



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

LARISSA RANIELY DA CUNHA FIGUEIREDO

VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BREVES-PARÁ

Breves, PA  
2017

LARISSA RANIELY DA CUNHA FIGUEIREDO

VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BREVES-PARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simaia do Socorro Sales das Mercês

Área de Concentração: Gestão Pública do Desenvolvimento.

Breves, PA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca do NAEA/UFPA

---

Figueiredo, Larissa Raniely da Cunha

Violência escolar e aprendizagem no município de Breves-Pará / Larissa Raniely da Cunha Figueiredo; Orientadora, Simaia do Socorro Sales das Mercês. 2017.

149 f.: il.; cm

Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Pública, Belém, 2017.

1. Violências na escola – Breves (PA). 2. Escola de nível fundamental Breves (PA). 3. Aprendizagem. I. Mercês, Simaia do Socorro Sales da, orientadora. II. Título.

CDD 22. ed. 371.782098115

---

LARISSA RANIELY DA CUNHA FIGUIREDO

VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BREVES-PARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão Pública.

**Data de aprovação:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simaia do Socorro Sales das Mercês  
Orientadora - NAEA/UFPA

Prof. Dr. Lígia Terezinha Lopes Simonian  
Examinador Interna - NAEA/UFPA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha  
Examinador Externo – PPGED/ UFPA

**Resultado** \_\_\_\_\_

*Aos meus pais, Demétrio e Rosilda Silva (in  
memoriam), e às minhas filhas, Maria  
Eduarda e Mirian Pereira.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Simaia Mercês, que, de forma tão criteriosa, encaminhou os processos para que eu chegasse a este resultado.

Aos professores Genylton Odilon e Lígia Simonian, pelas contribuições no exame de qualificação do Projeto de Dissertação, que permitiram o aprimoramento do trabalho.

A todos os alunos e profissionais das escolas Estevão Gomes e Santo Agostinho, que voluntariamente participaram e contribuíram, por meio de seus relatos, para a construção deste debate sobre a violência escolar e para o aprimoramento do tema, que reverbera sobre as demais escolas no município de Breves.

A meus pais, Delcio e Sonia, pelo dom da vida e pela constante motivação para seguir nos meus projetos.

À minha família, representada aqui por meus avós-pais Demétrio e Rosilda Silva (*in memoriam*); por Sílvio Barbosa, meu esposo; e por Maria Eduarda e Mirian, minhas filhas, pelo apoio, pela admiração e pela compreensão nas minhas ausências.

A meus tios, Dilda, referência e incentivadora na vida, e Détrio e Clélia, por sempre me receberem em minhas viagens a Belém.

A meu irmão de alma, Bruno Ranulf, pela simples presença nos momentos especiais da minha vida, apenas andando ao meu lado e me ouvindo.

A meus amigos Dorivaldo, Deirise e à minha pequena mestra, Vanny, que “puseram a mão na massa”, com todas as logísticas possíveis, providenciando um almoço, buscando minhas filhas, recolhendo e conferindo formulários, levando-me aos lugares de pesquisa.

A meus colegas de turma do mestrado, em especial a Antônio Ladislau, Manuelle Espíndola, Marcia Nemer, Maila Machado, Nildes Marques, Antônio Colares e Suelen Balieiro, que, diretamente, me “empurraram” e deixaram suas marcas nesse trabalho; e a todos que sempre me respeitaram, me ouviram e nunca se furtaram a me ajudar.

E, acima de tudo, a Deus, por me propiciar a realização de um sonho; por fortalecer meu espírito nos momentos de solidão ao construir este trabalho; por me ajudar a superar meus medos e minhas limitações; e por ter colocado em meu caminho pessoas maravilhosas, sem as quais não teria conseguido encaminhar e finalizar minha pesquisa.

*Por isso não desanimamos. Embora exteriormente estejamos a desgastar-nos, interiormente estamos sendo renovados, dia após dia (2 Coríntios 4:16).*

## RESUMO

Este estudo de caso investiga o fenômeno da violência escolar e sua relação com a aprendizagem. A literatura tem evidenciado a intensificação da violência no Brasil, nas últimas décadas, bem como tem apontado que no ambiente escolar, esta não somente degrada as relações sociais, como também prejudica o desenvolvimento educacional. No município de Breves, localizado no estado do Pará, observa-se inconsistência ou mesmo inexistência de registros e estudos sobre o fenômeno. O objetivo principal deste trabalho é demonstrar a ocorrência da violência em escolas do município de Breves, suas consequências e seus prejuízos à aprendizagem, bem como analisar as ações empreendidas pelas escolas no sentido de minimizar o problema. A definição do universo da pesquisa considerou que a literatura aponta os adolescentes como os principais agressores e vítimas da violência escolar e buscou contemplar, dentre as instituições que ofertam os anos finais do ensino fundamental na área urbana do município, escolas com distintos resultados no que se refere à aprendizagem, medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Foram selecionadas as escolas Estevão Gomes e Santo Agostinho. Embora não tenha sido critério de seleção, a escolha recaiu em instituições que têm características bastante distintas, inclusive no que concerne ao perfil socioeconômico dos alunos. A pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. Foi adotada abordagem mista, sequencial. Os dados quantitativos foram coletados por survey aplicado a amostra representativa de alunos, de professores, de coordenadores e de gestores das escolas, escolhidos aleatoriamente e sistematicamente. Os formulários utilizados no survey replicam em parte pesquisa realizada por Mirian Abramovay, por ser uma das pesquisas mais abrangentes no Brasil. Os dados qualitativos foram coletados em entrevistas, individuais e com grupos focais, das quais participaram as mesmas categorias antes mencionadas. A pesquisa confirmou o crescimento da violência nas escolas, embora poucos se declarem vítimas; identificou os tipos mais frequentes e as circunstâncias em que ocorre, bem como suas consequências, inclusive em termos de reações, sentimentos e anseios dos alunos, do corpo técnico e dos gestores. Alguns indicativos de fatores geradores da violência foram encontrados, mas, dada a complexidade do fenômeno, a pesquisa não permite apontar as causas da violência nas escolas. Não são percebidos pela maioria dos sujeitos participantes da pesquisa impactos da violência na aprendizagem. Esse resultado inesperado é inconsistente com a percepção sobre condições que contribuiriam para propiciar bom desempenho escolar, assim como com relatos acerca dos sentimentos gerados pela violência. A escola em que menos é percebida violência é a que tem IDEB mais baixo. Certamente, a diferença entre os IDEBs das escolas não pode ser atribuída somente à violência, mas, de toda forma, a interpretação daquele resultado deve considerar que os alunos da escola com menor rendimento escolar estão inseridos em uma realidade em que as condições socioeconômicas talvez contribuam, por um lado, para o baixo resultado na aprendizagem, e, por outro, para a não percepção de experiências vividas na escola como violência. O estudo evidencia ainda que as ações para enfrentar a violência nas escolas têm sido pouco eficazes.

Palavras-Chave: Violência Escolar. Aprendizagem. Breves-Pará.

## ABSTRACT

This Case Study checks the school violence phenomenon and its relation with learning. The Literature has evidenced the reinforcement of the violence in Brazil in recent decades, as well as it has pointed out that in school environment, this not only degrades social relations, but also impairs educational development. In Breves City, it is located in Pará State; there is some inconsistency or even lack of records and studies about this phenomenon. The main goal of this study is to demonstrate the occurrence of violence in schools in Breves City, its consequences and its losses to learning, as well as to analyze the actions taken by the schools in order to minimize the problem. The definition of the universe of research has considered that the literature points adolescents as the main aggressors and victims of school violence and sought to include, among the institutions that offer the final grades from elementary education in the urban area of the city, schools with different results in what Learning, as measured by the Basic Education Development Index. Estevão Gomes and Santo Agostinho schools had selected. It was not a selection criterion although; the choice fell on the institutions that have quite different characteristics, including the socioeconomic profile of their students. The research has characterized as exploratory and descriptive. It had made by a mixed approach, sequential. The quantitative data had collected by a survey applied to a representative sample of the students, teachers, coordinators and school managers, chosen randomly and systematically. The forms used in the survey replicate in part the research conducted by Mirian Abramovay, as one of the most comprehensive surveys in Brazil. The qualitative data had collected in individual interviews and with focus groups, in which the same categories mentioned above were included. The research has confirmed the increase of violence in schools, although a few claim to be victims; it had identified the most frequent types and the circumstances in which they occur, as well as their consequences, including in terms of reactions, feelings and wishes of students, staff and managers. Some indications of generate factors of violence were found, but given the complexity of the phenomenon, the research does not allow to point out the causes of violence in schools. The impacts of violence on learning are not perceived by most of the research participants. This unexpected result is inconsistent with the perception on conditions that would contribute to propitiate a good school performance, as well as with the reports about the feelings generated by the violence. The school in which violence is least perceived is the one with the lowest Basic Education Development Index. Of course that the difference between school Basic Education Development Indexes can not be attributed only to violence, but in any case, the interpretation of that result must consider that the students of the school with the lowest school performance are inserted in a reality in which socioeconomic conditions may contribute, on the one hand, for the low result in learning and on the other hand, for the non-perception of experiences have lived in school as violence. The study also shows that actions to address violence in schools have been ineffective

Keywords: School Violence. Learning. Breves City

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Aprendizagem Baseado na Concepção de Vygotsky (IVIC, 2010) .....	43
Figura 2 - Variação em % das Taxas de Homicídios nas Unidades Federativas do Brasil (2004-2014) .....	51
Figura 3 - Mapa do Índice de Vulnerabilidade do Pará. Desempenho da Segurança .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do IDHM de Breves (1991-2010).....	63
Quadro 2 - Evolução do IDHM de Breves no Cenário Nacional (1991-2010).....	63
Quadro 3 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Breves/Meio Urbano .....	69
Quadro 4 - Notas e Projeções do IDEB para Breves.....	72
Quadro 5 - Desempenho das Escolas de Ensino Fundamental/Anos Finais no Município de Breves/Meio Urbano e IDEB Projetado 2005-2021.....	74
Quadro 6 - Detalhamento do Universo de Professores, Coordenadores e Gestores Entrevistados.....	77
Quadro 7 - Detalhamento da Amostra dos Alunos.....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB (2013) das Escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) do Município de Breves .....	24
Gráfico 2 - Tendência Comportamental dos Resultados do IDEB de 2005-2013 das Escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) do Município de Breves.....	25
Gráfico 3 - Serviços Disponibilizados nas Escolas no Brasil .....	37
Gráfico 4 - Taxa de Homicídio no Brasil e nas Regiões (2004-2014).....	51
Gráfico 5 - Trajetória dos Crimes Violentos Registrados no SISP no Estado do Pará (2010-2012) ....	65
Gráfico 6 - Rendimento Escolar Ensino Fundamental do Meio Urbano - Breves/PA (2009-2013).....	70
Gráfico 7 - Rendimento Escolar Ensino Fundamental por Ano/Série - Meio Urbano Breves/PA (2013) .....	71
Gráfico 8 - Evolução do IDEB com Relação à Média Projetada - Anos/Séries Iniciais - Ensino Fundamental.....	73
Gráfico 9 - Evolução do IDEB com Relação à Média Projetada - Anos/Séries Finais - Ensino Fundamental.....	73
Gráfico 10 - % de Alunos Vítimas da Violência nas Escolas Pesquisadas .....	82
Gráfico 11 - % de Professores Vítimas da Violência nas Escolas Pesquisadas .....	82
Gráfico 12 - Frequência com que presenciam ou tomam conhecimento de atos de violência na escola (alunos).....	86
Gráfico 13 - Frequência com que presenciam ou tomam conhecimento de atos de violência na escola (professores).....	87
Gráfico 14 - Tipos de Violência Conhecidos ou Presenciados pelos Alunos .....	87
Gráfico 15 - Tipos de Violência Conhecidos ou Presenciados pelos Professores.....	88
Gráfico 16 - Agentes Envolvidos em Atos de Violência Presenciados pelos Alunos.....	90
Gráfico 17 - Agentes Envolvidos em Atos de Violência Presenciados pelos Professores.....	90
Gráfico 18 - Recorrência dos Episódios de Violência em Sala de Aula na Visão dos Alunos .....	94
Gráfico 19 - Recorrência dos Episódios de Violência em Sala de Aula na Visão dos Professores .....	94
Gráfico 20 - Se a Violência na Escola tem Prejudicado a Aprendizagem dos Alunos .....	106
Gráfico 21 - Se a Violência na Escola tem Prejudicado o Desempenho do Professor.....	107
Gráfico 22 - Identificação da Alteração da Rotina Devido à Violência na Escola (Alunos) .....	108
Gráfico 23 - Identificação da Alteração da Rotina Devido à Violência na Escola (Professores) .....	109
Gráfico 24 - Nível de Apreço dos Alunos pela Escola.....	110
Gráfico 25 - Nível de Apreço dos Professores pela Escola.....	111
Gráfico 26 - Nível de Apresentação das Escolas de Ambiente Saudável e Solidário aos Alunos .....	113
Gráfico 27 - Nível de Apresentação das Escolas de Ambiente Saudável e Solidário aos Professores	114
Gráfico 28 - Abordagem do Tema Violência Escolar nas Aulas/Reuniões das Escolas (Alunos).....	116

Gráfico 29 - Abordagem do Tema Violência Escolar nas Reuniões Pedagógicas das Escolas (Professores).....	117
Gráfico 30 – Abordagem do Tema Violência Escolar nas Reuniões de Pais e Mestres .....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDHM por Região de Integração do Estado do Pará.....	62
Tabela 2 - Evolução do Produto Interno Bruto per Capita do Município de Breves .....	63
Tabela 3 - Dados Educacionais dos Municípios da Região de Integração do Marajó .....	64
Tabela 4 - Ocorrências de Crime na Região de Integração de Segurança Pública – 2011 a 2014.....	66
Tabela 5 - Número de Crimes Registrados no Município de Breves .....	67
Tabela 6 - Distorção Idade-Série Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais .....	74
Tabela 7 - Causas e Circunstâncias que Motivam a Violência na Percepção dos Professores na Escola Estevão Gomes.....	97
Tabela 8 - Causas e Circunstâncias que Motivam a Violência na Percepção dos Professores do Colégio Santo Agostinho .....	97
Tabela 9 - Sentimento dos Alunos frente à Existência de Violência na Escola Estevão Gomes .....	103
Tabela 10 - Sentimento dos Alunos frente à Existência de Violência no Colégio Santo Agostinho ..	103
Tabela 11 - Tipos de Violência que mais Interferem nos Estudos dos Alunos .....	105
Tabela 12 - Tipos de violência que mais Interferem no Trabalho dos Professores.....	105
Tabela 13 - Forma como a Equipe Técnica tem Conduzido os casos de Violência na Escola .....	122
Tabela 14 - Forma como a Equipe Técnica tem Conduzido os Casos de Violência no Colégio .....	122

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
EJA	Educação de Jovens e adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONGS	Organizações não governamentais
OMS	Organização Mundial de Saúde
NDA	Nenhuma das alternativas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RISP	Região de Integração de Segurança Pública
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEGUP	Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNODOC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
SIM	Sistema de Informação de Mortalidade
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> ...	30
<b>2.1 O desenvolvimento da aprendizagem</b> .....	31
2.1.1 A escola e as relações sociais do aluno no contexto escolar .....	33
2.1.2 Formação dos professores e estratégias de ensino.....	38
<b>3 VIOLÊNCIA E APRENDIZAGEM: CONCEITOS, RELAÇÕES, HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL</b> .....	46
<b>3.1 Violência: conceituação e tipologia</b> .....	46
<b>3.2 Violência no Brasil: aspectos históricos e sociais</b> .....	49
<b>3.3 Violência escolar e aprendizagem</b> .....	52
<b>4 MUNICÍPIO DE BREVES E PROCEDIMENTO DA PESQUISA</b> .....	62
<b>4.1 Caracterização do município de Breves</b> .....	62
<b>4.2 Detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa</b> .....	75
<b>5 VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BREVES</b> .....	82
<b>5.1 Ocorrência de violência escolar em Breves</b> .....	82
<b>5.2 Causas e circunstâncias da violência escolar em Breves</b> .....	95
<b>5.3 Consequências da violência escolar em Breves</b> .....	100
<b>5.4 Ações para enfrentamento da violência escolar em Breves</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICES</b> .....	141

## 1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno historicamente construído pela sociedade. Nos dias atuais vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano dos países da América Latina, e seus altos índices e suas variadas formas têm provocado o aumento da sensação de insegurança na sociedade. No Brasil, os números têm se tornado alarmantes, conforme apontam os dados contidos na série “Mapa da Violência”, publicação sobre a temática sob a coordenação do sociólogo Júlio Jacob Waiselfisz. Esses estudos apontam para o fato de que, embora a sensação de insegurança seja geral, as estatísticas apontam que homens, negros, jovens e adolescentes são as principais vítimas (WAISELFISZ, 2011).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência pode ser classificada em três grandes categorias: violência autoinfligida, violência interpessoal e violência coletiva, facilmente identificada em países subdesenvolvidos. Atualmente, as formas mais perceptíveis são a violência econômica e a social, as quais se encontram inseridas no conceito de violência coletiva (DAHLBERG; KRUG, 2007).

A violência econômica ocorre quando grandes grupos, motivados pelo lucro econômico, desintegram atividades da economia, impedindo o acesso aos serviços essenciais. A violência social ocorre quando grupos organizados promovem atos terroristas, ou quando traficantes, milícias e crime organizado provocam o aumento da vulnerabilidade social e impedem que famílias e, conseqüentemente, jovens, adolescentes e crianças tenham acesso a estruturas e oportunidades sociais, econômicas e culturais, as quais devem ser ofertadas pelo Estado. A ausência dessas estruturas causa tensão e agrava as formas como as pessoas se relacionam e se integram nos grupos, provocando conflitos que favorecem as ocorrências da violência interpessoal nas famílias e na comunidade (DAHLBERG; KRUG, 2007).

A violência tem contribuído para o aumento dos problemas em diversas áreas, principalmente na saúde e na segurança pública, em que crescem os atendimentos a vítimas, e na educação, em que os atingidos são os alunos, os professores e a comunidade escolar em geral.

No Brasil, a questão da violência tem sido incorporada frequentemente aos discursos políticos, mas, ainda assim, não se percebe que esteja concretamente entre as prioridades nas políticas públicas. É possível notar, por meio da precariedade da consolidação de dados sobre a violência, que não há uma padronização, uma categorização desses dados entre Estado e Município, tornando-os inconsistentes ao se deixar de considerar, por exemplo, alguns tipos de violência, como a escolar. A consolidação desses dados é dificultada, inclusive, pela

compreensão de conceitos e tipos de violência por parte dos próprios órgãos públicos, ocasionando lacunas sobre o fenômeno, as quais interferem diretamente na criação de políticas que combatam a violência nas suas diversas formas, pois os parâmetros que existem são deficitários.

Pela complexidade do tratamento desses dados, são usadas como parâmetro mais concreto do aumento da violência no mundo as taxas de homicídios, uma vez que os países disponibilizam sistemas de rede que conseguem mensurar seus índices. Esta é a forma mais confiável, visto que muitos casos de violência não são registrados, ocasionando sub-registros, bem como limitações para registrar alguns tipos de violência interpessoais. Torna-se, pois, difícil a mensuração.

Em 2011, o Brasil apresentava uma taxa de 27,1 homicídios por 100 mil habitantes quanto à população total. Em relação aos jovens, essa taxa era de 53,0 para 100 mil habitantes, o quádruplo dos níveis considerados epidêmicos, que é de 10 homicídios por 100 mil habitantes. Entre as crianças e os adolescentes, essa taxa é de 13,8 para 100 mil habitantes. Nos seus mais diversos aspectos, a violência impede que parte significativa dos jovens e adolescentes brasileiros usufruam dos avanços sociais e econômicos e revela um potencial de talentos perdidos no país (WAISELFISZ, 2014).

Dentre as regiões brasileiras, a Região Norte, em 2011, destacava-se pelos seus índices de homicídios: 2ª posição, com 35,1 homicídios para 100 mil habitantes, considerando-se a população total; e 2ª posição, com 65,9 homicídios para 100 mil habitantes, considerando-se a faixa etária dos jovens (WAISELFISZ, 2014). Em 2010, na população de crianças e adolescentes, ocupava a 2ª posição, com 15,5 homicídios para 100 mil habitantes (WAISELFISZ, 2012).

Dentre os 26 Estados brasileiros, o Pará, em 2011, ocupava a 4ª posição, com taxa de 40,0 homicídios para 100 mil habitantes, considerando-se a população geral; e a 6ª posição, com a taxa de 77,1 para 100 mil habitantes, considerando-se a população de jovens (WAISELFISZ, 2014). Em 2010, na faixa etária de crianças e adolescentes, ocupava a 8ª posição, com 19,2 homicídios por 100 mil habitantes (WAISELFISZ, 2012). Todas essas taxas referentes à Região Norte demonstram, com relação à violência, uma fragilidade que altera a organização da vida social e as relações manifestadas nos diversos setores societários.

A violência, de um modo geral, deve ser combatida pelo poder público de forma mais criteriosa, uma vez que causa impactos socioeconômicos diretos e indiretos. Um estudo sobre a proporção e o impacto econômico da violência em seus diversos tipos em seis países latino-americanos examinou as despesas dela resultantes, incluindo serviços de saúde, cumprimento

da lei e serviços judiciais, bem como perdas intangíveis e perdas por transferência de bens. Expresso como uma porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), em 1997 o custo das despesas de tratamentos de saúde causados pela violência foi de 1,9% do PIB no Brasil; 5% na Colômbia; 4,3% em El Salvador; 1,3% no México; 1,5% no Peru; e 0,3% na Venezuela (DAHLBERG; KRUG, 2007). A violência produz, assim, impacto nos orçamentos. No que se refere aos aspectos psicológicos dos indivíduos, é de difícil mensuração e demanda a criação, de forma urgente, de uma agenda de enfrentamento.

Estudos e pesquisas produzidos por instituições como universidades e organizações não governamentais (ONG) têm colaborado para que instituições formuladoras de políticas percebam questões mais específicas acerca da violência, reafirmando a necessidade de alinhar e construir dados que possam ir além de casos de violência que geram ocorrências policiais, inclusive por existir um número significativo de sub-registros de ocorrências que dificultam a percepção concreta dos tipos de violências e dos espaços em que ela ocorra (WAISELFISZ, 2014).

Na década de 1990, em todo o mundo, foram produzidos estudos que revelaram aspectos como o protagonismo de jovens e adolescentes como autores e vítimas nos episódios de violência, considerando-se seus vários tipos, como a exploração sexual, o trabalho infantil e a violência escolar. Aspecto também levantado nesses estudos refere-se à educação como meio de superação de conflitos gerados pela violência. A partir do ano 2000, as discussões apresentam o combate à violência como uma responsabilidade conjunta entre família, Estado, escola e sociedade civil.

No Brasil, um dos principais fatores que contribuiu para a visibilidade do fenômeno na sociedade e em outros espaços foi a promulgação da sua Constituição Federal de 1988, a partir da qual se passou a considerar as situações que impossibilitam o bem-estar social. Nessa perspectiva, a liberdade e a segurança são discutidas em artigos como o 226 e o 227, que apresentam a compreensão e o reconhecimento das formas de punição e as situações de violência, insegurança e criminalidade, possibilitando à sociedade se manifestar, denunciar e exigir do Estado o que lhe é de direito constitucional, sem receio de repressão, como nas décadas anteriores marcadas pelo regime militar, inclusive proporcionando mais liberdade de se pesquisar e investigar fatos dessa natureza. Assim, houve um aumento considerável nas produções acadêmicas sobre a violência e nas coletas de dados que permitiam identificar casos.

As décadas de 1980 e 1990 constituíram-se um marco nas discussões sobre violência. Uma das principais características desse período foi certa abertura interdisciplinar/intersectorial

dos problemas relacionados à violência e à segurança, os quais, gradualmente, deixam de ser temas específicos à área da segurança pública e da justiça criminal para serem compreendidos como problemas sociais, em um sentido amplo, com reflexos no campo da saúde, da educação, da cultura, do desenvolvimento e da justiça social (PERES; CARVALHO; LOPES, 2015). Essa abertura permitiu que certos problemas ocorridos no interior da escola, e até então desconhecidos e silenciados, ganhassem visibilidade.

Foi possível perceber uma mudança na natureza da violência escolar, que era predominantemente contra a escola (prédio) na década de 1980, passando a ocorrer também na forma interpessoal. Houve também um aprofundamento na discussão no campo intelectual, que demonstrou que a realidade social apresentava um aumento na violência urbana (SPOSITO, 2001).

O tema violência tem se revelado como uma constante no cotidiano escolar. Sua recorrência supõe um cenário complexo para o ensino, perpassando pelo planejamento pedagógico, administrativo e comunitário. Contribui para taxas negativas de rendimento escolar, as quais, posteriormente, alimentam índices nacionais que referenciam escolas, municípios e estados e, igualmente, servem de referência para a promoção de políticas de combate à violência, assim como para estudos e publicações que destacam a interferência da violência no processo de aprendizagem. Constitui-se a violência uma questão de violação de direitos que atinge grande parte da população de adolescentes nas escolas, de forma direta ou indireta, e traz consequências ao desenvolvimento da aprendizagem, apresentando-se como fator relevante nos resultados apresentados pelas escolas.

No Brasil, os adolescentes têm recebido maior atenção referentemente a questões que visam a resguardar sua integridade e a promover o seu desenvolvimento social e intelectual, sendo esses elementos objetos de políticas cujas referências jurídicas são a Constituição Federal/1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) e, no campo da violência escolar, a Lei do *Bullying* (Lei nº 13.185/2015).

As escolas no Brasil são organizadas com base na LDB. A educação é composta por dois níveis: Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), o Ensino Médio e a Educação Superior. Pela mesma lei, é de competência do município o Ensino Fundamental, podendo-se ampliar seu atendimento apenas quando este for atendido plenamente. Entre outros princípios, a LDB garante igualdade de condições, acesso e permanência, pluralidade de ideias, respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Estabelece essa Lei que o aluno deverá ingressar na educação escolar a partir dos quatro anos e, aos cinco, concluir a Educação Infantil, ingressando aos seis no Ensino Fundamental, que, atualmente, compreendendo nove anos de ensino (BRASIL, 2006). Se o aluno prosseguir sem interrupções, ele concluirá o Ensino Fundamental aos 14 anos. Ainda de acordo com a LDB, a verificação do rendimento da aprendizagem deverá ser feita em uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno na escola, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período. Quanto aos profissionais da educação, devem possuir formação em nível superior para atuar na Educação Básica. Deve lhe ser garantida a presença de sólida formação, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, com o objetivo de avaliar o sistema educacional nacional (BRASIL, 1996).

A União deve integrar todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, com intuito de controlar e manter padrões de qualidade necessários para a política de expansão de ensino (BRASIL, 1996).

Com a democratização do ensino, fortalecida na década de 1990, a rede pública de educação no Brasil precisou ser expandida. Assim, foram elaborados vários dispositivos legais e financeiros com o objetivo de ampliar e melhorar a qualidade e o atendimento na Educação Básica. Concomitantemente, o governo dispôs mecanismos que possibilitassem a leitura, a avaliação e o controle desses investimentos, imprimindo transparência nos resultados dos processos e nos recursos implantados nos programas e projetos na área da educação e, especificamente, seus impactos na aprendizagem. Os dispositivos criados pelo governo para avaliar e acompanhar os aspectos da educação referenciam a forma como os estados, os municípios e o país são avaliados externamente pela sociedade. Essas avaliações não anulam os mecanismos internos da escola ou do município, podendo ser convergentes aos resultados apresentados oficialmente pelo governo.

Um dos mecanismos implantados, o Censo Escolar, teve sua primeira publicação em 1939, porém o modelo usado atualmente foi implantado no ano de 1990 e tem suas principais bases legais no art. 208 da CF, e na LDB, em seus artigos 5º e 9º. É realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de coleta dos dados dos estabelecimentos escolares, como matrículas, números e formação dos docentes, movimento e rendimento escolar. As informações levantadas são organizadas em estatísticas que ajudam a traçar um panorama da educação nacional.

Os dados do Censo Escolar são fundamentais para o planejamento e a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aos estados e municípios. Além disso, são utilizados na elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e, também, no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), servindo de referência para a elaboração das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação, e para a avaliação dos investimentos e programas implantados (MEC, 2014).

Atualmente, um dos principais mecanismos verificadores da aprendizagem que integram as avaliações nacionais no Brasil tem sido o IDEB. Criado em 2007, analisa o desempenho das escolas municipais e estaduais por meio de provas que avaliam o conhecimento em língua portuguesa e matemática. Também analisa os dados de taxa de frequência e fluxo de alunos captados anualmente no Censo Escolar.

Esta dissertação trata da relação entre aprendizagem e violência. O objeto empírico escolhido para a análise são as escolas que ofertam o ensino fundamental no município de Breves, no estado do Pará. O município de Breves teve seu desempenho do IDEB, até o ano de 2011, em crescimento e, em algumas escolas, ultrapassou a meta estipulada pelo INEP. No entanto, na última divulgação, em 2013, apresentou a nota 2.9 nos anos iniciais e 3.5 nos anos finais, apresentando quedas em seus resultados, acompanhando os resultados da região Norte e do Pará, que também apresentaram quedas em seus resultados.

Em conjunto com mais 15 municípios, Breves integra o arquipélago do Marajó, no Nordeste do Pará. Distante aproximadamente 230 km de Belém, capital do Estado, com acesso por meio de transporte aéreo ou fluvial. Fundado em 19 de novembro de 1738, ocupa, atualmente, uma área de 9.550,513 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 9,72 habitantes/km<sup>2</sup>. Em 2010, sua população era de 92.860 habitantes, com estimativa para 2014 de 97.351 habitantes (IBGE, 2010). A população do meio urbano, com seus 46.560 habitantes, é quase equitativa à do meio rural, que é de 46.300 habitantes (IBGE, 2010), característica peculiar da maioria dos municípios da região.

A principal atividade econômica, após o declínio no extrativismo, é o comércio e o funcionalismo público. Mantém ainda atividades de extrativismo, pecuária e agricultura, porém em pequena escala.

Com relação às finanças públicas, o município ainda depende, em grande parte, de transferência dos recursos da União. O seu PIB *per capita*, a preços correntes em 2011, foi de R\$ 3.822,02 (IBGE, 2015).

Por fazer parte do maior complexo hídrico mundial, Breves tem como vias principais de acesso os rios, furos, paranás e igarapés. Com esta singularidade geográfica, o meio de transporte mais usado são os barcos, que se apresentam, no entanto, insuficientes diante da demanda, aspecto que dificulta o acesso a alguns serviços, inclusive ao educacional, revelando-se aí uma complexidade para realização de pesquisas, planejamentos e investimentos (BREVES, 2015).

Os baixos indicadores sociais e baixos resultados educacionais de Breves levam a inquietações de toda natureza acerca dos fenômenos que reforçam essa realidade. No aspecto educacional, vários fatores podem interferir no desenvolvimento dos alunos e no desempenho da escola, podendo a violência ser um desses fatores.

Diante da minha experiência como gestora, no ano de 2012, da escola de ensino Fundamental Miguel Bitar que oferta os anos finais, fui levada a refletir e a ressignificar os valores e a formação profissional diante de questões que se apresentavam, como a de alunos adolescentes que, mediante o porte de arma branca dentro da escola, praticavam roubos contra funcionários, alunos e contra a própria escola, constringendo, ameaçando e intimidando seus colegas, gerando brigas e confrontos, desafiando as regras e os professores da escola. Na tentativa de resolver tal situação, fui levada a tomar decisões e posicionamentos, buscando as redes protetivas e de apoio às famílias. Percebi, ao mesmo tempo, a necessidade de realizar um trabalho que tratasse reflexivamente o tema da violência de forma que demonstrasse que somente “punir” os adolescentes não combateria a violência escolar. Era preciso refletir sobre as suas ações e evitar mais vítimas.

Esse trabalho concluído no ano 2013, foi composto por relatos que demonstravam preocupação com a frequência dos episódios de violência, com o desempenho intelectual (tanto dos agressores como dos que presenciavam os episódios) e com a interferência dos casos no rendimento das aulas. Os relatos também apontavam para a inquietação dos professores diante da forma como a violência seria tratada daquele momento em diante (FIGUEIREDO, 2013).

Desse modo, ainda que o estudo tenha tratado de uma escola específica de Breves era possível perceber que diferentes escolas da cidade compartilhavam desta realidade. Assim compreende-se que outras escolas podem também estar isoladas no combate à violência, ou na prevenção desta, e, ainda que existam outras instituições que reconheçam o fenômeno, se não houver sinergia de órgãos que trabalhem em rede para a diminuição do problema, o prejuízo para a sociedade poderá ser irreparável em futuro bem próximo.

Neste sentido ampliar a leitura e produzir dados do fenômeno da violência escolar no município de Breves pode contribuir para implantação de políticas locais e para a implementação de ações que estudem melhor o fenômeno no município, sendo este um caminho de referência para outros estudos, visto que não há estudos e pesquisas sobre o assunto no âmbito da gestão local.

Essa inexistência de informações acerca da violência escolar em Breves dificultou a identificação de um *locus* de pesquisa que fosse, de alguma forma, reconhecido pela violência escolar ou que não carregasse estigmas reforçados pelo senso comum. Sendo assim, a identificação do universo da pesquisa considerou somente a aprendizagem, tomando como indicador o IDEB.

Breves possui 292 escolas (260 no meio rural e 32 no meio urbano) gerenciados pelo governo municipal. Desse total, 264 oferecem o Ensino Fundamental (178 com o Ensino Fundamental nos anos iniciais; 06 com os anos finais; 80 com os dois níveis; e somente 28 com Educação Infantil). No meio urbano, atualmente, 21 escolas oferecem o Ensino Fundamental (BREVES, 2015). O município possui 04 (quatro) escolas de Ensino Médio localizadas no meio urbano que são gerenciadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

No meio rural, nota-se a complexidade dessa distribuição dos níveis, pois a maior parte do quantitativo de escolas de Ensino Fundamental nesse meio constitui-se apenas de uma sala de aula, sendo o seu trabalho administrativo concentrado em outras escolas distantes da Secretaria Municipal de Educação ou, ainda, anexado a algumas escolas do meio urbano. As escolas não possuem uma equipe técnica completa. O registro do cotidiano é feito pelos professores, que trabalham no formato de circuito, e o registro de questões pontuais é feito pela coordenação, que é polarizada por Distritos que se concentram na Secretaria de Educação no meio urbano. Os Distritos são: Antônio Lemos, Curumú, São Miguel e o Distrito Sede (BREVES, 2015).

A educação no meio rural passa por uma reestruturação que visa a nuclear e eliminar escolas que possuem uma única sala, porém depende-se de uma série de medidas para fornecer logística a essa reestruturação, como o transporte escolar e construção de escolas adequadas. Por esses motivos, esta pesquisa não compreenderá o meio rural, ainda que algumas informações sobre essa área sejam apresentadas por questões de caracterização ou apresentação da realidade do município.

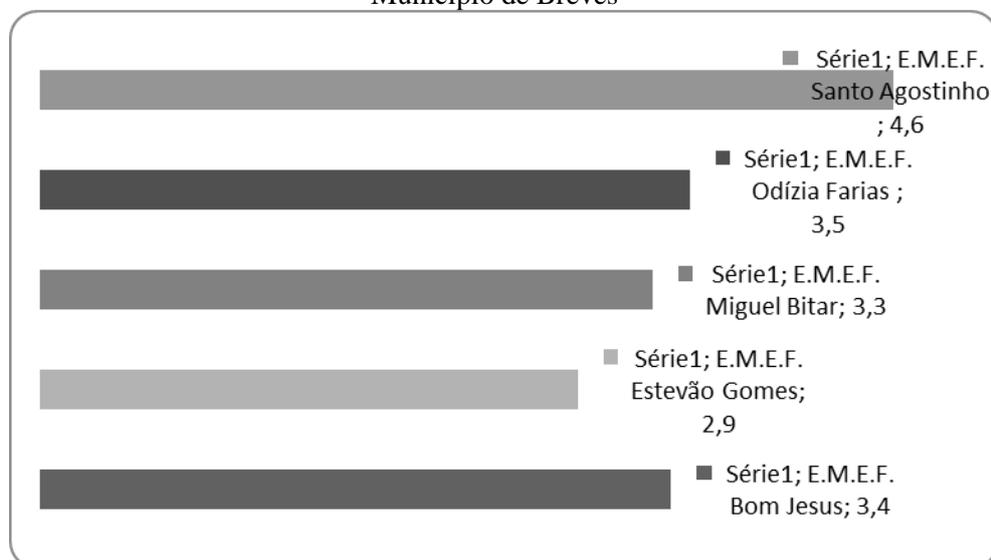
Em Breves, o Ensino Fundamental é a modalidade de ensino que concentra o maior número de matrículas e de docentes, e também as maiores taxas de reprovação (essas taxas

apresentam-se acima da última média do Brasil, de 10,3%). Nos anos iniciais, a taxa de reprovação é de 16,3% e a de abandono 4,5%; nos anos finais, a taxa de reprovação é de 17,7 e a de abandono é de 5,8 % (BREVES, 2015).

Observa-se que, no Pará, a taxa de reprovação é de 12,1 % e a de abandono é de 6,1%, somando-se ambos os níveis, anos iniciais e finais (INEP, 2013). Considerando que em Breves os índices retratam que o Ensino Fundamental nos anos finais tem taxas de abandono e reprovação mais altas, juntamente com a maior taxa de distorção idade/série, que é de 64% e que até 2011, havia 7.783 crianças e adolescentes fora da escola, definiu-se que este estudo analisaria somente as escolas de ensino fundamental com anos finais, localizadas na área urbana totalizando 8 escolas são elas: Bom Jesus, Estevão Gomes, Miguel Bitar, Odízia Corrêa Farias, Raimundo Pereira Pinheiro, Santo Agostinho, Santa Mônica e Centro Educacional da Ilha do Marajó (CEDIM).

Como antes mencionado, as escolas do município de Breves apresentaram redução nos seus resultados do IDEB no ano 2013. Apenas 05 (cinco) das escolas supracitadas tiveram seus resultados apresentados no último IDEB divulgado (Gráfico 01).

