto que a afetividade é considerada por diversos estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980), um processo evolutivo. O afeto não é inato, como defende Shaftesbury (1900), pois, se assim fosse, os pais amariam os seus filhos desde a sua concepção e não haveria que se desenvolver uma "paternidade responsável" socialmente. O amor já garantiria essa responsabilização. No entanto, muitos filhos são relegados ao abandono, criados por mães solteiras ou avós que assumem toda a educação e provimentos dessa prole.

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. Segundo Piaget, tal estado psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. A agressão, bem como a afetividade, pode ou não ser modificada, uma vez que é também aprendida, conforme defende vários teóricos da aprendizagem. Os adeptos da visão da agressão como uma resposta aprendida argumenta que, se há sociedades em que o comportamento agressivo não se manifesta, ou se manifesta muito raramente, pode-se concluir que é a aprendizagem e não o instinto que desempenha importante papel na agressão.

Tratar de forma excludente os adolescentes, estigmatizando e desqualificando, por causa de sua condição socioeconômica e cultural, sem analisar a fundo as entrelinhas, não irá sanar o problema da violência nas escolas, nem da sociedade como um todo. Só contribuirá para uma sociedade ainda mais doente. O sentimento de não pertencimento, fatalmente, leva esses individuo e a própria sociedade aos conflitos internos. A violência na escola é um reflexo desse sentimento de violação de direitos humanos: direito a dignidade, ao respeito, ao amor, a educação, direito à vida.

Compreender a violência através da visão dos adolescentes que a vivenciam no seu dia a dia, é tarefa nada fácil. É preciso fechar os livros, abandonar as pré-noções e, estudar as pessoas, entender a partir do contexto em que se estão inseridas, ouvir sua história para poder compreender seus conflitos, compreender os mecanismos da violência a partir do contexto em que se dão esses conflitos.

Solução? Parece-me agora utopia. Não quero afirmar, com o meu posicionamento inicial, que os diversos analistas sociais estejam equivocados em seus conceitos. Contudo,

nem sempre esses conceitos analíticos se aplicam de forma contundente à realidade social vivenciada por esses adolescentes.

Descobrir o que está além do que se apresenta pode ser considerada uma preocupação de fundamental importância na pesquisa social. As pesquisas podem ir além do que indicam os dados. Ir ao encontro das pessoas é entrever em que contexto está inserido a historia de vida dessas pessoas. É necessário saber escutar. E saber escutar não é apenas ouvir, é se colocar no lugar do outro para compreender o outro. Como diz Meed, o pesquisador tem que ser capaz de se tornar objeto de si mesmo, através da visão do outro, se posicionar no lugar do outro sem perder a sua mentalidade.

O papel do pesquisador e orientador não é julgar e sim analisar, infelizmente, entre julgar e analisar prevalece ainda o julgamento. Não existe um formulário já pronto quando tratamos de vidas humanas. Na minha ignorância, creio que trabalhar as causas da violência juvenil sem antes lhe conhecer os sentidos, é aplicar um antídoto sem conhecer o veneno. Concordando com a análise de Durkheim, a sociedade é um grande organismo e cada indivíduo é um pequeno universo, logo, o que se aplica a um não se aplica a todos. Quando um órgão perde a sua funcionalidade toda a sociedade adoece. É preciso um esforço conjunto dos demais membros para que não se “ampute” esse membro social e torne a sociedade ainda mais capenga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMAVAV, Miriam. Debate: violência, mediação e convivência na escola, p. 3. Boletim 23. Novembro de 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas. 4 ed. Brasilia: UNESCO, Inst. Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, Fundação FORD, CONSED, UNDIME. 2004.

ADORNO, S & PERALVA, Estratégias de intervenção policial no Estado contemporâneo. Tempo Social, 9(1), 1-4 Silva, A, P. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002). Infrações praticadas por adolescentes em Ribeirão Preto (SP): 1984-1996. Revista Brasileira de Ciências Criminais, 37, 169-190.

ALTHUSSER, Louis "Aparelhos Ideológicos de Estado", GRAAL, 1976.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Democracia e Direitos Humanos – reflexos para os jovens.

BRASLAVSK, C. (Org.) Aprender a viver juntos: educação para a integração da diversidade. Brasília, DF. Unesco/IBE/ SESI/ UnB, 2002.

