

## **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: SENTIDOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>1</sup>, Maria Kélia Silva Rodrigues<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo discute, a partir de pesquisas realizadas em duas escolas públicas, como a escola constrói seus conceitos de violência em um processo complexo de significação de si, em diálogo com o contexto e com as diversas possibilidades de compreensão do fenômeno trazidas pela teoria e pelos documentos. Vimos que há relação sistemática entre a concepção de violência e a defesa sobre a ideia de 'culpa', já que os documentos apontam a responsabilidade da escola no 'combate' a violência.

**Palavras-chave:** violência escolar, indisciplina, contexto escolar.

### **VIOLENCE AT SCHOOL: SENSES IN THE CONTEXT OF THE PRACTICE**

#### **ABSTRACT**

This article discusses, from surveys conducted in two public schools, as the school builds its concepts of violence in a complex process of signification itself, in dialogue with the context and the various possibilities of comprehension of the phenomenon brought about by the theory and the documents. We have seen that there is a systematic relationship between the design of violence and the defense of the idea of 'guilt', as the documents point to the school's responsibility to 'combat' violence.

**Keywords:** School violenc, indiscipline, school context

### **SOBRE O ESTUDO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Fenômeno de múltiplas facetas, com várias possibilidades de entendimento, a violência na escola tem demandado preocupações de professores, alunos, pais de alunos, diretores, dirigentes dos sistemas educacionais e especialistas em diversas áreas que lidam com aspectos relacionados à formação escolar. Autores como Abramovay e Rua (2002), Debarbieux (2002), Charlot (2002) e Bauman (2008), influenciam a

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com estágio doutoral na Universidade de Valência, Espanha e Pós doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Professor Adjunto IV – FE/Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: maccolle@hotmail.com.

<sup>2</sup> Especialista em Educação – Instituto Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: marykellya@hotmail.com.

reflexão sobre o fenômeno, contribuindo para as possíveis definições, impactos e ressignificações da violência na escola, demonstrando sua complexidade e alertando para a necessidade de considerar aspectos internos e externos à escola na realização de seu estudo.

Deste modo, tomando a escola como principal palco de manifestação da violência, este artigo busca entender como os docentes compreendem, atribuem sentido e lidam com a situação de violência no ambiente escolar. A intenção é contribuir para as discussões em torno desta temática, percebendo como os sentidos sobre violência se configuram, com percepções muitas vezes antagônicas. Assume-se, portanto, a impossibilidade de uma definição a priori de violência, admitindo que os sentidos são negociados com a comunidade escolar, em inter-relação estreita com o contexto que envolve os sujeitos pesquisados.

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, vale afirmar a opção pela pesquisa qualitativa. Segundo Richardson (2010) esse tipo de pesquisa busca a compreensão minuciosa dos sentidos e características de cada situação apresentada pelos sujeitos pesquisados, ultrapassando a primeira impressão sobre os dados “permitindo fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais baseada no cotidiano das pessoas” (RICHARDSON, 2010, p.103). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Tal abordagem, entendemos, permite o aprofundamento das questões que envolve o conceito de violência e seus sentidos construídos no contexto da escola.

Precisamente, sobre o procedimento da pesquisa, foi realizada análise documental, observação participativa e entrevista semiestruturada. Os documentos analisados foram o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (BRASIL, 2013a), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2013c). O acesso aos documentos, além da leitura atenta de cada um deles, ocorreu por meio de *palavras-chave*, utilizadas como entradas para o debate sobre a compreensão da violência na escola pelos documentos oficiais responsáveis por ‘dizer’ as políticas educacionais a serem ressignificadas na escola.

Para tal procedimento, utilizamos a ferramenta tecnológica *localizador* do Microsoft Word. O *localizador* possibilita ao usuário navegação célere, consentindo a possibilidade de análise e comparação com mais facilidade e rapidez numa maior quantidade de documentos, carecendo assim de menos tempo para analisar, selecionar e organizar o material, além de viabilizar o entrecruzamento das palavras em vários textos diferentes e em várias partes de um mesmo texto. As palavras-chave escolhidas para facilitar o acesso aos documentos (e a discussão sobre a concepção dos documentos sobre violência na escola) foram: *violência, cultura de paz, conflito, diversidade, convivência, direitos humanos, participação, cidadania e democracia*.

A parte empírica da pesquisa, a entrevista semiestruturada, foi realizada em duas escolas estaduais localizadas na zona urbana da cidade de Mossoró no estado do Rio Grande do Norte. A escolha das escolas foi baseada na percepção parcial, diga-se logo, do grau de violência existente nas unidades escolares. Portanto, foram escolhidas uma escola considerada mais violenta e, em contraposição, outra escola reconhecida pelo histórico de uma *cultura de paz*, sem grandes conflitos e com boa relação com a comunidade que a cerca, não sendo visíveis ações de violência no contexto escolar.

Para a entrevista, intentou-se selecionar docentes experientes, com atuação significativa na escola, envolvidos nas atividades pedagógicas propostas pelo núcleo gestor e com interesse pela pauta pesquisada. Com isso, foram selecionados 03 (três) professores que mais se aproximavam dos seguintes critérios: 1. Ser participante ativo no Programa Ensino Médio Inovador; 2. Ser professor nos 03 (três) anos do Ensino Médio Inovador; 3. Ser professores que tenham permanência mínima de 07 (sete) anos de docência na escola; 4. Que expressem o desejo de contribuir com a nossa pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas, segundo Minayo (2009, p.65), pode fornecer ao pesquisador informações secundárias e primárias de duas naturezas, respectivamente:

- a) Dizem respeito a fatos que o pesquisador não poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros;
- b) informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Assim, o entrevistado pode relatar com mais espontaneidade, num ambiente dialógico, seu ponto de vista, minimizando o impacto causado por uma pergunta direta. É válido ressaltar que as informações obtidas foram gravadas e transcritas, contribuindo para a captação da fala dos entrevistados. Substituímos os nomes dos colaboradores por

números, com o intuito de assegurar o anonimato dos mesmos. Quanto às escolas, denominamos a primeira escola de “Aberta” e a segunda de “Popular”. No processo de leitura das falas dos entrevistados utilizamos a primeira letra de escola Aberta, ficando escola A, e a primeira letra de escola Popular, ficando escola P. Assim, nomeamos os entrevistados da escola Aberta como A1, A2, e A3. Conseqüentemente, para a escola Popular os entrevistados ficaram nomeados como P1, P2 e P3.