**Gráfico 01** – IDEB (2013) das Escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) do Município de Breves

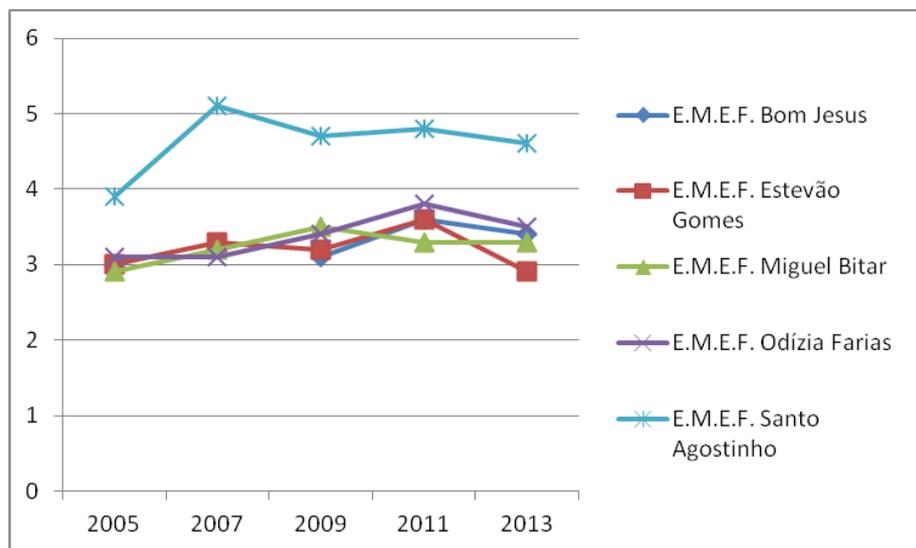


**Fonte:** INEP (2013).

Ao analisarmos o gráfico 01, percebemos que as Escolas Odízia Farias, Miguel Bitar e Bom Jesus formam um grupo cujas notas do IDEB encontram-se muito próximas. Afastando-se dos resultados desse grupo, temos as escolas Santo Agostinho e Estevão Gomes.

O Gráfico 02, a seguir, apresenta a tendência comportamental dessas escolas no período 2005-2013, em que se destaca claramente a Escola Santo Agostinho. A Escola Estevão Gomes só se evidencia na última divulgação, pois até então ela apresentava notas muito próximas às demais. Diante desse resultado, foram selecionadas para a pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Estevão Gomes, que apresenta atualmente o menor índice no IDEB e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo Agostinho<sup>1</sup> com o maior índice do IDEB.

**Gráfico 02 - Tendência Comportamental dos Resultados do IDEB de 2005-2013 das Escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) do Município de Breves**



Fonte: INEP (2013).

As escolas pesquisadas, conforme será apresentado na seção 4 desta dissertação, têm características distintas geradas certamente por acúmulo de fatores tanto no ambiente escolar quanto fora dele, constituindo-se um sério risco atribuí-los a questões individuais ou a fatos isolados, como a fome, a desestrutura familiar, a má-formação dos professores ou a violência. Sabe-se que a violência não é o único requisito para o baixo desempenho de uma escola ou de um aluno. Sua incidência, porém, agrava esse desempenho (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

A violência escolar, por sua vez, possui muitos fatores que a antecedem para que ela se materialize. Pode se associar à degradação do ambiente escolar, à dificuldade de gestão, à violência externa (mais especificamente a do entorno da escola) e às relações internas de cada instituição. Isso requer um aprofundamento em cada realidade, o que dificulta qualquer

<sup>1</sup> Essa escola será referenciada, neste trabalho, como Colégio Santo Agostinho (CSA), conforme é comumente denominada em Breves.

generalização ou conclusão quando se trata de violência no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2002b).

Os fatores de risco nesta pesquisa serão abordados com parcimônia no sentido de não estigmatizar grupos ou condições, sabendo-se que é o acúmulo desses fatores que levam a um risco real.

De fato, a abordagem dos fatores de risco, por mais valiosa que possa ser, apresenta limitações metodológicas e epistemológicas, quando situada em nível individual. Seria ilusório tentar encontrar um modelo que nos permitisse prever com perfeição os comportamentos, uma vez que tal modelo poderia apenas nos levar a excessos e ilusões relativas ao behaviorismo. Embora a abordagem dos fatores de risco seja de real interesse para análise da violência escolar, ela não deve levar a uma visão determinista, mas sim a uma visão que reconheça o papel das variáveis familiares e pessoais, e das variáveis estruturais e contextuais (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 73).

Segundo Debarbieux e Blaya (2002), o fato de diferentes atos sociais poderem ser agrupados sob o termo genérico de violência por parte de pessoas de dentro das escolas é, por si só, um ato social que merece ser pensado. Esse é um dos pontos de vista possíveis sobre os processos de aprendizagem e as formas de prevenção e de repressão, sendo este último o estado mais trágico para todos os envolvidos. Para os autores, ainda que o número de registros seja baixo, é importante dar voz àqueles que diariamente convivem com a percepção da violência em seu cotidiano, não com o objetivo de comprovar ou provar que os números são alarmantes ou epidêmicos como a própria violência, mas para dar destaque ao assunto, reafirmando a sua existência e a das vítimas, aumentando nível de conscientização do problema principalmente no que se refere aos órgãos e gestores que “pensam as escolas”.

Ainda conforme Debarbieux e Blaya (2002), o desejo de dar voz a esses agentes e de pontuar suas dificuldades em lidar e conviver com a violência no ambiente de seu convívio, neste caso o ambiente escolar, permite que o tema seja tratado à luz da realidade, longe de modismos ou de comoções causadas pela mídia, que trabalha muito mais os efeitos do que as causas. A violência deve ser apresentada com sua história e sua construção social, uma vez que não surgiu de explosão social inesperada, mas foi construída socialmente.

Apesar de as vítimas serem raras, nem por isso é menor o dever social de conhecê-las melhor e de assegurar que elas sejam bem-cuidadas após o trauma sofrido por elas. Além disso, a cifra negra da vitimização (ou seja, o número das vítimas desconhecidas, e razão de elas não terem dado parte da ocorrência) está ligado à própria produção de dados estatísticos oficiais diretos ou indiretos (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p.79).

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa nas escolas do município de Breves/PA foi não só demonstrar a existência da violência nessas escolas, suas consequências e seus prejuízos à aprendizagem, mas também abordar as ações empreendidas pelas escolas para resolver essa problemática. Para isso foram levantadas as seguintes questões: a violência no ambiente escolar está presente nas escolas em Breves? Quais os tipos de violência interpessoal mais recorrentes nas escolas? Quais consequências têm sido observadas nas escolas em decorrência da violência? A violência escolar está trazendo prejuízos para a aprendizagem dos alunos? Que ações os professores e o corpo técnico têm realizado diante da violência na escola? As ações empreendidas pelas escolas para responder aos episódios de violência vêm sendo eficazes?

Para responder a essas questões, norteou-se a pesquisa pela hipótese de que existe violência nas escolas Estevão Gomes e Santo Agostinho, principalmente violência verbal, e o fenômeno tem trazido vários prejuízos, inclusive para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, sendo que as ações empreendidas pelas escolas para enfrentamento do problema têm sido pouco eficazes.

Pelos objetivos elencados, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva: exploratória porque, diante da complexidade e dificuldade dos temas, é necessário seu esclarecimento e sua delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos; descritiva porque descreverá um fenômeno de uma população, suas características, opiniões, atitudes e crenças, estabelecendo relações entre variáveis.

A abordagem que mais se adequou para o tipo da pesquisa foi a abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Uma vez que esta é uma pesquisa na área da educação que visa a extrair percepções dos agentes sobre um fenômeno social, fez-se necessário não só a exploração extensiva com dados quantitativos, como também a explicação do fato, possibilitando uma compreensão com a possibilidade de utilizar múltiplas formas para coletar o dado, de acordo com a necessidade do projeto (CRESWEL, 2007).

Foi adotada a estratégia explanatória sequencial, caracterizada pela coleta e análise de dados quantitativos, seguida pela coleta e análise de dados qualitativos. Os dados qualitativos auxiliaram na interpretação dos dados quantitativos (CRESWEL, 2007).

A pesquisa iniciou com levantamento bibliográfico para compor a sustentação teórica sobre os temas violência, educação e violência escolar, sendo as principais fontes acervos literários, sites governamentais e não governamentais. Reuniram-se estatísticas, dados de indicadores sociais, teóricos, projetos, leis, pesquisas acadêmicas e de instituições

governamentais. Esse procedimento foi seguido de pesquisa documental nas secretarias escolares e na Secretaria Municipal de Educação, com coleta de livros de ocorrências, livros de atas, estatísticas escolares e projetos político-pedagógicos.

Esta dissertação tem parte de sua metodologia constituída pela replicação da pesquisa “Violência nas Escolas”, de Mirian Abramovay, publicada pela UNESCO em 2002.

Realizada em 14 capitais brasileiras, em escolas públicas e particulares, a pesquisa de Abramovay captou as percepções dos informantes da comunidade, como alunos, pais, agentes de segurança, professores e gestores.

Na presente dissertação, reproduziu-se, com relação ao trabalho da pesquisadora, a abordagem extensiva, que utiliza o método quantitativo com aplicação de questionários para o *survey* (levantamento cujo objetivo é determinar informações sobre práticas ou opiniões de uma população específica); aplicado a amostra representativa da população pesquisada escolhida aleatória e sistematicamente, de acordo com o cálculo exposto na seção 4 desta dissertação e a abordagem compreensiva, que trabalhou com entrevistas abertas aplicadas a grupos focais.

A escolha da população da pesquisa recaiu sobre os agentes que lidam diretamente com o processo da aprendizagem (alunos, professores, coordenadores e gestores), ainda que outros servidores, como vigias, zeladores, merendeiras etc. participem desta realidade escolar, a pesquisa visa captar as percepções do processo que engloba diretamente a aprendizagem.

A segunda seção apresenta os principais fatores condicionantes da aprendizagem; a terceira aborda de forma específica a temática da violência (conceitos, tipologia e contexto atual do fenômeno); a quarta apresenta o Município de Breves, principalmente nos aspectos da Educação e da Segurança Pública; e expõe em detalhes a metodologia adotada no trabalho a quinta expõe os resultados da pesquisa realizada; e a sexta traz a conclusão da pesquisa.

O estudo confirmou o crescimento da violência nas escolas, embora poucos se declarem vítimas; identificou os tipos mais frequentes e as circunstâncias em que ocorre, bem como suas consequências, inclusive em termos de reações, sentimentos e anseios dos alunos, do corpo técnico e dos gestores. Alguns indicativos de fatores geradores da violência foram encontrados, mas, dada a complexidade do fenômeno, a pesquisa não permite apontar as causas da violência nas escolas. Não são percebidos pela maioria dos sujeitos participantes da pesquisa impactos da violência na aprendizagem. Esse resultado inesperado é inconsistente com a percepção sobre condições que contribuiriam para propiciar bom desempenho escolar, assim como com relatos acerca dos sentimentos gerados pela violência. A escola em que menos é percebida violência é a que tem IDEB mais baixo. Certamente, a diferença entre os

IDEBs das escolas não pode ser atribuída somente à violência, mas, de toda forma, a interpretação daquele resultado deve considerar que os alunos da escola com menor rendimento escolar estão inseridos em uma realidade em que as condições socioeconômicas talvez contribuam, por um lado, para o baixo resultado na aprendizagem, e, por outro, para a não percepção de experiências vividas na escola como violência. O estudo evidencia ainda que as ações para enfrentar a violência nas escolas têm sido pouco eficazes

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem requer, em todas as suas etapas, uma série de condições internas e externas referentes ao aprendiz, ao condutor do processo, ao local onde ele ocorre, para que, ao final de uma etapa escolar, o aluno possa apresentar um bom desempenho.

O modelo de escola construído socialmente, com visão articuladora, promotora de valores e de conhecimentos emancipadores teve sua implantação e expansão recentemente no mundo. Em seus primeiros momentos, porém, escola possuía como fortes características ser conservadora, excludente, transmissora de conhecimentos específicos e privilégio de uma minoria. Seguiu-se a ela a oferta de ensino profissionalizante para aqueles com menor renda, centrado na relação do professor que fala e do aluno que escuta.

No fim do século XIII, entretanto, esse modelo entra em declínio devido aos ideais iluministas<sup>2</sup>, principalmente na França e na Inglaterra, que institucionalizou e democratizou o ensino, expandindo-o para o restante do mundo, tendo seus ideais implementados no Brasil (DERVAL, 1998).

Segundo Aranha (2006), para que as concepções de ensino igualitário, laico e científico se consolidassem nesses países e, posteriormente, se expandissem para o resto do mundo, houve muitos embates, nascidos da não aceitação imediata dessas ideias que defendiam o ensino como veículo importante das luzes da razão e combatiam as superstições e a obscuridade religiosa. Ainda segundo a autora, os ideais iluministas foram muito combatidos pelas classes dominantes, como a igreja e os burgueses, que se sentiam ameaçados em saber que o conhecimento chegaria às pessoas das classes populares e que, esclarecidos, poderiam desejar uma mudança de classe social ou mesmo desprezar os costumes e as concepções religiosas. Posteriormente, porém, os próprios burgueses apoiaram o movimento por interesses políticos e econômicos.

Movimentos históricos, como o manifesto dos pioneiros no Brasil na década de 30, fortaleceram as lutas contra a diferença da educação ofertada para as elites em relação à educação ofertada para as camadas populares.

---

<sup>2</sup> O Iluminismo ou Ilustração é uma das marcas importantes do século XVIII, também conhecido como o século de luzes, que significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo (ARANHA, 2006). O Iluminismo introduziu a ideia de que todos os indivíduos eram iguais e que o ensino devia estar ao alcance de todos (DERVAL, 1998).

Diante de uma sociedade tão complexa e cheia de contradições, podemos imaginar o papel importante que representa a implantação de um adequado sistema de educação, antecedido por reflexões rigorosas sobre seus fundamentos e objetivos, ou seja, uma reflexão pedagógica [...] diante de sua importância, cada vez mais a educação assumiu um caráter político devido o seu papel na sociedade como instrumento de transmissão de cultura e formação de cidadania (ARANHA, 2006, p. 245).

Assim, o ensino formal se instaurou com objetivos contraditórios: conservar e manter a ordem social e promover conhecimento autônomo, emancipador e libertador, instituindo-se, dessa forma, com sérios problemas e deficiências. O modelo de ensino eficiente precisa contar com uma série de condições para ter êxito, principalmente objetivos claros no seu planejamento e execução (DERVAL, 1998). O modelo de educação ideal se constitui, de certo modo, desvinculado das estruturas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem.

## **2.1 O desenvolvimento da aprendizagem**

Segundo Derval (1998), a aprendizagem foi inicialmente estudada pela psicologia, que costuma definir aprendizado como uma mudança da capacidade e de conduta diante de um saber apresentado, realizado por meio de associações e conexões. Assim, o organismo formará e aprenderá novas respostas que serão tanto mais sólidas quanto melhores. O autor explica que aprendizado e desenvolvimento são termos que estão sempre juntos e que, para o construtivismo, uma das mais aceitas teorias da aprendizagem, o ato de aprender só é possível graças ao desenvolvimento, sendo este um processo geral interno que daria condições biológicas para aprender, ou seja, o desenvolvimento antecede a aprendizagem e estão intimamente ligados.

O autor também pontua que o ser humano, ao nascer, já possui uma série de disposições inatas, mas nada mais do que isso. Outros conhecimentos e condutas serão desenvolvidos principalmente ao longo do período da infância e da adolescência; e a qualidade e a quantidade do conhecimento produzido dependerão do meio físico e social, sendo o desenvolvimento inconcebível sem a existência de uma sociedade. Por isso, o aprendizado deve contar com condições sociais favoráveis para ser exitoso.

As escolas têm trabalhado no sentido de que a sociedade compreenda o seu papel no contexto de aprendizagem das crianças, que, em seu primeiro contato com os familiares, terá uma educação informal. Ela absorve toda a construção social da família e se preparará para receber a educação formal das escolas. Esse encontro da criança com a educação formal pode ser prazeroso, dependendo muito dos estímulos anteriores recebidos. Nessa afirmação, não se

considera o processo de adaptação à escola, comum a todos os bebês e previsto pelas escolas, período em que as crianças choram para se adaptar. Aqui se está falando dos processos mentais e sociais com os quais a criança já teve contato anteriormente e que formaram o seu conhecimento prévio. Uma criança que vive em um ambiente com acesso a livros, aparelhos tecnológicos e que tem a possibilidade de visitar espaços como biblioteca, teatro, ou ambientes que estimulam interações, rico em informações, se achará em condições cognitivas favoráveis para construir novos saberes e conteúdos. Quanto mais diverso e variado for o contato, mais rapidamente ocorrerá a aprendizagem.

Esse mesmo cenário variado deve ser oferecido nas escolas, quanto mais recursos e espaços (laboratórios, bibliotecas, áreas livres, quadra de esportes etc.) forem oferecidos aos alunos, mais favorável será a condução do ensino e a disponibilidade ao aprendizado.

O sujeito age sobre o seu meio, sobre o que o cerca, sobre as coisas que formam seu ambiente cotidiano, e estas criam as oportunidades para a sua atividade e dirigem seu interesse. A consequência disso é que o ensino deve partir dos problemas dos próprios sujeitos e dos assuntos do meio (DERVAL, 1998, p. 152).

No processo de aprendizagem, deve-se considerar que distúrbios de aprendizado, como a dislexia, discalculia, deficiências físicas ou mentais, ou mesmo fatores sociais, como fome e condições emocionais, contribuem para que o aprendizado se realize de forma mais lenta, mas não o impede de acontecer, desde que o aluno possua o apoio especializado necessário, sendo esta condição indispensável.

Para Derval (1998), o modelo de ensino atual valoriza os resultados estatísticos e não se atem à forma como o aprendizado tem se construído e em que condições físicas e materiais as escolas tem realizado e construído esse processo. Porém, mesmo com a busca por bons resultados, o que resta evidente é o fracasso escolar diante das desigualdades sociais, que tornam boa parte das escolas populares deficientes em vários quesitos.

O número de crianças, mais especificamente no Brasil, que se defronta com obstáculos e não consegue superá-los de forma adequada é muito elevado. Ao término de uma etapa de ensino, os alunos sabem muito pouco sobre aquilo que lhes foi ensinado.

Em 2010, O Relatório de Monitoramento da Educação para Todos, lançado pela UNESCO, mostrou que, no Brasil, a taxa de reprovação no Ensino Fundamental é de 18,7%. Isso significa aproximadamente 7 milhões de crianças e jovens reprovados, sendo os adolescentes da 8ª série/9º ano os que mais reforçam essas estatística (NUNES, 2010).

Para evitar esses resultados, é preciso repensar as formas de ensinar e de aprender, encontrar-se, tão frequentemente quanto possível, condições de aprendizagem agregadas em sala de aula em pelo menos três grandes categorias: (1) o aluno precisa estar em situação que não ameace sua identidade e segurança (escola e relações sociais); (2) o aluno precisa ser submetido a situações e atividades mobilizadoras que provoquem e deem sentido pessoal e duradouro (estratégias de ensino e profissionais capacitados); (3) o aluno deve ser inserido em situações que o solicitem em sua zona próxima de aprendizagem, podendo assim realizar a tarefa proposta (PERRENOUD, 2004).

### **2.1.1 A escola e as relações sociais do aluno no contexto escolar**

Segundo Candau (2012), a escola não é somente local de instrução, mas também uma arena cultural em que ocorre o confronto de diversificadas forças sociais. Diante da multiplicidade dos fenômenos culturais e conflituosos que permeiam a escola, faz-se cada vez mais necessário compreender esse espaço e fazer uma leitura por meio da psicologia e da sociologia de como se constrói o aprendizado com relação ao meio social em que os alunos estão inseridos. A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (PIAGET, 1973 apud DE LA TAILLE, 1992, p. 11).

As relações influenciam no processo de construção do conhecimento, ou seja, contribuem para o aprendizado, sendo o ser social de mais alto nível aquele que se relaciona com seus semelhantes de forma equilibrada. Então todas as relações sociais favorecem o desenvolvimento? Para Piaget (1973 apud DE LA TAILLE, 1992), não. Ele distingue dois tipos de relação: a cooperação, que seria o estímulo para o desenvolvimento das inteligências; e a coação, que seria o “freio” para o desenvolvimento.

No processo de coação, o coagido não questiona, tem pouca participação, pouco cria e reproduz ideias; no processo de cooperação não há imposição, há diálogos, argumentos e trocas de ponto de vista, sendo este o nível mais alto de interação e construção para o desenvolvimento cognitivo.

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência (DE LA TAILLE, 1992, p. 19).

Segundo De La Taille (1992), toda relação, mesmo negativa, concorre para um aprendizado. Para Piaget, porém, se houvesse apenas um processo (somente coação ou cooperação), não seria possível compreender os processos de desenvolvimento das operações mentais.

É importante observar que a coação e a cooperação envolvem valores éticos por parte do indivíduo. Tais valores são um fator condicionante para a ocorrência do processo de cooperação. Ora, um indivíduo com condições intelectuais para ser cooperativo pode, por sua própria resolução, não sê-lo diante do fato de que o poder da coação lhe interessa de alguma forma. Assim, o desenvolvimento cognitivo, apesar de ser condição necessária ao exercício da cooperação, mas é condição suficiente para que esta ocorra, pois uma postura ética pode comprometer esse processo.

Oliveira (1992) expõe que a concepção do desenvolvimento cognitivo relacionado às interações (e seus tipos) estabelecidas pelo indivíduo é reforçada por Vygotsky, para quem o ser humano se constitui como tal na sua relação com outro ser social. A cultura torna-se parte da natureza humana em um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Assim, fatores sociais, como a violência, tornam-se um importante objeto de atenção quando presentes na escola, pois certamente é uma questão que se encontra vinculada ao estado da sociedade, além de ser uma questão que ligada às práticas de ensino cotidiano, as quais constituem o reator do coração escolar, pois é raro encontrar alunos violentos que achem algum sentido ou prazer na escola (CHARLOT, 2002).

Para Dell’Aglío et al. (2014), a violência escolar propicia a que os alunos apresentem um aumento de problemas físicos, sociais e emocionais, pois o medo advindo da presença da violência na escola impede o indivíduo de aprender.

Tal posição é corroborada por Perkins (2014), diretor do Programa de Liderança em Educação Urbana da Universidade de Columbia (EUA) e realizador de pesquisas nas escolas públicas de favelas cariocas. Em entrevista concedida à Folha de São Paulo, em 2014<sup>3</sup>, o pesquisador afirma que o principal fator que diferencia o Brasil dos outros países que estuda

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1615537-violencia-no-pais-e-obstaculo-para-ensino-diz-pesquisador.shtml>>. Acesso em: out. 2015

(China, África do Sul e Índia) é a violência, constituindo-se esta em obstáculo para o aprendizado, conforme exposto em trecho da entrevista, a seguir:

A violência é prejudicial ao processo de aprendizagem. Estudos com crianças em zonas de conflito – e é o que são as favelas do Rio - mostram que o aprendizado é afetado negativamente por situações de medo. Há impactos fisiológicos quando a adrenalina entra no sistema, faz o córtex cerebral se desligar. É a parte mais primitiva do cérebro que passa a receber a maior parte das ondas cerebrais. Não é possível processar informações com essa parte. A linguagem, as habilidades processuais e analíticas todas ocorrem no córtex cerebral. Se a mente da criança está ligada ao medo e à sobrevivência ao longo do dia, ela não está pensando.

Coll, Marchesi e Palácios (2004) pontuam que, atualmente, os estudos na área da educação e da psicologia têm voltado de forma mais intensa suas atenções às relações interpessoais nas escolas e seus efeitos no processo de aprendizagem. Tais representações desempenham um papel determinante que se estabelece nos seus processos e, conseqüentemente, nos resultados ao final do processo de ensino-aprendizagem.

A interação educacional não é emocionalmente neutra, ainda que alguns trabalhos que analisem tais processos continuem ignorando a questão [...] esquecer esse aspecto supõe correr o risco de ignorar que quando os estados afetivos e emocionais atingem certa intensidade na sala de aula é mais provável que os participantes se concentrem neles, mais do que nos aspectos racionais e cognitivos da tarefa. (COOL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 221).

Desenvolver, transformar e ensinar são apenas algumas das competências que as escolas precisam incluir no seu currículo, ações extremamente dificultadas com a violência que tem se instaurado, levando professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares (e, em alguns casos, Estados e Municípios) a repensarem suas ações, estratégias e, também, a política de formação dos profissionais da educação.

Meksenas (2010) explica que a sociedade é conduzida por uma moral social, nem sempre expressa em código e leis, mas que, culturalmente, é internalizada e encarada como verdade plena. Alguns indivíduos, entretanto, não se adaptam a essa moral, originando conflitos individuais e coletivos. Nessa realidade, cabe à escola se organizar e mediar tais conflitos e amenizar seus impactos nos espaços escolares sob pena de não conseguir executar e exercer sua função, uma vez que o ser humano desenvolve sua potencialidade com o outro e com o meio convivendo em grupo, transitando entre interesses coletivos e individuais.

É neste contexto de conflitos de ideias, culturas e desigualdades sociais acentuadas que tem se estruturado a educação, a qual, dessa forma, não favorece um aprendizado satisfatório dos conteúdos escolares e dos valores morais, ocasionando exclusão social, evasão

escolar e reprovação, tanto dos alunos diretamente envolvidos nos conflitos quanto dos que apenas os presenciam.

Penin (2011) anota que a gênese do processo educativo se desenvolve no cotidiano escolar e fornece pistas para uma transformação que promova a aprendizagem escolar dos alunos. Deve-se considerar que o processo didático não ocorre somente na sala de aula, com o estudo de conteúdos. Existem questões, como o ambiente escolar, as relações que se desenvolvem nesse espaço e o planejamento da rotina, ou seja, o espaço como um todo deve ser planejado para facilitar o aprendizado.

Para Cárdua (1977, p. 29),

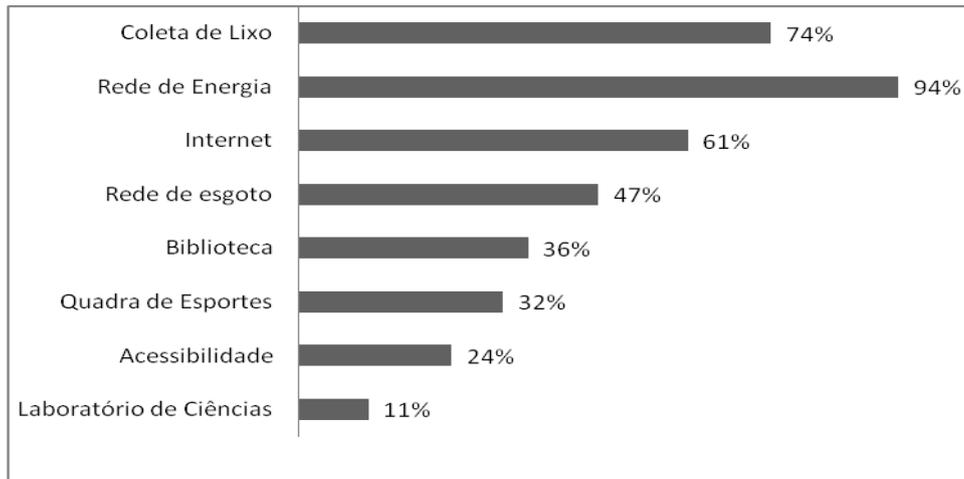
Em espaços onde, ao lado de infraestrutura deficiente (áreas de lazer, iluminação pública, pavimentação, etc.) o meio ambiente é feio, duro, sem vegetação e sujo, as pessoas não têm oportunidade para desenvolvimento de regras de competição, de cooperação e de pertencimento ao grupo.

Mais do que ações preventivas pontuais, espera-se que a escola e a docência conheçam, assumam e acompanhem as fases da infância e da juventude nos seus percursos reais, reconhecendo que os conflitos existem com um realismo que choca e descontrói a cômoda ilusão de sociedade (ARROYO, 2007). As relações que se estabelecem na escola e o clima escolar são fatores que interferem no ensino, motivando ou não o aprendizado, devendo, por isso, ser pensados e estruturados em espaços adequados para que ocorra a aprendizagem e se fortaleçam, de forma positiva, as relações entre os alunos.

O QEdU, portal aberto e gratuito, com informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil, trabalha com estatísticas sobre a educação e tabulou dados do Censo Escolar do INEP para uma série especial com o título “O raio-X das escolas do país: o que diz o Censo Escolar?”.

A série apresenta dados alarmantes sobre a infraestrutura escolar no Brasil (Gráfico 03) e considera que os quesitos apresentados deveriam ser incorporados nas avaliações da educação brasileira. A atual avaliação é constituída apenas por testes de cunho acadêmico, sem indicadores que relacionem essa aprendizagem a outros fatores, como a violência e a infraestrutura (REIS; MORENO, 2015).

Os dados do Gráfico 03 ilustram e corroboram um dos principais problemas que dificultam a aprendizagem: a infraestrutura precária dos espaços escolares.

**Gráfico 3 - Serviços Disponibilizados nas Escolas no Brasil**

**Fonte:** REIS (2016)

Segundo Aranha (2006), os investimentos humanos e financeiros sempre andaram em descompasso. No período de 1823 a 1827, discutiu-se, pela primeira vez, a importância de um sistema de ensino público sem restrições de ensino, sendo implantado com pouca adesão, principalmente porque se instituiu a obrigatoriedade da oferta, mas sem investimento de infraestrutura.

O fracasso da experiência deveu-se a várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados sempre em improviso, não eram apropriados. Faltava ainda material adequado, tais como bancos, quadros, fichas, cinetas, compêndios etc. apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores, além de descontentes com remuneração e nem sempre estavam bem preparados (ARANHA, 2006, p. 223).

A autora também explica que, em consequência da improvisação de prédios escolares e da formação precária dos professores, os resultados foram medíocres e artificiais. Informa que na metade do século XIX foi retomada a discussão sobre a importância de prédios adequados ao ensino, mas que, somente após 1899, começaram a serem construídos prédios escolares. Não existiam recursos destinados a construções de escolas, normatizações de currículo e de disciplinas, muito menos formação profissional adequada e contava-se com o sistema de monitores, que eram alunos de 10 a 12 anos com um desempenho melhor, os quais explicavam o conteúdo para os demais.

O legado, inegavelmente, foi negativo, e muitas vezes reforçado por ações externas ou internas provocados pela indisciplina, violência ou mesmo ineficácia das políticas públicas.

É impossível não observar que muitas escolas públicas se encontram em ma condições físicas: prédios maltratados, paredes pinchadas e sujos pátios mal iluminados, quadros negros destruídos, mobiliário sem manutenção, banheiros feios e sem condições de higiene são algumas das evidências da desvalorização da escola e do público de maneira geral (CANDAUI, 1999, p. 42).

A negligência em manter os prédios escolares é um sinal de descaso do Estado com relação às escolas e com quem nelas trabalha. Para Cardia (1997, p. 56), “o descuido com o prédio sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo”.

### **2.1.2 Formação dos professores e estratégias de ensino**

Para discutir estratégias de ensino, é necessário revisitar um tema muito importante em educação: as tendências pedagógicas que permeiam as práticas docentes e as estruturas escolares. Algumas predominam somente por um certo período, outras permanecem presentes nas práticas escolares mesmo quando se mudam alguns paradigmas educacionais.

Atualmente, há sérias ressalvas relativas à utilização e à permanência das tendências tradicionais e tecnicistas, por serem estas apoiadas em técnicas de ensino que não valorizam a socialização e a diversificação de método e técnicas de ensino, não permitindo o acesso e a variedade de informações de forma igualitária, privilegiando apenas um pequeno grupo e massificando resultados ruins para boa parte dos alunos.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos [...] Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2003, p. 5).

A tendência tecnicista nasce do esgotamento da tendência tradicional, que nem conseguiu nem almejou agregar valor intelectual aos que tinham acesso à escola, entrando em um contexto social de expansão da industrialização e de pouca eficiência instrumental. Assim, essa tendência buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência técnica necessária ao trabalho manual.

Segundo Saviani (2003), as propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino e a instrução programada, proliferaram. O objetivo era preparar o indivíduo para assumir seu papel de homem operário, preparado para o mercado de trabalho. Fortaleceu-se, dessa forma, o ensino mecânico e profissional. Essa tendência mantinha o comprometimento político da educação com a classe dominante e reforçava, nos educadores e nos alunos, uma sensação de pessimismo e comodismo, que impossibilitava a superação da realidade, cujas desigualdades sociais eram mantidas pelos modelos de ensino nas escolas.

Atualmente, a principal tendência é a histórico-crítica, também conhecida como tendência crítico-social dos conteúdos, que permite ao aluno dialogar com a realidade e com os conteúdos de forma crítica e ativa. Esse modelo percebe todos os alunos como potenciais aprendizes e permite variações de técnicas que facilitem o aprendizado, privilegiando o contato e a vivência do aluno com o conteúdo.

Aranha (2006) explica que, para a teoria histórico-crítica, o saber e o fazer não se separam porque ambos consistem na elaboração de valores de trabalho. As pessoas precisam interagir com os saberes produtivos, os valores e as produções espirituais, construídas socialmente. O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A nova escola será caracterizada, então por uma postura na qual o professor não poderá ficar limitado a utilização de fórmulas, ou receitas mas precisará ser um criador constante, sempre atento ao desenvolvimento dos seus alunos proporcionando-lhes a oportunidade para aprendizagem. O professor não pode receber um conjunto de receitas fixas e ele mesmo estará criando novas situações para que os alunos aprendam (DERVAL, 1998, p. 151).

Tal pensamento constrói a imagem do professor criativo e dinâmico, que prioriza as escolhas dos procedimentos eficientes e permite ao aluno obter o máximo de aproveitamento nas atividades realizadas acerca do conteúdo abordado a fim de que ele possa contextualizar o conhecimento. Essa variação de técnicas pressupõe uma variação no processo de avaliação da aprendizagem, permitida pela tendência crítico-social que estruturou e possibilitou essas reformulações.

O artigo 24º da LDB, que discorre sobre a avaliação como elemento importante no processo da aprendizagem, refere que a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Novamente faz-se referência à dinamização dos aspectos avaliativos, permitindo-se uma multiplicidade de ensino e domínio da didática<sup>4</sup> por parte de quem ensina.

Assim entendidas, as práticas do ensino superam o falso antagonismo entre educação e ensino, ao enfatizarem as dimensões educativas do ensino e ao impedirem que se reduzam a mera transmissão de informação sobre conteúdo/objetos, como forma apenas um material de uma cultura formal [...] Esta didática relacional não relega a segundo plano os conteúdos de ensino socialmente relevantes e coletivamente produzidos pelo universo dos sujeitos e das forças produtivas das ciências e das tecnologias (MARQUES, 2003, p. 83).

Em outras palavras, as técnicas devem ser aplicadas de forma a se relacionar com o conteúdo, tornando-o mais atrativo e ao mesmo tempo relevante, social e cientificamente, para o aluno e para o professor. Dominar tal técnica exige do educador o esforço e a busca em aperfeiçoar sua prática e renovar sua forma de lidar com o conteúdo.

O aluno precisa ser submetido a situações e atividades mobilizadoras que o provoquem e deem sentido pessoal e duradouro ao aprendizado. Cabe ao professor se aperfeiçoar e dominar técnicas e estratégias adequadas que possibilitarão segurança no seu método de ensino e garantirão a qualidade relativamente ao que depende do seu desempenho profissional. A formação continuada permite o domínio do conteúdo e da didática dentro de uma sala de aula.

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 92).

Assim como a identidade da educação e do aluno são repensadas, a do professor, nesse contexto, também deve ser. As mudanças ocorridas no cotidiano escolar aumentam as competências a serem gerenciadas pelos profissionais da educação, tendo este, atualmente, como principal função, mediar a construção do conhecimento e o fortalecimento de valores éticos, não sendo visto apenas como alguém que transfere um conhecimento.

---

<sup>4</sup> [...] a didática é uma disciplina “pedagógica”. Pedagogia, na minha concepção, é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico. Algo é “pedagógico” à medida que carrega uma intencionalidade, isto é, quando traduz uma ação intencional orientada para objetivos explícitos [...]. O campo do didático é o ensino, isto é, investigar os nexos entre ensino e aprendizagem para propor princípios, formas, diretrizes que são comuns e fundamentais ao ensino de todas as matérias (LIBANELO, 2002, p. 10).

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto à indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

Nessa citação, Freire demonstra a mudança de postura necessária ao educador a fim de que este realize, com excelência, o seu trabalho, tarefa agora mais difícil diante dos avanços tecnológicos e da constante mudança social. Há uma cobrança social em torno dessas competências que, contraditoriamente, caminha junto com depreciação histórica desses profissionais, a começar pelos salários e condições de trabalho a que são submetidos, bem como as dificuldades ao acesso à formação inicial e à formação continuada.

As questões acima mencionadas contribuem para nos depararmos cada vez mais com profissionais desmotivados em seu ambiente de trabalho, comprometendo o exercício de suas funções, a sua forma de trabalho e a busca pelos saberes necessários à sua prática. Assim como o aluno precisa de aspectos internos e externos para obter rendimento, os professores também necessitam deles para ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode considerar a importância da formação ou a competência profissional sem ressaltar os aspectos sociais em que o profissional da educação está inserido e a função que precisa desempenhar.

O Art. 3º da LDB apresenta princípios a serem seguidos ao se ministrar o ensino: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais (BRASIL, 1996). Essas são condições que devem ser consideradas no planejamento das aulas, reforçando as inúmeras competências do professor para que, de forma hábil, possa utilizar essas informações para zelar pelo aprendizado e garanti-lo.

Para isso, são indispensáveis a formação continuada e o exercício constante da pesquisa para o ensino. O professor que constantemente procura informações, que se indaga, que intervém, que se permite a dúvida e a curiosidade, pesquisa para conhecer e apresentar conhecimentos renovados aos seus alunos (FREIRE, 1996).

Ao se discutir nesta subseção o processo de formação do profissional da educação, fica evidente que, na atualidade, o professor, em sua prática de ensino, deve agregar em sua

formação aspectos que permitam aos alunos transitar para além dos conteúdos, mediante técnicas de ensino que contribuam para reflexão social, formação crítica e ética do aluno.

Nesse sentido, há um esforço teórico nos cursos de graduação, porém, na prática, o professor confronta-se com realidades adversas, tais como modelos conservadores de gestão, infraestrutura precária, alunos desmotivados e fragilizados por questões socioeconômicas, regras escolares excludentes e classificadoras. Essas questões colaboram para neutralizar o trabalho dos professores que acabam por reproduzir práticas tradicionais que supervalorizam o conteúdo e que reproduzem regras escolares que não promovem mudança na realidade dos alunos, principalmente no que se refere aos aspectos sociais e emocionais dos educandos.