BOURDIEU. P. O Poder Simbólico. Tradução Fernando Tomas (português de Portugal), 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema. 1977.

CARVALHO, Marilia Pinto de. Violências na Escola: O "Bullyng" e a Indisciplina (Boletim 23, 2005).

CALDEIRA, T. P. do R. (2002). Violência, direitos e cidadania: relações paradoxais. *Ciência e Cultura, 54*(1), 44-46.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo. p. 89-102.
Disponível em: < http://www.educacional.com.br/> Acesso em Abril 2013.

CAPPI, Riccardo. Mediação e Prevenção da Violência. MEDIAÇÃO POPULAR: uma alternativa para a construção da justiça. 1ª Edição: Outubro de 2009.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan. - mar. 2007.

CRESWELL, JOHN W**.** Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta 3a edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conflitos nas Escolas (2009), JH. Disponível em www.youtube.com Acesso em 12 Mar de 2013.

DURKHEIM. Émile, (2004). Cours de philosophie fait au Lycée de Sens en 1883-1884, Une éditionélectronique réalisée a partir du cours d'Émile Durkheim (1884), Cours dephilosophie fait au Lycée de Sens. Paris. Manuscrit écrit. Bibliothèque de la Sorbonne, Manuscrit 2351. Notes prises en 1883-84 par le philosophe français, André Lalande. Document numérique (version html) réalisé par Prof. RobertAlun Jones.
Disponível em: <www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html> Acesso em 20 Ago. de 2013.

DURKHEIM. Émile (2001) "Educação Moral". In: Educação Sociologia e Moral. Lisboa, Res. ([1925]). L'Éducation morale. Paris: Alcan (1994). Sociologia e Filosofia. São Paulo, Ícone. ([1924]. Sociologie et philosophie. Paris: Alcan. Preface by C. Bouglé).
Disponível em: <www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html> Acesso em 20 Ago. de 2013.

DURKHEIM. Émile. Ética e Sociologia da Moral. São Paulo, Landy. ([1887]. "La Sciencepositive de la morale en Allemagne. Revue philosophique, 24: 33-58, 113-42,275-84) Disponível em: <www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html> Acesso em 20 Ago de 2013.

DUARTE, L. F. D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, I. (Org.). Família e sociedade brasileira: desafios nos processos contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação João XXIII, 1994. p. 23-41.

ELIAS, Maria Auxiliadora. *Violência escolar e implicações para o currículo: o projeto pela vida, não à violência – tramas e traumas.* São Paulo: PUC-SP, 2009.

GEERTZ, Clifford. "Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico". In: O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85-107. Cap. 3

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: vozes, 1997. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1674129-ponto-vista-dos-nativos-natureza/#ixzz2WIIwvL1B> Acesso em 23 de jul 2013.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A Criança de Favela em Seu Mundo de Cultura. Cad. Pesq, São Paulo, n. 86, p. 48-54. ago. 1993.

IAMAMOTO, Marila Vilella; CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviços Sociais no Brasil. São Paulo: Cotez, 1988.

KOHUT. Heinz (p.87). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/antropologia-interpretativa/33233/#ixzz2WILoa500> Acesso em 23 de jul 2013.

LEANDRO, E. M. O que Distingue Conflito de Violência. 2008. Disponível em www.forumsegurança.org.br . Acesso em Abril 2013.

LEONELLI V. Direitos da Criança e do Adolescente e Mediação. Mediação Popular: uma alternativa para a construção da justiça. Outubro de 2009.

MACHADO, L. M. Mercado Global: a esfince do presente. In: SILVA Jr. , C. A. (Org). O profissional forrado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial? São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996, p. 91-106 (VI Círculo PROGRAD).

MANNHEIM, K. Sociologia Sistemática: uma introdução ao estudo de sociologia. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

MATTOS, Patrícia. O reconhecimento social e sua refundação filosófica em Charles Taylor. In: J. SOUZA e P. MATTOS (Org). Teoria Crítica no Século XXI. São Paulo, Ed. Annablume, 2007.

MICHAUD, Yves. A violência. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.

MOTTA, Nair de Souza. Ética e vida profissional. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1984.

NÉRICI. I. G. Adolescência: o drama de uma idade. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1969.