### **VIOLÊNCIA, MEDO: APROXIMAÇÕES**

Apesar de não ser um fenômeno recente, constituição sócio-histórica do humano, parteira da sociedade, em Marx (2005), inerente ao humano, vontade de potência, em Nietzsche (1995), a violência parece fazer, cada vez mais, parte das preocupações das pessoas na contemporaneidade. Bauman (2008) considera que o fenômeno da violência tornou-se onipresente, parecendo que toda a população é atingida com a mesma forma e intensidade. A questão central para Bauman é que a violência não parece mais possuir um local específico, podendo atingir qualquer um, em qualquer parte. Perdeu, então, a característica de momentos conflitivos, ou reduzidos às áreas pobres, consideradas de risco. Ela está presente tanto nos bairros mais sofisticados quanto em bairros considerados populares, perpassando as diversas classes sociais. De forma espetacular, a questão deixou de ser “se” a violência irá atingir determinado sujeito, para “quando” o sujeito será a próxima vítima da violência urbana. Parte da responsabilidade pelo sentimento de um estado perpetuo de violência é creditado, por Bauman (2008), à dinâmica de isolamento símbolo da sociedade pós-moderna, principalmente na superação do ideal de comunidade pela constituição do individualismo hedonista (SANTOS, PEREIRA, RODRIGUES, 2013).

Entretanto, a onipresente espetacularização midiática da violência tem papel fundamental no sintoma descrito acima: o desenvolvimento, instantaneidade e democratização dos meios de comunicação tornaram presentes (espacial e temporalmente falando), aqui e agora, todos os casos de violência noticiados. Roubos, furtos, acidentes de trânsito, acidentes domésticos, assassinatos, sequestros, guerras, atentados, terrorismo, violência física, violência sexual, violência psicológica, tortura, violência policial, dentre outras, estão ao alcance da mão, na TV, no jornal escrito, nos blogs, no twitter, no facebook, nas mensagens instantâneas do whatzap. Se tais tecnologias não conseguiram fazer do humano um sujeito universal, fê-lo, com força,

um cidadão do medo. A violência foi se naturalizando no absurdo de que ela é inevitável, e o medo tomou assento permanente como os anticorpos que revelam a doença latente.

É fato, então, que naturalizada a violência, com o sentimento de seu aumento desmesurado, a consequência é o estado de medo:

Tal sentimento é capaz de orientar comportamentos e percepções sobre o mundo diante de ameaças concretas ou não. Por conta desse medo, as pessoas vivem na era da segurança, aprisionadas em seus apartamentos, vigiados por câmeras ou isolados nas suas casas por muros altos. Dessa forma, cada vez mais os seres humanos se furtam do convívio social e, por isso, temos o grande aumento dos relacionamentos virtuais, fragilizando crescentemente os laços interpessoais. Porém, quanto mais nos protegemos, mais propulsionamos o medo, sentimos mais medo, como num ciclo vicioso (RODRIGUES, 2013, p. 36).

Com a noção de insegurança constante, os indivíduos buscam formas de se resguardar dos perigos e ameaças (reais ou não). Acometidos pelo sentimento de impotência, buscam proteção erguendo muros, desenvolvendo sistemas de vigilância, isolando-se dos outros, abrindo flancos imaginários contra seus potenciais inimigos (o outro é a ameaça), contra qualquer ser ou coisa que possa representar ameaça. Assim, “a vida inteira é agora uma longa luta, e provavelmente impossível de vencer, contra o impacto potencialmente incapacitante dos medos e contra os perigos genuínos ou supostos, que nos tornam temerosos” (BAUMAN, 2008, p. 15). Ainda que naturalizado, o medo continua a agir como moderador das relações na sociedade pós-moderna (ou moderna líquida), “não havendo mais a possibilidade do sono tranquilo sem a companhia do medo como anjo da guarda” (ROCHA, 2008, p. 212).

Tal cenário atinge a escola, seja contra a ideia da escola como um ambiente sacralizado, muitas vezes considerada imune às condições da sociedade, seja ampliando o fenômeno, considerando que a repercussão de fatos relacionados à escola envolve parte significativa da comunidade, bem como desafio às condições tidas como ideias para o desenvolvimento dos sujeitos e da própria sociedade (afinal a escola continua ocupando um papel central da vida em sociedade e do seu desenvolvimento). Sendo assim, o estado de medo, ou mesmo o estado de violência sempre presente, interfere na forma como os sujeitos lidam com pequenas e grandes questões como indisciplina, bullying, agressões, desobediências, intolerâncias, etc, tidas como violências na escola.

## **VIOLÊNCIA NA ESCOLA: SOBRE CONCEITOS**

Especificamente sobre a violência na escola, vários autores tem buscado interpretar o fenômeno, buscando enquadrar a ‘coisa’ conceitualmente.

Para Abramovay e Rua (2002), a violência é um fenômeno de difícil conceituação pois, apesar de estar relacionada a uma definição mais ampla de violência, não se confunde, necessariamente, com o conceito mais amplo.

Debarbieux (2002) faz menção a uma ampla definição de violência:

É um erro fundamental, idealista e histórico crer que definir a violência, ou qualquer outro termo, por sinal, seja uma questão de se aproximar o máximo possível de um conceito absoluto de violência, de uma “ideia” de violência que faz com que a palavra e a coisa estejam para sempre adequadas. Não se trata sequer de dizer que as palavras evoluem juntamente com um “contexto” externo, que faria com que uma definição original evoluísse - que apenas a ilusão de uma permanência etimológica pode ser encontrada. O “contexto” não é exterior ao texto, [...] o contexto é “homólogo ao próprio texto a que ele se refere”, é um universo mental no qual as palavras são uma ferramenta verbal, uma categoria de pensamento, um sistema de representação, uma forma de sensibilidade: as palavras criam o contexto tanto quanto são criadas por ele (DEBARBIEUX, 2002, p. 64).

Para o autor não existe um conceito absoluto de violência, devemos levar em consideração o contexto analisado, o qual expressa os diversos interesses reconstruídos em cada ambiente. Além disso, segundo o autor, é possível avaliar a violência numa perspectiva repressiva e preventiva, pois se a violência é construída socialmente também pode ser desconstruída, e por isso estudos que busquem estratégias preventivas devem ter atenção privilegiada.