Os professores muitas vezes revelam, em suas práticas de ensino e de avaliação, julgamentos e classificações dos alunos por suas condutas indisciplinadas ou violentas. Não se postula, aqui, que tais questões venham a servir de parâmetro, mas que a avaliação venha precedida pela busca de compreender ou sanar o porquê dessas condutas, ou de compreender a forma por meio da qual a escola tem agido com alunos que apresentam esse comportamento. A ausência desse posicionamento por parte dos professores reflete no seu modo de trabalho, uma vez que sua formação encontra-se apoiada em conceitos de educação e infância frágeis, que se quebram nas primeiras atitudes de conflito, indisciplina ou violência, as quais se confrontam com a ordem e os bons costumes (ARROYO, 2007).

Decorre daí a necessidade de se repensar e ampliar a formação inicial dos professores para que este fortaleça suas práticas diante da diversidade de condutas e de questões, como a violência no ambiente escolar, sob pena de se retroceder aos discursos pedagógicos voltados à classificação, punição e exclusão dos alunos.

O que fazer e como agir são pontos que precisam ser discutidos com vistas a se melhor preparar e capacitar o professor compreender o seu papel na escola como formador, de forma que o seu conhecimento seja sólido o suficiente para agir, por exemplo, diante da questão da violência na escola em que atua.

### **2.1.3 Construção da aprendizagem significativa**

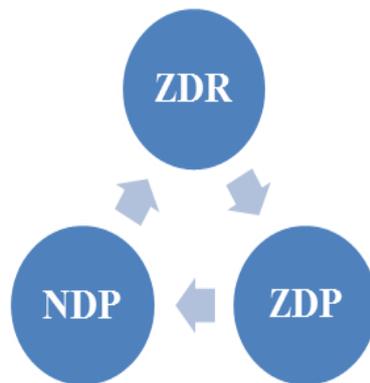
Oliveira (1992), ao abordar a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, pontua que esse autor, assumindo como base o materialismo dialético de Karl Marx, estuda o desenvolvimento da aprendizagem, em que o desenvolvimento humano acontece mediante relações de troca entre parceiros sociais por meio dos processos de interação e mediação. São denominados pelo autor de processos psicológicos superiores, construídos ao longo da

história social mediados por instrumentos e símbolos culturais, que ensejam formas de ações que diferenciam o homem dos outros animais).

Nesse movimento dinâmico de análise e ação no processo educacional, Vygotsky apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um estágio intervalar em que o professor gera um aporte metodológico dialético de grande significado e dinamismo para instrumentalizar o educando para que este alcance os pré-requisitos necessários para atingir o desenvolvimento. Nessa concepção, o aluno não deve e não pode ser considerado isolado do seu contexto cotidiano de vivências, uma vez que, antes de atingir a ZDP, ele está inserido na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), em que se configuram uma série de conhecimentos, de várias naturezas, adquiridos na sua realidade social, os quais precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, o educador desenvolve as atividades na ZDP para que aluno atinja, então, o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), em que o conhecimento é alcançado e o saber acomodado, gerando-se um novo para o desenvolvimento de novos conhecimentos (IVIC, 2010) (Figura 1).

**Figura 1** - Ciclo de Aprendizagem Baseado na Concepção de Vygotsky (IVIC, 2010)



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Ivic (2010).

Quando Perrenoud (2004) apresenta a importância da ZDP para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ele considera a importância do professor como mediador e a importância do aluno na realização e internalização do conhecimento. O método é utilizado para instrumentalizar o aluno nesse período, possibilitando-lhe avançar movido pelos saberes já adquiridos e dominados, desafiando-se a transpô-los na busca de resoluções e de ampliação do seu conhecimento.

Aranha (2006) pontua que trabalhar com situações variadas e cotidianas instiga o sistema de atividades em grupo com realização de projetos, superando formas tradicionais e rígidas de ensino. Tais colocações corroboram o pensamento Vygotskiano, o qual compreende que, para o processo educacional, a ZDP possibilita dinamismo no ensino e o máximo de desenvolvimento.

As modalidades de assistências do adulto na zona proximal são múltiplas: demonstrações de métodos que devem ser imitados, exemplo dado às crianças, questões que façam apelo à reflexão intelectual, controle de conhecimentos por parte dos adultos, mas também, e em primeiro lugar, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento (IVIC, 2010, p. 33).

Para Vygotsky, a educação deve ser orientada para a ZDP porque nela a criança, sempre apoiada por um mediador, experimenta muito mais, inclusive as construções comuns, nesse caso na família e no meio em que desenvolve suas relações sociais. Esse mediador é, posteriormente, organizador da aprendizagem em espaços mais formais, como as escolas, esta considerada um poderoso meio de desenvolvimento intelectual (IVIC, 2010).

Teoricamente, essa inserção do aluno na ZDP permite um conjunto de aspectos que facilitam o aprendizado, desde a concepção do professor, a diversificação de instrumentos para apoiar a mediação, a relação dialética do aprendiz e do professor com o meio e com a sociedade e o aprendizado, que desenvolve a autonomia do aluno, o qual apreende saberes, internaliza-os e manipula-os, ativando processos que permitam a apreensão de novos saberes, em um movimento contínuo e cíclico.

Para empreender a aprendizagem significativa, a formação profissional do educador é um dos principais fatores que fornece condições de domínio e aquisição de técnicas e métodos, postura reflexiva para a sua prática e aprimoramento da condução do conteúdo que dialoga com a realidade. Muitas vezes, essa formação e identidade desses profissionais tem sido construída em uma realidade distante das apresentadas nos bancos da universidade. Por meio do trabalho e das dificuldades do cotidiano, os professores estão reconstruindo habilidosamente as suas identidades.

Ao longo das últimas décadas, os professores construíram sua auto-imagem, tendo como identificação mais determinantes sua condição de trabalhadores de educação. Superaram imagens vocacionais, idealizadas e novas imagens mais profissionais construídas... a categoria construiu em tensos confrontos um saber sobre si mesma, onde o trabalho é um dos eixos indeníveis. (ARROYO, 2004, p. 395).

Nesse cotidiano, os profissionais se reinventam e compreendem paulatinamente o seu papel e a sua função social, reconhecendo-se como sujeitos de direito, lógica apreendida dos movimentos operários e absorvida pela categoria, que começa a reivindicar formação e condições de trabalho que respondam à importância do que lhes é cobrado em seu ofício.

Os docentes têm alertado os governos que nas condições em que trabalham não há como dar conta de grandes vôos pedagógicos. Não há como dar conta dos educandos e suas condutas, suas trajetórias e seus tempos. Quantos sonhos de inovação são sepultados nas péssimas condições das escolas populares. Aí são colocadas grande parte das resistências a inovação (ARROYO, 2004, p. 399).

A constante busca por saberes é a base de sustentação da prática cotidiana do professor. Essa busca promove o aprimoramento de sua docência por meio de um ensino reflexivo cujas bases encontram-se amparadas no conhecimentos teórico adquirido continuamente. Isso significa afastar as práticas tradicionais e mecânicas, conteudistas e excludentes, e propiciar não só ressignificação e a valorização da formação continuada, como também a reconstrução da identidade desses profissionais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextual.

Para Arroyo (2004), a tentativa de se redefinir a docência redefine também os processos de relação de trabalho, a forma de lidar com a atual infância e adolescência e seus conflitos, que demandam novas habilidades que, constantemente, precisam redefinir a didática, o convívio, o tempo e o espaço do professor.

### **3 VIOLÊNCIA E APRENDIZAGEM: CONCEITOS, RELAÇÕES, HISTÓRIA E SITUAÇÃO ATUAL**

#### **3.1 Violência: conceituação e tipologia**

O conceito de violência tem se ajustado e ampliado ao longo dos anos. No Dicionário Aurélio, encontra-se definida como “qualidade de violento, ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso de força ou coação<sup>5</sup>”.

A violência pode, assim, ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de outra pessoa ou de outro grupo. Esses mesmos efeitos, porém, podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais que, ocorridos na sociedade, atinjam de forma negativa os indivíduos ou a coletividade relativamente aos laços de pertencimento, aos meios e às condições de vida. (BONETI; PRIOTTO, 2009).

Pode-se, ainda, conceituar violência como o ato que rompe umnexo social pelo uso da força, com geração de conflito, negando-se a possibilidade de uma relação social instalada mediante a comunicação, o uso da palavra e o diálogo (SPOSITO, 1998).

Dahlberg e Krug (2007) anotam que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a violência como o uso de força física ou de poder, sob a forma de ameaça ou na prática, contra si próprio, contra outra pessoa ou, ainda, contra um grupo ou uma comunidade, resultando o uso dessa força em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. As autoras também informam que a OMS estabelece, por meio da resolução WHA 49.25, de 1996, uma tipologia da violência, que assim se apresenta: (1) violência autoinfligida, que ocorre do indivíduo para si mesmo, como os suicídios; (2) violência interpessoal, que ocorre com vizinhos, famílias, crianças, idosos e mulheres; e (3) violência coletiva, que se subdivide em violência social (representada principalmente por atos terroristas), violência política (guerras, por exemplo); e violência econômica (quando grupos visando ao lucro planejam ataques contra a economia ou mesmo impedem por suas ações que serviços básicos cheguem à população).

Os atos violentos podem ser de natureza física, sexual e psicológica, relacionada à privação ou ao abandono. Ocorrem nas grandes categorias e subcategorias apresentadas acima, exceto na violência autoinfligida, uma vez que essa tipologia apresentada pela OMS não é universalmente aceita. No entanto, é o parâmetro mais recente e oficial que estende o

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/violencia>>. Acesso em dez. 2015

conceito para violências mais complexas, principalmente ao que concerne à violência interpessoal intrafamiliar e comunitária de natureza simbólica ou psicológica. A ampliação do conceito de violência decorre das mutações que ela sofre e contribui para a compreensão das mudanças pelas quais a sociedade passa, ganhando essa temática mais espaço e visibilidade.

A discussão de natureza teórica acerca das definições e da origem da violência é importante porque influencia as escolhas relativas às medidas a serem tomadas para sua prevenção e combate (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002). Além disso, alargar o entendimento da violência demonstra a mudança de olhar sobre acontecimentos antes reconhecidos como práticas costumeiras, principalmente no tocante às relações sociais, em que se configura a violência contra mulheres, crianças e grupos étnico. Entretanto, os conceitos específicos possuem elementos consensuais que ajudam na identificação do fenômeno.

Ainda que existam dificuldades para definir o que se nomeia como violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. Concorde-se, neste trabalho, com o conceito de que “há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (WAISELFISZ, 2004, p. 16).

A cada ano, mais de um milhão de pessoas perdem a vida, e muitas mais sofrem ferimentos não fatais resultantes de autoagressões, de agressões interpessoais ou de violência coletiva. Em geral, estima-se que a violência seja uma das principais causas de morte de pessoas entre 15 e 44 anos em todo mundo (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Vários fatores podem ser responsáveis por provocar o aumento da violência, dentre eles a instabilidade política, a corrupção, o extremismo religioso, o fundamentalismo ideológico, o assédio sexual, a violação de direitos humanos, o narcotráfico, a escravidão, a exploração do trabalho infantil, as relações internacionais, a superpopulação prisional e o desenvolvimento de armas nucleares.

Para a mensuração da violência, uma série de estudos tem sido realizados por órgãos como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a OMS, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), organizações não governamentais (ONG) e agências que também cooperam nessa leitura sobre a violência no mundo. Tais estudos, que comparam e ranqueiam países, usam geralmente a base de dados de mortalidade da OMS, ainda que boa parte da violência cotidiana não seja fatal e as definições tenham caminhado no sentido de incluir violências que causam sofrimentos, que vão além de ferimentos e mortes.

Pode-se ter indicação da extensão da violência total em uma comunidade ou país por intermédio dos dados de fatalidades ocorridas, especialmente de homicídios, como também de suicídios e mortes em situação de guerra. Quando comparados a estatísticas de outros tipos de morte, tais dados são indicadores eficazes do ônus das injúrias relacionadas à violência. Tais dados também podem ser usados para monitorar alterações da violência fatal, identificando grupos e comunidades com alto risco de violência e fazendo comparações no interior dos países ou entre eles. Os números relativos à mortalidade, contudo, são apenas um dos tipos possíveis de dados que descrevem o volume do problema. Como os efeitos não fatais são muito mais comuns do que os fatais, e como certos tipos de violência não são totalmente representados nos dados de mortalidade, são necessários outros tipos de informação (DAHLBERG; KRUG, 2007, p.1167).

Existem fontes variadas que podem revelar o volume, a compreensão e as consequências dos diversos tipos de violência no mundo na busca de se prevenir e/ou diminuir a violência. São variáveis, entretanto, os graus de disponibilidade e qualidade de todos os dados, uma vez que os países estão em patamares de coletas de informações bem diferentes. Além disso, na maioria dos países, os dados sistemáticos de resultados não fatais não se acham disponíveis. Sendo assim, dentre todas as fontes, os dados sobre mortalidade são os mais amplamente coletados e mais disponíveis para análises (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Essas divulgações dos números de violência quase sempre incidem sobre o número de mortes, já que boas partes das violências não fatais ocorridas não chegam a ser registradas. Contrariamente, no campo dos óbitos, há sistemas de registro obrigatórios. No Brasil, esse registro é regulamentado pela legislação vigente (Lei Federal nº15, de 31/12/73, com as alterações introduzidas pela Lei nº6.216, de 30/06/75), que estipula que todo sepultamento deve ser feito obrigatoriamente com a certidão de registro de óbito correspondente. Esse registro deve ser feito via atestado médico ou, na falta do profissional na localidade, por duas pessoas qualificadas, que tenham presenciado ou constatado a morte (WASELFISZ, 2004).

O Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), implantado no Brasil em 1979, relata a causa do óbito e considera como morte violenta os óbitos de acidente de trânsito, homicídios, agressões fatais e suicídios (WASELFISZ, 2004), fornecendo de forma mais consistente informações para agências, organizações não governamentais e organizações que contabilizam a violência no mundo, as quais, há alguns anos, vem dando destaque ao Brasil nos últimos trabalhos divulgados.

Embora se tenha avançado nas discussões sobre a violência, é necessário ressaltar que pesquisa sobre assunto possuem certas limitações, como o próprio o conceito e as fontes de dados, pois associar dados de várias fontes é um dos problemas mais complexos em pesquisas

sobre essa temática. Dados sobre violência geralmente vêm de uma variedade de organizações que agem independentemente umas das outras (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Muito do que se sabe sobre violências não fatais tem origem em levantamentos e estudos pontuais de diferentes grupos da população. Por exemplo, um levantamento regional de mulheres que registraram ter sido fisicamente agredida por um parceiro, ou terem sido atacada sexualmente; índices de pessoas vítimas de assalto; índice de adolescentes em escolas, os quais registraram ter participado de embates físicos. Um ponto importante a ser observado aqui é que esses dados são geralmente baseados em registros dos próprios protagonistas. É difícil avaliar se eles estão superestimando ou subestimando a violência que, possivelmente, não será totalmente relatada ou registrada. As vítimas podem se recusar a discutir experiências violentas não somente por vergonha ou tabu, mas também por medo (DAHLBERG; KRUG, 2007).

### **3.2 Violência no Brasil: aspectos históricos e sociais**

Os primeiros estudos sobre violência no Brasil, na década de 1970, estavam muito ligados aos grandes conflitos no campo, com referência literária ao cangaço e aos conflitos sociais urbanos partidos do povo contra regimes políticos, podendo-se afirmar que, destarte a semente de cidadania existente nesses conflitos, foram utilizados atos deveras violentos contra o patrimônio (ZALUAR, 1999).

Os objetos de estudo mais comuns na virada da década de 1980 são a brutalidade oficial (militar e estatal) e a paraestatal, clandestina e oficiosa, das organizações paramilitares, o que restringiu e limitou os estudos e as pesquisas sobre a violência no Brasil. Até a década de 1980, a violência ainda transitava nessa perspectiva, porém o processo de urbanização permitiu uma abertura para discussão e, também, para entrada da violência urbana no formato de homicídios, furtos, roubos, estupros e linchamentos (ZALUAR, 1999).

Nos anos de 1980 e 1990, o tema ganhou repercussão pelo aumento da violência urbana e pelas avaliações externas acerca das políticas brasileiras. Em 1996, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil teria sofrido uma redução por consequência do número de homicídios e suicídios nas principais capitais brasileiras. O SIM apresentou aumento de homicídios, provocando queda em um dos componentes do IDH (ZALUAR; LEAL, 2001).

O IDH considera três dimensões básicas da existência humana: uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e um padrão de vida digno. Estas três dimensões são

mensuradas no IDH pelos seguintes indicadores: esperança de vida ao nascer, taxas de alfabetização e de matrícula e PIB per capita, porém o aumento da violência, que provocou principalmente morte de jovens e adolescentes, comprometeu diretamente o item que considera a esperança de vida ao nascer.

Estima-se que, a cada ano um milhão de pessoas, entre 15 a 24 anos, perdem a vida de forma violenta. Atualmente, com o avanço da tecnologia e dos serviços televisivos, os dados e os fatos sobre a violência têm se tornado mais visíveis e cada vez mais alarmantes. Nesse contexto, é preciso que tal visibilidade nos incomode a ponto de não aceitarmos os fatos como um aspecto da condição humana, ainda que historicamente a violência se tenha feito presente na humanidade (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Em 2000, cerca de 1,600 milhão de pessoas morreram em todo mundo por causa de violência autoinfligida, interpessoal ou coletiva. A maioria dessas mortes ocorreram em países de baixa renda, sendo as maiores vítimas os homens, alcançando-se um número de mortes de 19,1 para cada 100 mil habitantes. Para a OMS, o número de 10,0 de mortes violentas por 100 mil habitantes é considerada uma taxa epidêmica (ZALUAR; LEAL, 2001).

Em 2012, o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODOC) apresentou, em relatório, que o Brasil estava entre os 103 países com níveis mais altos de violência.

Posteriormente, em 2013, o Brasil passou a ocupar 18º posição no ranking dos 20 países com os maiores índices de violência, juntamente com países da África, da América Central e da América do Sul (SOUZA, 2014).

Ainda em 2013, outro relatório, divulgado pelo Instituto Avante Brasil, demonstra que o país ocupava então a 16º posição entre os países mais violento do planeta (GOMES, 2013).

No ano de 2014, a ONG americana *Social Progress Imperative*, que apresenta *ranking* da qualidade de vida em 132 países, mostra que, ao serem analisados os aspectos sobre segurança pessoal, o Brasil aparece como o 11º país mais inseguro do mundo<sup>6</sup>.

Recentemente, em 2016, foram divulgados os últimos índices de violência no Brasil, deixando novamente o país em evidência no que diz respeito à violência letal.

A Figura 02, a seguir, aponta, por região, o percentual de homicídios registrados.

---

<sup>6</sup> Ranking dos países mais inseguros. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/indice-aponta-brasil-como-11-pais-mais-inseguro-do-mundo/>>. Acesso em: mar. 2016.

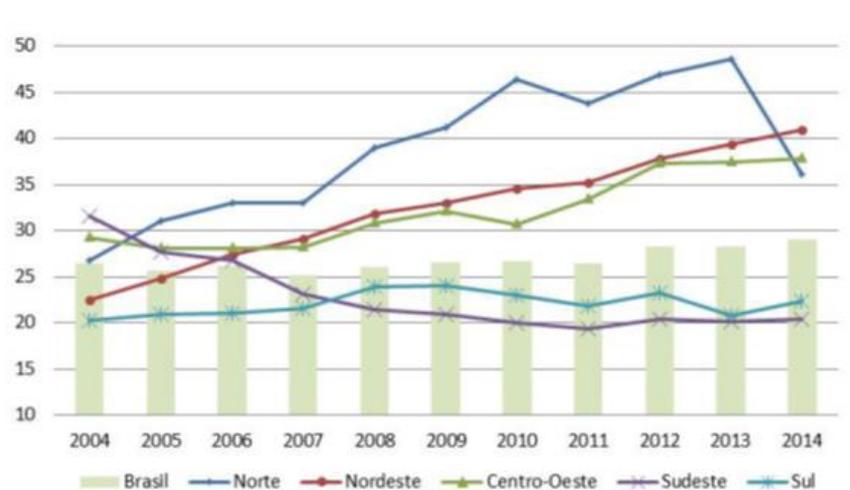
**Figura 2** - Variação em % das Taxas de Homicídios nas Unidades Federativas do Brasil (2004-2014)



Fonte: IPEA (2016).

Os dados do Atlas da Violência (IPEA, 2016) revelam que, em 2014, houve 59.627 homicídios no Brasil, número equivalente a uma taxa de 29,1 por 100 mil habitantes, e que a maior concentração desses casos encontra-se na região nordeste (Figura 02). Essas mortes representam 10% dos homicídios registrados no mundo. No caso específico dos homicídios, esse fenômeno vem evoluindo a partir de 2008, atingindo moradores de cidades pequenas do país, principalmente no nordeste, tendo como principais vítimas jovens e negros. Segundo o documento, a maior surpresa entre as regiões foi a forte queda nos resultados da Região Norte, que, junto com a região Nordeste, liderava em números de violência (IPEA, 2016). O comportamento das regiões nesse quesito apresenta-se no Gráfico 04, a seguir.

**Gráfico 4** - Taxa de Homicídio no Brasil e nas Regiões (2004-2014)



Fonte: IPEA (2016).

No gráfico 04, é possível perceber que as regiões norte e nordeste se destacam no tocante aos homicídios desde 2004. Em 2014, entretanto, a região norte apresentou uma diminuição positiva nos percentuais, não foi possível fazer qualquer relação desta melhora com alguma política ou fator que tenha contribuído para esse resultado.

Destaca-se que os dados de homicídios são os que melhor representam o volume de violência, indicando a sua extensão ou o alto risco em que a comunidade estudada se apresenta, mas outros tipos de violência devem compor as análises. Que de um modo geral dos dados apresentados neste item pode-se perceber a fragilidade do Brasil no que concerne a violência. Tais fatos contribuem para desencadeando de uma série de atos violentos destacando-se principalmente a violência interpessoal em famílias e parceiros íntimos e os na comunidade. A violência na comunidade tem tido um destaque com a violência da juventude, estupro, assaltos, e em instituições locais de trabalhos e escolas, sendo diariamente de alguma forma evidenciados por compor o cotidiano e ter ganhado visibilidade nas mídias.

Atualmente a violência presente nas escolas é uma dura e cruel premissa da realidade mundial. Historicamente, sabemos que ela sempre existiu; sua gravidade e recorrência, bem como a ajuda que a mídia e a tecnologia promovem e divulgam de forma rápida, causando comoção e preocupação pública, tornando relevante compreender o quanto e como a violência tem reverberado no ambiente escolar.

### **3.3 VI Violência escolar e aprendizagem**

Segundo Abramovay (2002b), o estudo sobre a violência escolar não é recente e nos últimos anos tem se constituído como um importante objeto de reflexão, mas antes de tudo um grave problema social. Nessa esteira de pensamento, segue Candau (1999, p. 14), que igualmente considera a violência como um fenômeno social.

A violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado ela é parte de um processo mais amplo que vai além da escola [...] aspectos especialmente agudos que tem caracterizado nossa sociedade nos últimos anos o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas consequências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, expansão das telecomunicações[...].

A autora também comenta que esse fenômeno tem se tornado recorrente, alcançando sérios níveis de complexidade e de banalização, uma naturalização que reforça uma cultura de violência a marcar as relações sociais e, conseqüentemente, as relações escolares, uma vez que prevalece para os alunos a valorização dos padrões externos, da rua, e a desvalorização

dos valores de dentro da escola. Como consequência surgem os problemas disciplinares, as notas baixas, a repetência, a pouca motivação e a percepção negativa da escola e das atividades por ela e nela desenvolvidas.

Desde a década de 1980, passou-se a se identificar casos recorrentes de violência interpessoal dentro da escola no mundo, desde então, a sensação de insegurança e a certeza da sua existência nesse espaço até então considerado seguro tem se tornado rotina. E, ainda que de forma silenciada e velada, vem deixando marcas e prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas vítimas, alterando as relações nesses espaços e interferindo nos processos que aí ocorrem. Segundo a identificação das vítimas a violência escolar tem avançado em termos estatísticos, mesmo considerando que muitos casos ainda são ocultados e que não há tantos trabalhos que apresentem dados de vitimização.

Por se considerar este fator, buscou-se, neste trabalho de pesquisa, identificar vítimas, dando voz e visibilidade aos agentes atingidos no seu desempenho e àqueles que, por algum motivo, silenciam, colaborando para as “cifras negras”, (vítimas que não denunciam e que contribuem para o sub-registro da violência escolar e, possivelmente, para os baixos números de ocorrências) (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p.79).

Esse levantamento de vitimização consiste em perguntar a população sobre terem sido ou não vítimas e tem sido amplamente defendido em países da Europa, como a França, que estudam e produzem trabalhos sobre a violência escolar (CHARLOT, 2002). Autores, como Debarbieux e Blaya (2002), relatam que pesquisas sobre a violência escolar subestimam os números das vítimas e que somente um levantamento da vitimização pode determinar o que de fato ocorre.

Candau explica, ainda, que as causas da violência são multicausais e que, em grande parte, a banalização desse fenômeno advém de uma *anorexia moral* gerada por fatores como o sentimento de individualismo, a apatia pela vida social, a falta de solidariedade, em conjunto com as relações econômico-sociais marcadas pela valorização dos ganhos monetários e pela exclusão social, criando-se um grande abismo a separar as pessoas e a fortalecer o seu valor econômico, descaracterizando-se, dessa forma, as funções da escola.

Numa sociedade marcada pelo individualismo, pela apatia social pela confusão no que se refere ao certo e ao errado, certamente não constitui tarefa fácil estabelecer limites e/ou construir regras disciplinares. Pais e educadores, não querendo repetir com seus filhos e alunos o modelo de educação autoritário em que muitas vezes foram criados têm dificuldade em estabelecer limites e regras de disciplina (CANDAU, 1999, p. 42).

A impotência da escola frente a alguns problemas, como o espaço físico da escola, seu ambiente e a formação profissional, não permite que ela realize suas tarefas básicas, como mediar e transmitir os saberes e fornecer condições para que o aluno se construa como um ser social. A realidade que grande parte das escolas enfrenta confronta e desestabiliza a construção da identidade dos profissionais, a função docente e as concepções de ensino-aprendizagem renovada após a mudança de pensamentos e métodos das correntes tradicionais de ensino.

Charlot (2002), pontua ser importante refletir acerca da violência no espaço escolar mediante os conceitos de violência na escola (aquela que não tem sua origem nas relações ou nas ações da instituição, a qual é apenas o cenário do episódio), violência da escola (ligada às relações e ações produzidas pela instituição ou pelos seus atores) e violência à escola (referente ao ataque ao prédio e ao patrimônio).

O autor pontua que esses três tipos de violência tem se tornado estrutural, e não mais acidental, na instituição. Acrescenta que igualmente se faz necessário esclarecer os conceitos de agressividade, agressão e violência, estes ligados aos problemas cotidianos, dos quais se apropriam alguns profissionais, a família e a sociedade para classificar o aluno ou a ação ocorrida. Segundo o autor, a agressividade é o sentimento, a disposição psicológica decorrente de uma frustração que leva à angústia e à agressividade; a agressão é o ato que resulta desse sentimento de agressividade; e a violência é a natureza do ato, por força, poder ou dominação. Por fim, pondera sobre mais dois conceitos: o de transgressão (comportamento contrário a normas internas de um estabelecimento) e o de incivilidade (desconformidade com regras da boa convivência, falta de cortesia e urbanidade).

Arroyo (2007, p. 789), sobre o uso desses conceitos, que classificam e estigmatizam pessoas e ações, pondera:

O conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como *violências*, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos. [...]

A cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria *alunos violentos* introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos.

Nesse contexto, conceituar a violência escolar tem se apresentado como um grande desafio para diversos autores que escrevem sobre o tema. Boa parte dos estudiosos,

entretanto, concorda em que a violência escolar pode ocorrer em forma de intimidação ou de força, contra um ou vários indivíduos, de forma direta ou indireta.

Para Boneti e Priotto (2009), a violência na escola diz respeito a todos os atos de violência praticados pela comunidade escolar, tais como: comportamentos agressivos ou antissociais (inclusive os conflitos interpessoais), danos ao patrimônio e atos criminosos, dentre outros.

Priotto (2008 apud BONETI; PRIOTTO, 2009), pontua que a violência escolar comporta os seguintes tipos de violência mais recorrentes: (1) a violência física, de um indivíduo ou de um grupo contra a integridade de outro indivíduo ou de outro grupo, ou também contra si mesmo, incluindo-se aí suicídios, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios e as várias formas de agressões sexuais; (2) a violência simbólica, referente ao abuso do poder, advindo do consentimento que se estabelece pelo medo e pela submissão; (3) a violência verbal, marcada por incivildades, humilhações, palavras grosseiras e desrespeito; (4) e a intimidação sistemática, conhecida como *bullying*. A violência escolar também pode se desdobrar contra o patrimônio da escola por meio de furtos e depredações de equipamentos.

Essa violência escolar tem impactos reais e concretos que se desdobram em demandas, como segurança pública, sistema de saúde, atendimento social e, principalmente, em ações pedagógicas que visam a enfrentar esse fenômeno e melhorar as relações, propiciando o estabelecimento de um ambiente favorável para a convivência e o aprendizado.

Charlot (2002) observa, entretanto, que, mesmo diante de planos e medidas postos em prática, a violência escolar parece aumentar, convertendo-se em um fenômeno estrutural, e não mais acidental ou eventual. Antes instalada apenas nas escolas e bairros periféricos, atualmente se estende a outros estabelecimentos situados fora do estereótipo marginalizado de locais violentos.

Sposito (2001) corrobora esse pensamento ao observar que a violência tem adentrado a realidade educacional sem distinção de classes sociais, contrariando inclusive estereótipos desses lugares, ocorrendo tanto em escolas de caráter disciplinares e rígidas, quanto nas mais permissivas. A autora chama a atenção para o fato de existir, atualmente, um crescimento dos estudos sobre esse assunto, com maior visibilidade dos acontecimentos em alguns espaços, como as instituições públicas, decorrente do processo de democratização pelo qual passou o Brasil a partir de 1980 e que colocou, no centro das discussões, todo fenômeno que afetasse a qualidade de vida da população.

Segundo Abromavay (2002a), os primeiros estudos sobre a violência escolar tiveram início nos Estados Unidos, na década de 50. A princípio a violência nos espaços escolares

dizia respeito a questões de pequenas indisciplinas e raras ações de intimidação por parte dos professores. O estudo dessas questões, ao longo do tempo, foi sendo alterado pela agregação de novos aspectos, tais como a inserção de armas brancas e de fogo, o uso de drogas e agressão de alunos contra professores, que agravaram o cenário pela incorporação da violência cotidiana e urbana às escolas.

Para Arroyo (2007), não há mais como ignorar esse fenômeno, que tem modificado a imagem de escola para as gerações mais recentes, contribuindo tanto para o endurecimento das relações entre professor, aluno e escola quanto para um repensar pedagógico. A imagem delicada e dócil de infância e da juventude tem se quebrado e, junto com elas, a da escola. O autor indaga se será preciso construir outra imagem desses alunos para se reconstruir a escola e afirma ser esta uma pergunta que permeia o fazer pedagógico todos os dias, uma vez que o aprendizado não se constrói somente na sala de aula, tampouco de forma isolada.

É importante considerar que escola, como hoje a concebemos em sua função de espaço promotor de apropriação de conhecimento socialmente relevante para a formação da cidadania, é uma construção histórica recente. Fenômenos como a entrada da violência nesse espaço têm agravado a crise dessa função, exigindo um esforço maior no sentido de contornar os conflitos a fim de garantir o aprendizado. Esse desafio concentra-se em encontrar uma maneira de articular igualdade e diferença, pluralidade cultural e social com vistas a promover uma educação justa e solidária, que, certamente, não ocorrerá de forma positiva e feliz em um ambiente permeado pela violência (CANDAUI, 2012).

Conforme expõem Abramovay e Rua (2002), a escola, espaço antes visto como seguro, hoje apresenta recorrentemente episódios de violência em seus ambientes, os quais, por sua natureza de agressão e desrespeito ao ser humano, geram intranquilidade e insegurança. Perde, assim, a escola sua representação social de lugar de amparo, proteção e segurança, fragilizando-se sua função institucional e social.

Charlot (2002) corrobora esse pensamento ao afirmar que a violência na escola expõe e desequilibra todos os sujeitos que a compõem, inclusive aqueles que se encontram fora dela, como as famílias. É gerada uma espécie de angústia social, com fragilização das relações internas e externas, pois, aquilo que se imaginava ser impossível ocorrer na escola, faz-se realidade, com prejuízo para as relações escolares cotidianas, as quais desempenham um papel único para o processo de ensino-aprendizagem.

Enfatiza-se, ao fim desta subseção, que grande parte das escolas reage contra o fenômeno da violência com pouco conhecimento e pouca reflexão sobre o assunto, pois,

assim como a família e os alunos, também desconhece os reais impactos de tal fenômeno no ambiente escolar.

Desde a década de 1980, passou-se a se identificar casos recorrentes de violência interpessoal dentro da escola no mundo, desde então, a sensação de insegurança e a certeza da sua existência nesse espaço até então considerado seguro tem se tornado rotina. E, ainda que de forma silenciada e velada, vem deixando marcas e prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas vítimas, alterando as relações nesses espaços e interferindo nos processos que aí ocorrem.

Segundo a identificação das vítimas a violência escolar tem avançado em termos estatísticos, mesmo considerando que muitos casos ainda são ocultados e que não há tantos trabalhos que apresentem dados de vitimização.

Por se considerar este fator, buscou-se, neste trabalho de pesquisa, identificar vítimas, dando voz e visibilidade aos agentes atingidos no seu desempenho e àqueles que, por algum motivo, silenciam, colaborando para as “cifras negras”, (vítimas que não denunciam e que contribuem para o sub-registro da violência escolar e, possivelmente, para os baixos números de ocorrências) (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p.79).

Esse levantamento de vitimização consiste em perguntar a população sobre terem sido ou não vítimas tem sido amplamente defendido em países da Europa, como a França, que estudam e produzem trabalhos sobre a violência escolar. Autores, como Debarbieux e Blaya (2002), relatam que pesquisas sobre a violência escolar subestimam os números das vítimas e que somente um levantamento da vitimização pode determinar o que de fato ocorre.

No Brasil, os primeiros diagnósticos sobre violência escolar tiveram início da década de 80, por iniciativa do poder público. Diagnósticos, em verdade, ainda incipientes devido ao tema despertar um olhar preconceituoso da sociedade.

Nesses primeiros estudos, tratava-se da concepção de violência como expressão maior da depredação do patrimônio, da insegurança externa, das ameaças de invasões, não sendo questionadas as relações interpessoais e a sociabilidade interna das escolas, nem a escola como produtora de violência (SPOSITO, 2001)

Nessa mesma década, segundo Sposito (2001), a sociedade civil passou a ter mais protagonismo nas questões sociais e políticas, inserindo demandas e suscitando questões a serem resolvidas pelo poder público, entre elas questões do contexto escolar que, na sua totalidade, sofria violência contra seu patrimônio com sucateamento de suas infraestruturas.

Nesse período, não obstante a adoção de medidas pontuais, o problema da violência nas escolas persistiu, sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores. Mas o clima de insegurança agrava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras. Aumentam a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e, dessa forma, a vida escolar passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (SPOSITO, 2001, p. 91).

Ainda segundo a autora, na década de 1990 as discussões sobre o tema apresentaram avanços, não pelo tema em si, mas devido a trabalhos e esforços de instituições e ONG ao realizarem estudos voltados para os jovens e adolescentes. Tais estudos acabaram por incidir sobre o fenômeno da violência e pelo protagonismo desses sujeitos como vítima e agressor. Desses estudos, somente foi registrado um sobre condições de trabalho, o qual abordava violência e segurança, levantando-se novas modalidades do fenômeno, como as agressões físicas, verbais e ameaças.

Conforme Sastre (2009), a violência escolar no Brasil ganhou visibilidade a partir de década de 80. Ações e políticas mais efetivas surgiram a partir do ano 2000, tendo à frente organizações não governamentais e instituições como a UNESCO e o MEC, decorrendo daí uma série de discussões e ações sobre o tema, como a inserção de disciplinas e pós-graduações em universidades, a realização de congresso nacionais e internacionais e a implantação de secretarias de estados e governos.

Ainda segundo o autor, há muitas produções intelectuais sobre a violência com a abordagem de aspectos psicológicos e sociais desse fenômeno. Pouco se revela, no entanto, acerca de números, índices e estatísticas de ocorrência ou vítimas da violência escolar. Alguns estudos colocam em evidência as regras e as relações internas dos agentes escolares de forma superficial, sem fazer, porém, uma análise mais profunda e complexa do fenômeno. Informa também o autor que a falta de publicação de trabalhos na área gera desconhecimento, falta de formação e de informação acerca do assunto.

A falta de visibilidade dos estudos já realizados no Brasil gera esse senso de desconhecimento do tema. Uma das causas desta invisibilidade é a carência de instâncias institucionais que tenham o tema e sub-temas da violência nas escolas como elemento aglutinador principal. Trata-se, portanto, de uma área temática que, dado o volume de produções alcançado, poderia ter consolidado espaços institucionais que se aproximassem de uma comunidade científica, dando assim condições para a geração de um *círculo virtuoso* entre produção intelectual, discussão pública desse conhecimento e incorporação institucional através de política pública (SASTRE, 2009, p.7).

Abramovay e Rua (2002) pontuam que o Brasil vem avançando discussões sobre a temática, mas os dados ainda são incipientes e, em sua grande maioria, são dados regionais ou

pontuais de uma escola ou de uma cidade. A autora informa que, em 2002, a UNESCO divulgou uma importante pesquisa, que ouviu 33.665 alunos, 3.099 professores e 10.225 pais de alunos de escolas públicas e privada em treze capitais brasileiras. Essa pesquisa, que tem servido como referência para outros estudos sobre a violência escolar, aponta que esse fenômeno tem se caracterizado principalmente pelas depredações do prédio e pelas violências interpessoais, as quais envolvem, em sua maioria, os alunos. Ressalta o aumento de atos delituosos e as pequenas e grandes incivildades, alertando que a violência escolar se expressa em grande número seguindo uma tendência mundial.

Ainda segundo a autora, a pesquisa revelou aspectos a serem considerados quando se fala sobre violência escolar, como a estrutura física da escola. Grande parte dos alunos entrevistados critica a qualidade do ambiente físico, principalmente as salas de aula, corredores e pátios, embora afirmem gostar da escola em que estudam. Quanto ao meio social em que as escolas estão inseridas, 1/5 dos alunos e 1/4 dos membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que as dependências da escola são mais violentas do que o entorno. No que concerne à conduta dos alunos, 1/3 deles exhibe comportamento indisciplinado.