PAES MACHADO, Eduardo Cad. CRH vol.23 no. 60 Salvador dez. 2010.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 08 de Dez 2012.

PATTO, Alexandre. Teoria da Privação Cultural. 1991.

PAULON, Wagner. Agressão, 10/2009. Disponível em *textolivre.com.br/artigos/20568-agressao?format=pdf.* Acesso em 28 de Set/ 2012.

QUEIRÓS, Danielly dos Santos; SANTANDER, Carlos Ugo e WILLE, Rosiléa Maria Roldi / **MEC** (Mediação de Conflitos na Educação: Aprendendo a conviver). Disponível em: <http://cursos.educacaoadistancia.org.br/> Acesso em 13 Ago 2012.
REICH, Robert (1993), O trabalho das nações, Lisboa, Quetzal.

RODRIGUES, Aroldo; ASSUMAR, Eveline; JABLONK, Bernardo. Psicologia Social. Ed. Vozes, 1999. 23ª Edição.

RUDOLF, Lanz. - A Pedagogia Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2000. Escola Waldorf Rudolf Steiner. Disponível em: < http://www.rudolfsteiner.com.br> Acesso em 24 de jul 2013.

SANTOS, Edison Luís dos; PASSONI, Irma R; ARAÚJO, T. Stella; GARCIA, Jesus Carlos Delgado; ELIAS, Maria Auxiliadora. ITS Brasil1 - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República Colaboradores do MEC. Modulo X - Mediação de Conflitos na Educação: Aprendendo a Conviver.

SARTI, Cynthia Andersen (2004). A Família Como Ordem Simbólica.

SASTRE. Edilberto, Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 - 2009. 2009. Disponível em: < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> Acesso em 23 jun 2013.

SAVIANI, Dermeval. “As Teorias da Educação e o Problema da Educação”.
Disponível em: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/609.pdf> Acesso em 06 Ago 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa Médica Psiquiatra, Diretora Técnica da Medicina do Comportamento SP e RJ, escritora e autora do livro "BULLYING: Mentes Perigosas nas Escolas”. Fonte: Bullying - Cartilha 2010 - Projeto Justiça nas Escolas do Conselho Nacional de Justiça.
Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf> Acesso em 25 de jun 20013.

SILVA, Ana Paula Soares da e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Continuidade/Descontinuidade no Envolvimento com o Crime: Uma Discussão Crítica da Literatura na Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pp. 573-585.*

SILVA, Ana Beatriz Barbosa Médica Psiquiatra, Diretora Técnica da Medicina do Comportamento SP e RJ, escritora e autora do livro "BULLYING: Mentes Perigosas nas Escolas". Fonte: Bullying - Cartilha 2010 - Projeto Justiça nas Escolas do Conselho Nacional de Justiça.

Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf . Acesso em Set/ 2012.

SHAFTESBURY, Philosophical Regimen, e, Life and Letters, ed. Rand. 1900.

VINHA, Telma Pillege. Conflitos na Escola: Mídia e educação. Disponível em www.attamidia.com.br. Acesso em 21 Abril 2013.

VANNUCHI, Paulo; CIPRIANO, Perly; MENDONÇA Erasto Forte e KUMON, Marina. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Wall, Karin & GUERREIRO, Maria das Dores (2005), "A divisão familiar do trabalho", in Karin Wall (coord.) Famílias no Portugal contemporâneo, Lisboa, ICS (no prelo).

WEBER, Max. 1967 e 1968. Ciência e política - Duas vocações. Editora Cultrix. São Paulo, 1999.

WEBER, Max. Metodologias das Ciências Sociais. Parte 2, 1973.

WEBER, Marx. ([1922], 1971), Économie et société. Paris, Plon.

WOORTMAN, Klass. Introdução e Conclusão. Em A família das Mulheres, Rio de Janeiro: Tempo Universitário. 1987. p. 11 a 58 e 285 a 306.

Referências Complementares:

SDH/PR - Paulo Vannuchi, Perly Cipriano, Erasto Fortes Mendonça e Marina Kumon. Disponível em: <http://cursos.educacaoadistancia.org.br/> Acesso em 14 de Ago 2013.

UNICEF. Definição de infância e adolescia. Convenção sobre os Direitos das Crianças. 1989. Disponível em: http://www.unicef.org.br Acesso em 24 de Ago 2013.