Charlot (2002) classifica a violência em três diferentes níveis:

1. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
2. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
3. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga os jovens a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores,

a obrigação de suportar o absentéismo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 2002, p. 28).

Sustenta o autor que a violência se concretiza através do uso da força, do poder e da dominação. Para autores como Debarbieux, 2002 e Abramovay e Rua (2002), o que Charlot (2002) considera apenas como incivildades, pode ser entendida como violência verbal, afetando tanto quanto a violência em si, desencadeando mais atos violentos. No mais, Charlot retoma a ideia de uma violência simbólica, institucional, onde a vítima seria o indivíduo comum, impotente perante um poder descomunal do 'institucional'.

De forma geral, entendemos que a violência não é somente um fenômeno movediço, como tantos outros fenômenos sociais, como também ele pode ser apropriado contextualmente, parte como pensa Debarbieux, como uma 'ferramenta verbal', parte como significado, criação, cumprindo uma função social dentro do universo escolar. Desse modo, é preciso perceber os sentidos cumpridos pela conceituação de violência no espaço escolar. Assim, dizer que uma escola é 'muito violenta', 'livre de violência' ou constituída numa 'cultura de paz', é significar fenômenos de formas diferenciados, a partir de interesses, disputas e jogos de sentidos só possível de ser percebidos contextualmente.

O mesmo vale para o conceito de violência simbólica, rememorada por Charlot como uma força invisível que age sobre indivíduos indefesos (o jovem obrigado à escola). Compreendemos, a priori, que nem toda violência simbólica é institucional, assim como a violência institucional pode ou não ser simbólica. Depois, é interessante como a noção dessa opressão simbólica muda em cada ambiente, podendo ser interpretada e usada também de formas diferenciadas, parte também de jogos de sentidos, parte dos interesses dos indivíduos que produzem os sentidos contextualmente.

Dizer isso, porém, não significa afirmar que há consciente motivação de sujeitos para fraudar conceitos, interpretando fatos, ações, modelos para cumprir escusos interesses. Não se trata de burlar estatísticas ou algo parecido. Os jogos de sentidos funcionam como identificação, constituidoras da própria realidade: a realidade da escola é construção conceitual, passando pela caracterização, neste caso, de determinado estado de violência. Como defende Debarbieux, texto e contexto não são lados opostos de uma mesma moeda. São constituidores um do outro. Assim, o sentido de violência constrói uma dada realidade escolar, tanto quanto a realidade constrói o sentido de violência. Com efeito, mais do que dizer que a violência só pode ser

compreendida, conceituada contextualmente, afirmamos que a conceituação de violência é construção de sentidos que contribui com a identidade/identificação da escola.

## DOCUMENTOS ORIENTADORES E OS CONCEITOS DE VIOLÊNCIA

Para entender a conceituação e os sentidos de violência na escola, vale buscar algumas caracterizações do fenômeno trazidos nos documentos oficiais que circulam na escola. Podemos intuir que, além de uma visão geral violência, de um estado de violência e medo constante, a análise trazida em tais documentos poderão contribuir com o que a escola faz para conceituar e dar sentido à violência. Trataremos aqui de quatro documentos: O Documento Orientador do Ensino Médio Inovador – ProEMI, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH, trazem diversos sentidos sobre a violência na escola.

Como já apresentamos na metodologia, a entrada para ‘ler’ os documentos serão as palavras-chave que se aproximam dos sentidos de violência ou de busca de uma não-violência. As palavras escolhidas foram: *violência, conflito, paz, diversidade, direitos humanos e cidadania*. Desse modo, em cada documento, procuramos perceber a incidência das palavras, bem como algumas significações e as possíveis interligações com o fenômeno da violência.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a violência é apresentada como uma questão sócio-econômica, vista como consequência de diferentes processos, algo a ser evitado:

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância (BRASIL, 2000, p. 11).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio os direitos humanos viram sinônimo de combate à violência, devendo ser enfrentado pela escola:



Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 181).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a violência é causada pela desigualdade, preconceito, discriminação:

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. (BRASIL, 2012, p. 2)

No Documento Norteador do Ensino Médio, a violência é vista como prática silenciosa que deve ser enfrentada nas escolas por meio de temáticas:

Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas (BRASIL, 2009, p.10).

Interessante notar que a palavra ‘violência’ é pouco usada, em todos os documentos aqui citados, para se referir ao fenômeno que se busca combater. Apesar de constar como parte da política, com recomendação por ações que busquem a superação da mesma, são utilizadas palavras distintas para caracterizar a violência. Desse modo, os documentos amenizam o impacto em sua caracterização. A palavra ‘conflito’, algumas vezes, assume o papel de violência apresentado como algo próprio da humanidade, inevitável no cotidiano escolar.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos encontramos que “é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os *conflitos* também se fazem presentes nas instituições de educação”. Nelas as culturas são hibridizadas e as diversidade se topam a todo momento, pois “estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar *conflitos*” (BRASIL, 2012, p. 11). Portanto, ‘conflito’ serve como anteparo para a diversidade, evitando o estabelecimento da violência, construindo a tolerância e a possível cultura de paz.

A palavra ‘paz’, outras vezes, serve como parâmetro para pensar a violência. No discurso das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a *paz* se manifesta como algo intrínseco de cada sujeito: “refere-se à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a *paz*, a reciprocidade entre povos e culturas” (BRASIL, 2012, p. 8).

Paz, então, como sinônimo de conviver bem com o diferente, respeitando a diversidade. A palavra ‘diversidade’, portanto, se destaca: valores, ideais, tratamento, comportamento, raça, etnia, religião. Diversidades que provocam o fim da violência, pois traz aceitação, compreensão, empatia, respeito ao diferente. *Diversidade*, conviver, respeitar, aceitar a *diversidade*, assume função central na perspectiva de entendimento da violência nos documentos oficiais.

Vejamos o que os documentos articulam a respeito da palavras ‘diversidade’:

PCNEM:

**Diversidade**, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a **diversidade** reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a **diversidade** da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 2000, p. 69).

DCNEM:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a **diversidade** humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. (BRASIL, 2013 p. 154).

DNEDH:

É um desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino, estando ligado à perspectiva do respeito às **diversidades** como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das **diversidades**, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem (BRASIL, 2012, p. 17).

ProEMI:

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às **diversidades** dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009, p.7).