As regras e normas também foram levantadas pela pesquisa. Na maioria das escolas, existem regras que consideram a violência e o comportamento indisciplinado, estando as punições previstas. Segundo os entrevistados, na maioria das vezes essas punições são estipuladas de forma arbitrária. Nos atos mais graves, como pichações/vandalismo, o aluno tanto pode ser transferido/expulso como pode ser levado à delegacia, acompanhado pelos pais. Segundo a percepção dos entrevistados, nesses casos ocorre a violência simbólica, exercida pela escola não somente na relação aluno-instituição, mas também nas relações entre alunos os professores. De um modo geral, a pesquisa apresentou um contexto a ser considerado por outras pesquisas, lançando um olhar para as relações e para as consequências no ambiente escolar regido pela violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Após o ano 2000, as discussões ganharam um maior espaço no núcleo das instituições. Recentemente, foram reforçadas pela Lei Federal nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), sinalizando o início de debates formais acerca dessa questão, uma vez que o *bullying* é um tipo de violência. O termo *bullying* tem sido tratado de forma genérica como se toda forma de violência, principalmente no ambiente escolar, se caracterizasse como tal. Entretanto, este é um tipo de violência que se diferencia das demais por ter característica repetitiva e sistêmica entre os atores.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito (BRASIL, 2015b, não paginado).

Tal fato mostra que a violência, em todas as esferas, tem se tornado uma questão concreta a ser trabalhada, concedendo-se a outras instituições a oportunidade de contribuir, por exemplo, no combate ao *bullying* dentro das escolas e fora delas.

No Estado do Pará, alguns movimentos de discussão e observação do fenômeno se estruturaram na busca de produzir estudos, tais como: o observatório de violência escolar, na Universidade da Amazônia, apoiado pela UNESCO; o da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Santarém, atualmente Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e alguns cursos de pós-graduação da UFPA nos campi dos interiores do Estado, como parte de ações do projeto Escola que Protege do Ministério da Educação.

Conta-se, também, com algumas políticas de governo como o PROPAZ, que destina pelo menos 50% dos seus projetos para crianças, adolescentes e jovens, em parcerias diretas com as escolas e outras instituições, como a Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, com vistas a instituir ações que diminuam a violência nas escolas e em seu entorno, a prevenir o uso de drogas e estabelecer uma cultura de paz relativamente a essas faixas etárias.

No que se refere às produções de pesquisa e estudos, pode-se afirmar que a carência destas impede implementações extensivas e efetivas de políticas e a não obtenção de um mapa da violência nas escolas no Pará, dificultando o combate, a discussão e a mensuração de suas consequências.

Arroyo (2007) expõe que, atualmente, a violência infanto-juvenil tem sido alvo de debate nacional e vários segmentos da sociedade tem externado suas opiniões e juízo de valores, uma vez que essa faixa etária tem sido protagonista de acontecimentos violentos de toda a natureza, não só nas escolas, mas fora delas também. A crescente incidência da violência tem provocado um repensar, por exemplo, das escolas acerca de suas práticas frente a esse fenômeno. Até pouco tempo atrás, a escola usava seus regimentos para transferir os alunos que apresentassem tal comportamento. Hoje, ao invés disso, procuram refletir sobre as causas do problema e encontrar formas de lidar com ele, repensando sobre o seu real propósito como instituição educacional.

O autor afirma que a omissão nas discussões sobre a violência não é uma atitude contemporânea e que o pensamento educacional deve perguntar-se se entrou no debate público sobre esse fenômeno ou

Se vem fugindo desse debate como um tema incômodo e escorregadio, se a violência infanto-juvenil incomoda, apenas, porque ameaça a paz nas escolas, se as soluções encontradas são extirpar todo sinal de violência interna, expulsando os alunos tidos como violentos, jogando-os indefesos nas violências das cidades. Se os projetos se limitam a recuperar a paz nas escolas[...] Se a infância apenas interessa à Pedagogia na qualidade de alunos (ARROYO, 2007, p. 791).

O debate público acerca do que a escola pode fazer frente ao fenômeno da violência, ou o que tem feito, decorre também pela democratização do ensino e pelo fortalecimento pelas leis, que tornam cada vez mais públicas as escolas. Debates dessa natureza expõem fraquezas, omissões e vulnerabilidade, o que é positivo, pois faz com que a escola se distancie cada vez mais de suas práticas autoritárias preconceituosas, as quais privilegiam os que se destacam pelo seu desempenho intelectual, tirando, assim, do isolamento e da marginalização os “alunos-problema”.

As classificações de crianças, adolescentes e jovens se radicalizam nas escolas e na sociedade. As categorias de normal-anormal, de aluno sem problemas ou com problemas que a escola aplicava ao rendimento escolar agora têm como referente sobretudo qualidades morais dos alunos, de suas famílias e de sua origem. Quando se classifica por parâmetros de rendimento intelectual se usa a expressão “alunos com problemas de aprendizagem”, “repetentes”, mas permanecendo na escola, ainda confiáveis. Quando as classificações são por critérios morais se usa a expressão “alunos-problema” porque, quando violentos, logo são estigmatizados, expulsos, segregados do convívio escolar. Desconfiáveis (ARROYO, 2007, p.791).

A violência escolar tem desafiado as escolas e a sociedade, uma vez que atinge todos os processos nela efetivados (o ensino, a socialização e a aprendizagem) e compromete o seu futuro, o do aluno e o da sociedade, que precisa desses espaços para constituir pessoas que se tornaram futuros profissionais, e, para além disso, cidadãos éticos, autônomos e transformadores de realidade. Um ambiente seguro e solidário e que não ameace a identidade do aprendiz é condição indispensável ao processo do aprendizado (PERRENOUD, 2004).

## 4 MUNICÍPIO DE BREVES E PROCEDIMENTO DA PESQUISA

### 4.1 Caracterização do município de Breves

Breves é o município mais populoso da mesorregião do Marajó, a qual, embora em desenvolvimento, conforme aponta seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (Tabela 01), mantém-se, em relação às demais regiões de integração (RI) do Pará, em último lugar.

**Tabela 1 - IDHM por Região de Integração do Estado do Pará**

Região de Integração	IDHM 1991	IDHM 2000	IDHM 2010
Metropolitana	0,451	0,563	0,691
Carajás	0,307	0,454	0,614
Araguaia	0,312	0,459	0,608
Guamá	0,355	0,469	0,603
Baixo Amazonas	0,328	0,447	0,594
Tapajós	0,306	0,426	0,587
Lago de Tucuruí	0,302	0,437	0,584
Rio Caeté	0,313	0,430	0,577
Rio Capim	0,312	0,418	0,574
Tocantins	0,338	0,436	0,573
Xingu	0,285	0,421	0,571
Marajó	0,289	0,382	0,524

Fonte: PNUD (2010)

O índice apresentado por Marajó se reflete diretamente no município de Breves, cujo último IDHM, divulgado em 2010, foi de 0,503. Esse resultado situa o município em uma faixa de desenvolvimento humano baixa (entre 0,500 e 0,599).

Entre os municípios paraenses, Breves situa-se na 131ª colocação e, entre os 5.565 municípios brasileiros, ocupa um dos últimos lugares (5.520ª colocação) (PNUD, 2010).

Nos Quadros 01 e 02 a seguir apresentam-se, respectivamente, a evolução do IDHM de Breves, de 1991 a 2010, e sua evolução, no mesmo período, relativamente aos municípios de menor e maior IDHM no cenário nacional.

**Quadro 1 - Evolução do IDHM de Breves (1991-2010)**

Ano	Renda	Longevidade	Educação	IDH
1991	0,467	0,623	0,079	0,284
2000	0,491	0,706	0,148	0,372
2010	0,524	0,778	0,312	0,503

Fonte: PNUD (2010).

**Quadro 2 - Evolução do IDHM de Breves no Cenário Nacional (1991-2010)**

Ano	IDHM de Breves	Município com maior IDHM no Brasil	Município com menor IDHM no Brasil	IDH do Brasil	IDH do Pará
1991	0,284	0,697	0,120	0,493	0,413
2000	0,372	0,820	0,208	0,612	0,518
2010	0,503	0,862	0,418	0,727	0,646

Fonte: PNUD (2010).

O PIB *per capita*, a preços correntes em 2011, foi de R\$ 3.822,02 (IBGE, 2015), apresentando declínio e perda de posição com relação a outras regiões/municípios na última divulgação (Tabela 02).

**Tabela 2 - Evolução do Produto Interno Bruto per Capita do Município de Breves**

Ano	PIB			<i>Per capita</i>	
	Valor (R\$ Mil)	Participação	Ranking no Estado	Valor (R\$)	Ranking no Estado
<b>2002</b>	150.870	0,43	28	1.830	83
<b>2003</b>	169.533	0,59	23	2.034	82
<b>2004</b>	200.915	0,57	24	2.380	72
<b>2005</b>	199.034	0,56	24	2.337	88
<b>2006</b>	205.299	0,51	27	2.385	99
<b>2007</b>	240.486	0,46	28	2.546	113
<b>2008</b>	251.900	0,43	28	2.539	126
<b>2009</b>	300.841	0,52	25	2.976	119
<b>2010</b>	335.027	0,43	27	3.608	108
<b>2011</b>	358.639	0,41	30	3.822	110

Fonte: IBGE (2015).

Apesar de apresentar crescimento, Breves continua a se apresentar com baixo IDHM. O componente que contribui para isso é o que analisa os dados educacionais (Tabela 03).

Ainda que a média do Brasil não se apresente tão distante, sabe-se que os impactos reais e sociais são mais profundos do que a própria leitura dos resultados quando se observam outros dados que também demonstram a fragilidade do município.

**Tabela 3 - Dados Educacionais dos Municípios da Região de Integração do Marajó**

Item Geográfico	Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais) 2010	IDEB 2013		Taxa de frequência líquida		% Pessoas com 25 anos ou mais - nível superior completo
		Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Fundam.	Ensino Médio	
<b>Pará</b>	<b>16,77</b>	<b>11,74</b>	<b>3,8</b>	<b>3,4</b>	<b>91,33</b>	<b>31,01</b>
<b>Marajó</b>	<b>32,00</b>	<b>22,00</b>	<b>3,1</b>	<b>3,4</b>	<b>88,00</b>	<b>18,00</b>
Afuá	28,88	2,7	2,9	86,68	13,84	2,3
Anajás	32,98	2,5	3,1	89,62	12,0	1,6
Bagre	23,98	3,3	4,0	81,15	16,41	1,21
<b>Breves</b>	<b>24,74</b>	<b>2,9</b>	<b>3,5</b>	<b>89,13</b>	<b>15,84</b>	<b>2,97</b>
Chaves	27,07	2,9	3,7	75,6	5,27	1,43
Curralinho	21,6	2,6	3,0	92,66	9,54	2,6
Gurupá	24,82	2,8	3,0	87,31	15,53	1,27
Melgaço	36,68	2,7	3,7	82,73	4,16	2,04
Muaná	13,01	3,5	3,5	89,25	26,33	1,39
Ponta de Pedras	14,41	3,5	3,9	88,84	24,25	3,14
Portel	30,1	3,3	3,4	88,5	11,82	2,91
Salvaterra	9,04	3,4	3,0	96,46	28,35	3,23
Sta. Cruz do Arari	11,54	3,7	3,1	89,88	23,01	1,63
S. Sebastião de Boa Vista	15,71	3,3	3,4	90,16	20,55	1,51
Soure	9,42	3,6	3,4	90,90	35,32	4,72

Fonte: FAPESPA (2015a).

De acordo com os dados da Tabela 03, Breves, em relação aos outros municípios, ocupa as seguintes posições: 7º posição na taxa de analfabetismo, em um ranking desfavorável se levarmos em consideração que a região é a que concentra maior número de analfabetos maiores de 15 anos; 6ª posição no IDEB nos anos iniciais; 5ª posição nos anos finais; 8ª posição no Ensino Fundamental quanto à taxa de frequência líquida, que fornece a taxa por faixa etária de alunos que frequentam a escola; 9ª taxa de frequência líquida no Ensino Médio; e 4ª posição quanto a pessoas com nível superior maior de 25 anos. Podemos afirmar, assim, que seu desempenho é médio, comparado aos dados do demais municípios da RI do Marajó.

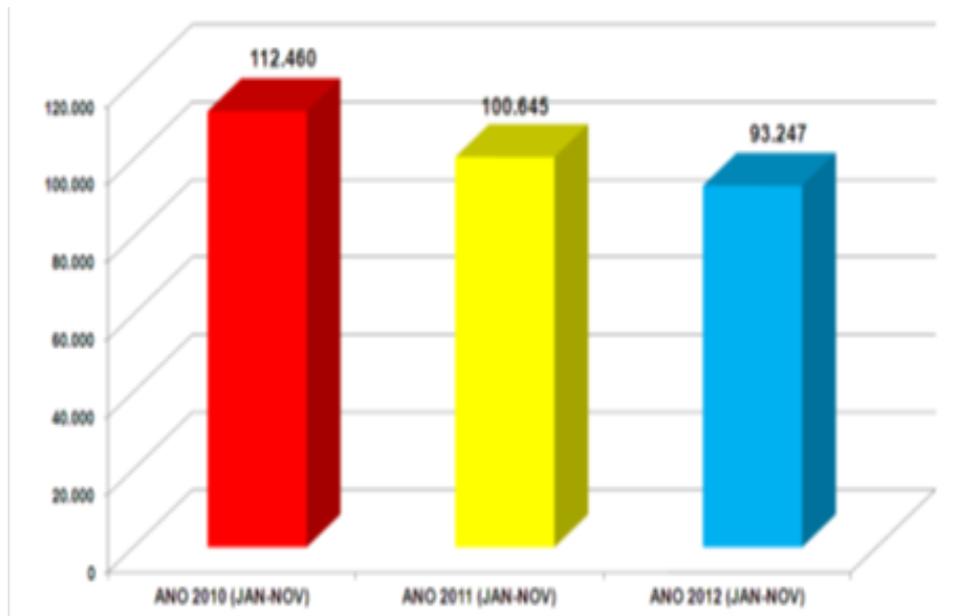
Ainda referentemente aos dados educacionais, o Relatório analítico do território do Marajó construído pela UFPA (2012) confirma a insuficiência de escolas para a demanda no Marajó no meio urbano e no meio rural da região; este último apresenta elevadas condições de informalidade nos locais em que funcionam as escolas. Ainda assim, Breves é o município que concentra o maior número de escolas por nível de ensino no Marajó (UFPA, 2012).

Diante dos indicadores sociais e educacionais apresentados pela região do Marajó e em relação a Breves, é possível compreender que o município está envolvido por fatores que

não favorecem o desenvolvimento. Ainda que tais indicadores não abranjam aspectos subjetivos de bem-estar da população, é possível inferir que as condições impostas por essa realidade dificultam o acesso da população a níveis de serviços e de conhecimento que, supõe-se, não privilegiam condições apropriadas de vida e interferem nas formas em que se estabelecem as relações interpessoais, uma vez que acarretam prejuízos que afetam diretamente a organização da cidade, a prestação de serviços, a organização social e a formação das famílias. Esses fatores favorecem a proliferação de violências de um modo geral, as quais permeiam o ambiente escolar.

Em relação à violência, como mencionado, no Estado do Pará, segundo os números apresentados pela Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social (SEGUP, 2012) acerca de crimes violentos<sup>7</sup> com registro no Sistema Integrado de Segurança Pública (SISP), ocorridos no período 2010-2012, houve uma queda no ano de 2012 em relação aos anos anteriores (Gráfico 05).

**Gráfico 5 - Trajetória dos Crimes Violentos Registrados no SISP no Estado do Pará (2010-2012)**



Com relação ao município de Breves, a Tabela 04, a seguir, informa as ocorrências dos crimes registrados na 8ª Região de Integração de Segurança Pública (RISP).

<sup>7</sup> Foram considerados crimes violentos: crimes contra o patrimônio (extorsão, latrocínio e roubo); crimes contra a pessoa (homicídio doloso); crimes contra o costume (estupro).

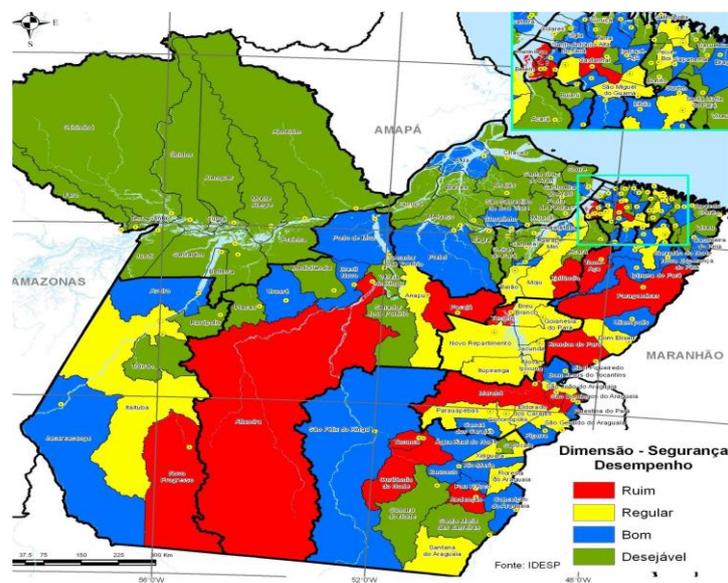
**Tabela 4 - Ocorrências de Crime na Região de Integração de Segurança Pública – 2011 a 2014**

Município	Ano 2011			Ano 2012			Ano 2013			Ano 2014		
	HD*	LT*	CCP*	HD	LT	CCP	HD	LT	CCP	HD	LT	CCP
Afuá	06	01	19	04	01	17	11	-	21	12	-	14
Anajás	-	-	04	01	-	02	02	-	02	04	-	10
Bagre	01	-	01	03	-	04	03	-	11	04	-	16
BREVES	07	-	204	10	-	159	10	01	250	10	01	233
Chaves	-	-	-	-	-	01	02	01	03	02	-	2
Curralinho	-	-	16	01	-	19	01	01	20	07	-	27
Gurupá	01	-	09	02	01	16	-	-	12	06	-	4
Melgaço	02	01	05	05	-	02	-	-	01	02	-	8
Portel	14	-	37	16	01	70	11	02	108	22	03	131
São Sebastião da Boa Vista	06	01	14	01	-	12	02	-	57	05	-	42
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>03</b>	<b>309</b>	<b>43</b>	<b>03</b>	<b>302</b>	<b>42</b>	<b>05</b>	<b>485</b>	<b>71</b>	<b>04</b>	

**Fonte:** Secretaria Adjunta de Inteligência e Análise Criminal. SEGUP (2015).

\*HD - homicídio doloso; \*LT - latrocínio; \*CCP - crime contra o patrimônio.

Observa-se na Tabela 04 que, dos municípios que compõem a 8º RISP, Breves se apresenta entre aqueles com os maiores números de ocorrência dos crimes referidos. Apesar dessas ocorrências criminais, a região, até 2012, era considerada em patamar BOM referentemente à sua vulnerabilidade na área da segurança pública, índice que leva em consideração diversos indicadores sociais, apresentados pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESP), conforme a Figura 03, a seguir.

**Figura 3 - Mapa do Índice de Vulnerabilidade do Pará. Desempenho da Segurança**

**Fonte:** FAPESPA (2012).

No que concerne aos crimes ocorridos no período 2007-2012, o município de Breves apresenta os seguintes números (Tabela 05).

**Tabela 5 - Número de Crimes Registrados no Município de Breves**

Ano	Crimes Contra a Pessoa	Crimes Contra o Patrimônio	Crimes Violentos	Total
2007	287	528	128	943
2008	509	611	210	1.330
2009	639	719	196	1.554
2010	733	658	210	1.601
2011	431	928	291	1.650
2012	372	750	234	1.356

Fonte: FAPESPA (2015b).

Em relação à região, as ocorrências apresentadas por Breves são consideradas altas mas em proporção ao Estado, Breves encontra-se com baixos índices. No entanto para realidade local são dados que confirmam a fragilidade no âmbito da segurança pública, devendo ser reflexo dos indicadores sociais mencionados anteriormente e que potencializam os conflitos que ocorrem tanto no entorno como dentro das escolas, principalmente no tocante as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar.

Referentemente à violência escolar não foram encontrados dados oficiais publicados ou divulgados.

É importante ressaltar que os dados disponíveis na área de segurança são quase sempre precários no país e, conseqüentemente, nos Estados. Não se dispõe, ainda, de um serviço nacional de pesquisas de vitimização ou de padrões para levantamentos de crimes. Produzem-se diagnósticos sobre tendências criminais e práticas violentas com base nos dados registrados em boletins de ocorrência policial, os quais desconsideram as amplas taxas de subnotificação e promovem, assim, uma imagem equivocada sobre a violência e a criminalidade.

Os dados oficiais acabam por destacar algumas manifestações e a manter outras em completa invisibilidade. As próprias informações coletadas pelas diferentes agências do sistema de segurança pública integram bases de dados que não dialogam entre si e que não dispõem de critérios mínimos de padronização a serem observado em um levantamento (ROLIM, 2008). Torna-se difícil, assim, devido aos poucos dados nessa área, a tarefa de se chegar a um número exato no país e, notadamente, no município Breves.

Referentemente aos dados de violência criminais, cujas repercussões são mais visíveis e aparentes, encontra-se dificuldade em consolidar dados ou estatísticas (ROLIM, 2008). No campo da violência escolar esse fator é mais preocupante, pois as discussões ainda não estão

claras para os agentes que integram a escola e para os que organizam a política de ensino. Fator também importante a se considerar é que a visibilidade do fenômeno traz desconfortos relativos à gestão escolar, o que se reflete na maneira de se lidar com a ocorrência e na forma de recepção dos casos. Isso acaba por contribuir para o sub-registros da violência escolar (SPÓSITO, 2001)

O município de Breves oferece o Ensino Fundamental e a Educação Infantil em uma rede de 292 escolas. O Ensino Fundamental se organizou sob a nomenclatura “anos” (iniciais - do 1º ao 5º; e finais - do 6º ao 9º), conforme mudança prevista na Lei Federal 11.274/2006, que altera o artigo 32 da LDB e amplia de oito para nove anos essa etapa (BRASIL, 2006).

A nota mínima para as avaliações foi alterada de 5,0 para 6,0, inserindo-se na matriz curricular a disciplina Educação e Cidadania, a partir do 6º ano. Os três primeiros anos iniciais ficaram como bloco de alfabetização e não retêm o aluno, ou seja, a promoção é automática. A partir do 4º ano, entretanto, o aluno será retido se não alcançar 60 pontos em cada disciplina ou se não tiver obtido pelo menos 75% de frequência escolar ao término do ano letivo.

A LDB também implementou outros critérios, como a construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPP), documento norteador de cada escola, em que se encontram objetivos, filosofia e projetos. Esse documento quase sempre é pré-requisito para o recebimento de programas de recursos públicos. Destaca-se que, desde 2009, ocorrem nas escolas eleições diretas para gestores.

A descentralização financeira ocorreu com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal, oportunizando autonomia financeira à escola, que administra seus recursos sob a gestão de um conselho escolar e fiscal.

A LDB também possibilitou políticas de incentivo para que o corpo docente e o técnico adquirissem nível superior em prazo estipulado até o ano de 2007, por meio da interiorização das universidades públicas e programas como o PARFOR.

O principal recurso na área da educação para os Municípios, que possibilita desde o pagamento dos profissionais até a construção e ampliação das escolas municipais, é o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), complementado com os programas de merenda escolar e livros didáticos. Todos esses recursos investidos, sejam de capital humano ou financeiro, devem possibilitar melhorias quantitativa e qualitativa na educação.

Sob gerência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), todas as ações políticas e financeiras para o Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais no município são planejadas e articuladas. Essa Secretaria possui um quadro técnico de pedagogos e um psicólogo, os quais atendem e concentram o trabalho por níveis de ensino.

As diretrizes que organizam a educação que foram inseridas por meio da LDB possibilitou mecanismos legais iguais para todo os municípios no Brasil, porém foram implantadas em condições desiguais de realidade, municípios como Breves ainda possuem dificuldades em efetiva-las e assim alcançar resultados positivo e de qualidade. É possível confirmar essa dificuldade quando ampliamos a análise para os índices educacionais da região do Marajó e a situação de Breves neste contexto.

Breves possui 264 escolas de Ensino Fundamental, das quais 32 no meio urbano. Atualmente, 21 escolas possuem o Ensino Fundamental, apresentadas no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Breves/Meio Urbano**

Nº	Nome	Anos Iniciais	Anos finais
01	E.M.E.I.F. SANTO AGOSTINHO	X	X
02	E.M.E.F. EMERENTINA M. DE SOUZA	X	
03	E.M.E.F. MARIA DE LOURDES C SALES	X	
04	E.M.E.F. DR. LAURO SODRÉ	X	
05	E.M.E.F PROF. ODÍZIA CORRÊA FARIAS		X
06	E.M.E.F MIGUEL BITAR		X
07	E.M E.F PROFESSOR ESTEVÃO GOMES		X
08	E.M.E.F PAULO R. DOS SANTOS	X	
09	E.M.E.F PROF ROSSILDA FERREIRA	X	
10	E.M.E.F ÁUREA S CUNHA	X	
11	CENTRO EDUC. DA ILHA MARAJÓ-CEDIM		X
12	C.E.M.F PROF RAIMUNDO PEREIRA PINHEIRO		X
13	E.M.E.F. SANTA MÔNICA	X	X
14	E.M.E.F. BOM JESUS		X
15	E.M.E.I.F RUTH HELENA SILVA FERNANDES	X	
16	E.M.E.F PROFª. MARGARIDA AZEVEDO NEMER	X	
17	E.M.E.F. ADVENTISTA DE BREVES	X	
18	E.M.E.I.F. MARIA RAFOLS	X	
19	E.M.E.I.F. EURICO NELSON	X	
20	E.M.E.F. PROF. GERSON PERES	X	
21	E.M.E.I.F. MANOEL SENA	X	

**Fonte:** BREVES (2015).

Como mencionado na introdução os índices mostram que o Ensino Fundamental (anos finais) apresenta as taxas mais altas de abandono e de reprovação, juntamente com a maior taxa de distorção idade/série (64%). Até 2011, havia, em Breves, 7.783 crianças e adolescentes fora da escola.

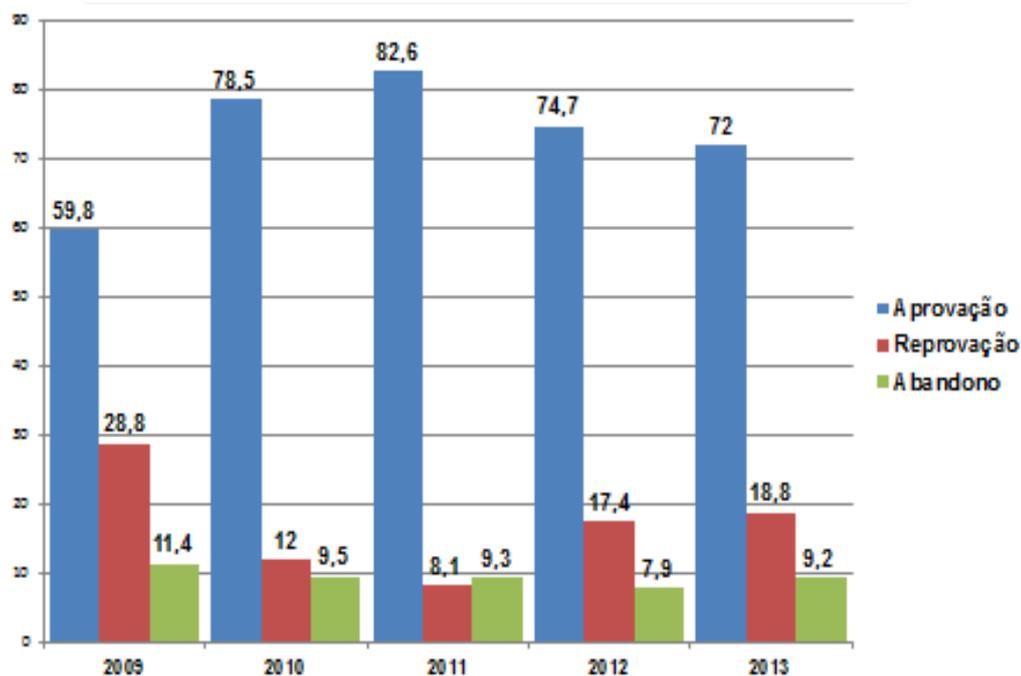
Conforme o Plano Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação não realizou estudos posteriores, objetivando identificar a redução ou aumento desse indicador,

bem como não se encontram estudos das possíveis causas de abandono e reprovação (BREVES, 2015).

Na educação, diversos elementos contribuem para o fracasso escolar, em muitos casos estão relacionados a situações que atingem direta e externamente aos alunos, como fatores econômicos e emocionais. Esses resultados são acompanhados por meio das taxas de desempenho e indicadores educacionais, fazendo a verificação do rendimento das escolas nos municípios e Estados.

Os dados do Censo Escolar (2013) apontam que as taxas de aprovação, de reprovação e de abandono no município de Breves, no período 2009-2011, apresentaram melhora. Em 2012, porém, passaram a apresentar resultado negativo (Gráfico 06).

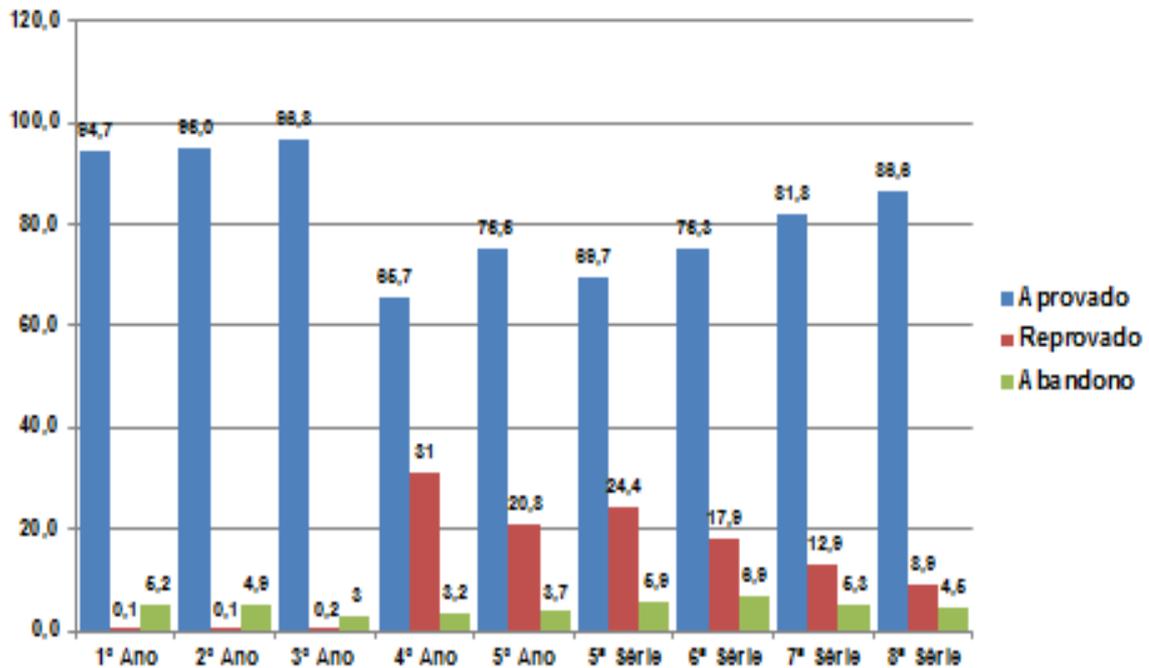
**Gráfico 6** - Rendimento Escolar Ensino Fundamental do Meio Urbano - Breves/PA (2009-2013)



Fonte: BREVES (2015).

No Gráfico 7, a seguir, é possível verificar de forma mais específica os anos finais e a contribuição dos seus resultados para o desempenho na avaliação do ensino fundamental e por fim para o município.

**Gráfico 7 -** Rendimento Escolar Ensino Fundamental por Ano/Série - Meio Urbano Breves/PA (2013)



Os dados que compõem o cenário educacional são interligados e mantêm uma dependência. O Censo Escolar é um dado primário que alimenta dados, pesquisas e sistemas oficiais, os quais avaliam os avanços da educação.

O sistema de avaliação nacional do Brasil tem como precursor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 com base na necessidade de se monitorar o desempenho dos estudantes, mas que não resistiu ao modelo de avaliação em grande repercussão na Europa e nos Estados Unidos. Atualmente, uma das principais avaliações é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Prova e a Provinha Brasil são avaliações que alimentam o IDEB, mas tiveram início antes da criação oficial do IDEB, em 2007. Em 2005, houve seu desdobramento na ANRESC, mais conhecida pelo nome de Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) (RIBEIRO; SILVA, 2015). As avaliações externas, como são chamadas essas provas, fomentam debates acerca de seus resultados, pois, mesmo sem o reconhecimento da sociedade quanto à sua expressão de qualidade, os gestores as tomam como base, sendo elas fortalecidas ao terem suas informações como insumos do IDEB (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013).

O avaliador da aprendizagem no Brasil é o IDEB, um indicador composto sintético, utilizado pelo Governo Federal. Criado em 2007 pelo INEP, foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino em todos os níveis escolares. Segundo o Ministério da Educação, o IDEB também é uma forma de a

população acompanhar a qualidade da educação por meio de dados concretos, podendo assim se mobilizar em busca de melhorias (MEC, 2014). É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida anualmente por meio do IBGE e dos Censos Escolares; e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, obtidas por meio da Prova Brasil (para escolas municipais) e do SAEB (para os estados e o país), realizados a cada dois anos e organizados pelo MEC.

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino. O objetivo, porém, é único: alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. O IDEB utiliza-se de metodologia própria: multiplica a taxa média de aprovação de uma etapa escolar específica pela nota padronizada nos testes de Matemática e Português do SAEB ou Prova Brasil. A multiplicação dos dois termos fornece o valor do IDEB (RIBEIRO; SILVA, 2015).

O IDEB tem sido tema de discussão referentemente a confiabilidade, legitimidade diante dos resultados, que, a cada dois anos, são divulgados, fornecendo o *ranking* das escolas, gerando nestas e nos municípios um misto de ansiedade, expectativa, angústia e mal-estar em torno desses resultados e de seus possíveis ônus ou bônus (BARBACOVÍ, CALDERANO; PEREIRA, 2014). Sua última edição foi divulgada em 2013 e registrou, no município de Breves (Quadro 04), a nota 2.9 nos anos iniciais (abaixo da média projetada, que era de 3.9); e 3.5 nos anos finais (a meta era de 4.0).

**Quadro 4 - Notas e Projeções do IDEB para Breves**

Município	IDEB Observado					Metas projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
<b>Anos iniciais</b>	2.1	2.5	2.7	3.9	2.9	2.4	3.0	3.6	3.9
<b>Anos finais</b>	3.1	3.6	3.6	3.7	3.5	3.2	3.3	3.6	4.0

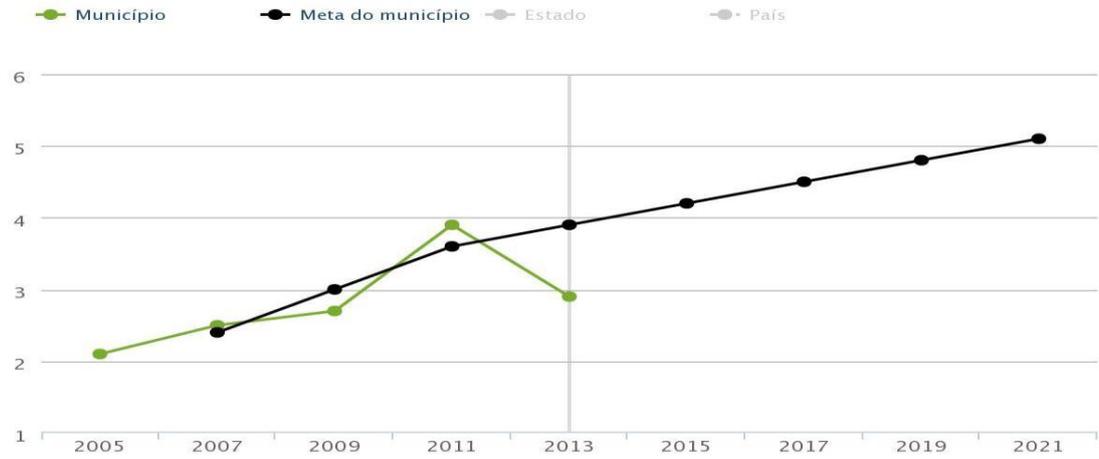
Fonte: INEP (2014).

Confirma-se a queda no desempenho do IDEB em 2013, o que ratifica as taxas de desempenho do Censo Escolar, que, no mesmo ano, apontam índices negativos do município desde 2011, conforme antes referido com a divulgação dos resultados referentes a 2015, será possível confirmar se os episódios foram isolados ou se os resultados se consolidarão.

Fica mais clara a análise dos dados do IDEB para o município nos Gráficos 08 e 09, a seguir, os quais apresentam a evolução do índice para o Ensino Fundamental.

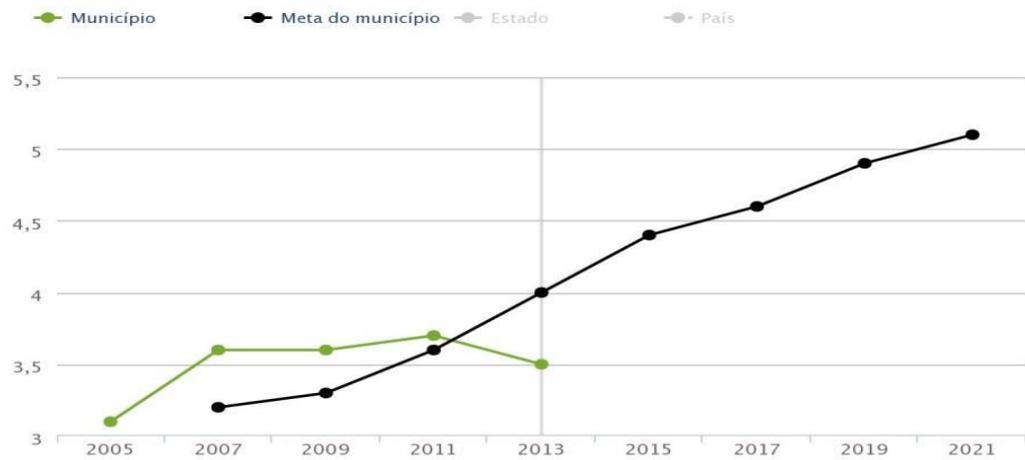
**Gráfico 8 - Evolução do IDEB com Relação à Média Projetada - Anos/Séries Iniciais - Ensino Fundamental**

**EVOLUÇÃO DO IDEB**



**Gráfico 9 - Evolução do IDEB com Relação à Média Projetada - Anos/Séries Finais - Ensino Fundamental**

**EVOLUÇÃO DO IDEB**



O Quadro 5, a seguir, apresenta os dados do IDEB por escola de Ensino Fundamental dos anos finais, o universo que caracteriza a pesquisa desta dissertação.