Aceitar e respeitar a singularidade de cada sujeito em meio a tantas diversidades parece ser o cerne da questão. Assim, os documentos sugerem modificação, no sistema organizacional da escola e nos sujeitos que fazem a escola, considerando atender ao amplo conceito de diversidade que o contexto dos documentos trazem.

A busca pela paz, com respeito a diversidade, é uma necessidade humana, tanto quanto direito regulamentado, reconhecido em diversos tratados internacionais e base da justiça, pois está normatizado na Constituição Federal como ‘direitos humanos’. **Direitos humanos** como uma política de igualdade, reconhecida como direito fundamental, exercício de busca pela cidadania. Desse modo, o direito humano é o fundamento da preparação do educando para a vida civil.

As DCNEM avaliam os direitos humanos como “princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais” (BRASIL, 2013, p. 167). Para as DNDHE a palavra-chave é representada como “frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 1). Se constitui como verdadeiro alicerce para a mudança social. O ProEMI com a intenção de construção de uma nova escola ativa e criadora erguida por meio de princípios na formação humana coletiva, busca “garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas” (BRASIL, 2009, p. 10).

Por fim, a palavra chave cidadania, percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais como fundamento da preparação do educando para a vida civil:

Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado.

Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular (BRASIL, 2000, p. 80).

Nas diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a construção da cidadania traz novas perspectivas culturais, capaz de expandir horizontes despertando a autonomia intelectual do educando que estimule a cima de tudo a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade (Brasil, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, expressa que na educação básica, o exercício da cidadania deve ser prática ativa para todos os envolvidos com a educação “sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos” Com isso, qualquer sujeito saberá os seus direitos e deveres, assim como respeitará ações diferentes das suas, por conhecer também que o seu direito é o mesmo o direito do outro, garantindo relação de bem estar no cotidiano (BRASIL, 2012, p. 13).

O Documento Orientador do Ensino Médio Inovador, diante de sua proposta de inovação curricular, exhibe a palavra chave em um indicativo de inovação que busca “fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade” (BRASIL, 2009, p. 9).

Em linhas gerais, a violência é o resultado de algo não alcançado. Sua maior causa é a desigualdade e o desrespeito a diversidade.

Acreditando, portanto, que a violência não é dada, não é inerente à escola, são sentidos construídos, não sendo possível percebê-la a priori, necessitamos levar em consideração a ressignificação construída por cada ator afetado no contexto da prática. Dessa maneira, no tópico seguinte, buscaremos compreender a concepção de violência dos professores atuantes no Ensino Médio Inovador. Utilizaremos como base para as perguntas as mesmas entradas, palavras-chave, utilizados na análise dos documentos.

## **SENTIDOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

### **IDENTIFICANDO AS ESCOLAS**

A escola “A” está localizada em um bairro próximo do centro da cidade, com um público considerado de classe média baixa. A maior parte dos alunos vem de bairros vizinhos. A escola está cercada de pequenos muros; os portões tem visualização interna e externa acessível. Não é visível, a primeiro olhar, sinais de insegurança. Em cada turno existe um funcionário que controla a entrada e saída da escola. Os portões são fechados e abertos em horários programados. De forma geral, parece existir um relacionamento harmonioso entre professores e alunos. Presenciamos momentos de repreensão de comportamento do aluno por um dos professores. Pelo menos na presença dele, podemos perceber a altiva autoridade do docente.

O comportamento entre alunos no pátio da escola é normal: euforia, gritos, correria e brincadeiras de empurra-empurra. Com os gritos, é possível ouvir palavrões, ofensas entre alunos, agressões com expressões consideradas de baixo calão. Alguns palavrões, “agridem os ouvidos, agridem a a alma”, disse o entrevistado A1. Apesar disso, existe uma relação harmoniosa principalmente entre as meninas. Percebemos também que alguns funcionários são levados na brincadeira, constringendo-os. Pequenas traquinagens, como fechar a porta sem trinco para que esta travasse, necessitando da intervenção do vigilante com uma ferramenta para abri-la, foi recorrente, motivo de muitas risadas e euforia entre os alunos.

Nesta escola existe o tradicional toque de entrada. Antes de entrar para as aulas os alunos ficam fora do portão, aglutinados, esperando o ‘toque’. Ao soar o sinal de entrada há grande correria, mais empurra-empurra e algum perigo de machucarem outros e a si mesmos. Já a relação dos alunos com o patrimônio escolar não é considerado das melhores. No exemplo da porta sem trinco, citado acima, vários discentes chutavam e batiam na porta, quase arrombando-a. No entanto, de forma geral, a escola parece manter um clima de harmonia e tranquilidade.

A escola está com um projeto chamado “Conte até 10. Valente mesmo é quem não briga. Paz, essa é a atitude!”<sup>3</sup>. Esse projeto começou a ser trabalhado, em 2014, em todas as escolas do município.

Já a escola “B” é localizada em um bairro periférico. Seu público é considerado carente, muitos são assistidos por programas sociais do governo. A escola recebe alunos

---

<sup>3</sup> A campanha "Conte até 10 nas Escolas" tem o objetivo de criar uma cultura de paz entre adolescentes e jovens. A atitude é contar até dez antes de reagir e deixar a raiva passar. Troque a violência pela tolerância. Tome a melhor atitude: conte até 10. O material do projeto pode ser acessado no endereço eletrônico [www.cnmp.mp.br/conteate10](http://www.cnmp.mp.br/conteate10). Tivemos conhecimento do projeto e acesso ao seu material didático nas duas escolas pesquisadas, no entanto não abordaremos o seu conteúdo nesse trabalho.

de bairros periféricos adjacentes e de muitas favelas circunvizinhas, como também, da zona rural do município. A escola possui muros altos e grades com desenhos bem fechados, dificultando a visibilidade do interior. Há câmeras de vigilância na entrada, no pátio e na quadra de esportes. A escola, porém, no momento da nossa pesquisa, não tinha vigilante ou porteiro.

A relação dos alunos com os professores e funcionários parece harmoniosa, tranquila. Durante o intervalo formam-se grupos de conversas pelos cantos da escola, cada um com sua turma. Alguns pegam suas bicicletas ou motocicleta 50 cilindradas, saem da escola e depois retornam. A entrada e a saída dos alunos acontece de forma livre. Os portões ficam abertos até o toque para início das aulas, em seguida, é fechado, voltando a ser aberto na hora do intervalo, permanecendo assim até o horário da saída. Foram observadas algumas pichações na quadra de esportes e no muro central, mas o que mais chama a atenção é o desgaste da pintura, denotando uma escola envelhecida pelo tempo desde a última reforma. Muitos meninos usam um cordão de metal vultuoso no pescoço. Vários possuem motocicleta de cinquenta cilindrada.