**Quadro 5 - Desempenho das Escolas de Ensino Fundamental/Anos Finais no Município de Breves/Meio Urbano e IDEB Projetado 2005-2021**

Escolas	IDEB observado					IDEB projetado							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	-	-	-	6.0
Pará	2.8	3.1	3.6	4.2	4.0	2.8	3.1	3.5	3.8	-	-	-	5.0
Breves	2.1	2.5	2.7	3.9	2.9	2.4	3.0	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
Centro Ed. Inf. Marajó (CEDIM)			4.5		***			4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.0
E.M.E.F. Bom Jesus			3.1	3.6	3.4			3.3	3.6	3.9	4.2	4.4	4.7
E.M.E.F. Miguel Bitar	2.9	3.2	3.5	3.3	3.3	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0
E.M.E.F. Prof. Gerson Peres			4.2		3.7			4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.7
E.M.E.F. Profa. Odízia Correa Farias	3.1	3.1	3.4	3.8	3.5	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1
E.M.E.F. Profa. Rossilda Ferreira	2.5	3.1	3.4	3.8	***	2.5	2.8	3.2	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9
E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes	3.0	3.3	3.2	3.6	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0
E.M.E.I.F. Sto. Agostinho	3.9	5.1	4.7	4.8	4.6	3.9	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9

**Fonte:** INEP (2014).

\*\*\*Não divulgado por solicitação da secretaria/escola devido situação adversa no momento da aplicação.

Os dados da Figura 16 revelam as escolas quanto suas notas e projeções do IDEB e reafirmando as estatísticas e a realidade da educação no município de Breves. Referentemente a esse índice que engloba, em síntese, vários aspectos, surge outro problema a ser combatido pelas políticas educacionais do município: a distorção idade/série (Tabela 06).

**Tabela 6 - Distorção Idade-Série Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais**

Ano	Distorção idade/série anos iniciais	Distorção idade/série anos finais
2006	62,4	69,1
2007	64,3	73,1
2008	48,9	44,7
2009	57,7	53,6
2010	60,6	63,1
2011	56,9	65,1
2012	49,3	65,6
2013	44,3	64,6

**Fonte:** BREVES (2015).

Observa-se, na Tabela 6, que o quesito abordado encontra-se extremamente frágil, pois não há um comportamento linear dos dados. A informação oscila a cada ano, demonstrando

certo descontrole referentemente a esse item, o que ajuda reforçar os aspectos negativos no campo educacional.

Os dados apresentados no âmbito educacional como referido na seção dois desta pesquisa são resultantes de diversos fatores, sendo o baixo desempenho escolar uma variável que pode ser um indicativo ou permitir prever ocorrências de violência nesta faixa etária, podendo inclusive essa agressividade ser reproduzida na idade adulta, ocasionando crime que incrementarão estatísticas de violência de um modo geral (FARRINGTON, 2002)

#### **4.2 Detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa bibliográfica abrangeu uma compilação de trabalhos, livros e artigos disponíveis em acervos literários locais e pessoais e em bibliotecas virtuais. Pesquisou-se, ainda, documentos e dados em sites governamentais do Estado do Pará, como o da SEGUP, e em federais, como o do INEP e os de Ministérios. Também foram consultados sites não governamentais, como o da UNESCO e o do PNUD.

Durante essa etapa, reuniram-se informações, tais como: os principais estudos sobre as temáticas violência e aprendizagem (incluindo-se os estudos que abordam os dois processos juntos); as teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem, assim como os fatores que favorecem tal processo; a contribuição do ambiente e do clima educacional para o ensino; os fatores emocionais e biológicos que, junto a fatores externos que envolvem os atores escolares, colaboram no processo de ensino-aprendizagem; os conceitos e os tipos de violência.

Com relação à violência no ambiente escolar, a pesquisa bibliográfica trouxe à tona discussões e distinções necessárias com o objetivo de definir, de forma clara, a violência nesse espaço institucional a fim de proporcionar melhor identificação dos tipos interpessoais de violência existentes na escola.

Para a compreensão dos aspectos trabalhados, contou-se com os reforços de leis federais e municipais, bem como de relatórios, mapas e estatísticas de instituições governamentais, com apresentação de indicadores sociais e educacionais e dados da criminalidade. Referentemente à Região Norte, apesar da dificuldade em reunir materiais, foi possível realizar um levantamento daqueles que apresentassem números sobre a violência e a educação, bem como aspectos sobre a Região de Integração do Marajó e, de forma mais específica, sobre o município de Breves. Foi possível, dessa maneira, realizar uma leitura educacional e social que ajudasse nas análises e na composição do objeto empírico.

A pesquisa documental iniciou-se pela busca de documentos primários e secundários, os quais constituem-se materiais que ainda não obtiveram tratamento analítico ou, ainda, que podem ser reelaborados a fim de ajustar-se à pesquisa (GIL,2002). Buscou-se em órgãos, como a Secretaria Municipal de Educação, documentos que comprovassem a existência de violência nas escolas do município ou que destacassem uma escola ou instituição que pudesse fornecer informações a respeito da violência escolar (atas, reportagem, processos, denúncias etc.). Nesse procedimento, não foram encontradas informações sólidas que encaminhassem a pesquisa.

Na secretaria das escolas selecionadas, assim como na sua coordenação pedagógica, buscaram-se livros de ocorrências, estatísticas, documentos que indicassem a existência da violência, projetos, tipo de usuário da escola, relação de alunos beneficiados no Programa Federal Bolsa Família, assim como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Tal pesquisa serviu para comprovar a dificuldade, a insuficiência ou até a inexistência de registros sobre a violência escolar.

Como mencionado na introdução, os dados quantitativos foram obtidos por meio de *survey*, técnica em que se faz o levantamento de informações de um grupo significativo, interrogando-se diretamente os sujeitos cujo comportamento acerca da violência escolar e da aprendizagem se desejou conhecer.

É importante destacar a diferença entre *survey* e censo. O *survey* examina uma amostra da população e o censo implica uma enumeração toda a população. Na realização deste trabalho, escolheu-se o *survey* por ser um método vantajoso para as pesquisas sociais, principalmente quando associado a outros instrumentos, no caso, as entrevistas e o grupo focal (BABIEE, 1999).

A escolha da população a ser pesquisada recaiu sobre os agentes que lidam diretamente com o processo de ensino-aprendizagem (alunos, professores, coordenadores e gestores), ainda que outros servidores, como vigias, zeladores, merendeiras etc. participem da realidade escolar, a pesquisa visa captar as percepções do processo referido. Em vista dessa escolha, a pesquisa considerou os seguintes dados: a Escola Estêvão Gomes possui 748 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, 27 professores, 02 coordenadores pedagógicos, além do diretor e do vice-diretor. O Colégio Santo Agostinho possui 574 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, 19 professores, 02 coordenadores pedagógicos, além da diretora e da vice-diretora.

Definiu-se, primeiramente, que os professores, os coordenadores e os gestores, por se tratar de uma população menor, participariam em sua totalidade da pesquisa. No entanto,

alguns profissionais optaram por não participar da pesquisa, e outros não conseguiram devolver em tempo hábil o material a eles fornecido para preenchimento. Alcançou-se, assim, o seguinte quantitativo: a Escola Estevão Gomes participou com 78% dos professores; e o Colégio Santo Agostinho, com 53% dos professores. Os gestores e os coordenadores de ambas as escolas optaram pela participação na pesquisa de somente 01 representante de cada categoria, conforme mostra o Quadro 06.

**Quadro 6** - Detalhamento do Universo de Professores, Coordenadores e Gestores Entrevistados

Nome da escola	Total da população	Participantes da pesquisa
E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes	27 professores	22 professores
E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes	02 coordenadores	01 coordenador
E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes	02 gestores	01 gestor
E.M.E.F. Santo Agostinho	19 professores	10 professores
E.M.E.F. Santo Agostinho	02 coordenadores	01 coordenador
E.M.E.F. Santo Agostinho	02 gestores	01 gestor
<b>TOTAL</b>	<b>54 profissionais</b>	<b>36 profissionais</b>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Para a categoria alunos, por se tratar de uma população de 1.322 indivíduos, optou-se por escolher uma amostragem a mais representativa possível. A classificação da amostragem é probabilística e o tipo da amostragem estratificada, pois foi selecionada uma amostra de um subgrupo da população (GIL, 2002). No caso dos alunos, o cálculo utilizado para a amostra foi estratificado proporcional (BARBETTA, 2006), com um erro máximo admitido de 7%.

$$n_h = n \times \frac{N_h}{N}$$

O resultado do cálculo apresenta-se a seguir no Quadro 7.

**Quadro 7** - Detalhamento da Amostra dos Alunos

Nome da escola	Total de alunos	Tamanho da amostra
E.M.E.F. Prof. Estevão Gomes	748	98
E.M.E.F. Santo Agostinho	574	75
<b>TOTAL</b>	<b>1.322</b>	<b>173</b>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Após o cálculo que definiu o tamanho da amostragem a ser pesquisada, os alunos foram submetidos a outro procedimento estatístico: a amostragem aleatória simples, que consiste em atribuir a cada elemento da população um número único para, depois, proceder-se à seleção de alguns desses elementos de forma casual (GIL, 2002). A pesquisa foi realizada com alunos do 6º ao 9º ano, divididos em classes. Seus números eram representados pelo seu número da frequência na caderneta, sendo realizado um sorteio por sala que resultou em quais alunos iriam responder aos questionários, alcançando-se, assim, todos os anos e turmas. Definiu-se, dessa forma, os objetivos, a hipótese, o universo e a amostra da pesquisa.

O instrumento do *survey* foi o questionário semiaberto, com 12 questões fechadas e 04 questões abertas (Apêndices 1 e 2) para os alunos selecionados para a pesquisa; e com 13 questões fechadas e 08 questões abertas para o universo total dos professores. Foi aplicado um total de 227 questionários nessa etapa, que serviu também para a escolha dos componentes da segunda fase da pesquisa. Os resultados do *survey* proporcionaram a identificação de agentes com experiências, fatos ou informações que auxiliassem de forma mais profunda na exploração do tema e da análise dos dados. Esses agentes participaram das entrevistas e dos grupos focais. A partir da análise do *survey*, foram realizadas entrevistas com cinco professores, 01 gestor e 01 coordenador de cada escola.

Após a seleção dos alunos, utilizou-se, a exemplo da pesquisa de Abramovay, “Violência nas Escolas”, a técnica do grupo focal, que, segundo Gil (2002), é apropriada para pesquisas qualitativas. Essa técnica foi escolhida com o objetivo de captar a fundo a experiência das condições vividas e experiências específicas, conferindo ampla liberdade aos participantes. Ela foi aplicada aos alunos e apoiou-se na recomendação da literatura de haver de 06 a, no máximo, 12 participantes. Na escola Estevão Gomes, houve oito participantes; e no Colégio Santo Agostinho, seis. Foram utilizados dois assistentes de pesquisas, um para registrar o material escrito e outro para trabalhar as mídias de imagem e som com equipamentos amadores; as sessões foram gravadas. Houve um moderador e as questões a serem discutidas foram organizadas em roteiro.

As sessões de entrevista podem variar de 2 a 3 horas, mas a pesquisa utilizou uma hora e meia por ter alcançado informações suficientes para os objetivos da pesquisa. As discussões oportunizadas na sessão proporcionaram um aprofundamento das questões do *survey*, ampliando a visão do fenômeno e percebendo outras situações que possibilitaram evidências e contradições da violência escolar (GIL, 2002).

Foram realizadas entrevistas individuais não estruturadas com questões abertas, por meio das quais foi possível explorar de forma mais ampla a temática. As entrevistas foram

aplicada com 05 professores selecionados de cada escola, os gestores e os coordenadores pedagógicos, por meio de um roteiro com perguntas a fim de captar as condutas, os sentimentos e as percepções dos sujeitos entrevistados. Nessa perspectiva, justifica-se o uso da entrevista não estruturada, a qual se adaptou melhor ao objetivo da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2008). Os procedimentos do *survey*, entrevista não estruturada e a aplicada aos grupos focais compuseram a pesquisa de campo.

Participaram do *survey* 173 alunos, do 6º ao 9º anos. Na Escola Estevão Gomes, participaram 98 alunos (54 meninos e 44 meninas), com média de idade de 14 anos. No Colégio Santo Agostinho participaram 75 alunos (40 meninas e 25 meninos), com média de 13 anos. Do total de alunos participantes, 14 integraram o grupo focal: 08 da Escola Estevão Gomes (06 meninos e 02 meninas) e 06 do Colégio Santo Agostinho (05 meninas e 01 menino).

Da categoria dos profissionais, participaram do *survey* 36 servidores. Da Escola Estevão Gomes participaram da pesquisa 22 professores (11 homens e 11 mulheres), 01 coordenador e 01 gestor, com idade média de 43 anos e média de 10 anos de trabalho na instituição. Do Colégio Santo Agostinho foram entrevistados 10 professores (06 homens 04 mulheres), 01 coordenador e 01 gestora, com média de idade 35 anos e média de 08 anos de trabalho na escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Estevão Gomes está localizada na Avenida Portel, nº 139, no bairro da Cidade Nova, no município de Breves/PA. O bairro, considerado periférico, possui somente esta escola para atender o nível de Ensino Fundamental com os anos finais. Seu Projeto Político-Pedagógico de 2014 demonstra que ela atende, majoritariamente, alunos do bairro Cidade Nova, onde se situa, e, também, das proximidades do Rio Parauaú. Indica, ainda, que a maioria das famílias é beneficiária do Programa Bolsa Família e que seus alunos encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

Sua construção teve início em 1981. Em fevereiro de 1983, iniciaram-se suas atividades com apenas duas salas de aula e atendimento a crianças do pré-escolar à quarta série. No ano de 1992, foi implantado o ensino de 5ª à 8ª série (hoje, 6º ao 9º ano). Atualmente possui 12 salas de aula, 01 sala de leitura, 01 secretaria, 01 sala de arquivo, 01 sala de professores, 01 ginásio de esportes, 01 sala de informática, 01 auditório, 01 sala para atividades do Projeto Mais Educação e 01 copa. Atende 1100 alunos, dos quais 748 do Ensino Fundamental, e funciona em três turnos (o terceiro trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)).

Adota, como filosofia de trabalho, “Ética e Cidadania”. Seu sistema de avaliação prioriza a avaliação diagnóstica somativa, detalhada no seu projeto de avaliação. Possui regimento interno, elaborado em 2010 com base no Regimento Municipal Unificado das Escolas. Apresenta projetos educacionais internos, alguns dos quais mantidos com o apoio do projeto federal Mais Educação.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santo Agostinho, segunda escola pesquisada, situa-se na Avenida Rio Branco, nº 778, Bairro Centro, com administração da Congregação das Irmãs Agostinianas Missionárias. Segundo o PPP da escola, ano de 2014, essa congregação surgiu na Espanha, em fins do século XIX, com a finalidade específica de dedicar-se à educação de crianças órfãs do Arquipélago das Filipinas. Por questões políticas, os espanhóis tiveram de se retirar das Filipinas, permanecendo ali apenas as irmãs do próprio país, que deram continuidade à missão, estendida posteriormente a outros países. As Irmãs Agostinianas Missionárias espanholas, juntamente com pessoas leigas, realizam, junto a menores carentes, trabalhos na área da educação, em colégios próprios ou conveniados, em creches, residência de jovens universitários e em comunidades de inserção em bairros populares ou pequenas cidades.

A construção da escola teve início em 08 de dezembro de 1954, com o lançamento de sua pedra fundamental. Em 06 de março de 1964 iniciou suas atividades com o nome de Colégio Santo Agostinho, como até hoje é conhecido no município. Até 1988, funcionou em regime de convênio com o Governo do Estado do Pará. A partir de 1999, com o processo de municipalização pelo qual passou o Ensino Fundamental do município, o convênio foi firmado entre a Prefeitura Municipal de Breves e a Prelazia do Marajó. Nesse mesmo ano, foi assinado um Termo Aditivo ao convênio para a implantação gradativa do Ensino Fundamental nos anos finais (5ª à 8ª série), pois, até então, a escola só trabalhava com Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Funciona nos turnos da manhã e da tarde e atende alunos da Educação Básica nas seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, ambos conveniados com o Governo Municipal; e Ensino Médio, conveniado com o Governo Estadual. Tem registrados 1.404 alunos no Ensino Fundamental, dos quais 574 nos anos finais. Conta com 18 professores e 02 coordenadores, além da diretora, da vice-diretora e de um conselho escolar. Do total de alunos, 40% são beneficiários do Programa Bolsa Família ou de outros programas de assistência do Governo Federal, um indicativo de que possuem situação econômica vulnerável.

No PPP/2014 (p. 8) da escola consta que, pelo seu Regimento Interno, “o(a) diretor(a) deste Estabelecimento de Ensino sempre será indicado pela Entidade Mantenedora, ou seja, a Prelazia do Marajó, que repassa à Congregação das Irmãs Agostinianas Missionárias a autonomia para indicação da direção”.

Tem como missão, ainda segundo seu PPP/2014 (p. 20), “promover uma educação fundamentada em valores cristãos e contribuir para a formação de um ser humano que atue na sociedade de forma crítica, justa, criativa e empreendedora”. Foi identificado no diagnóstico que, embora a escola trabalhe conceitos de solidariedade e respeito mútuo, os alunos apresentam constantemente desentendimentos, assim como agressões verbais e físicas, que colocam em risco a sua integridade física em algumas situações.

A análise e a interpretação de dados acompanhou o tipo de estratégia escolhida para a coleta de dados, ou seja, a estratégia sequencial explanatória, priorizando-se os quantitativos que possibilitaram identificar informantes em potencial, bem como gerar dados que apresentem informações processadas dando compreensão do fenômeno de forma mais estatística. Posteriormente, foram aplicadas as técnicas qualitativas para aprofundar as análises com informações mais precisas. Em seguida, integraram-se os dados na análise e interpretação dos resultados, o que permitiu, inclusive, a transformação das perguntas abertas do questionário do *survey* em dados quantitativos, sendo a frequência obtida transformada em percentual (CRESWEL, 2007).

Com os dados do *survey*, foi criado um banco de dados no programa de *software Excel*. Foi obtida a média de algumas questões, como idade, tempo de serviço e o período em que teve a percepção do aumento da violência na escola. Nas demais questões foram aplicadas a fórmula = *cont.se*, que conta o elemento da tabela do critério que se deseja. Posteriormente, os resultados foram transformados em porcentagem e em gráficos no mesmo programa.

Das entrevistas e dos grupos focais, foram analisados os áudios e as imagens, assim como as repostas transcritas para auxiliar nas explicações dos gráficos do *survey*. Dessa forma, a análise permitiu que os dados demonstrassem contradições e convergências das informações, não se fazendo distinção das fases quantitativas e qualitativas. Ficou claro o processo de colaboração dos dados (CRESWEL, 2007).

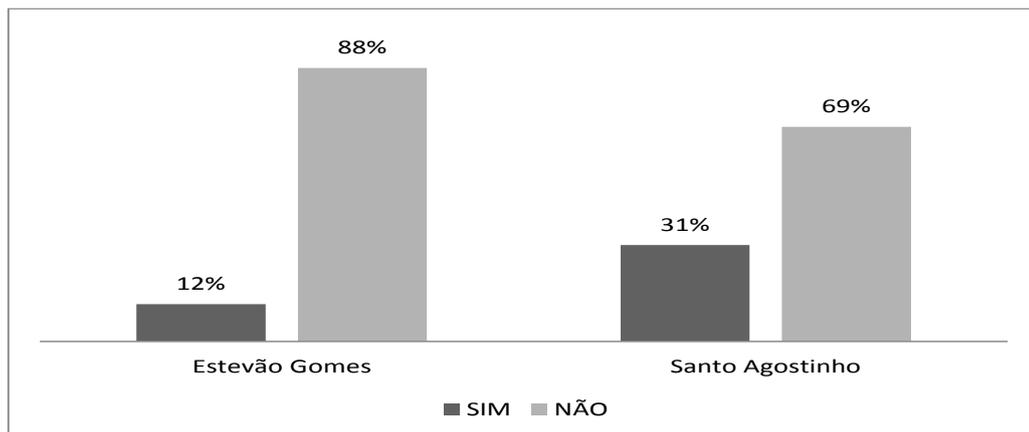
Classicamente, a interpretação é entendida como uma etapa que sucede a análise. Optou-se, porém, por realizar a análise e a interpretação concomitantemente. Buscou-se ir além da leitura dos dados, integrando-os ao universo do fundamento teórico e dos conhecimentos acumulados em torno do tema (GIL, 2002).

## 5 VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BREVES

### 5.1 Ocorrência de violência escolar em Breves

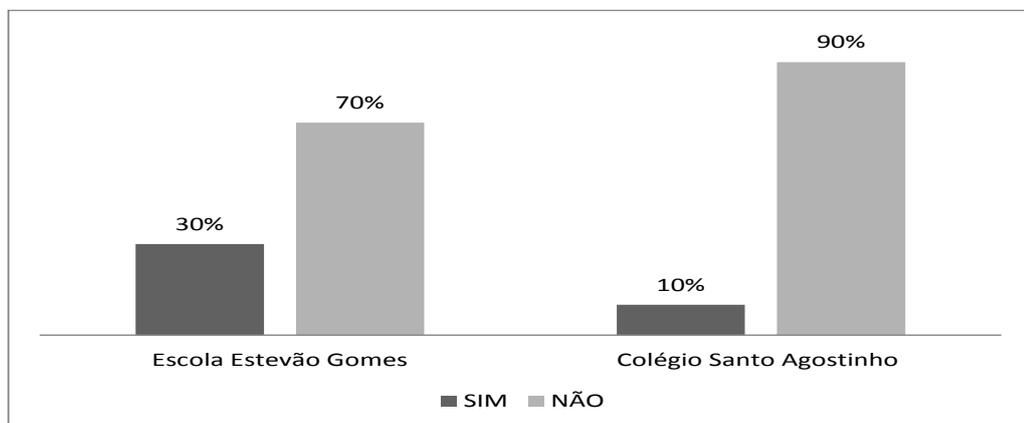
Os dados relativos à violência escolar, particularmente os que tratam sobre o número de vítimas, são raros. Tem ocorrido, entretanto, uma tendência dos estudos mais recentes em tratar de forma mais objetiva os números, pois estes podem consolidar uma melhor análise do panorama do fenômeno, objetivado por esta pesquisa, para as escolas aqui tratadas. Os resultados levantados demonstram que os alunos são as principais vítimas de violência escolar, e os alunos do Colégio Santo Agostinho e os professores da Escola Estevão Gomes foram os que mais se declaram ter sido vítimas desse fenômeno (Gráficos 10 e 11).

**Gráfico 10** - % de Alunos Vítimas da Violência nas Escolas Pesquisadas



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

**Gráfico 11** - % de Professores Vítimas da Violência nas Escolas Pesquisadas



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016)

Um dos trabalhos mais amplos do Brasil, que apresenta dados semelhantes aos dados colhidos nesta pesquisa, mostra que entre 11 a 13% dos alunos relatam casos de agressões e espancamentos dentro da escola (ROLIM, 2008).

Os resultados apresentados pelos professores de ambas as escolas, embora preocupantes, não se mostram alarmantes, uma vez que os estudos apontam que as estatísticas a respeito são raras, baixas e contraditórias. Não se pode, entretanto, subestimar ou tornar menos importantes esses resultados, na espera de que acontecimentos extremados aconteçam para considerá-los dados importantes no ambiente escolar (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

Por se tratar de um reconhecimento subjetivo, no resultado desta pesquisa deve-se considerar que o contexto em que os grupos pesquisados estão inseridos contribuem para a interpretação do que é ou não violência para os sujeitos, visto que estes recebem influências, tradições e um legado cultural do meio em que vive (PIAGET apud DE LA TAILLE, 1992).

De acordo com os indicadores sociais e educacionais as duas escolas estão inseridas em um contexto municipal desfavorável e ainda apresentam diferenças que podem influenciar em suas concepções de violência.

Fator também a ser observado no tocante aos professores são os dados de vítimas de Breves, os quais não estão distantes dos que o Brasil tem apresentado. Em 2015, o Brasil, junto com outros 33 países, participou de uma enquete da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na qual 12,5% dos professores afirmam ter sido vítimas da violência. O Brasil foi o que apresentou o índice mais alto (12,5%), seguido da Estônia (11%) e da Austrália (9,7%).

Deve-se ressaltar que ambas as escolas pesquisadas neste trabalho apresentaram professores vitimados. Esse fator confirma que casos de agressões contra professores já não são raros e vem transpondo os limites que figuram o professor como uma autoridade a ser respeitada (CHARLOT, 2002) como apontam os relatos a seguir.

O professor [...] chegou a ser agredido fisicamente por uma aluna, em virtude [...] ele repreendeu ela e se voltou fisicamente e o agrediu [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Ela bateu em mim e disse: “agora vai lá, agora, fala pro diretor e o coordenador [...]”. Ela escorava as meninas [...], ela tentava intimidar todo mundo lá (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Aqueles alunos que são mais alterados e que causam a questão da violência com alunos e muitas vezes até com o professor [...] desrespeitando o professor na aula

fora da escola [...]. Aconteceu uma situação aqui de um aluno que ameaçou o professor porque ele não quis corrigir um trabalho, por questões de notas, inclusive foram até parar na delegacia, mas foi resolvido, graças a Deus, resolveu por aqui mesmo (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] envolvendo [violência física] professores e demais funcionários são poucos. Os casos se dão mais na forma de desacato a estes profissionais [...] (COORDENADOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] tipo assim, na aula já começa [...] na hora da entrada[...] tenho um colega que é super sensível, qualquer coisa ele começa a chorar, mas ele mesmo começa a participar desses bullying, ele começa a bagunçar, aí os outros dizem: 'tiram ele fora da sala', aí os professores dizem assim: 'eu não tiro porque se não ele vai chorar'; até os professores começam a participar[...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

A existência da violência nas duas escolas pesquisadas contribui para a desconstrução de estereótipos de escolas violentas, visto que elas possuem, de certo modo, usuários de características sociais e econômicas diferentes, ainda que as escolas que apresentem maior número de casos concretos de violência estejam geralmente imersas em um contexto de tensão e ligadas ao estado da sociedade e do bairro. Quando o próprio bairro é atingido pela violência, é maior a probabilidade de a escola também ser atingida por ela (CHARLOT, 2002), conforme se observa no relato de uma professora da Escola Estevão Gomes, a seguir:

Principalmente que a área da escola é uma área assim... que eu posso dizer... um pouco de risco [...] e os alunos da escola, eles tem um diferencial em questão da situação econômica [...] essas crianças apresentam uma agressividade muito grande [...] muitas vezes esses alunos presenciam em casa agressões pai que bate na mãe... eles muitas vezes são espancados, então talvez isso gere toda essa agressividade, eles dizem que são revoltados porque a mãe o abandonou, o pai o abandonou [...].

Os profissionais da educação têm se deparado cada vez mais com essa realidade que desestrutura o ensino, uma vez que os professores precisam estar em condições não somente técnicas, mas também emocionais, para ministrar sua aula. Ocorre também o processo de ruptura da imagem de autoridade dos profissionais, histórica e culturalmente construída, e o questionamento da formação do professor para lidar com essas situações de violência.

Quando observamos o perfil das escolas, é possível demonstrar que não há um modelo de escola blindada para violência. Essas questões precisam ser abordadas para se desconstruir um imaginário de infância e juventude frágeis e reconstruí-lo diante da realidade que se apresenta, imprimindo a essas questões o tratamento adequado no ambiente escolar. Por vezes, a violência passa despercebida pelos profissionais, talvez porque pensem as ações que presenciam como coisas de criança.

Esse modo de interpretação pode justificar o fato de alguns professores de ambas as escolas optarem por não identificar nenhum agente envolvido em episódios de violência na escola, por entenderem tais episódios como “brincadeira” e não como violência, muitas vezes incorporando atitudes de indiferenças, como apontam os alunos nos relatos a seguir e que acabam por contribuir para o subregistros de vítimas.

Eu fico com medo, porque a gente fala para o coordenador e ele, tipo, não tem essa conversa com a gente [...]. Eu sofria bullying antes porque eu era muito magrinha, aí as pessoas mais fortes vinham assim e me davam de contra e me ameaçavam [...] eu tentava resolver sozinha, mas mesmo assim eu não fazia nada (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

A gente vê muito, mas prefere não comentar, pois não tomam providência [...] muitos colegas sofrem bullying [...] às vezes a gente tem até medo de se meter, pois podem mexer com a gente [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Eu falo por mim, a gente pode se queixar lá [na coordenação], mas eles não vão correr atrás do motivo... - ah!! A gente vai resolver isso depois, eu tô ocupado agora [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

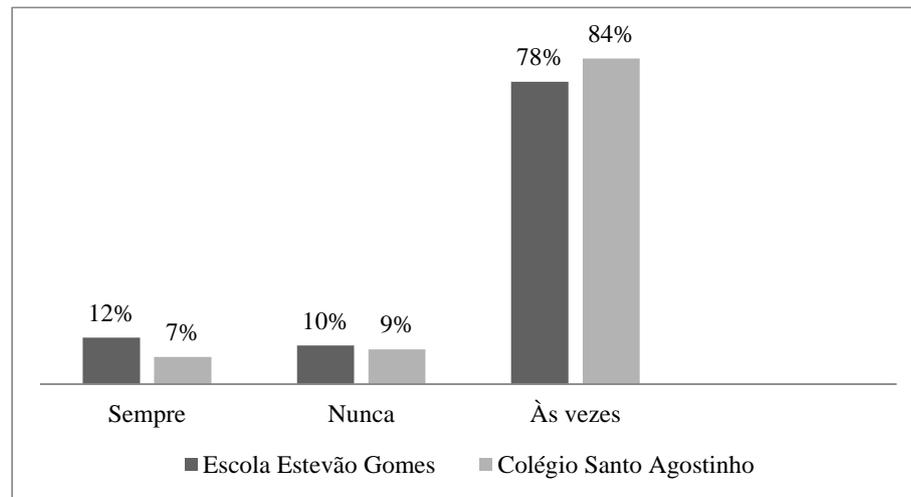
A discussão da temática violência escolar tem se construído de forma muito tímida por diversas questões. Entre elas, o fato de que muitas instituições pensam em proteger a reputação do estabelecimento com a intenção de não demonstrar fragilidade pedagógica e instalar insegurança no espaço escolar (SPOSITO, 2001).

Percebe-se, muitas vezes, um esforço corporativo em preservar a imagem da infância e da juventude, ou mesmo da instituição. Essa visão, de certa forma, é reforçada, uma vez que pesquisas nessa área, de um modo geral, têm sido feitas em escolas públicas localizadas em bairros periféricos.

A mídia divulga, em sua maioria, casos de violência em escolas públicas, o que estigmatiza a escola e os alunos, quase sempre adolescentes de camadas populares e de baixo rendimento (ARROYO, 2007). Essas posturas conservadoras por parte das escolas colaboram para que o assunto seja pouco discutido, inibindo ações que poderiam ser implementadas para se combater a violência escolar .

Ainda no que se refere às ocorrências, tanto o Colégio Santo Agostinho como a escola Estevão Gomes apresentam resultados semelhantes com um pequeno destaque para o Santo agostinho em relação a frequência com que alunos presenciaram ou tomaram conhecimento de casos de violência, o que reforça que guardada as distinções e até mesmo os resultados do IDEB ambas se assemelham no que se refere a recorrência de violência para a categoria dos alunos.(Gráfico 12)

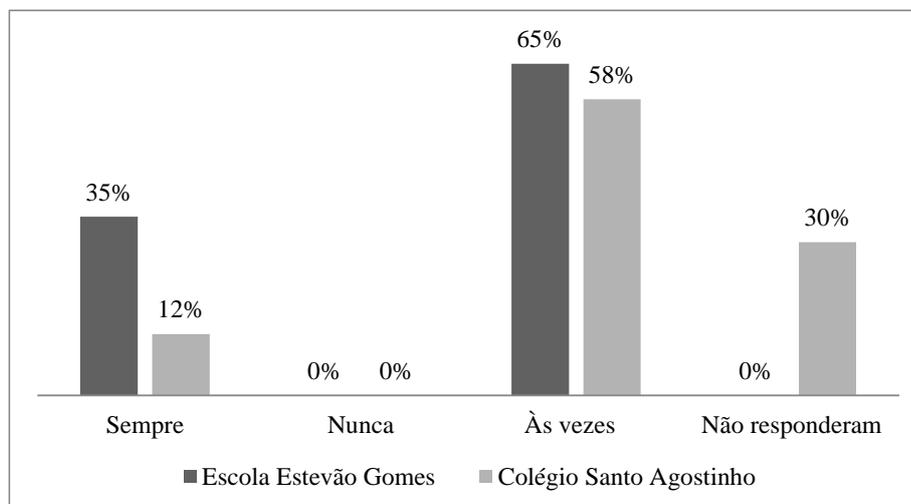
**Gráfico 12** - Frequência com que presenciam ou tomam conhecimento de atos de violência na escola (alunos)



**Fonte:** Pesquisa de campo(2016)

No que se refere aos professores das escolas esse resultado apresentou destaque pela quantidade de professores do Colégio Santo agostinho que optaram por não responder, deve-se ressaltar que a escola tem uma filosofia confessional, o que por muitas vezes agrega qualidades mais rígidas e conservadoras no trato de alguns temas, percebeu-se que ao longo da pesquisa a categoria apresentou um certo receio ou resguardo em falar sobre violência. Destaca-se também que os professores da escola Estevão Gomes apresentaram uma percepção de casos presenciados e conhecidos maiores que os alunos da mesma escola, isso pode ocorrer devido o próprio esclarecimento acerca dos tipos de violência, o que permite que em alguns casos professores identifiquem de forma diferente dos alunos, podendo distinguir com mais clareza o que pode ser ou não violência. Para além dos destaque feitos pode-se afirmar que para a categoria dos professores há mais recorrência de episódios de violência na escola Estevão Gomes (Gráfico 13).

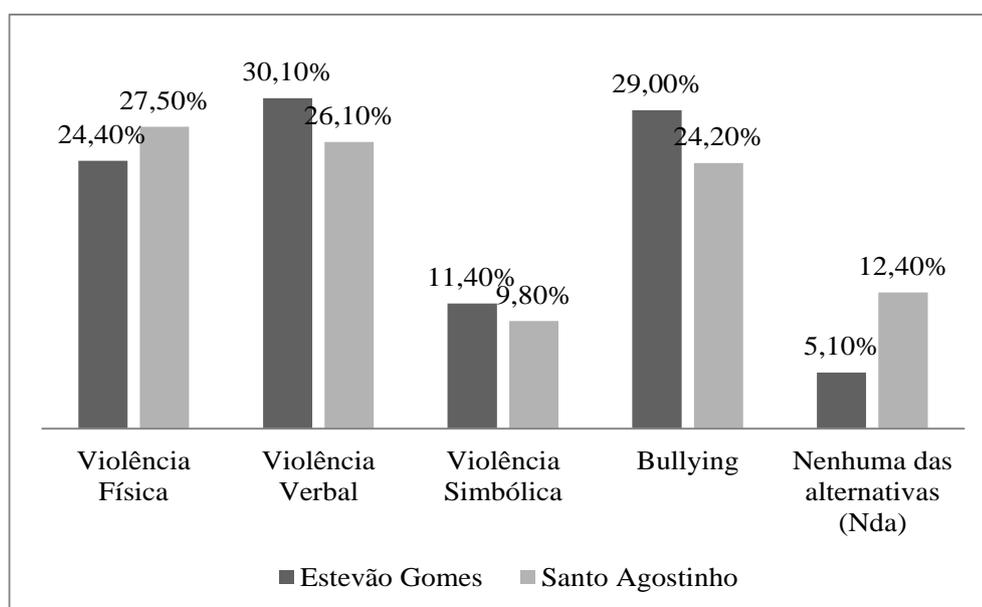
**Gráfico 13** - Frequência com que presenciam ou tomam conhecimento de atos de violência na escola (professores)



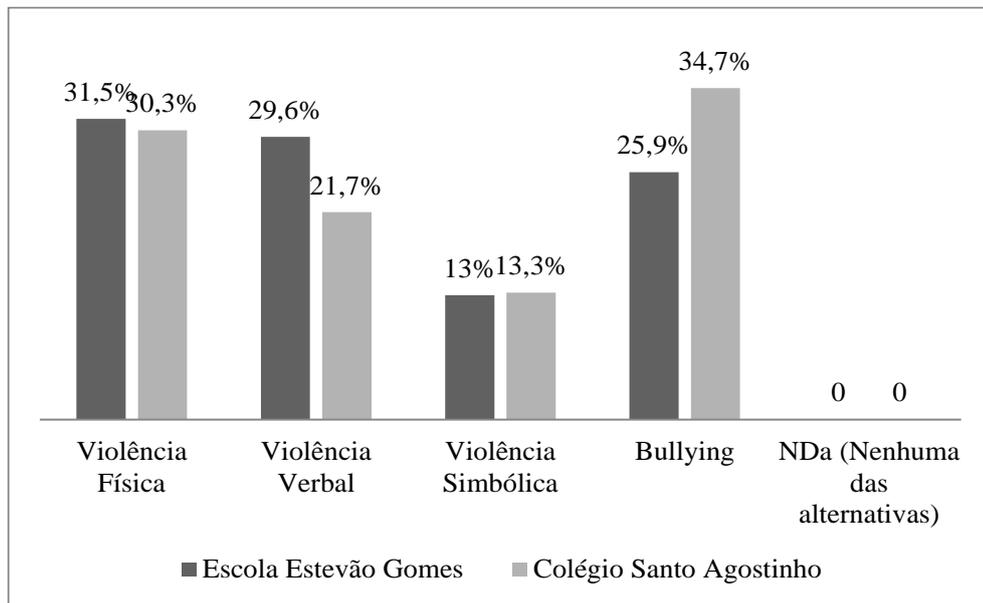
Fonte: Pesquisa de campo(2016)

Todos os tipos de violência tratados na pesquisa foram reconhecidos pelos professores e alunos de ambas as escolas. A distribuição dos casos conhecidos/presenciados por alunos e professores segundo os tipos de violência é similar nas duas escolas (Gráficos 14 e 15).

**Gráfico 14** - Tipos de Violência Conhecidos ou Presenciados pelos Alunos



Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

**Gráfico 15** - Tipos de Violência Conhecidos ou Presenciados pelos Professores

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

Presume-se que a violência simbólica é o tipo menos percebido por se tratar de uma manifestação que não utiliza recursos evidentes, como força física, armas ou gritos, mas símbolos de poder, podendo ocorrer não somente entre alunos, mas também entre eles e outros agentes da escola (ABRAMOVAY, 2002b).