A escola sempre trabalha com projetos voltados para o combate à violência. No momento está vivenciando o projeto conte até 10, o mesmo apresentado na escola A, adaptado às especificidades do seu contexto.

## DIZENDO A VIOLÊNCIA

Neste tópico apresentamos as principais falas sobre violência, por meio do relato dos entrevistados, mostrando com quais conceitos de violência as escolas trabalham. Para efetivação dessa etapa contamos com a colaboração de 6 (seis) professores, sendo 03 (três) da Escola “A” e 03 (três) da Escola “B”. Os sujeitos desta etapa, foram predominantemente do gênero masculino, atuante na educação há mais de 10 (dez) anos, todos com experiência no Ensino Médio Inovador.

Durante a entrevista, nossas intervenções foram no sentido de identificar os fenômenos relacionados com violência, buscando também relacioná-la com as demais palavras-chave encontradas nos documentos oficiais: *conflito, paz, diversidade, direitos humanos e cidadania*.

A primeira pergunta foi com relação à violência física. Para os professores esse tipo de manifestação no espaço escolar é comum, confundindo com as ‘brincadeiras’

que acontecem entre os alunos. O professor 3B acredita que a confusão entre ações de brincadeiras e violência está na evidência dada pela mídia:

Hoje, qualquer brincadeira é considerada violência. Antes aconteciam desentendimentos, brigas normais entre adolescentes, coisas de colegas. E não tinha essa dimensão de violência. Porém, hoje em dia, qualquer atitude assim é vista como violenta, podendo gerar mais violência, com possibilidade até de morte. Há muita propaganda contra a violência, redimensionando pequenos conflitos em situações mais séria. Tudo vira notícia, e a notícia torna tudo violência. Acredito que a presença da mídia, em cima de cada fato, fomenta mais ainda a violência (Entrevistado 3B).

Os professores entrevistados 1A e 2A apontam também que a mídia tem uma parcela considerável de culpa na dimensão que a violência escolar tem assumido, afirmando que a escola é um reflexo da sociedade. O que acontece lá fora, de certa forma, respinga na escola, principalmente com o desenvolvimento tecnológico, tornando a comunicação mais presente no cotidiano das pessoas. Então, se não temos elementos para afirmar que a culpa da violência física existente nas escolas é da mídia, podemos reconhecer na fala do professor a possibilidade dessa associação. Quer dizer: a presença da mídia nos eventos sobre violência pode motivar a ampliação de tais atos.

Sobre isso, os professores reconhecem que acompanham os noticiários de blogs com ‘conteúdos sobre violência’, percebendo algumas vezes “a citação de alunos mais conhecidos por relacionamento com atos violentos e pequenos delitos”, como pelo fato de o bairro, em que a escola está situada, “ser sempre notícia em caso que envolvem a polícia” (Entrevistados 1A e 3A).

Dessa forma, o clima de violência generalizada, parte confirmada pelos dados estatísticos de um bairro violento, noticiado diariamente em blogs nem sempre criteriosos, na TV local e na TV regional, as duas com programas policiais, numa cidade reconhecidamente violenta, pode revelar a situação de um ‘estado de violência’, numa sociedade do medo (Bauman). Envolvido por um contexto de violência (parte midiática, parte real), como destaca um dos entrevistados, o que poderia ser considerado somente uma brincadeira, podendo ser resolvida rapidamente com a participação da escola e da família, vira assunto policial, ultrapassando os muros da escola, contribuindo para o clima de insegurança, de medo, de mais violência. De forma geral, as duas escolas consideram que a violência física é maior perante os olhos da

população, superdimensionada pelas informações da mídia, do que realmente aquela existente na escola.

A segunda pergunta foi sobre a possibilidade de situação de discriminação na escola. Apresentamos a pergunta ilustrando situações de humilhações, brincadeiras com diferenças (raciais e sexuais) e ações contra alunos considerados vulneráveis. Apresentada a cena, os professores logo relacionaram ao fenômeno do ‘bullying’, situação considerada frequente no cotidiano escolar. Segundo o professor 1B, situações de desrespeito e agressão moral sempre aconteceram: O “bullying é ato muito comum entre adolescentes; o bullying não é de hoje, sempre houve, só que antigamente a gente encarava de outra maneira”.

Para outro professor (entrevistado 3B), O diferente sempre foi excluído.

Quando você faz parte de uma sociedade que tem o comum como regra, estabelecendo padrões, o diferente sempre será discriminado. Na escola sempre houve a questão da chacota, do apelido, da brincadeira dentro da sala de aula e a gente sempre conviveu bem com isso; é uma questão natural de uma sala de aula de adolescente.

Para o entrevistado, o bullying vai deixando de ser natural, “coisa de amigos”, “brincadeira de adolescentes”, quando vira agressão, humilhando a vítima. No entanto, essa transformação acontece devida a evidenciação do fenômeno e as ‘liberdades’ dadas aos alunos:

Mas hoje, toda a propaganda contra o bullying foi tendo efeito contrário, produzindo mais situações que podemos detectar. Outra coisa são as liberdades conseguidas. No meu tempo havia respeito. (...) Eu acredito que a liberdade, a falta de padrões dentro de casa, a falta de limites, faz com que simples brincadeiras descambem para atos de violência. [Assim], nas escolas hoje, o bullying é um problema. A agressão moral pode levar a atos de violência, (como aconteceu nos Estados Unidos). A pessoa passa a adolescência todinha sofrendo bullying, quando se torna adulto vai em uma loja de armas compra armas e sai matando professor, aluno, quem estiver pela frente. Isso é um problema social, mas acredito que seja novamente pelo mesmo fator: muito holofote (Entrevistado 3B).

Destaca-se nessa fala do professor a ideia de que a atenção dada às atitudes que convencionou-se chamar de ‘bullying’, como as brincadeiras entre colegas, são responsáveis por trazer o fenômeno em evidência, aumentando sua incidência. Antes, com o ‘bullying’ não reconhecido, ele passava despercebido, não causando tantos



efeitos. De forma geral, vemos que não faz sentido essa relação. O que acontecia é que os efeitos das ofensas, consideradas de menor importância, “brincadeiras entre amigos”, ficavam latentes, causando grandes males às suas vítimas, vindo à tona em algumas situações como conflitos sociais. Especificamente, no entanto, podemos entender como o docente remete a situação ao movimento exterior à escola, seja pela excessiva divulgação do bullying, quando qualquer atitude pode ser considerada ofensa, seja nas liberdades que os alunos hoje usufruem. Assim, não são poucas as afirmações que as juventudes têm muitos direitos, em contraposição a poucos deveres, reveladas por expressões como “no meu tempo”, “antigamente”, “hoje em dia”, entre outras falas que buscam colocar a questão da violência como fenômeno da “era dos direitos, uma época de direitos sem deveres” (Entrevistado 2A).

Mesmo que as inquietudes dos professores sobre a ‘era de direitos’, possa ser com uma certa facilidade rebatida, coisa que não é o escopo deste texto, fica a impressão que tal afirmação pode tirar da escola o lugar da violência, do bullying, deixando que grande parte da responsabilidade recaia na forma como “formamos nossos jovens em casa, na família” (professor 2B), ou nas maneiras diferenciadas que lidamos com o fenômeno. Nos dois casos o problema é social, parte de um momento que passa a sociedade. Somos, então, enquanto escola, reflexo do desenvolvimento da cultura e de nossa socialização.

A pergunta seguinte trata sobre a diversidade de opiniões na relação professor-aluno. Essa pergunta envolve a autoridade do professor em sala de aula, numa relação com os direitos dos alunos se manifestarem. Para uma professora,

A forma como as vezes nós nos dirigimos ao aluno, usando a autoridade para banir o aluno de sala, colocando-o de castigo, fora da aula, utilizando palavras grosseiras, é, sim, uma forma de violência. Muitas vezes a gente não sabe porque o aluno está agindo de forma contrária as normas, desobedecendo, não cumprindo suas obrigações. Nós desconhecemos o histórico. Apenas queremos nos livrar do problema, colocando-o para fora, objetivando somente priorizar a aula, o conteúdo. Esta circunstância [de priorizar o conteúdo, a aula] acaba marginalizando alguns alunos. (...) Então, você marginaliza. E marginalizar é uma forma de violência. Esquecemos que o mais importante, o sentido da escola existir, é o aluno (Entrevistado 1A).

A citação traz uma concepção interessante de violência. Primeiro mantém o fenômeno como característica interna à escola, não sendo possível buscar justificativas rápidas fora da escola, escapando para arrolar a ‘sociedade’, a ‘cultura’, a ‘mídia’, como

parte dos possíveis responsáveis pela violência. Depois mostra o dilema entre a indisciplina e o conteúdo, mostrando o conflito latente: de um lado o interesse em ministrar os conteúdos da disciplina, respeitando o direito do aluno de ter acesso ao conhecimento. Relacionado a isso, do outro lado, tem comportamentos divergentes do normalizado pela escola que, apesar de precisar respeitar os direitos à manifestações diversas, não pode permitir o comprometimento de todo o clima da aula. E, ainda, associa esse comportamento à indisciplina, seja como reação (violenta) do professor às ações indisciplinadas do aluno, seja pelo fato de as ações indisciplinadas impedirem a normalidade da aula.

Portanto, apesar de não termos elementos para considerar um sentido consciente da análise da docente, a professora separa indisciplina de violência, mesmo considerando que pequenas ações podem gerar fatos violentos (como o professor que reage à indisciplina expulsando o aluno da sala ou da possibilidade de algum aluno reagir às indisciplinas de outro de forma mais ríspida). Certo, é “que na maioria das vezes os educadores tendem a priorizar as aulas e os conhecimentos advindos dos conteúdos a serem ministrados, esquecendo-se do principal, o aluno” (Entrevistado 1A).

É normal nos depararmos com situações na qual o aluno é denominado como indisciplinado, como inquieto ou como agressivo. É mais normal ainda, nos depararmos com professores que tem como prioridade aplicar o conteúdo, esquecendo que o fator principal que rege a escola é o aluno. [Ele] precisa de atenção e reconhecimento. Quando falamos de atenção e reconhecimento não queremos dizer que o aluno deve ser exaltado, mas sim, ser conhecido como ser humano, que tem uma vida que envolve família, sociedade, além do ambiente escolar e conseqüentemente, o envolvimento nestes outro âmbitos refletirá na escola, seja de forma positiva ou negativa. Cabe então o professor buscar compreender essa situação antes de tomar medidas precipitadas (Entrevistado 2A).

No entanto, na outra escola encontramos um posicionamento diferente:

O professor altera o tom de voz, expulsam o aluno da **sua** sala de aula para manter a disciplina. Eu me encaixo nesse perfil, sou um pouco ignorante algumas vezes. Sei que isso, provavelmente, revela um ato de violência, mas eu não me arrependo dos meus atos. Vários fatores provocam esses atos como o excesso de trabalho, o descompromisso dos alunos em não mais quererem estudar, dando preferência às trocas de mensagens durante as aulas pelo whatsapp, facebook, messenger. Eles não vêm para a escola com o objetivo de estudar; vêm somente com o objetivo de ver os amigos, fazer brincadeiras. O estudo fica totalmente em segundo, terceiro ou a quarto plano. E o professor está

lá querendo dar sua aula da melhor maneira possível e não consegue. Assim, ele se irrita, altera a voz, expulsa o aluno da sala (Entrevistado 1B).

Na afirmação acima, as mídias, o avanço e o acesso às tecnologias, mais as formas como elas são usadas na sociedade contemporânea, voltam ser lembrada como parte da culpa pela situação de violência na escola. Violência porque o professor relaciona, imediatamente, indisciplina com violência (como discursa Charlot). A mais, tem o reconhecimento da necessidade de uma violência (alterar a voz, expulsar o aluno de sala), para combater uma outra violência (a indisciplina do aluno).

Mesmo sem condições de construirmos aqui uma análise mais profunda sobre a diferenças e semelhanças entre violência e indisciplina, vale fazer uma breve relação entre os dois posicionamentos dos docentes. Enquanto o entrevistado 1A (mas também o 2A) considera lamentável a exclusão do aluno por conta da indisciplina, já que ele também deve fazer parte da aula, como elemento importante no contexto escolar, para o entrevistado 1B a exclusão é necessidade do próprio contexto, necessário para a continuação da aula, respeitando o direito dos demais alunos em ter acesso ao conteúdo. Ambos, consideram a exclusão ato de violência. No entanto, para 1B essa violência é necessária, parte das estratégias que o professor pode lançar mão para manter o controle da sala de aula.