Esse tipo de violência tem como principal característica o assujeitamento do indivíduo pelo uso do poder ou do papel social desempenhado pelo agressor. É caracterizada, muitas vezes pelas escolas, as quais, historicamente, utilizam e justificam algumas posturas como estratégia para manter a ordem, uma vez que entendem que essa relação de poder da instituição com o aluno é normal. Nas entrevistas, fica demonstrada a incorporação dessas atitudes de violência simbólica nas práticas escolares, assim como o não reconhecimento, por parte de alunos e profissionais das escolas, desse tipo de violência.

[...] Pelo motivo da gente ter um intelecto menor de que ela, pelo motivo dela saber mais, chega a chamar a gente de idiota [...] só por ela ter o poder de ser professora e fica humilhando a gente [...], diz que a gente vai pro inferno, que a gente é corrupto (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

A mãe de alguns alunos vieram procurar a direção para estarem comunicando [...] que o professor chamou o aluno de burro, de fedorento, e os pais se revoltaram, vieram aqui inclusive quiseram conversar com a professora; chamamos a professora, ela se explicou, justificou, inclusive uma mãe falou: olha, eu só não dou um tapa nessa professora porque sou evangélica [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO Gomes).

É tipo assim perseguir não [...] é simbólica porque infelizmente na escola [...] ou você se impõe ou eles crescem em cima de você [...] mas tem aquele aluno que você se impõe [...] mas não vejo isso acontecer com aluno normal quieto [...] tem certos momento eu digo assim o professor é forçado a agir assim [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] Nesse tipo eu desconheço [...] se tem eu não consigo perceber[...] eu desconheço a violência simbólica [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

Minha prima disse que sofria por causa de um professor [...] ele ficava olhando para as meninas, e as meninas sentiam-se estranhas elas falavam para as mães[...] as mães vinham aqui mas não podiam despedir o professor [...] ela ficava constrangida[...] ela dizia eu não quero mais ir para aula por causa desse professor[...] aí ela ficava com medo[...] eu dizia fala para a tia, ela dizia não, não[...] vai que o professor me ameaça[...] porque uma vez ela assistiu um vídeo no *youtube* em que um professor que agredia ela na sala de aula fez relações com ela [...] Tipo o professor liberava os alunos e ficavam só as meninas aí ele dizia olha vocês estão tão bonitas[...] tipo isso intimida as alunas elas vão até embora da sala iam fazer trabalho (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

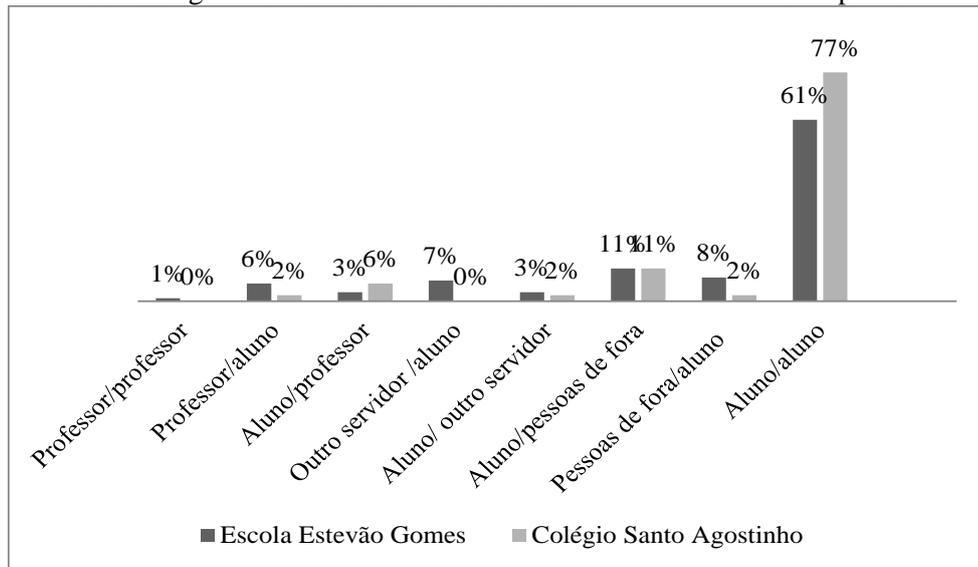
A violência simbólica ocorre de forma velada, intimidativa. De alguma forma, quem agride possui poder sobre a vítima e, por diversos motivos, é imperceptível para a maioria das pessoas. Os estudos apontam que a violência simbólica na escola se materializa como institucional, desde a forma de como se compõem as turmas, como se atribui uma nota ao aluno, até quando professores usam palavras/posturas desdenhosas/ameaçadoras (CHARLOT, 2002). Ela é desconhecida pela maioria dos alunos e talvez, por isso, seja também a menos percebida pelos alunos. Apesar disso, deixa marcas irreparáveis nas vítimas e na escola.

O *bullying*, na atualidade, tem sido um dos principais tipos de violência registrados no ambiente escolar em todo o mundo. Nas escolas pesquisadas em Breves, é o tipo mais recorrente. Destaca-se pela versatilidade com que se apresenta, uma vez que pode ocorrer de forma física, verbal e psicológica. Tem levado a sociedade a repensar e a fazer distinção entre as brincadeiras saudáveis e inerentes à infância e à juventude e aquelas com requinte de crueldade, derivadas do preconceito, da intolerância e da ignorância (SILVA, 2010).

Na atualidade, a violência escolar tem ganhado mais visibilidade devido a episódios de grande repercussão. Nesta perspectiva, é mais comum ela ser notada quando ocorrem agressões físicas. Estas, no entanto, são apenas a explosão após o acúmulo de violências veladas que se constroem silenciosamente até que se manifestem em atos físicos, os quais parecem atos inesperados, mas possuem uma história que antecede a ação física violenta. Entre os alunos é possível observar um resultado para os que assinalaram nenhuma das alternativas, esse resultados pode significar que não presenciou violência, assim como a violência presenciada não se encaixa nas classes apresentadas.

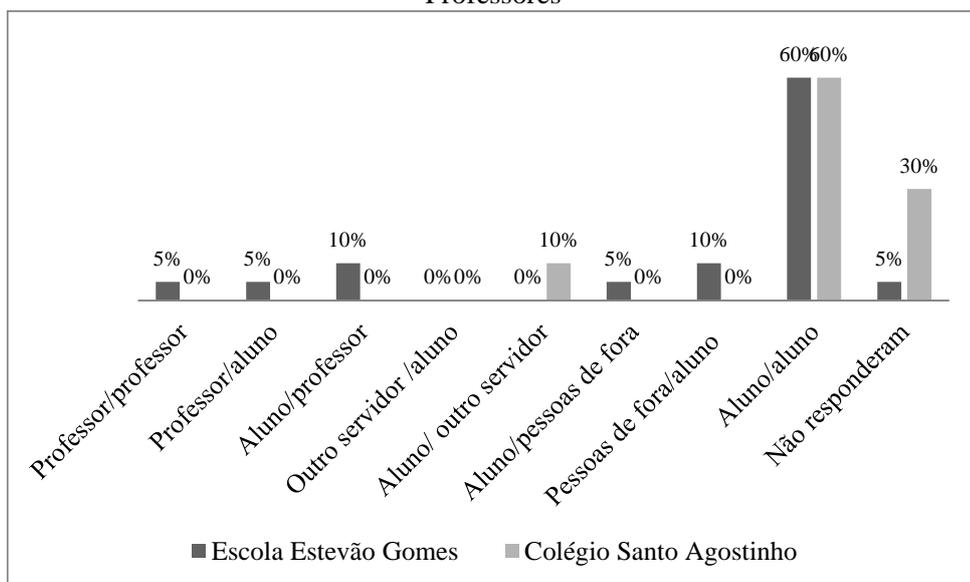
Os casos de violência nas escolas pesquisadas ocorrem em maior número entre os alunos, mas também foram identificados episódios com professores e outros servidores e agentes de fora da escola, conforme indicam os dados dos Gráficos 16 e 17, a seguir. Acredita-se ser necessário identificar quais são esses agentes e compreender que, ainda que os alunos sejam as principais vítimas e também os principais agressores, outros sujeitos têm sido evidenciados neste contexto.

**Gráfico 16 - Agentes Envolvidos em Atos de Violência Presenciados pelos Alunos**



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

**Gráfico 17 - Agentes Envolvidos em Atos de Violência Presenciados pelos Professores**



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

Os dados apresentados descentralizam as discussões da violência na escola que destacam os alunos nesse fenômeno. A existência de violência de professor contra aluno foi uma das primeiras ocorrências a serem identificadas nos primeiros estudos sobre violência escolar, pois no passado era identificada a violência do sistema escolar, principalmente dos professores contra os alunos por meio de punições e castigos vexatórios (ABRAMOVAY, RUA 2002).

O fato de os casos ocorrerem mais entre alunos pode justificar-se pelos tipos de relações estabelecidas e pela intensidade dos sentimentos na adolescência. Vários estudos tentam buscar respostas para explicar a predisposição para comportamentos violentos na adolescência. Atualmente, a resposta mais aceita discorre sobre as influências sociais de seus pares, visto que na adolescência há um certo rompimento com a convivência em casa e com os pais que, geralmente, não toleram os atos agressivos (FARRINGTON, 2002). Esse reconhecimento dos casos de violência são relatados pelos agentes das escolas.

Há violência sim, muita violência, tanto física quanto verbal, porque quase que diariamente há violência verbal aqui na quadra ou então física. Aqui na escola há também por aqui por essa área [corredor] [...] a gente fica triste de ver esses tipos de violência, o que vão pensar da nossa escola? (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Na minha sala, há muita violência verbal [...]. Aqui na quadra acontece física, num exato momento que aconteceu fui na secretaria logo, porque é muito triste ver aquela cena, um aluno aí, ele foi recebido a ponta pés, socos ali, fico muito triste [...]. (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Já ocorreu uma situação de duas moças se agredirem fisicamente [...] uma segurou pelo cabelo da outra bem aqui logo nessa entrada[...]tava eu e outros professores [...] uma feriu a outra puxou o cabelo da outra foi uma situação bem constrangedora que ocorreu no corredor da escola na hora da entrada ainda [...] (GESTOR ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Sim[...] como disse do ano passado pra cá ocorre casos de violência física dentro da escola, mas nada tão grave que não pudesse ser tomada todas as providencias cabíveis (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO )

Tem casos que começou na escola as ofensas ai fora se tornou violência física mas foi tudo resolvido tanto que eles continuam na escola normal (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Só este ano no turno da manha eu já presenciei 3 agressões físicas, [...] onde realmente foi chutes, pontapés [...] o aluno batia a cabeça do outro no cimento o menino ficou cheio de hematomas com o rosto todo ferido. Outra agressão foi de uma outra aluna que veio de outra escola que veio tomar satisfação com uma aluna do Estevão Gomes[...] acabaram brigando[...]se batendo[...] ficaram praticamente nuas porque uma rasgou a roupa da outra (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Um dia meu colega[...] ele tava na sala, aí que um pessoal da outra sala começaram a encarnar [apelidar] nele, tiraram a calça dele, mas ele não fez nada e começou a rir, mas depois ele começou a chorar, ele ficou constrangido [...] ele é o que mais

sofre bullying na sala [...] também ele é excluído das coisas na sala [...] esse meu colega sofre quase todos os dias isso, e às vezes é os amigos mais próximos dele (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Eles fazem uma gangue para bater nos outros[...] tipo assim, tem gente dessa escola que quer agredir a outra, aí vai atrás de outras pessoa da rua que são de outras escolas ou mesmo nem são de escola pra poder agredir a vítima, então no caso nem sempre é só da escola, tem gente de fora, uns malandrões tatuados [...] às vezes e até mais aqui dentro do que lá fora porque aqui dentro não tem bastante pessoas, às vezes é até escondido, ou eles marcam um lugar e os outros levam ele e lá, espancam ele [...] um dia, eu não sei se é verdade, acho que ia passando [...] falaram que tinha uma pessoa com arma, eu não sei se era verdade [...] não sei se era verdade, parece que era aqui na frente [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Acontece de imediato, muita das vezes por uma provocação mínima o aluno quer brigar com o outro; mesma situação de professor, às vezes é uma coisa mínima, o professor traz um problema e o aluno já quer se vingar do professor e assim acaba se tornando uma bola de neve e as coisas vão só aumentando e a gente acaba complicando muita das vezes [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

A preocupação maior é que os próprios alunos que estão envolvidos eles não estão preocupados se vão ser punidos [...] por que a gente pode ser agredida fisicamente a qualquer momento, verbalmente a gente tem ouvido e presenciado colegas que têm sido agredidos [...] não chega a atrapalhar no meu trabalho[...] eles estão, como diz no popular, eles estão muito rebarbados [...] de uns quatro anos para cá deu uma alavancada a violência (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

Se tem uma desavença aqui, eles resolvem aqui mesmo, eles não esperam ir lá pra fora [...] ou lá fora, ou no outra dia, ou em outro momento, ele também vai dar aquele troco para aquele fato que ocorreu [...] ele não tem medo do que pode ocorrer com eles [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Os relatos apontam para algumas características dos agentes envolvidos nas escolas pesquisadas.

É uma pessoa (vítima) mais reclusa, mais calma. A gente tem tido casos assim [...] de muita violência verbal, os alunos ofendem os alunos que passam no corredor, aluno de outra turma ele ofendem, normalmente o aluno vitimado é um aluno mais calmo (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] Tem os que são negros, tem os gordinhos, a sexualidade, mas essa questão da sexualidade já percebi que é bastante fraco, não se percebe tanto no santo Agostinho (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

[...] Se sustenta (a violência) por todos os critérios[...] a questão do racismo, da homofóbicas, [...] tem alunos que formam grupo, por exemplo, para se sobressair nas brincadeiras e acaba excluindo aquele que é mais frágil ou menor, como eu já presenciei (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] É de tudo um pouquinho, nós temos a questão de cor, do nerd, do magrinho, do gordinho tem de tudo um pouco[...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] Os alunos agressores geralmente já são aqueles que gostam de fazer brincadeiras de mau gosto e percebo que são na maioria alunos que convivem só com a mãe ou até mesmo avós [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...]o agressor sempre começa com a violência psicológica ou moral, até chegar ao extremo, usando da violência física; já a vítima sempre tem um papel que não dispõe de habilidades para reagir, são pouco sociáveis e não revidam até mesmo por medo de represália [...] (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Os relatos a seguir apresentam alguns espaços da escola como cenários para o episódios de violência sofridas, reforçando o reconhecimento dos casos ocorridos.

Os episódios não de brigas física, mas outros tipos ocorrem em todos os cantos, dentro da sala de aula, no pátio, nos banheiros, nos corredores até mesmo no ginásio da escola. Com os mecanismos de vigilância que temos, como câmeras e funcionários de apoio distribuídos na área da escola, isso facilita muito na identificação do agressor, na realização da ocorrência e até mesmo no intervenção da escola (GESTORA DA COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

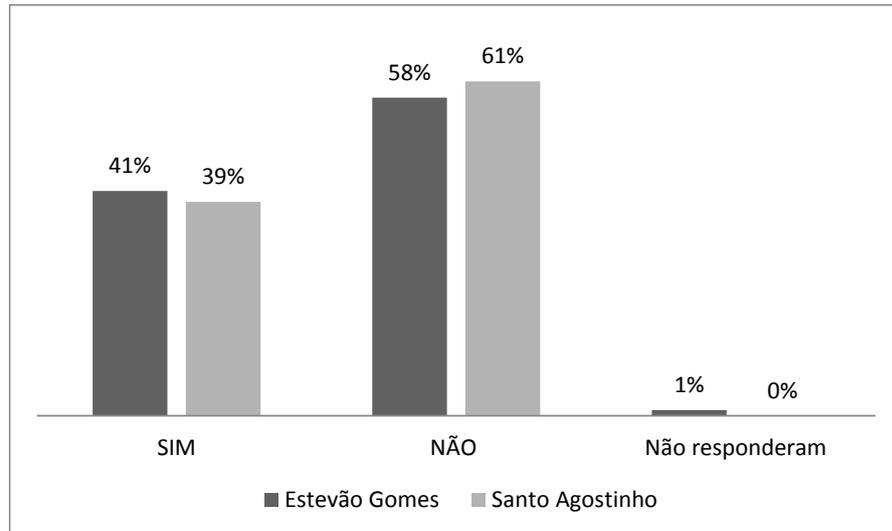
A escola tem esse cuidado, mas muita das vezes é dificultoso pela falta de vigilância [...] ou, por exemplo, se tivesse supervisor por turma, ou supervisor escolar que ficassem nessas áreas que são mais afastadas, assim são mais escondidas não acabariam mas com certeza amenizaria a questão da violência, porque muita das vezes acontece uma briga lá no outro corredor e a porteira tá pra cá, até que cheguem aqui para comunicar à direção, à coordenação pedagógica ou até mesmo ao porteiro, já acabaram se agredindo, muita das vezes já estão feridos. Já aconteceu de chegarem aqui com agressão física, um aluno todo arranhado, quando chegamos lá já tinha sido tarde demais, tivemos que trazer pra cá [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] geralmente no horário do intervalo a maioria das brigas [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] Através de relato de outros professores que já tiveram a experiência e algumas às vezes; já pude presenciar brigas nos corredores [...] realmente há esse crescimento da violência [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

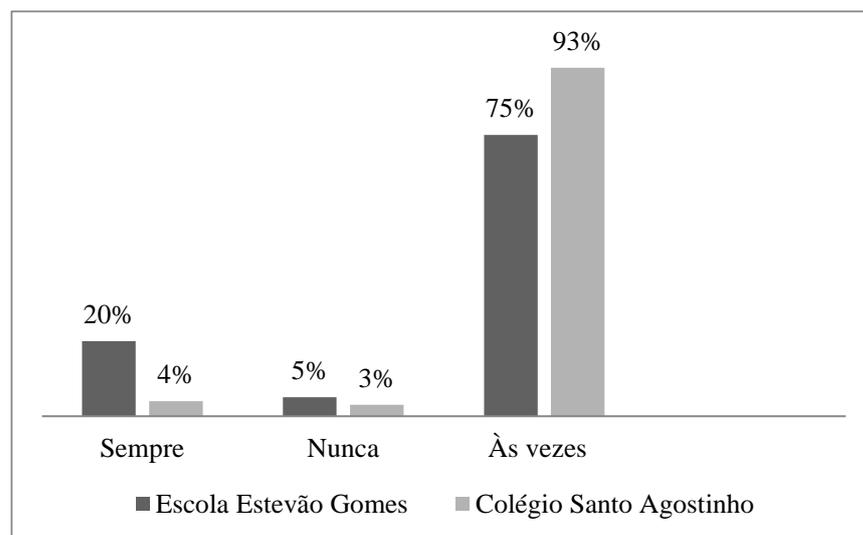
[...] O bullying que sempre ocorrem nas dependências da escola seja em espaços coletivos ou dentro da sala de aula[...]o caso mais grave ocorrido na escola entre duas alunas onde ambas se feriram no rosto com as próprias unhas [...] (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

O cotidiano de uma escola é composto por diversos outros momentos, como o recreio, as aulas de educação física, a realização de projetos, as reuniões e, até mesmo, os de troca de professores entre as aulas. O Gráfico 18, adiante, mostra que os alunos identificam episódios de violência durante as aulas, o que traz ao processo de ensino-aprendizagem um obstáculo, uma vez que as aulas não transcorrem sem interrupções e o ambiente não privilegia o aprendizado, expondo-se professores e alunos a questões conflituosas, a serem resolvidas e administradas por eles durante o desenvolvimento das aulas. Não seriam estas, no entanto, os únicos momentos de tensão.

**Gráfico 18 - Recorrência dos Episódios de Violência em Sala de Aula na Visão dos Alunos**

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

Os professores de ambas escolas, na sua maioria, identificam episódios esporádicos de violência dentro de sala de aula. É importante considerar que boa parte dos planejamentos estão voltados para esse ambiente, que não se constitui um espaço ocioso, ou seja, é um espaço quase sempre ocupado por professores e alunos. Esse fato, no entanto, não tem inibido ações violentas nas escolas pesquisadas. Deve-se também considerar que, ainda que a grande parte dos episódios de violência envolvam os alunos, ela também pode ocorrer de professor para aluno, sendo a sala de aula um espaço de interação desses agentes. Confirma-se, dessa forma, que também durante as aulas tem ocorrido a violência (Gráfico 19).

**Gráfico 19 - Recorrência dos Episódios de Violência em Sala de Aula na Visão dos Professores**

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

O gestor da Escola Estevão Gomes relata a frequência com que esperam as ocorrências: “não é todos os dias que acontece a questão da violência, a gente não vai dizer que a gente tá imune, porque durante a semana, durante o mês vai acontecer”.

A pesquisa mostra que, em média, na escola Estevão Gomes, professores e alunos perceberam o aumento da violência entre 2012 e 2014. Essa percepção, no Colégio Santo Agostinho, foi mais evidente no ano de 2014 para ambas as categorias, o que pode ser um efeito da violência em geral, pois em 2014 o Brasil apresentou uma taxa de 29,1 homicídios por 100 mil habitantes, o pior resultado das séries históricas apresentado pelo IPEA (2016).

No Brasil, encontram-se 16 das 50 cidades mais violentas do mundo, onde acontecem 11% dos assassinatos de todo o mundo. Para Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 14), “a violência não pode ser analisada de forma isolada, ela é parte de um processo mais amplo, que vai além da escola”.

Assim, a existência de uma tensão social desencadeia nas pessoas sensações, mesmo que diretamente elas não sejam atingidas, o que Charlot (2002) chama de angústia social. Os seguintes relatos, porém, demonstram que essa sensação decorre também dos casos conhecidos ou presenciados pelos servidores nas escolas.

Nos últimos anos, tem aumentando esse tipo de violência verbal, mesmo se a gente não contorna, chega à física [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES )

Podemos dizer que há alguns anos a violência na escola existia sob uma forma mais simples ou até ingênua, pequenas brigas entre alunos, travessuras sem maiores desdobramentos; atualmente, cerca de 4 anos, os casos de violência se agravaram, assumindo proporções maiores, como brigas por namoradas, porque fulano está tirando com a cara do outro, gerando ameaças e um clima de extrema hostilidade.” (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

## **5.2 Causas e circunstâncias da violência escolar em Breves**

Os profissionais entrevistados do Colégio Santo Agostinho trabalham, em média, há oito anos nessa instituição de ensino; e os da Escola Estevão Gomes, em torno de 10 anos. Esses profissionais acompanharam as transformações sociais e educacionais das escolas em que atuam, assim como o processo de urbanização e de migração do meio rural para urbano, com suas consequências sociais. Lidam, ainda, com a diversidade cultural, afetiva e religiosa, com o impacto das políticas econômicas capitalista, com a cultura do consumo, a expansão das telecomunicações e da internet, a crise ética e moral da sociedade e o aumento da

exclusão seletiva, que implicam mudanças na forma dos trabalhos desenvolvidos (CANDAU, 1999, p.14).

Mais recentemente, de um modo geral, uma intensa crise nacional econômica e social contribuiu para uma mudança mais rápida e intensa na sociedade e, conseqüentemente, dentro das escolas, apresentando novas realidades a serem administradas pelos profissionais da educação. Embora aspectos positivos tenham ocorrido, como a expansão da telecomunicação, houve também alguns problemas, como a intolerância, o preconceito e a violência, que tem servido como justificativa para episódios de violência escolar.

A expansão da violência tem se fortalecido com a propagação da ideologia individualista do sistema social e econômico, que causa o enfraquecimento das relações. É importante ressaltar que existem diversos fatores que contribuem para a violência no ambiente escolar, tais como fatores psicológicos e familiares, fatores relativos a colegas, à condição socioeconômica da vizinhança e inclusive fatores circunstanciais (FARRINGTON, 2002).

Nas duas escolas pesquisadas, os profissionais apontam motivações semelhantes a violência escolar observando-se aspectos externos e internos ao ambiente escolar. Sendo as causas identificadas relacionadas a processos mais amplos que se observam nas relações sociais que se manifestariam também na escola. Entre os motivos restritos ao ambiente escolar foi indicado a insuficiência de ações preventivas, de controle e de outros fatores mencionados são causas, punições e sim circunstancias em que se manifesta a violência o que mostra o pouco entendimento a cerca do fenômeno (Tabelas 07 e 08). A influência do ambiente social no comportamento intolerante e violento dos alunos, segundo a percepção dos professores, parece ter relação com diferentes características socioeconômicas do meio em que vivem. Vale ressaltar que a escola Estevão Gomes localiza-se em bairro periférico, e grande parte do alunos são do próprio bairro enquanto a escola Santo agostinho localiza-se em um bairro no centro da cidade.

**Tabela 7 - Causas e Circunstâncias que Motivam a Violência na Percepção dos Professores na Escola Estevão Gomes**

<b>Respostas dos professores</b>	<b>Frequência (fi)</b>	<b>%</b>
Fragilidade de valores e laços familiares.	09	33,3
O ambiente social em que vive o aluno fora da escola.	08	29,6
Sentimento de impunidade por parte dos alunos, tanto na escola como na sociedade.	04	14,8
Inexistência de valores, como respeito e amor ao próximo.	02	7,4
Má conduta dos alunos.	01	3,7
A estrutura da escola facilita a falta controle.	01	3,7
Relações existentes na escola, como os namoros e os grupos que se formam.	01	3,7
Influência da mídia.	01	3,7
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

**Tabela 8 - Causas e Circunstâncias que Motivam a Violência na Percepção dos Professores do Colégio Santo Agostinho**

<b>Respostas dos professores</b>	<b>Frequência (fi)</b>	<b>%</b>
Fragilidade de valores e laços familiares	08	57,1
O ambiente social em que vive o aluno fora da escola	02	14,5
O assunto é pouco trabalhado pela escola	01	7,1
A banalização da violência na sociedade	01	7,1
Os esforços da escola não têm sido suficientes	01	7,1
Não respondeu	01	7,1
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

O relato dos entrevistados, a seguir, corrobora essa colocação.

[...] Os pais não disciplinam, não chamam atenção do filho, tanto que o pai chega lá e diz: vê o que vocês fazem que eu não dou conta mais desse menino ou dessa menina. Os alunos são pavio curto, qualquer motivo é um motivo de briga então o que a gente percebe que eles trazem essa convivência de fora, de fora da escola [...]bateu levou (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] Alunos com má orientação familiar e em situação de vulnerabilidade social, além da ação de más companhias (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] às vezes isso vem da própria família tipo o pai chama palavrão na casa o tempo todo aí desde criança vai aprendendo aí chega na escola começa a xingar o outro [...] tem casos que a própria criança chama palavrão para o pai e ele não fala nada , não bate não conversa [...] então isso vem mais da família do que da própria escola (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] o meio que eles estão hoje influencia [...]. O aluno repetente já é um aluno que vai em festa, que já dão trabalho para os seus pais (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] o que fica mais evidente é questão financeira de alunos que acham que os pais tem mais recursos e se utiliza disso para inferiorizar o outro, o que agente vê muito é isso[...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Eu vejo que a questão social, querendo ou não, influencia no meu ponto de vista, porque o aluno, a criança ele cresce com aquela revolta porque ele não tem e o outro não tem sente discriminado e tudo isso vai gerando essa violência, essa agressividade[...] (PROFESSORA DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Em parte mais motivado por influência externa do que propriamente interna [...] aspectos mais evidentes como pela cor, beleza, classe social, gênero e sexualidade [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Deve-se observar que algumas causas e circunstâncias citadas pelos entrevistados nas Tabelas 07 e 08 e nas entrevistas são consequências que, de certo modo, estão no senso comum ligado a estereótipos de alunos envolvidos em atos de violência escolar, sendo difícil para os agentes inseridos neste contexto desassociar tais características. Os estudos atuais sobre violência escolar tem buscado excluir das discussões os estereótipos (por exemplo, o dos repetentes de série) como causa da agressividade. Os alunos considerados violentos passam por processos dentro da escola, são excluídos, enturmados em salas em que prevalecem alunos com características semelhantes. Isso provoca a sua reprovação, pois, em alguns casos, há a prevalência dos aspectos “morais” desses alunos, o que reforçaria um comportamento de revolta (ARROYO, 2007, p. 790).

[...] eles podem agredir por qualquer motivo, qualquer desavença entre eles é um motivo deles tarem se agredindo verbalmente ou até fisicamente[...] principalmente os repetentes, é aquele aluno que já esta há mais tempo na escola [...] ele se torna mais agressivo[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] a gente tem, por exemplo, no colégio uma turma em que os alunos eles são na sua maioria repetentes e são alunos agressivos; mesmo desta turma específica tem um perfil tipo de pessoas distantes que têm problemas, mas não de relacionamento, é familiar mesmo (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

No Santo Agostinho eu percebo que os repetentes são mais agressivos [...] porque, por exemplo, está vindo no 6ª ano alunos menores. No caso, com relação idade e já há aqueles que são repetentes e são maiores [...] eu percebo que o bullying vem mais desses alunos repetentes (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

As ocorrências de violência nesta escola nos últimos anos têm prejudicado muito o desempenho dos alunos; a maioria dessas vítimas tem um índice de desenvolvimento baixo, não consegue fazer amigos, são reprovados, alguns preferem solucionar o problema transferindo-se para outra escola (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Com os alunos ocorre a mesma dificuldade de compreender as causas da violência. Evidencia-se que a violência se manifesta em situações recorrentes que envolvem algum tipo de conflito emergente dos tipos de relações que se estabelecem, como namoros e amizades.

Formam-se grupos atraídos por características sociais ou econômicas semelhantes, “tribos” que segregam outros grupos ou indivíduos. Assim, algumas dessas relações permitiriam uma vantagem que os encoraja a agir de forma preconceituosa e violenta, servindo de justificativa para a agressividade dos envolvidos.

[...] muitas vezes também, tipo, ela é minha amiga, alguém bateu nela, ao invés dela ir reclamar, eu vou agredir a outra pessoa [...] mexeu com meu amigo, mexeu comigo[...]o às vezes nem a pessoa que sofreu não quer agredir, mas a pessoa que é amiga quer agredir (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Eu tenho visto em sala de aula, já tive experiência, graças a Deus não comigo, mas com colegas com outros alunos. Uma coisa que eu vejo que os alunos aceitam muito são as diferenças, mas eu acho que justamente porque a escola abriu para transferência de aluno que talvez não estivesse, por que os alunos que estão na escola estão desde a base, então eles se conhecem; quem vem de fora sofre muito, ou como agredido ou como agressor [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Um mexe com a namorada do outro, [...] aí dizem: ‘eu vou te agarrar lá fora, vou te bater’ [...]. Muitas vezes há violência física por inveja e por pessoas inventarem boato da outra pessoa, falando que vai bater no amigo dela ou muitas das vezes são pessoas que escrevem na parede [...], não tem nem motivos para bater, sem motivo nenhum, apenas um querendo ser melhor do que o outro [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] Por motivo dos caras querer ser todos iguais, querem ser todos parecidos[...], tipo eu tô me achando melhor de que ele, aí eu vou bater nele só porque ele é melhor do que eu, muitas pessoas fazem isso[...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] as brigas acontecem mais aqui em frente da escola que esses grupinhos vêm[...] uma briga por outras, aí acontecem muita briga de meninas por causa de namorado, elas se reúnem aqui na frente, começam a brigar[...] um dia até a minha colega falou, eu ia entrando, ela falou bem assim: tá vendo aquelas meninas ali? Elas querem me bater por que ela acha que eu gosto do menino que ela gosta [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Varias situações, que vão desde brincadeiras que acabam em pequenas brigas, até agressões mais graves devido à disputa por popularidade por relacionamentos como namoros, paqueras, amizades, preconceito também é visível e causa situações de conflitos [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] eu tinha um colega que disse: ‘eu não tenho motivo, eu não gosto’ [...], ela inveja do que a pessoa tem, aí ela não tem, aí ela não tem o poder de consumir, aí ela desconta tudinho nessa pessoa [...] às vezes é por causa de namoro [...] os amigos acabam estimulando quando ele [agressor] faz eles acham engraçado fazer [...] eles falam, tipo: ‘eu vou ali bullynar alguém’. [...] a coordenação não vai fazer nada [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Foi possível verificar algumas falas que indicariam uma possível naturalização dos atos violentos justificado pela conservação de concepções de alunos angelicais, cândidos,

passivos e controláveis. Esse imaginário permeia também a sociedade, que ignora pequenos atos de violência e, assim, banaliza-a, perdendo a oportunidade de prevenir e diminuir os seus efeitos em espaços como as escolas.

Algumas discussões ou queixas não são aceitas porque, a priori, não necessitariam de uma intervenção das autoridades escolares. São esses pensamentos que acabam gerando a negligência por parte das escolas percebida pelos alunos. E que estaria facilitando a recorrência dos episódios.

É natural [...] porque as pessoas ficam só olhando no montinho [...]até mesmo na sala de aula eles brigam; temos um colega que sofre, ele sofre de todo tipo de violência [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Os conflitos em sala de aula eles sempre vão existir; as formas como a gente lida com esses fatos é que vai diferir, se vai continuar se vai parar, se vai diminuir [...] não é uma questão natural, não é que seja uma coisa natural, mas a gente tem tentado que não seja visto assim [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Parece que tá ser tornando algo banal, entendeu? E eu falo para eles, a gente jamais pode achar que violência não é normal e não pode continuar do jeito que está[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

A Violência é uma coisa diária já, e muitas pessoas já nem ligam mais para isso e fingem que nem veem, aí fica aquele clima e passou a ser não só aqui como nas outras escolas, passou a ser normal [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

As concepções de escola como espaço seguro e harmonioso e de aluno ternos e angelicais, têm sofrido mudanças diante dos endurecimentos das relações na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Não só a violência, mas outros aspectos têm tornado essa relação mais tensa. Se muitos docentes sentiam-se, até pouco tempo, incomodados ou até mesmo indiferentes com os alunos com problemas de aprendizagem e os reprovavam, torna-se cada vez mais difícil ser indiferente à violência e às condutas intolerantes dos alunos (ARROYO 2004).

### **5.3 Consequências da violência escolar em Breves**

A escola tem sua principal função afetada pela violência, ainda que não se consiga comprovar altos números de casos e alguns dados existentes não consigam medir a intensidade da ação da violência sobre o aluno por se tratar de consequências muitas vezes não aparente como a que ocorre com a violência física (DEBARBIEUX ; BLAYA, 2002). O fato de a violência ocorrer com poucos indivíduos, em um universo menor, como a escola,

não torna menos importante a reflexão sobre fenômeno, até porque a violência se multiplica à medida que começam se difundir ideias de vingança, de intolerância ou à medida que aumenta o número de vítimas.

No que concerne às consequências, de um modo geral, uma das principais é a dificuldade de se concentrar nas aulas. Mas impõem também consequências pessoais, danos físicos, traumas, sentimento de medo e insegurança (ABRAMOVAY, 2002b).

Segundo Silva (2010), a violência sobre os indivíduos implica consequências psíquicas e comportamentais. O *bullying*, por exemplo é tipo de violência escolar atualmente em maior evidência na mídia, pode causar sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social, depressão, anorexia, bulimia, transtorno obsessivo compulsivo, reflexos que afetam diretamente o estudo, causando baixos rendimento e evasão escolar e uma vida social extremamente comprometida.

A existência da violência na escola interfere não só na aprendizagem das vítimas e dos agressores, mas também naqueles que a presenciam. Pode ser considerada como um fator que contribui para o baixo desempenho e desestímulo, identificados pelos alunos dessa pesquisa, conforme os relatos a seguir.

Tenho um colega que até parou de estudar porque um menino deu porrada nele e nem veio mais com medo dele, ele era maior do que ele [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

As vítimas reagem e às vezes não [...] nem é por tamanho, ou por idade, porque, tipo assim, a maioria ficam em grupo para atacar a vítima [...]. Eu tenho um colega, como todo mundo fica em grupo e tipo ajudando ele, então ele prefere nem falar nada [...] ele leva tudo na brincadeira, ele não faz nada, mas isso afeta ele. Ele chora, às vezes [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Ainda nesta perspectiva das consequências, principalmente no que se refere ao aspecto emocional, que também está ligado diretamente às condições de aprendizagem, os alunos de ambas as escolas encontram-se preocupados com a violência. Na Escola Estevão Gomes, além da preocupação, os alunos demonstram compreensão de que há um reflexo em todos os que estão próximo dos atos violentos, pois o medo que se instaura em um ambiente violento reflete em todos os indivíduos, esteja ele diretamente envolvido ou não.

O aluno que, direta ou indiretamente, vivencia a violência tem em seu desempenho sinais reais dos impactos: baixos resultados, falta de concentração nas aulas e ausência de motivação para permanecer na escola. Em casos mais graves, passa a ser reprodutor da violência. As consequências que atingem partícipes e testemunhas contribuem com a ruptura da ideia de escola como um lugar de conhecimento e aprendizagem.

Eu me sinto angustiada, eu nunca sofri, mas vejo muitas pessoas sofrerem, [...] Acho que, às vezes, dá até medo de falar para eles, porque a gente falou, aí ele [agressor] ameaça a gente [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Eu fico nervosa, eu fico com medo que aconteça comigo e às vezes por um motivo besta que não tem nada a ver [...] que um dia de chegar em mim porque às vezes eles levam pra coordenação e mesmo assim repete, repete e eles nem ligam [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Eu sinto tristeza, um pouco também por eles fazerem essas coisas que não são legais e também sinto medo deles chegarem em mim e fazerem algo de mal comigo porque tem vezes que levam pra coordenação e eles só fazem assinar papel e ficam de boa, não fazem mais nada, tipo, eu já fui na direção reclamar por que tinha uma menina que queria me ameaçar de me bater, por isso eu procuro logo a direção e a coordenação, procuro a coordenação mas o coordenador não liga, só faz falar: ‘vou chamar os teus pais’, e não chama (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Foi possível notar que alguns alunos, de alguma forma, procuram ignorar os episódios, ou dizem ter se acostumado, possivelmente para não ter qualquer tipo de prejuízo no seu desempenho, desenvolvendo mecanismos de defesa para prosseguir no seu cotidiano. Observou-se que parte dos alunos de ambas as escolas reconhecem os tipos e a existência da violência, mas relatam ser indiferentes a ela, como se observa nos relatos a seguir.

A gente até lamenta um ato de violência porque é errado querer resolver os problemas com violência, mas nunca prejudicou as atividades, e nem meu aproveitamento (ALUNO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Eu não sinto nada, nem percebo” (ALUNA DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES.).

A violência não me atinge” (ALUNO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Não é problema meu” (ALUNA DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Nada interfere no meu estudo ” (ALUNO DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Não me sinto prejudicada por nenhuma (ALUNA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Nesse sentido, observa-se que o número de alunos de ambas as escolas que não responderam a essa questão se apresentou relativamente alto (Tabelas 09 e 10). Falar sobre violência nas escolas ainda se constitui ação difícil, seja por preconceito, seja por desconhecimento, seja por medo de retaliações em expor uma realidade que muitas instituições fazem questão de não revelar para não agregar a si ou às suas relações essa imagem. A abstenção dos alunos referente a questão corrobora essa colocação.

**Tabela 9** - Sentimento dos Alunos frente à Existência de Violência na Escola Estevão Gomes

Respostas	Frequência (fi)	%
Sentem-se ofendidos	04	4,9
Ignoro quando ocorrem os casos.	05	6,2
A violência existe, mas não me atinge.	17	21
Sentem-se preocupados, tristes e prejudicados, pois percebem que a violência desmotiva todos os alunos a estudar.	29	35,8
Sentem muito medo.	05	6,2
Sentem-se incomodados, mas se acostumaram a conviver com a violência.	03	3,7
Desconhecem casos de violência e não sentem nenhum prejuízo ao seu desempenho escolar.	05	6,2
Não responderam.	13	16
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

**Tabela 10** - Sentimento dos Alunos frente à Existência de Violência no Colégio Santo Agostinho

Respostas	Frequência (fi)	%
Sente-se ofendido.	01	1,3
Ignoro quando ocorrem os casos.	02	2,3
A violência existe, mas não me atinge.	21	23,
Preocupa-se, pois percebem que desmotiva os alunos a estudarem, ou mesmo frequentar a escola.	24	27,
Sentem-se prejudicados e tristes em ver tais situações, bem como a indiferença da escola em tratar o assunto.	09	10,
Sentem muito medo.	09	10,
Revoltados.	05	5,6
Sentem-se incomodados, mas se acostumaram a conviver com a violência.	05	5,6
Desconhecem os episódios de violência.	03	4,
Não responderam.	10	11,2
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

No que se refere aos professores é possível perceber, por meio de seus relatos, que se sentem preocupados com o aumento dessas atitudes. Também demonstram sentimentos como o medo e a insegurança, que são desencadeadas pela violência.

[...] Preocupa, porque apesar de não ser tão grande ou tão intensa como a gente vê pela televisão, em outras escolas também a gente vê que vem aumentando em relação a anos anteriores e isso vem se intensificando[...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

[...] ha pouco mais de um ano percebemos aqui no colégio o primeiro caso de violência física entre alunas o que nos causou uma enorme preocupação[...] (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Isso dá uma sensação de insegurança [...] às vezes eu estou em sala de aula com aquele medo de a qualquer momento alguém chegar armado para fazer qualquer coisa[...] e eu tenho medo[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

A violência escolar causa nos profissionais altos índices de stress, frustração e desmotivação, que influenciam nas escolhas de técnicas de ensino e concorrem para que o professor não apresente um bom desempenho na sua aula (ABRAMOVAY, 2002a). Essa preocupação com a violência inquieta e desestrutura a imagem construída pela docência, assim como se reflete nos aspectos emocionais desses profissionais (ARROYO, 2004). Os episódios, de um modo geral, contribuem para um ambiente escolar tenso e conflituoso provocando uma angústia social que não favorece o desenvolvimento das atividades pelos professores (CHARLOT, 2002). Essa tensão é demonstrada através de seus relatos.

Eu fui [vítima]. Eu fiquei com vergonha, tu nunca vai pensar em viver uma situação dessa [...] fiquei com raiva também mas o primeiro sentimento foi vergonha pelo fato de tu nunca imaginar que tu vai ser agredido por um aluno e principalmente uma aluna, tu vê na televisão tu vê assim apesar que não foi [...] aquela [...] agressão mas tu fica chocado[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] Da uma sensação de insegurança, porque agente pode ser agredido fisicamente a qualquer momento, verbalmente agente tem ouvido [...] e presenciado colegas que tem sido agredido verbalmente, mas particularmente da uma sensação de medo. Num chega a atrapalhar no meu trabalho, principalmente porque agente tem uma metodologia de trabalho mais rígida eu particularmente num lido com carinho de anjo pra lá pra cá[...] talvez por isso iniba a revolta deles[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] A violência é um problema muito sério que todo nós estamos sentindo [...] uma sensação de medo de temor de insegurança e infelizmente esse problema vem crescendo [...] este ano a violência na escola Estevão Gomes ela tá bem maior principalmente a violência física[...] as vezes eu estou em sala de aula com aquele medo de qualquer momento alguém chegar armado para fazer qualquer coisa [...] e eu tenho medo[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] Preocupa porque apesar de não ser tão grande ou tão intensa como agente vê pela televisão em outras escolas, também agente vê que vem aumentando em relação a anos anteriores e isso vem se intensificando[...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Segundo Perkins (2014), o professor ou o aluno que passa pela experiência da violência, ou que a presencia, necessita de um tempo para que, fisiologicamente, se recupere do *stress* e possa desempenhar suas funções mentais. Não é possível fazer nada se não se sente seguro física ou psicologicamente. A linguagem, as habilidades processuais e analíticas ocorrem no córtex cerebral. Se o seu pensamento está ligado ao medo e à sobrevivência, ao longo do dia ele não terá condições de realizar outra tarefa. Torna-se difícil para o professor pensar em ministrar uma boa aula se encontra-se desestimulado, nervoso e desconcentrado.

Para De La Taille (1992), a coação imposta pela violência ou pelos agressores implica a baixa socialização e o isolamento dos envolvidos, afetando as interações e a produção dos indivíduos, o que

resulta em pouca construção de conhecimento e baixa abstração reflexiva, necessária tanto aos processos de ensino-aprendizagem.

Dos tipos de violências reconhecidas pelos alunos e pelos professores, a violência verbal se apresenta como a que mais tem interferido nos estudos e trabalhos em sala de aula nas escolas pesquisadas (Tabelas 11 e 12).

**Tabela 11 - Tipos de Violência que mais Interferem nos Estudos dos Alunos**

Respostas dos alunos	Escola Estevão Gomes		Colégio Santo Agostinho	
	Frequência (fi)	%	Frequência (fi)	%
Violência Física	15	14,7	22	17,5
Violência Verbal	47	46,0	45	34,5
Violência simbólica	01	1,0	07	5,0
Bullying	20	19,6	30	23,6
Desconhece episódios	05	4,9	2	1,6
Nenhuma das violências/não sinto nada/isso não me atinge	07	6,9	19	14,8
Não responderam	07	6,9	04	3,0
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>129</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

**Tabela 12 - Tipos de violência que mais Interferem no Trabalho dos Professores**

Respostas dos professores	Escola Estevão Gomes		Colégio Santo Agostinho	
	Frequência (fi)	%	Frequência (fi)	%
Violência Física	06	22,2	02	11
Violência Verbal	11	40,7	08	44,5
Violência simbólica	05	18,5	01	5,5
Bullying	01	3,7	07	39
Nenhuma das violências	04	14,8	-	-
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

É possível, de forma mais detalhada, por meio dos relatos a seguir, observarmos as impressões sobre os tipos de violência presenciados na escolas.

Percebi que teve um aumento do bullying, que é o que eu mais presencio [...]. Até mesmo as redes sociais influenciam, e como não tem um acompanhamento dos pais, eles começam a se apelidar [...] acho que a partir de 2013 acredito que com o advento das próprias rede sociais [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

A violência verbal, pois ela acontece diariamente e os alunos acham que é normal. E isso interfere porque temos que ficar contornando situações constrangedoras (PROFESSORA DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

O que eu percebo muito é a violência verbal. Também a questão que a gente acompanha muito é o bullying, então a gente sempre tenta trabalhar com eles essa questão [...]eu escolho sempre texto[...]uns vídeos para a gente trabalhar o bullying

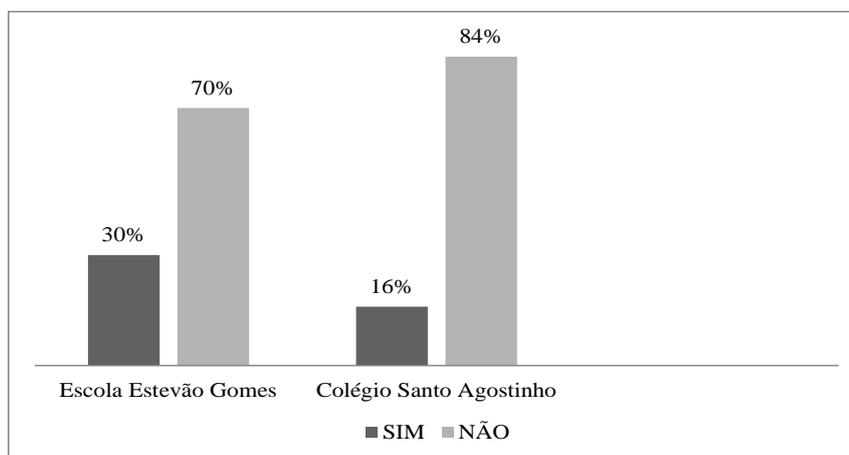
[...] não é um fator [violência] que vá me prejudicar, tem outros fatores [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Na verdade é muito difícil acontecer violência na escola, só mesmo uma discussão e nada mais [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

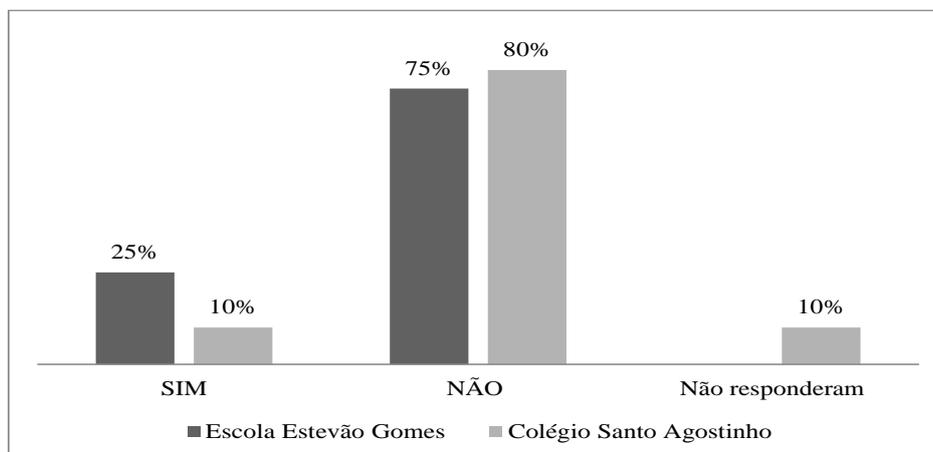
Segundo Perrenaud (2004), os alunos expostos ao mínimo de violência têm seu desempenho afetado de alguma forma. A violência escolar vivenciada interfere nas construções intelectuais e emocionais dos alunos, assim como desestabiliza as ações pedagógicas e as relações internas das escolas e, por fim, o próprio aprendizado, pois o indivíduo coagido tem pouca participação racional nas produções e acaba por conservar e divulgar as ideias e os comportamentos que recebe. Dessa forma, torna-se alguém que reproduz e propaga as ideias coercivas recebidas (DE LA TAILLE, 1992).

Os agentes identificam a existência e os tipos de violência e relatam possíveis causas, mas, de modo geral nas duas escolas pesquisadas, a maioria não se sente prejudicada, em suas tarefas, pela existência da violência no ambiente escolar. Professores e alunos da escola Estevão Gomes foram os que afirmaram se sentir mais prejudicados (Gráficos 20 e 21)

**Gráfico 20** - Se a Violência na Escola tem Prejudicado a Aprendizagem dos Alunos



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

**Gráfico 21** - Se a Violência na Escola tem Prejudicado o Desempenho do Professor

Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

Sabe-se que a violência vem aumentando nos últimos anos, fato confirmado pelos participantes desta pesquisa, sendo os casos mais conhecidos e de maior repercussão os de violência física.

Com relação aos demais tipos de violência, cujas características são mais sutis, é difícil mensurá-las por uma série de questões, como a falta de registros escolar e os sub-registros de ocorrências. A literatura da área confirma que as ocorrências possuem baixos percentuais. Essa afirmação pode justificar os percentuais observados nesta pesquisa relativos a alunos e professores sentirem-se ou não prejudicados.

Arroyo (2007) coloca que, para além das questões mensuráveis de violência, é possível que o sistema escolar tenha reduzido sua função a ensinar, a transmitir conteúdos, habilidades e competências para a inserção no mercado e que, conseqüentemente, tenha estado mais sensível às demandas do mercado do que aos grandes embates da sociedade, tornando os alunos mais empregáveis do que entendedores dos perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas de violência.

O autor pontua que a presença da violência na escola impede/desfavorece a socialização, a troca de saberes e o desenvolvimento do conhecimento. Pondera, ainda, sobre o fato de que as escolas precisam repensar seu papel frente ao fenômeno da violência a fim de que possam desenvolver ferramentas de prevenção e combate, diminuindo seus prejuízos e suas conseqüências. Lembra-nos de que o combate à violência em qualquer das suas formas e tipos, em pequena ou grande proporção, sempre trará benefícios para a escola.

Alunos envolvidos em episódios de violência no ambiente escolar em geral sofrem penalidades, como a segregação e a indiferença, e apresentam dificuldade em acompanhar o

currículo escolar, seja por medo ou por problemas comportamentais. Frequentemente os que são agressivos costumam desestabilizar a aula e seus colegas (HAYDEN; BLAYA, 2002).

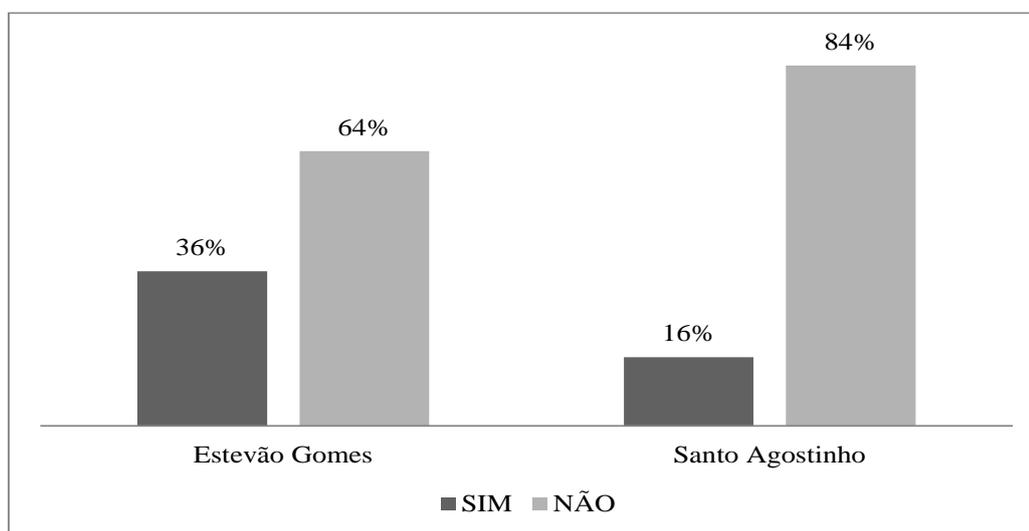
Na escola Estevão Gomes, segundo o seu coordenador pedagógico, as consequências identificadas tem despertado preocupação: “[...] de fato a violência parece ter sido escolha dos alunos para resolver as situações problemas, isso tem causado um aumento vertiginoso do desinteresse pelas atividades escolares [...]”.

Conforme ponderado, a rotina escolar é composta de rituais, como entrada, intervalo, lanche, projetos, atendimento a pais e alunos, devendo-se considerar aspectos que possam alterar essa rotina, como a violência.

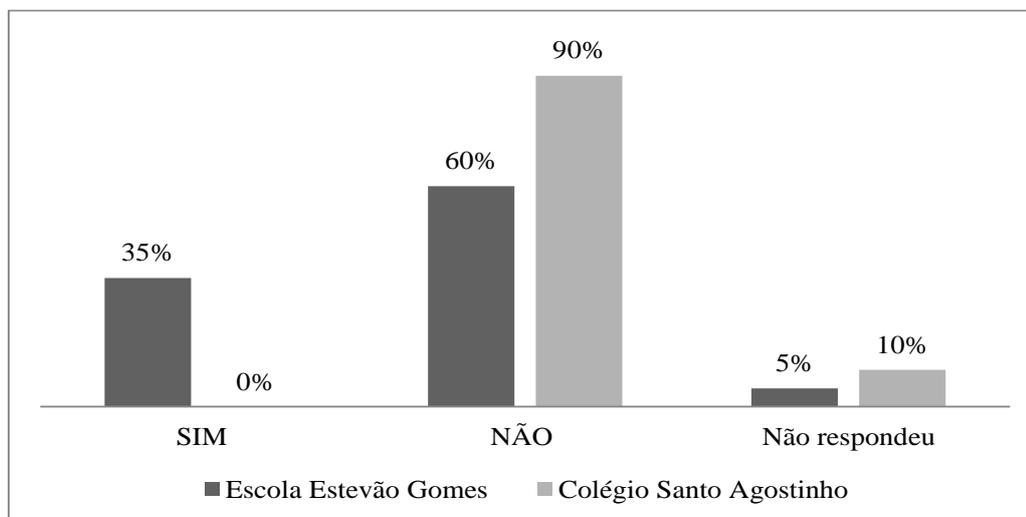
Observou-se que a maioria dos entrevistados, de ambas as categorias pesquisadas, não percebe alteração da rotina em virtude das ocorrências de violência, conforme indicam os Gráficos 22 e 23, adiante.

Entre os que percebem, alunos e professores da Escola Estevão Gomes apresentam percentuais maiores que os do Colégio Santo Agostinho. Isso pode ser justificado por haver nessa escola também um número maior de recorrência de episódios segundo alunos e professores, conforme visto anteriormente nos Gráficos 12 e 13.

**Gráfico 22** - Identificação da Alteração da Rotina Devido à Violência na Escola (Alunos)



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016)

**Gráfico 23** - Identificação da Alteração da Rotina Devido à Violência na Escola (Professores)

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

De forma particular, a rotina de professores e alunos sofre influência de diversos fatores, os quais, ainda que de forma sutil, podem impedir a percepção de uma alteração em suas rotinas diárias. O professor tem sua rotina influenciada pelo tempo que dispensa a cada turma, pelo seu planejamento, pela formação continuada que recebe. Os alunos do 6º ao 9º ano tem uma rotina de aula mais acelerada e dinâmica que os das séries iniciais.

Também pode influenciar essa não percepção da violência o fato de que os alunos recebem as programações escolares prontas, cabendo-lhes participar dos eventos programados em horários, datas e locais estabelecidos pela equipe pedagógica. Esta é quem realmente discute e define as mudanças em decorrência de algum fator. Dessa forma, todos se encontram sob a influência de fatores que podem interferir em sua percepção acerca da alteração da rotina na escola pela violência.

Referentemente aos professores, essa percepção pode ser favorecida pela sua participação em atividade de planejamento e pelo seu envolvimento nos projetos escolares, nos quais, possivelmente, discute-se o assunto e se propõem as modificações e adequações necessárias para o enfrentamento do problema, fornecendo-lhes a percepção do quanto a violência tem sido considerada a ponto de alterá-lo. Mesmo com os resultados apresentando apontando para pouca ou nenhuma alteração da rotina escolar, é possível constatar, nas falas dos entrevistados, algumas iniciativas no sentido de inibir ou combater a violência.

Muitos eventos, principalmente que aconteciam à noite ou deixaram de acontecer ou foram transferidos de horário em virtude dessa violência, não só de dentro da escola como na comunidade como um todo[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Os eventos acabam sendo prejudicados ou com a sua extinção ou pelo menos a suspensão [...] passando acontecer pela parte do dia. Inclusive a questão do forrozinho, pensamos muito em fazer à noite [...] já temos muitos alunos que têm essa tendência (agressivo) [...] colocamos ele (forrozinho) de manhã de 11:00 até 06:00 hs [...] (PROFESSORA DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

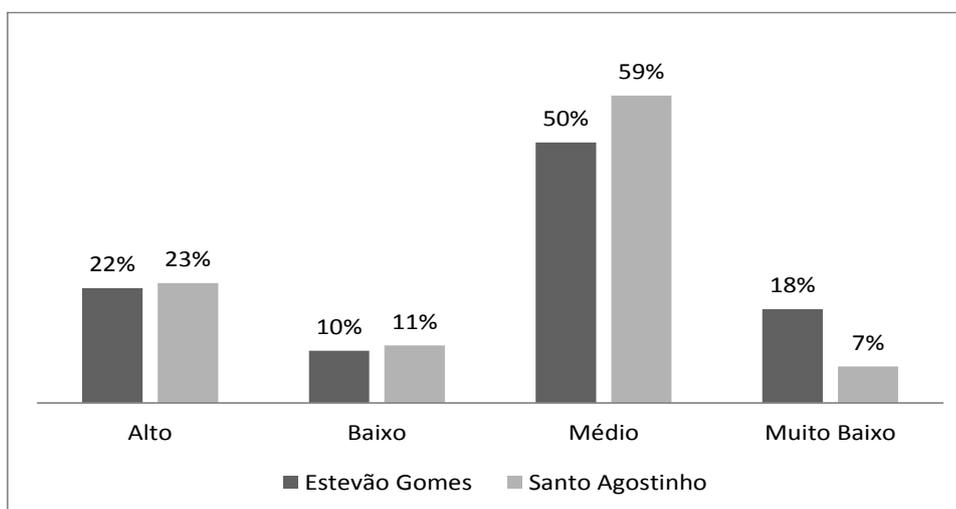
[...] planejamos muitas das vezes em cima disso (violência) [...] quando recebemos esses alunos [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Os relatos demonstram que a violência tem modificado o planejamento das escolas, as quais a vem considerando nos seus projetos por meio da constituição de equipes que monitoram os eventos, da distribuição de servidores pela escola e da mudança de horários de realizações coletivas.

A violência contribui para que a visão do ambiente, no caso as escolas, apresente-se menos acolhedor para seus usuários, uma vez que as relações se processam de forma tensa, pois os agentes se encontram sobre ameaça. Essa sensação promove uma tensão social e um sentimento de ameaça permanente e, mesmo quando a escola está aparentemente calma, os usuários têm a impressão de que a qualquer momento essa calma pode ser quebrada (CHARLOT, 2002), o que prejudica a construção de um ambiente solidário e saudável. Essa percepção do ambiente influencia na forma como os agentes se identificam ou consideram o espaço. A forma como os agentes são acolhidos ou se sentem no espaço faz com que desenvolvam uma relação diferenciada com a escola, tornando-o mais vulnerável a ações negativas, como a evasão escolar, o baixo desempenho e a violência.

No que se refere ao apreço pela escola, observou-se que parte significativa, dos alunos de ambas as escolas possuem apreço moderado pelas escolas pesquisadas (gráfico 24).

**Gráfico 24** - Nível de Apreço dos Alunos pela Escola



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016)

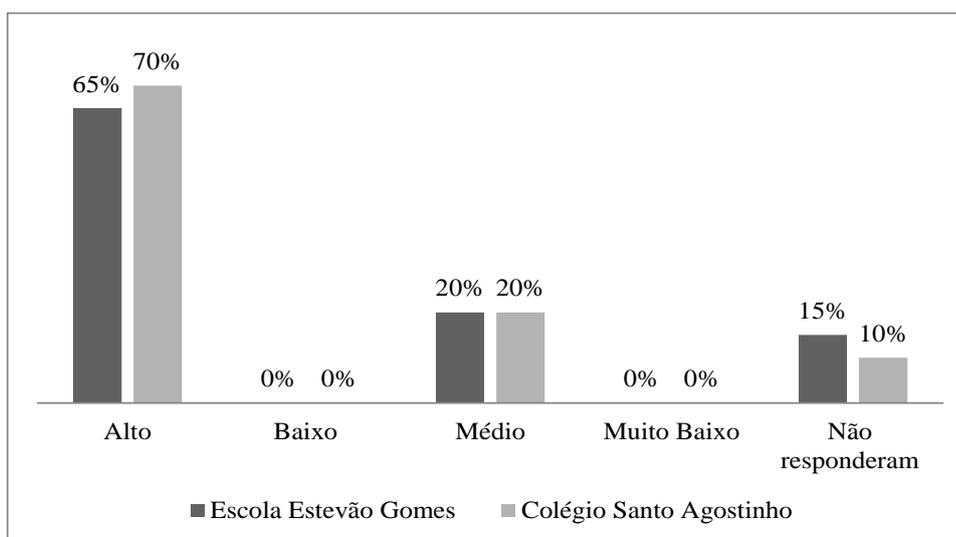
Concluiu-se, diante desse resultado, que os alunos têm uma relação positiva com a escola, indicando uma capacidade, se bem orientados e estimulados, de superar conflitos e contribuir com um ambiente favorável.

Cabe à escola fortalecer vínculos, reforçar a convivência com a diversidade existente nas escolas (de raças, religiões e classes sociais). Em meio à juventude, isso significa a chance de aproximar “galeras” e “tribos” que, de outra forma, só perceberiam suas distâncias. Mas, se a distância é a medida da estranheza, a proximidade é a escala do reconhecimento. Se estamos próximos não há diferença que nos desassemelhe (ROLIM, 2008).

Por outro lado não se desconsidera o resultado em relação aos alunos que dizem ter um apreço muito baixo pela escola. É possível que esses alunos tenham vivenciado/presenciado episódios de violências, não se identificando com os trabalhos ou a condução da escola de um modo geral, podendo assim ter pouca identificação com a instituição, em especial a escola Estevão Gomes que presenciam mais episódios de violência como já mencionado.

Relativamente aos professores das duas escolas, a maioria indicou ter alto apreço pela instituição em que trabalham (Gráfico 25). Grande parte deles trabalha há pelo menos 10 anos nas escolas e acompanha as mudanças, os avanços e os possíveis retrocessos, estabelecendo vínculo e participação na construção da história da escola.

**Gráfico 25** - Nível de Apreço dos Professores pela Escola



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Conforme se observa no Gráfico 25, os índices de apreço pela escola no Colégio Santo Agostinho foram maiores que os da Escola Estevão Gomes, o que pode ser positivo para o

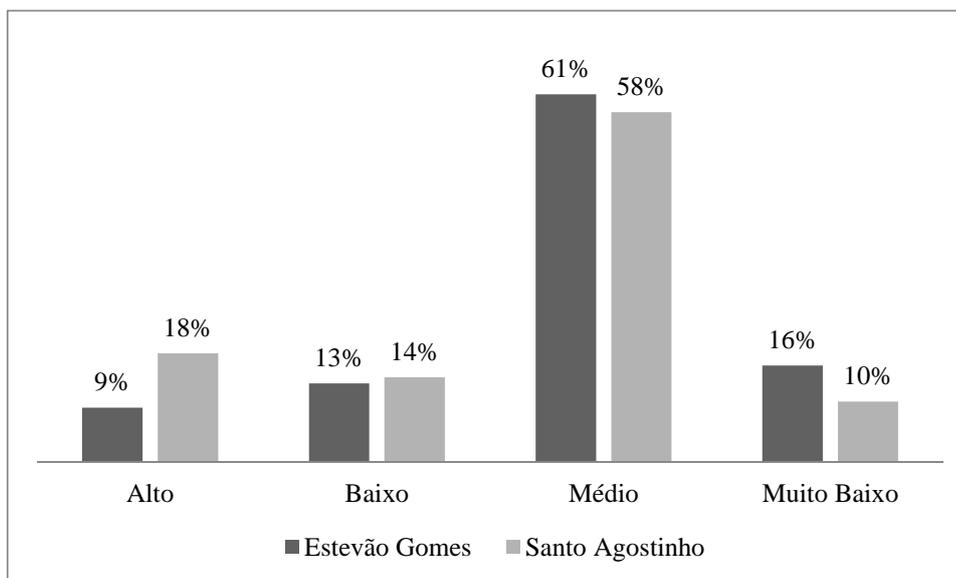
encaminhamento de projetos e ações desejadas na prevenção e/ou no combate à violência no espaço escolar.

Sabe-se que vários fatores dificultam as relações e os processos. A escola precisa identificá-los em busca de melhorar seu desempenho geral, pois a violência degrada as relações e o convívio coletivo nas escolas, podendo influenciar na forma como os agentes se identificam com a instituição. Ter uma equipe intimamente ligada com a escola possibilita o combate e a prevenção não só da violência como de possíveis problemas que a escola venha a enfrentar.

O ambiente saudável e harmonioso é onde as pessoas devem sentem-se bem, motivadas e satisfeitas, onde tenham boas condições de exercer suas tarefas e abertura para expor suas ideias e, assim, favorecer a comunicação. Isso faz com que todos produzam mais, aproxima os indivíduos, assim como contribui para a saúde mental de todos que compartilham esses espaços. A estrutura física, assim como o clima organizacional da escola, podem evidenciar aspectos que apresentem fragilidades ou que, de alguma forma, já estejam sendo atingidos pela violência escolar.

É importante ressaltar que não há escola imune à violência ou com aspecto que a determine, mas existem condições que privilegiam um controle desse fenômeno e empoderam a escola a diminuir as suas consequências. Escolas bem organizadas, com regras claras, onde existe um clima de entendimento, sentimento de pertencimento por parte dos agentes, onde o poder do diálogo e negociação entre os atores diferentes se estabelece, havendo valorização dos alunos e professores, têm mais condições para mudar situações críticas (ABRAMOVAY, 2002b).

Os alunos das duas escolas pesquisadas informaram percepção similar em relação ao ambiente escolar. Destaca-se que a maioria dos alunos responderam que o ambiente se apresenta de forma média no que diz respeito a ser saudável e solidário (Gráfico 26). Questões como infraestrutura, organização dos trabalhos e servidores, e a forma como são acolhidos influencia essa percepção.

**Gráfico 26** - Nível de Apresentação das Escolas de Ambiente Saudável e Solidário aos Alunos

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016)

Quanto à infraestrutura e à gestão das escolas, esses aspectos podem ter diretamente influenciado essa visão dos alunos. O Colégio Santo Agostinho tem 50 anos e sofreu poucas reformas. É conveniado com o município, que fornece recursos humanos e financeiros para atender à manutenção cotidiana. O prédio pertence à Prelazia do Marajó e ocupa uma área muito grande, por isso existe um certo impasse que dificulta a realização de construções e reformas. O colégio possui uma gestão rígida e conservadora, característica de escolas confessionais. A escola Estevão Gomes, esta passou recentemente por uma reforma, mas que não foi concluída. O gestor é conduzido ao cargo por processo de eleição. Os alunos relatam que alguns lugares na escola têm servido de cenário para violência física, como a quadra. E o *bullying* se manifesta também sob a forma de pichação nas paredes.

[...] uma pessoa inventa boato... muitas das vezes são pessoas que escrevem na parede [...] assina o nome de outra pessoa [...] tipo assim o H... vai bater no W... assinado H... e nem foi o H...[...]. (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] dizem que vão bater nela...escrevem um bocado de coisa na parede dela [...] quase que diariamente há violência verbal ou física [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

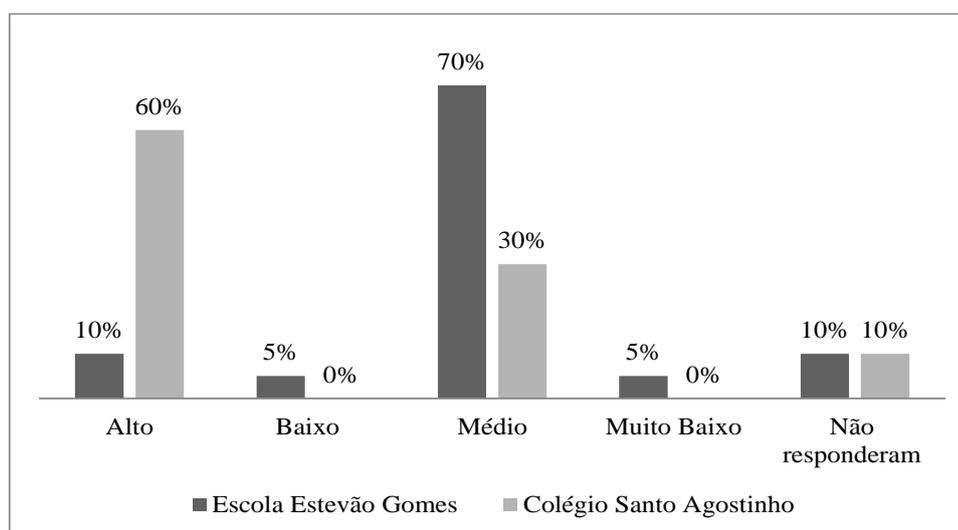
Fatores como esses colaboram para um *stress* coletivo, que impossibilita o uso saudável do espaço, tornando as relações tensas. Essa depredação ou falta de cuidado do

espaço configura-se como uma contestação, um processo de revolta dos agentes e sinaliza o baixo poder de articulação e diálogo dos gestores (CANDAUI, 1999).

Os alunos que não responderam ou que indicaram o nível muito baixo no que se refere ao ambiente escolar saudável e solidário compartilham de uma percepção negativa da escola ou que tenham sido afetados por alguns tipo de violência.

Com relação à categoria dos professores (Gráfico 27), os profissionais do Colégio Santo Agostinho dizem que a escola se apresenta com alto nível saudável e solidário. As alternativas que indicariam uma visão menos positiva da escola por parte desta categoria não foram marcadas, o que demonstra que, para os professores, o colégio tem se organizado de maneira receptiva, com clima amigável e de companheirismo para exercerem suas tarefas de ensino. Na Escola Estevão Gomes, a maioria dos professores respondeu que a escola se apresenta com nível médio nos aspectos saudável solidário. Foi relatado por eles que as salas são quentes e que a manutenção não tem sido feita nos ventiladores e que muitos não estão funcionando. Relataram ainda outros problemas gerados pela reforma não concluída e que tornam os momentos de atividades muito difíceis para alunos e professores. Esse fator, ao que parece, contribui para o resultado não ter sido mais positivo para escola, podendo inclusive ter sido determinante para os professores que atribuíram um nível muito baixo para a escola.

**Gráfico 27** - Nível de Apresentação das Escolas de Ambiente Saudável e Solidário aos Professores



Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Frente à violência, o ambiente escolar precisa se organizar e se apresentar de forma que favoreça as relações, privilegiando espaços de uso coletivos e manutenção do ambiente, de forma que quem usufrua se identifique e se sinta acolhido.

A prevenção da violência escolar e seu combate requerem um conjunto de ações, e o espaço físico é um desses conjuntos, sendo imprescindível para as escolas ações que os modifiquem de forma positiva.

#### **5.4 Ações para enfrentamento da violência escolar em Breves**

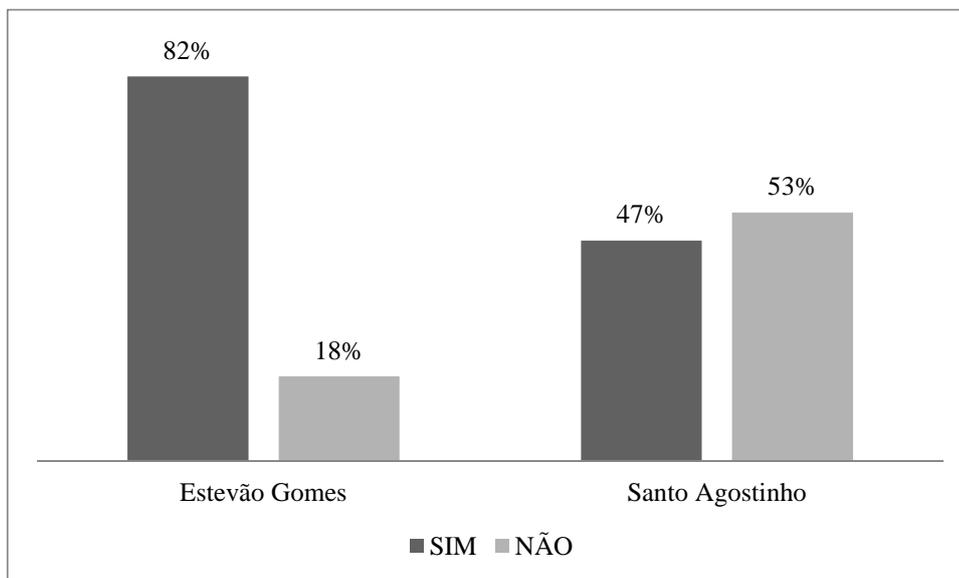
A violência não precisa apresentar altos índices, ser espetacular, altamente brutal ou fatal para que a escola possa dar-lhe o tratamento necessário e desviar a agressividade para atividades positivas no ambiente escolar. É preciso saber lidar com situações de conflitos, pois estes sempre existiram na sociedade e em instituições como a escola.

É uma ilusão crer que se possa fazer desaparecer a agressividade e, como consequência, a agressão e o conflito. Aliás, seria isso desejável, levando-se em conta que a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas (esporte, arte, nas diversas formas de concorrência) e se o conflito é também o motor da história, como pensava Hegel? A questão é saber quais são as formas de agressividade e de conflitos aceitáveis [...]. Concretamente isso significa não fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência (CHARLOT, 2002, p. 436).

Com o aumento da violência na escola, é preciso considerá-la no planejamento das ações preventivas ou mesmo de combate assim como desenvolver estratégias de abordagem nas aulas e em outras oportunidades.

Nas aulas e reuniões, o assunto pode ser abordado como parte inicial de um trabalho, mas, na maioria das vezes, as reuniões se realizam para fornecer informações e repassar agendas, podendo também ser feita em forma de debates, formação continuada e construções coletivas de projeto.

Referentemente a esse aspecto, os alunos da Escola Estevão Gomes ouvem mais sobre violência nas reuniões e nas aulas do que os alunos do Colégio Santo Agostinho (Gráfico 28). Isso pode ocorrer devido a própria recorrência de episódios de violência que vem se confirmando ao longo da pesquisa, havendo uma necessidade mais concreta e imediata para a realidade da Escola Estevão Gomes.

**Gráfico 28** - Abordagem do Tema Violência Escolar nas Aulas/Reuniões das Escolas (Alunos)

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016)

O que se percebe é que, ainda que as duas escolas abordem o tema, ele é tratado, na maioria das vezes, de forma informal e pontual, geralmente após as ocorrências. Os alunos não relatam a existência de projetos específicos ou ações capitaneadas pela escola que estejam ligados diretamente à violência escolar. Os relatos a seguir demonstram de que forma tem sido trabalhado o tema pelas instituições.