Sem fazer juízo de valor, tomando partido de qual escola adota a melhor ou mais eficiente conduta frente ao dilema violência/indisciplina, podemos buscar entender, mesmo que ligeiramente, como muda a postura docente em sala de aula a partir de sua compreensão de violência. Pensada como sinônimo de violência, um ato de violência (contanto que seja moderado e eficaz), pode ser remédio para combater a indisciplina. Caso contrário, como parece compreender a escola A, a violência (da exclusão, por exemplo) não se justifica. A indisciplina, nesse caso, mesmo podendo atrapalhar a aula, os conteúdos, não pode servir de justificativa para ações de exclusão que são, por si só, violentas.

A próxima questão busca inverter a situação, tendo os docentes como vítimas da violência. A discussão circula em torno de situações de violência sofridas pelos professores, tendo os discentes como agressores. **Para o entrevistado 1A**, “esse tipo de violência acontece por falta de respeito. Os adolescentes se sentem donos da situação, não precisam do professor e não admitem ter suas ideias e pensamentos contrariados”.

Os professores se tornam vítima da agressividade dos alunos em diversas situações.

Para um professor da escola A:

Comigo nunca aconteceu porque eu evito chegar nesse ponto. Eu acredito que um ato de violência acaba sendo um ato de auto defesa, quando o ser humano se sente agredido ele agride para se auto defender. Por exemplo, as vezes o aluno está procurando provocar o professor. Quando ele faz isso é porque de alguma maneira ele está se sentido agredido. Então eu vou contornando, para nunca precisar chegar a esse ponto de um aluno parti para cima, só se for algo que eu desconheça. Porque a sala de aula é uma verdadeira aula, mais eu procuro evitar, até porque os alunos daqui são alunos bons graças a Deus. Embora eu diga quem faz o aluno é o professor quem faz o professor é o aluno, e as vezes eu fico me imaginando em uma sala de aula da periferia que tem uma violência mais visível e acho que mesmo assim ainda seria possível ter um relacionamento mais agradável com o aluno, é só uma questão do professor fazer com que ele se aproxime mais (Entrevistado 3A).

O professor atrela o ato de violência a uma necessidade de autodefesa, o que nos remete para entender a violência é necessário, conhecer o contexto, o qual revela diversos interesses, sendo reconstruindo a cada ambiente. Considerando a heterogeneidade de cada ator afetado.

Agressão contra professor: isso aí está ficando cada vez mais comum. A perda da moralidade dos pais, da família com relação a que o filho deve fazer leva isso pra escola, esse problema não é da escola. A maioria dessas pranchas são um problema social é a falta de estrutura familiar são os pais não ter uma estrutura pra ter uma família e inventa de ter quatro, cinco, filhos e depois não tem condições de dar uma base moral, uma base ética para os meninos e querem que a escola substitua isso, escola nunca irá substituir os pais. A mãe precisa trabalhar e bota um menino de dois anos em uma creche então quem vai fazer a moral dessa criança? então ela vive assim, vive sem parâmetro desde cedo. Eu tive alunos que quando fizeram brigas dentro da sala, causaram confusão e quando o pai veio chamar atenção ele olhou para o pai e disse e quem é você? você chega em casa tarde da noite e sai cedo, eu nem te conheço. O pai ficou balançando a cabeça disse mais nada. Esse é o problema, meninos sem nenhuma noção, acaba com essa violência, violência contra o colega, contra o diferente o que exerce uma certa hierarquia sobre ele e assim vai, mas não é só com o professor é com o policial, o policial passa ser um inimigo, o professor, o diretor da escola passa a ser um inimigo, o pai e qualquer pessoa que exerça uma hierarquia superior e incomode as ações que ele tem como sendo as certas passa ser um inimigo (Professor “3”, escola “B”).

Ao analisarmos o discurso do professor, percebemos a família como determinantes na violência escolar, a falta de estrutura e a perda da moral dos pais em relação aos filhos, são citados como o fator primordial desse fenômeno. O professor está em busca de um fechamento, ele busca centrar a sua ideia a respeito da causa da violência. Dessa forma o professor deixa claro que a violência é uma causa social e aos mesmo tempo procura fechar logo seu conceito a respeito das causas.

A última pergunta parte de uma discussão sobre patrimônio escolar e pichação. Na discussão, apresentamos a hipótese de uma pintura em um muro da escola, feito por um aluno, com os seguintes dizeres: “todos somos humanos, amor deveria bastar”. Em conjunto, outra pintura no muro, em que está escrito: “você não precisa ser um provocador de lágrimas, nem tão pouco um espectador delas. Bullying: diga não”.

Dos seis professores entrevistados, somente dois perceberam as ilustrações como um ato de violência e falaram sobre:

Se fizermos uma análise mais ampla eu acho que o ato de violência seria o ato de pichar que acaba sujando as cidades e agride as pessoas que passam. Embora seja uma mensagem falando de amor. Eu acho que o ato de pichar seria uma violência (Professor “3”, escola “A”).

Na concepção do professor, a imagem é considerada um pichação violenta pelo fato da imagem sujar o ambiente e assim, agredir estética e visualmente a população.

Pichação é crime e pichação feita pelo um menor é um ato infracional, não concordo com a pichação. Pichação tá destruindo o patrimônio de alguém seja ele público ou privado, então eu acho um erro por que está lutando pelo seus direitos cometendo um ato infracional, se pichação fosse legal, beleza, mas não é. Ele está destruindo um patrimônio público, ou seja, ele está querendo cobrir um erro com outro, então é uma forma errada de lutar pelo seus direitos. Se ele fizer cartazes organizar um grupo, isso era muito comum quando eu era jovem, tinham os grêmios estudantis e eles se organizavam faziam cartazes iam nas escolas, paravam as aulas e reivindicavam os seus direitos, ninguém precisava pichar escola e ninguém precisava denigrir ninguém, não existia nada disso e novamente com a perda do que é direito na sociedade hoje os limites estão totalmente sendo extrapolados (Professor “3”, escola “B”).

O professor “3” da escola “B” é mais agressivo em sua colocação, conceitua a imagem como pichação e acrescenta que é um crime uma vez que destrói o ambiente, quer seja privado ou público. Entendendo o fato como uma reivindicação, remetendo a

falta de limite. E recorda da sua vida escolar mostrando-se insatisfeito com a realidade da modernidade tardia. A flexibilidade conceitual dos professores está associado ao que Laclau aprecia como “uma pluralidade do agente social, dependente das várias posições de sujeito, através das quais o indivíduo é constituído, no âmbito de várias formações discursivas” (LACLAU, 2008, p 3).

A ótica dos demais professores, esteve voltada, tão somente, para a mensagem que está sendo transmitida, relataram como pichação saudável e que somos todos iguais independentemente de cor, de raça, de credo, de opção sexual, e ao levarmos para o ambiente escolar evitamos o preconceito.

Ai já é um pedido de socorro em relação a questão de tanta violência que existe. Que a gente deve buscar mais o amor ao próximo, já é uma atitude de coibir a questão da violência. Tratar o ser humano como igual, respeitar o ser humano. Tem a ver com a violência porque é uma forma de você expressar o que está sentindo em relação ao que está sendo vivenciado. Não só dentro das escolas, mas na sociedade como um todo (Professor “1”, escola “A”).

Também é uma forma de expressão contra o bullying, contra a violência nas escolas, onde ele retrata aí a indignidade, está indignado com os atos de violência. É uma questão de conscientizar o jovem, o aluno, que não tem necessidade pra atos de violência, antes de tudo o diálogo (Professor “1”, escola “B”).

O discurso dos professores “1” em relação as pranchas “7” e “8” se voltou única e exclusivamente para busca de solução pelo fim desse fenômeno discursivo que ganhou destaque dentro das escolas e na sociedade em geral. A professora da escola “A” ver o amor ao próximo como a melhor forma de coibi-la. A professora da escola “B” acredita na conscientização por meio do diálogo.

Destarte, acreditamos ser possível nos apropriarmos de discursos com o poder de sensibilizar os sujeitos desde já, para que ao longo dos tempos sua identidade possa ser construída e transformada significativamente a maneira que a que fundamenta Hall (2006).

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada. (HALL, 2006, p. 10).

Desse modo, acreditamos que a violência é um fenômeno de construção discursiva que não apresenta uma essência em si. Se apresenta como discurso, discurso esse, que não é letra morta ou simplesmente a fala de um sujeito, mas como um tipo de discurso que sentimos na pele, tem consequência, que pode ser fortíssima (mata, aniquila). E por ser um fenômeno discursivo não se torna mais infantilizado, menos perigoso, pelo contrário se torna cruel, quanto mais discursivo mais difícil de ser detido. A violência é uma causa discursiva por não termos outra maneira de nos apropriarmos dela a não ser por meio do discurso.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou entender a concepção dos docentes acerca dos sentidos da violência na escola. Nosso interesse pautou no que o professor considera violência e o que ele, visto como agente socializador do conhecimento e formador em geral, tem feito para minimizar esse fenômeno que tanto se manifesta no contexto da prática. Em meio ao percurso, apresentamos perspectivas de alguns autores pós estruturalista, defendendo o descentramento e instabilidade conceitual. Analisamos alguns documentos como o Documento Orientador do Ensino Médio Inovador, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ditos como oficiais, entendendo que políticas são construídas a partir de contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. A análise para tal procedimento foi feito por meio de palavras chaves que serviram como entradas para o texto e foram localizadas por meio da ferramenta *localizador*. Para realização do estudo tomamos como base os discursos de (06) seis professores locados em duas escolas estaduais que aderiram ao programa ensino médio inovador. Tais discursos foram coletados por meio de entrevistas com pranchas indutoras.

Durante o estudo, percebemos que as maiores causas da violência surgem pela desigualdade e o desrespeito ao diverso. Os documentos apresenta a violência como uma prática que pode ser vencida por temáticas, cabendo, principalmente a escola desenvolver planos de ação para o combate da violência escolar.

Por meio do discurso dos professores, elencamos alguns achados resultantes dessa pesquisa. Os professores acreditam que a violência é contextual/histórica na medida em que o tempo passa, acarreta com ele modificações muitas vezes

indesejáveis; consideram a mídia como um grande influente e motivador na ampliação de atos violentos, não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral; O bullying é uma prática comum nas escolas; alguns tipos de violência passam despercebidos aos olhos dos docentes e até mesmo de muitos alunos.

Comprovamos por meio das entrevistas que não há como fechar um conceito absoluto, fixo e imutável de violência, pois mesmo que professores atuem na mesma escola, presencie todos os dias os mesmos atos de violência, haverá sempre a pluralidade de identidades, a qual, está sempre em processo de construção e deslocamentos e concepções de acordo com cada contexto apresentado. Desse modo, compreendemos em Hall e Laclau a violência como um fenômeno de construção discursiva e o professor ressignifica, recontextualiza, recria e reinventa estratégias pedagógicas com intuito de minimizar casos de rejeição e desprezo dentro da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. Competência docente para gestão de conflitos na escola: inspirações freireanas. In: **Paulo Freire: teorias e práticas em Educação Popular- escola pública, inclusão, humanização**. Org. Jean Mac Cole Tavares Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.



BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa ensino médio inovador – documento orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2013c.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

DEBARBIEUX, Eric. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: **Violência nas escolas e políticas públicas** / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya. Brasília :UNESCO, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença;** coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 222p.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, V. 6, n.2, P.33-52, Jul/Dez, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos; TOSTA, Sandra Pereira. Violência escolar: percepção e repercussão no cotidiano da escola. In: GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S. P. (org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política – livro I, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira Pesquisa (org.). **Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NIETZSCHE, Fiedrich. **Vontade de Potência**. Rio de Janeiro: Globo, 1995

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/01.pdf>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

ROCHA, Gilmar. “Complexo de Emílio”. Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (org.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RODRIGUES, Paula Janaína Meneses. **Violência na escola e a possibilidade de mediação dialógica**. Dissertação de mestrado, Mossoró, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Políticas Curriculares no Ensino Médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 13, p.497-513, Set/Dez. 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PEREIRA, Milene Rejane; RODRIGUES, Érica Renata C. Violência na Escola: considerações a partir da formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 573-590, maio/ago. 2013.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. **Violência contra o professor**: Sentidos compartilhados e práticas docentes frente ao fenômeno. Goiânia: 36ª ANPED, 2013.

SPÓSITO, M, P. A instituição escolar e a violência. **Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em educação**, São Paulo, n. 104, 1998.