Não teve um trabalho, foi só uma conversa na minha antiga turma do ano passado; tava tendo muito esse negócio de violência verbal, aí a professora chamou assim, nos aconselhou, conversou bastante, não só ela como outros professores [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

O que foi trabalhado, se eu me lembro direito, não foi a escola que organizou, foi outra escola que convidou a gente para uma passeata para combater isso (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Na escola tem os [projeto] “Jovens em espírito” que foi contra a violência, mas não é contra a violência na escola, é violência geral [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Nunca foi ensinado nada sobre violência, só sobre o bullying, mas é raramente [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

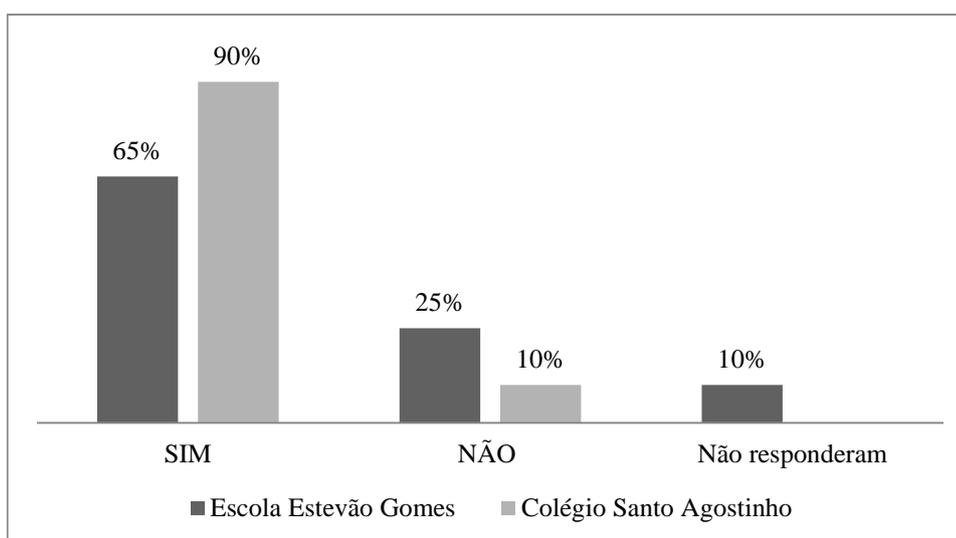
Veio um pessoal; às vezes vem dar palestras ou alguma coisa, mas do colégio, nada [...]. E raramente outras pessoas vir falar, veio um que não era sobre violência na escola, era mais sobre o exploração e abuso sexual [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Acho que devíamos estudar mais sobre isso [...]. Aqui na escola eles não ensinam nada [...]. Eles deviam falar mais sobre a violência para as pessoas entenderem e não fazerem coisas erradas [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Até o momento, não [...]. Só agora, com Educação Cidadã [disciplina curricular], eu estudei sobre o bullying, mas só o bullying [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

O tema violência escolar é complexo de ser tratado, seja pelo estigma que carrega, seja pela dificuldade de materiais didáticos, seja pela falta de formação continuada, a qual poderia trazer mais esclarecimentos aos profissionais acerca, por exemplo, dos tipos de violência, facilitando a sua identificação, ou mesmo apresentando iniciativas e formas de abordagem para as instituições e, especificamente, para momentos em sala de aula. O gráfico 29 demonstra que ambas as escolas abordam a violência escolar em suas reuniões pedagógicas com os professores.

**Gráfico 29** - Abordagem do Tema Violência Escolar nas Reuniões Pedagógicas das Escolas (Professores)



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016)

Observou-se que os professores do Colégio Santo Agostinho, durante suas reuniões, falam mais sobre essa temática do que os professores da Escola Estevão Gomes. Porém não é percebida a transposição dessas discussões para ações formais implementadas nas duas escolas. Essa observação corrobora os relatos em que os professores dizem que têm discutido nas reuniões, mas não realizam ações concretas de prevenção ou combate, havendo iniciativas isoladas ou pontuais. Apresentam um possível caminho para a expansão das discussões, que é a inserção da disciplina Educação Cidadã pelo município, durante a qual ocorrem alguns trabalhos escolares por meio de uma especificidade de conteúdos que colaboram com os debates acerca do tema, como se pode perceber nos seus relatos, a seguir dispostos.

[...] conversas informais nas reuniões pedagógicas quando toca no assunto aí todo mundo fala um pouquinho o que pode ser feito o que não pode ser feito, como agir em tal situação [...], mas de concreto mesmo não vi nada (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Aqui, durante eu trabalhar, eu acredito que ela está sendo discutida [...] esse ano ela começou a tomar mais um ar de preocupação maior, devido o fato tá se aumentando [...] o que eu acho que tá faltando é se agir, porque tá se reunindo muito, conversa muito, mas na verdade ainda não se fez um plano para combater [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Olha, sinceramente não percebo, assim de forma corriqueira, mas é bem pouco esse trabalho e hoje temos uma disciplina praticamente específica para isso que é a Educação Cidadã, mas não percebo isso se tratar dessa violência ou temática [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

[...] o tema é trabalhado esporadicamente de maneira não sistêmica[...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO ESTEVÃO GOMES).

A violência na escola é um grande problema, não se tem mais como negar, e fico mais indignado com o seu crescimento, mas tento planejar minhas aulas com atividades e metodologias voltadas para o bom relacionamento entre meus alunos (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Foi feito um trabalho com Ensino Médio, mas voltado para os alunos de 5ª a 8ª (Ensino Fundamental maior)[...] os alunos formavam equipes, iam nas salas, conversavam com os alunos deixavam panfletos pregados nas salas. Um outro movimento foi o professor de língua portuguesa que trabalhou textos voltados para a questão do bullying com os alunos e com inserção da disciplina educação cidadã; os professores têm trabalhados estas questões (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Percebi um movimento por parte das instituições educacionais por parte das universidades [...]que acabam motivando os seus alunos a fazer pesquisas como essas e eu acho que os governos, de certa, sentem-se pressionados a tomar alguma atitude por que quando você faz pesquisa, você evidencia o que tá acontecendo; você mostra o que tá acontecendo em números [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

A gente percebe que outras instituições estão chegando até os alunos e a escola tem dado espaço para isso (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Não, nós não temos nenhum projeto [...] a única que tivemos foi uma parceria com a SEMED e foi sobre violência sexual (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

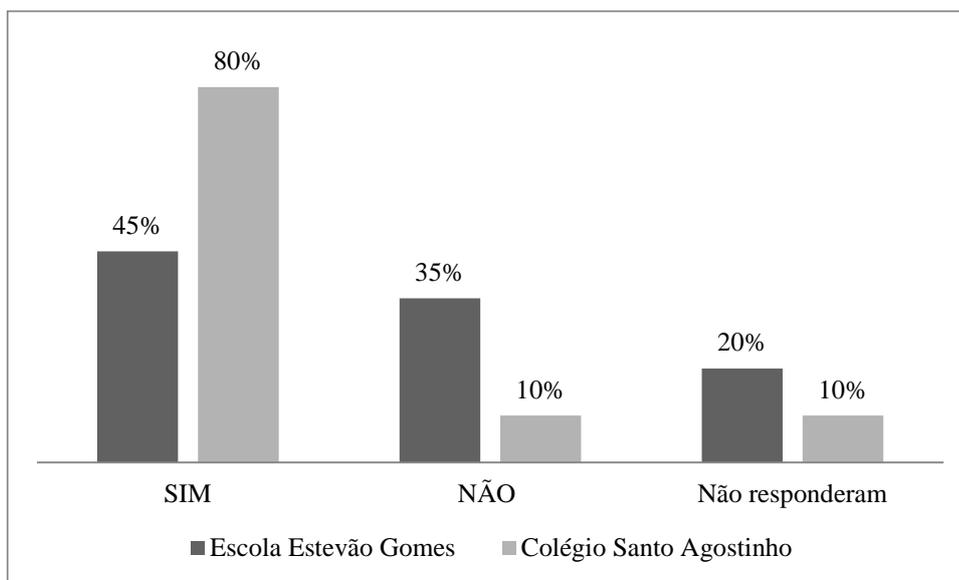
[...] mas a escola esta sempre trabalhando com palestras e outras ferramentas no sentido de poder prevenir a violência na escola [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Eu percebo bem pouco o movimento das autoridades sobre violência escolar o que eu vi foi sobre o abuso infantil (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

No Gráfico 30, a seguir, é possível perceber que a violência é abordada pelos professores nas reuniões de pais e mestres. Esta é uma possível consequência dos momentos de reuniões pedagógicas, de onde saem as demandas de pautas para essas reuniões. Abastecer

os pais de informação fortalece o capital humano na instituição para prevenir e combater a violência. Observou-se que no Colégio Santo Agostinho, essa ação foi identificada por mais professores do que na Escola Estevão Gomes. Mais ainda assim não se evidencia ações sistematizadas por parte da escola para além das discussões nos momentos de reuniões.

**Gráfico 30** – Abordagem do Tema Violência Escolar nas Reuniões de Pais e Mestres



Fonte: Pesquisa de Campo (2016).

É possível observar um movimento das escolas em torno da violência que ocorre em seus espaços, mesmo que em iniciativas pontuais. Lidar com os episódios é uma das principais dificuldades. A cobrança sobre as escolas vem aumentando, pois a sensação de insegurança e impunidade tem permeado a sociedade brasileira e levado a população a uma necessidade de justiça. Nesse sentido, os indivíduos remetem esse sentimento para a sua realidade. Por isso, a família, os alunos e os profissionais da educação tem esse sentimento de que, pelo menos na escola, essa “justiça” será feita, de certa forma na busca de resgatar as suas percepções de escola, que atualmente tem sofrido alterações pela sociedade e pela própria violência. Essas posturas e a forma como têm sido tratados os casos são identificadas pelos alunos e por alguns professores.

Eu falo por mim, a gente pode se queixar lá, mas eles não vão correr atrás do motivo; ‘ah, a gente vai resolver isso depois, eu tô ocupado agora’, mas esse depois nunca chega e fica nisso; a gente pode reclamar muita das vezes, mas praticamente eles não vão [...] essa é a primeira escola que eu estudei que eles não dão muita atenção [...], pelo motivo de ter virado natural (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

É mais punição mais para as pessoas terem certo medo, tipo: ‘ah, eu vou bater nele, não vai acontecer nada [...]às vezes[...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

[...] Mais na conversa, mais na base da conversa: primeira vez, segunda vez. É assim, houve uma confusão, aquele professor vai lá e pega os envolvidos e leva pra coordenação; a coordenação conversa...conversa e leva para a direção, que conversa...conversa...ou manda embora, ou muitas vezes os próprios alunos retornam para a sala de aula. Há aquela conversa, aí depois se reincidir, pega uma suspensão de três dias, que os alunos também já tão praticamente torcendo para eles serem suspensos, porque eles não querem mesmo vir para escola, eu acho que falta uma punição mais[...], eu diria assim[...], mais severa [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

[...] Por medo e por saber que mesmo levando ao conhecimento de uma coordenação ou direção muitas vezes não é tomado uma atitude que deveria ser; por exemplo, se houve uma briga, aí os dois alunos poderiam ser suspenso, muitas vezes [...]conversam e resolvem dar mais uma chance, aí o agredido já se sente. Não adianta levar que eles não resolvem muita coisa[...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

O aluno, de forma mais específica, busca os profissionais da sua escola, talvez não somente no sentido de obter um atendimento mais especializado, mas também em busca de moralizar a ação por meio da autoridade desses profissionais, que ainda permeiam o imaginário do aluno. Embora pareça que eles não reconheçam nem respeitem essa autoridade dos professores como transmissores de conhecimento, respeitam sua autoridade moral, de pôr ordem, respeito e disciplina, buscando-a em momentos de conflito (ARROYO, 2007).

Foi possível perceber também que a forma como as escolas tratam as ocorrências pode ser um fator para que haja um subregistros de denúncias. Os relatos a seguir mostram que nem sempre as denúncias possuem respostas e geralmente não são realizadas pela vítima. Essa violência silenciada causa níveis de desconforto e prejuízo nas atividades cotidianas, normalmente essas crianças e adolescentes estampam facilmente suas inseguranças na forma de extrema sensibilidade e passividade, o que as leva a não reagir após sofrer a violência (SILVA, 2010). Pode não ocorrer reação também por medo ou descrença nas resoluções por parte das escolas. A denúncia perde força ou credibilidade, muitas vezes por vir de uma criança ou de um adolescente. De certa forma, a escola ainda vê o aluno (criança ou pré-adolescentes) mais próximo de um estado biológico natural do que um ser cultural e sujeito de direitos (ARROYO, 2007).

Porque, como a gente falou, não é a pessoa que faz a reclamação, é a amiga dessa pessoa, por isso, eles não fazem nada. [...] por motivo de ter medo de quem tá ameaçando ou quem tá batendo, aí muitas vezes a gente nem pede pelo medo, é o amigo que vai lá e fala. [...] lá na escola até [...] mas fora da escola eles não vão poder fazer nada (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Às vezes eu digo: ‘olha, tu precisa ir lá com o coordenador, com o diretor. Ah, não, professora, porque não vai acontecer nada’; [...] eles acabam mesmo deixando de lado ou revidam, eles não procuram denunciar, falam às vezes para o professor [...] ou a gente mesmo percebe e tenta contornar [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Por vezes, a vítima tem medo porque sabe que o outro é barra pesada[...]prefere ficar calada sofrendo bullying, sendo agredida e humilhada calada [...] a pessoa tem um medo de ter uma represália fora da escola [...] é mais medo, a escola pode fazer o que for, mas se aquele aluno é agressor é do convívio dele, vamos dizer assim, é da essência dele ser daquele jeito, o diretor pode ameaçar transferência, tudo, o aluno vai lá e faz, e teve caso assim [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Sinceramente, muita das vezes o aluno tem medo de procurar a direção e a coordenação [...] quando eles procuram é porque eles já fizeram alguma coisa diferente do que eles queriam comunicar [...] não procuram a gente por medo, não procuram o professor por medo, muita das vezes quem procura a gente são os colegas das vítimas, para denunciar [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Na verdade quando se trata de questões originadas na escola as denúncias chegam nos canais para atendimento, entretanto a casos que vêm de fora para dentro da escola e que as vezes realmente não são apresentados [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES )

A procura pelas autoridades reflete o anseio dos alunos das escolas pesquisadas em serem ouvidos, em se perceber como cidadão de direitos que busca por soluções. Ainda que às vezes não tenha a solução desejada por parte da escola, essas atitudes pressionam as instituições a verem e aceitarem a discussão sobre a violência escolar.

Se vem fugindo desse debate como um tema incômodo e escorregadio, se a violência infanto-juvenil incomoda, apenas, porque ameaça a paz nas escolas, se as soluções encontradas são extirpar todo sinal de violência interna, expulsando os alunos tidos como violentos, jogando-os indefesos nas violências das cidades. Se os projetos se limitam a recuperar a paz nas escolas... Se a infância apenas interessa à Pedagogia na qualidade de alunos (ARROYO, 2007, p. 791).

Evidencia-se na tabela 13 e 14 como são tratadas pela equipe técnica pedagógica as ocorrências de violência, os professores das escolas pesquisadas indicam que são tomadas as providências cabíveis e que buscam sempre o dialogo, aplicando os regimentos internos das escolas. Ainda que não fique evidente, as ações reconhecidas historicamente como mais eficazes para as escolas, são a suspensão, a expulsão ou o segregamento do aluno dito violento e que constam camuflados nos documentos como o regimento escolar, e é utilizado pela escola para “coibir” atos violentos na perspectiva das escolas.

**Tabela 13** - Forma como a Equipe Técnica tem Conduzido os casos de Violência na Escola

Respostas	Frequência (fi)	%
Constantemente tem buscado auxílio da direção quando vem do coordenador, e no caso dos gestores/diretor buscam outras instâncias ou órgãos quando necessário.	03	15
Tomam todas as medidas cabíveis e aplicam o regimento da escola.	06	30
Buscam sempre o diálogo.	04	20
Percebe pouca eficácia nas atitudes tomadas pela coordenação e direção.	01	5,0
Não respondeu.	06	30
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

**Tabela 14** - Forma como a Equipe Técnica tem Conduzido os Casos de Violência no Colégio

Respostas	Frequência (fi)	%
Tomam todas as medidas cabíveis e aplicam o regimento da escola	02	18,2
Buscam sempre o diálogo	06	54,5
Não respondeu	03	27,3
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa de Campo (2016)

Chamam a atenção, nas Tabelas 13 e 14, o percentual de professores que optaram em não responder à questão. Levanta-se aqui a possibilidade de os professores terem optado em não responder ao questionamento em virtude de desconhecerem o que é feito pela equipe pedagógica.

Ao longo do trabalho vem sendo exposto que a temática em estudo é delicada, seja pela ausência de formação dos profissionais, seja pela falta de sistematização, discussões e ações, entre outros fatores. Muitas vezes, a forma como o tema é ainda tratado repercute de maneira negativa para a instituição, a qual, sempre que confrontada, recorre a sua autoridade moral, até mesmo por uma questão de sobrevivência. A cada vez que ocorrem essas rupturas, a imagem da escola é abalada, assim como sua autoridade e, também a autoridade dos professores. Diante dessa problemática, Arroyo (2007) questiona se, atualmente, a violência estaria dissolvendo a autoridade da escola e dos professores.

Registrou-se em ambas as escolas a utilização do diálogo com os alunos como forma de mediar os conflitos que ocorrem. Segundo Hayden e Blaya (2002), é salutar que a escola busque o diálogo ao invés de simplesmente punir com a expulsão os “alunos-problema”. Em muitos estudos, comprova-se que essa não seria a solução social nem pedagógica mais apropriada, na medida em que apenas agrava e reforça fatores negativos na vida do aluno.

Talvez na perspectiva de não reforçar esses fatores negativos, a gestão das escolas pesquisadas tente esgotar o diálogo, ou mesmo as punições, de certa forma esperadas pela comunidade, como a suspensão ou a expulsão.

Os entrevistados reportam que quando necessário gestores e coordenadores, buscam outros órgãos, como o Conselho Tutelar. É importante que soluções transcendam o diálogo, mas devem resultar em ações, as quais não estão sendo percebidas, ou estão sendo consideradas ineficientes pela maioria dos agentes que participaram da pesquisa, revelando-se, na fala dos agentes, uma insatisfação na eficácia das atitudes tomadas.

Assim o que a gente faz, o que eu faço na sala de aula todas as vezes é parar e conversar com a turma e chamar a atenção deles, de quem tá provocando e encaminhar para a coordenação, daí eu não sei mais o que a coordenação faz, mas depois eu pergunto para a coordenador, aí pergunto e aí o que aconteceu. [...]’ ah, nós conversamos com ele’; é isso que eles me dizem [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Quando acontece algum problema, principalmente as agressões físicas, esses alunos são chamados na direção, na coordenação eles conversam[...]; quando são menores, é chamado os pais e na maioria das vezes esse aluno é suspenso de três a cinco dias[...] isso causa um prejuízo pra eles porque se são cinco dias [...] eles perdem praticamente 30 aulas e com isso eles perdem trabalhos, perdem as avaliações e, com certeza, prejudica o rendimento escolar [...]. Essa é a única punição que eu percebo, mas eu vejo que falta muito, pois não basta punir, tem que prevenir[...] não se tá trabalhando como deveria, uma atenção maior[...] nisso a escola realmente deixa a desejar (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Eu vou te ser bem sincero, eu particularmente, não gosto de dar suspensão, acaba sendo um prêmio para o aluno; eu chamo eles, falo a situação que ocorreu, vamos passar trabalhos pedagógicos para que ele continue na escola [...] para que ele não faça mais esse tipo de coisa na escola, então são feitos trabalhos pedagógico com os coordenadores para que isso possa ser amenizado, não vou dizer que vai acabar, porque é difícil acabar com a violência dentro da escola [...] (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Com ações pontuais e individuais, chamada de responsáveis, orientação educacional com os alunos e a aplicação de medidas disciplinares [...] acho que apoio de outras instituições além da escola embora seja fundamental, é insuficiente diante da demanda que temos (COORDENADOR PEDAGÓGICO ESTEVÃO GOMES).

O que é que eu tenho percebido ultimamente na escola e a gente cobra muito e eu tô até montando um projeto para que os alunos indisciplinados paguem, de alguma forma, pelos seus erros, e uma das sugestões que eu dei para a coordenação pedagógica, que vai ser conversado agora no mês de agosto, eu me propus a ficar a frente, se for o caso. Esses alunos deveriam voltar no contra turno, para cumprir isso. Como?! indo para a biblioteca, ler um livro, fazendo um trabalho extraclasse, de alguma forma fazer com que esse aluno pague, mas ultimamente tenho percebido que a escola não se limita só a ocorrência registrar os fatos, mas tem chamado os pais; eu já participei de várias dessas conversas entre os pais dos alunos, além disso eu acho que ele tem que perceber que o erro dele tem um preço e ele precisa pagar. (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Geralmente, quando é algo na sala o professor já conversa imediatamente com os envolvidos [...]se for algo bem grave, passa para a coordenação, aí o coordenador

geralmente conversa com os pais, o professor os alunos envolvidos também em algumas situações a nossa diretora também acompanham, aí geralmente é por diálogo entre as famílias[...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

A maioria não é resolvida porque eles deixam assim passar, só pedir perdão. Eles pedem desculpas, aí pediu desculpa mas continuam fazendo aquilo, então eles não tiveram providências, eles deixam passar[...] sem nenhuma punição, sem ficar sem vir para escola eles deixam passar[...]. Tem essa punição, mas depois que acaba, ela continua, mas não tem aquela conversa para parar, é só uma punição depois, mas continua[...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] aí é filha do fulano, ela é muito amiga minha; mas quando que a filha dela ia fazer isso [...] (Grupo focal do colégio santo Agostinho).

Não denunciam porque sabem que não vai resolver, só vai assinar ocorrência, não vai levar nenhum tipo de punição [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

[...] eu me sinto revoltada parece que, assim, é normal, muitas pessoas aqui no colégio sofrem, procuram a direção e a coordenação pensando que vão resolver o problema, mas eles não fazem nada, aí eles às vezes chamam os pais ou então assinam ocorrência, mas não fazem mais nada [...] (GRUPO FOCAL DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Mesmo que na maioria dos relatos tenha prevalecido uma visão de insatisfação ou de revolta por parte dos agentes com relação às formas como são tratadas as ocorrências de violência, foi possível extrairmos de profissionais do Colégio Santo Agostinho falas satisfeitas pelos encaminhamentos realizados pela escola, a qual possui gestão conservadora e rígida, o que para eles em parte pode inibir certas manifestações contrárias a uma decisão ou a um posicionamento mais rigoroso quanto às punições. Isso, de certa forma, leva alguns servidores a sentirem que, dentro das possibilidades da escola, ela atua de forma eficiente, confiando à gestão as resoluções e boa parte do enfrentamento.

Este tipo de problema é minoria, com ocorrência esporádicas e que logo é resolvido por competência das autoridades escolares; dessa forma, o caso é resolvido de forma rápida e não atinge a todos, já que o caso é resolvido de forma direta e isolada” (PROFESSOR SANTO AGOSTINHO ).

Atendemos todo os casos que chegam na direção, todos são resolvidos, conversamos, chamamos os pais, eles compreendem e pedem desculpas [...] trabalhamos em algumas salas ano passado, e isso ocasionou um aumento de denuncias pois eles meio que generalizavam violência com qualquer ação, tudo para eles era violência, e acredito que nem tudo era violência [...] (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Os gestores reagem de maneira coerente, sempre buscando alternativas para solucionar esses possíveis casos de violência [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

No santo Agostinho eu percebo que não fica para esses alunos o sentimento de impunidade, porque a gente sempre tá tentando resolver da melhor forma possível, tanto os pais como os alunos, a gente não percebe nenhum desconforto em denunciar (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

São resolvidos da forma mais eficaz possível punindo os agressores [...] os casos de violência são casos isolados e na escola mesmo são resolvidos[...]a escola tem regras e uma delas é que o aluno assina ocorrência até três vezes e é suspenso (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

No final do século XIX, iniciaram-se as construções monumentais de prédios escolares no Brasil, com espaços mais organizados, representando um esforço de implantar a ordem e a disciplina, facilitar a inspeção escolar e favorecer a disseminação da ideologia republicana, impondo-se novos tempos escolares e uma mudança que condizia ao tempo e ao interesse político e social (ARANHA, 2006). Essas mudanças estruturais foram sofrendo algumas alterações referentemente à construção e à organização do espaço. Depreende-se daí que as mudanças da estrutura física e a forma como as escolas se organizam estão ligadas ao momento social e político vivido pela sociedade. A escola deve ser pensada para favorecer a socialização, desenvolver atividades com grande grupos, ser arejada e iluminada, inclusive para inibir situações de violência.

A forma como a escola se organiza ou dispõe suas salas de aulas, de apoio ou administrativas, seus funcionários, ou a maneira como busca aparatos tecnológicos, pode demonstrar o quanto ela tem se preparado diante da violência escolar. Ao mesmo tempo, demonstra a fragilidade do seu espaço, que acaba por facilitar ocorrências de violência, o que é possível captar nas falas seguintes dos entrevistados.

O ambiente facilita, tem um monte de lugar fechado [...] tipo lá no final do último corredor tem um lugarzinho lá que tá escrito muitas coisas [...] devia ter mais servidor observando lá, realmente existe muitos aqui. [...] atrás da quadra também tem um lugar que ocorre violência [...] (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

A escola é grande, às vezes a gente escuta: ‘ah, tá tendo briga lá na quadra, ah, tá tendo briga na sala’ [...]. Geralmente no horário do intervalo a maioria das brigas[...]geralmente o espaço da escola, como é grande, e não tem como cobrir, como ser supervisionado por alguém? Facilita a violência [...]. Voltando ao espaço da quadra, no horário do intervalo o aluno tava jogando bola [...] o menino tava esperando a grade dele, aí o outro: ‘eu não vou te colocar na minha grade’, o outro simplesmente pegou ele pelo braço e deu com a cabeça duas vezes na parede, abriu a cabeça do menino [...] e o agressor era menor do que o que foi agredido [...] (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

A Escola tem esse cuidado, mas muita das vezes é dificultoso pela falta de vigilância [...] ou, por exemplo, se tivesse supervisor por turma, ou supervisor escolar que ficassem nessas áreas que são mais afastadas, assim são mais escondidas não acabariam mas com certeza amenizaria a questão da violência, porque muita das vezes acontece uma briga lá no outro corredor e a porteira tá pra cá; até que cheguem aqui para comunicar à direção, à coordenação pedagógica ou até mesmo ao porteiro, já acabaram se agredindo, muita das vezes já estão feridos. Já aconteceu de chegarem aqui com agressão física, um aluno todo arranhado, quando chegamos lá já tinha sido tarde demais, tivemos que trazer pra cá (GESTOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

Acho que a escola tem uma boa estrutura, apenas necessitando de mais alguns profissionais estrategicamente posicionados para acompanhar a movimentação, parece retrogrado mas a figura do antigo inspetor parece novamente ter sido reclamada pelas circunstâncias de hoje [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES).

A estrutura da escola dificulta, há um controle sobre tudo, um controle de entrada um controle de saída, um controle dos alunos em sala de aula, um controle sobre os registros dos fatos que eles não fiquem apenas nas palavras tudo isso ajuda [...] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

A estrutura da escola dificulta; eu, por exemplo, costumo dizer: para mim todos são os meus alunos, até os alunos do ensino, então qualquer coisa que eu vejo[...] eu chamo a atenção [...]então todos estamos sempre atentos[...]mas há violência [...]. A forma como se organiza os professores, os colegas de apoio, a coordenação inibe [a violência] (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Quando pensamos em por as câmeras, pensamos justamente em inibir os casos de violência e como forma de prevenir os casos na escola[...] (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

Aumentar a vigilância da escola [...] a criação de um documento[...]que venha acalmar [...], debater, como a gente tá fazendo agora (GRUPO FOCAL DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES)

Acredito que a vigilância é feita [...] ela existe, agora às vezes acontece agressão; a violência dentro da sala de aula com o professor dentro da sala num quer dizer que seja por falta de fiscalização (PROFESSOR DA ESCOLA ESTEVÃO GOMES) .

Com os mecanismos de vigilância que temos como: câmeras e funcionários de apoio distribuídos na área da escola, isso facilita muito na identificação do agressor, na realização da ocorrência e até mesmo na intervenção da escola, mas como a escola é religiosa não aceitamos como normal esses casos que ocorrem dentro da escola (GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO) .

Nota-se, pelos relatos, que a Escola Estevão Gomes, quanto à organização do espaço, apresenta pontos mais frágeis que o Colégio Santo Agostinho. É preciso considerar que ambas apresentaram um cenário similar no que diz respeito às reformas, portanto, ao que parece, os relatos são questões de estratégia de cada escola, importantes, é verdade, mas, devem ser resultados de discussões mais consistentes que gerem trabalhos que visem a combater essa questão de maneira mais ampla.

A violência escolar deve ser uma variável considerada pelos professores na sala de aula, sendo necessário reeducar suas sensibilidades para as relações conflituosas que, até recentemente, não integravam sua rotina.

Muita mudança, ultimamente a escola está mais envolvida, por exemplo, com projetos [...] porque, por exemplo, a escola antes tinha projetos só dela, agora ela tá aberta a projetos das universidades, a universidade tem ido à escola, as próprias instituições que tratam sobre violência contra crianças e adolescentes fizeram um trabalho agora no início do ano, a escola não tem se fechado para essas ações (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

A gente pensa na violência no geral [...]; saindo um pouco dessa questão do bullying, a gente pensa desde a violência de fato física, tanto é que nos eventos, temos uma equipe que vai ficar dita como segurança para a gente verificando qualquer ato de violência [...] constituída por professores e apoio e alunos do Ensino Médio que colaboram [...] então muda porque a gente tem essa preocupação de evitar (PROFESSOR DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO).

A violência se faz cada vez mais presente, se tornando parte do cotidiano e um grande problema social, e é importante considerarmos a violência porque ela esta presente na escola, mas usamos vários mecanismos como a própria distribuição dos funcionários de apoio nos eventos e no intervalo [...] (PROFESSOR E GESTORA DO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO)

Evidencia-se também a necessidade observada pelo professor do Colégio Santo Agostinho de a escola abrir o seu espaço para projetos e iniciativas de outras instituições. Essa abertura torna-se importante na medida em que fortalece o capital social do município e se reflete positivamente na escola por agregar novos olhares e saberes que geram sinergia e fortalecem tecnicamente a escola para a prevenção da violência escolar e o combate a ela.

É necessário reconhecer que o fenômeno da violência escolar é delicado, pois alguns casos têm suas raízes fora da escola e seu enfrentamento precisa de ações coletivas. Abordar e tratar esse fenômeno requer não só um acúmulo teórico, mas também um trabalho conjunto, em que a escola, a família e a sociedade como um todo se unam em ações convergentes para o tratamento adequado desse fenômeno. Sem dúvida alguma, essa é uma tarefa que se coloca como um desafio para qualquer escola.

## 6 CONCLUSÃO

O município de Breves é o mais populoso da mesorregião do Marajó. Sobre ele recai parte considerável das avaliações referentes ao desenvolvimento dessa região, cujos resultados são historicamente negativos quanto aos indicadores socioeconômicos. Nesse cenário desfavorável, constituem-se como importantes as atividades educacionais para o desenvolvimento. Nesse aspecto, Breves apresenta uma queda em seus resultados, indicada principalmente pelo IDEB. Essa queda decorre, sem dúvida, de um conjunto de fatores que, direta e indiretamente, conduzem a esses resultados. Nesta dissertação, analisou-se a violência escolar como possível fator de interferência no desenvolvimento educacional. A pesquisa realizou-se na Escola Estevão Gomes e no Colégio Santo Agostinho por seus resultados distintos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A violência sempre se fez presente, mas sua dinâmica e as transformações sociais ocorridas no Brasil contribuíram para maior visibilidade dos acontecimentos, principalmente os ocorridos no interior das escolas e, conseqüentemente, dos conflitos nela existentes, ainda que as instituições resistissem em admitir ou discutir a violência escolar, seja pelo receio de ser posta em dúvida a capacidade administrativa dos diretores, seja pelo temor de associação de sua imagem a um ambiente inseguro e violento.

Mediante análise dos dados coletados, comprovou-se a existência da violência no Colégio Santo Agostinho e na Escola Estevão Gomes. A pesquisa demonstrou que a violência nas escolas existe, que o fenômeno não deve ser subestimado e que não se devem negligenciar as ocorrências e as vítimas pelo fato de os números não serem expressivos do ponto de vista estatístico. Tampouco o fenômeno se torna menos importante por isso. Pelos relatos, é possível verificar que o assunto precisa ser aprofundado nas escolas sob pena de se ter no futuro, por negligência, um aumento dos episódios de violência no ambiente escolar. A pesquisa comprovou que os alunos são os principais protagonistas das ocorrências. Foram identificados casos, porém, entre professores e alunos. Não há, entretanto, números exatos de ocorrências e os registros que chegam à direção ainda são poucos.

Os alunos procuram denunciar os episódios de violência, mas revelaram que não se sentem seguros e/ou satisfeitos com as resoluções da escola. O descrédito com que essas denúncias são conduzidas pelos coordenadores e gestores pode gerar a necessidade de se fazer a sua própria justiça, promovendo um ciclo de violência e contribuindo para sub registro existente em ambas as escolas .

Conflitos e diferenças são constantes, mas no que se refere à violência, é importante compreendermos que ela é dinâmica, tem múltiplas manifestações e se adéqua e se reinventa onde se instaura. Se não se libertarem os adolescentes desta dramática luta pela sobrevivência nos espaços escolares, os tempos de estudo e de escola terminarão sacrificados e, com eles, serão sacrificados o direito à educação universal. Não há mais espaço para ignorar a violência escolar, pois sua existência questiona desde o currículo até as formas de ensino, altera aquela imagem de aluno outrora concebida pelos professores e, talvez, mais do que nunca, a condução da educação escolar e das políticas públicas (ARROYO, 2007).

Os tipos de violência investigados pela pesquisa, a seguir relacionados, foram identificados nas instituições: violência física, violência simbólica, violência verbal e *bullying*. Também foi identificada a violência contra o patrimônio da escola por meio de pichações das paredes do espaço escolar, ainda que esse tipo não tenha sido trabalhado nos formulários da pesquisa. O que demonstra que o espaço tem sido afetado por esse fenômeno.

Candau (1999) pontua que a violência, durante muito tempo, foi associada a questões sociais como a pobreza, a desestrutura familiar, o ambiente de convívio com a vizinhança etc. Sem dúvida, esses fatores contribuem. A autora alerta, entretanto, para que não se trate de maneira tão óbvia e simplista a violência, pois, se assim fosse, como se explicaria os filhos de pais economicamente favorecidos cometerem crimes?

Deve-se fugir, portanto, de análises automáticas a respeito dessa questão. Fatores de risco contribuem, não se pode negar, mas não são determinantes de que a violência ocorrerá. Dessa forma, é importante analisar as circunstâncias em que ela ocorre e compreender que as imagens de escola e de família não tem a mesma representatividade do passado. Essa realidade atinge hoje todas as classes, estremece relações e torna vulneráveis jovens e adolescentes, independente de sua condição econômica ou social (ABROMAVAY; RUA, 2002). Como já mencionado, foi escolhido como parâmetro o resultado do IDEB (2013) para este estudo foram selecionadas duas escolas, com características distintas, mas que se aproximam quando se trata de violência escolar.

Foi possível constatar que não há determinismo nem fatores que ensejem a existência da violência escolar, o que também garante que ações e reações são possíveis em quaisquer das duas realidades em que ela ocorra. Embora as realidades sejam distintas apresentam episódios de violência dentro e fora da sala de aula. Apesar dos episódios não se apresentarem em grande número, os professores têm, principalmente, o sentimento de tristeza pelo futuro dos alunos, que baixam seus desempenhos e, conseqüentemente, também têm seu estímulo

para o trabalho docente diminuído reforçando a constatação de que todo ato de violência se constitui, no espaço escolar, um agravante indiscutível ao processo de ensino-aprendizagem.

Em alguns pontos pesquisados nas escolas, como as causas e circunstâncias da violência, houve divergências entre as respostas dos profissionais e dos alunos. Isso possibilitou constatar a percepção de diferentes realidades impostas pela violência. Os profissionais associaram a violência a fatores familiares e ao comportamento violento dos alunos. Para os alunos o que fica mais evidente são as relações inerentes a essa faixa etária, como namoros, amizades e grupos que, atraídos por características sociais ou econômicas semelhantes, formam “tribos” que segregam outros grupos ou indivíduos e permitem um fortalecimento das relações e uma vantagem que encoraja seus integrantes a agir de forma violenta.

Mediante a pesquisa foi possível notar que a ela são atribuídos fatores que seriam causas do comportamento violento dos alunos, pois algumas motivações transitam na ausência de valores como respeito e amor ao próximo, com prevalência do preconceito e da intolerância nas relações. Assim, trazer a família para as discussões é imprescindível.

As ocorrências da violência nas escolas trazem para os alunos e professores desmotivação, medo, incomodo, falta de concentração que refletem diretamente na qualidade de ensino e no rendimento dos alunos (ABRAMOVAY,2002a). Apesar de vivenciarem/presenciarem episódios de violência, os alunos disseram ter pouco, ou nenhum, prejuízo ao seu aprendizado. Essa percepção deve-se ou da recorrência dos episódios a que são expostos no seu convívio social, que os leva a desenvolver mecanismos emocionais para seguir suas atividades cotidianas, assim como não reconhecer os atos como violência ; ou, ao contrário, pode advir da pouca exposição a episódios de violência , que os leva a não reconhecer tais episódios como um fator agravante para o seu aprendizado.

A violência provoca impactos e consequências impossíveis de se esconder, principalmente quando seus efeitos trágicos, apesar de não frequentes, despertam a atenção da mídia, que, em grande parte, contribui para que a sociedade perceba como a violência se manifesta nesses ambientes. Quanto aos impactos da violência na rotina escolar, é interessante notar que, no *survey*, tanto os alunos quanto os professores não percebem mudanças nas suas rotinas escolares. Nas entrevistas e no grupo focal, porém, eles afirmaram perceber algumas mudanças.

Todos esses fatores reverberam sobre a forma como os alunos se identificam com a escola ou a apreciam. No caso das escolas pesquisadas, esse nível de identificação/apreciação se apresentou médio. Quanto à relação dos profissionais com o seu ambiente de trabalho, em

ambas as escolas os professores afirmaram possuir apreço pela instituição em que atuam, o que aponta para o fato de que, possivelmente, ações dirigidas para diminuir/combater a violência contarão com o apoio desses profissionais.

A pesquisa também apresentou as ações desenvolvidas pelas duas escolas diante do fenômeno. As escolas tem abordado a temática da violência em reuniões, encontros, planejamento e aulas de forma pontual, mas têm dificuldade em colocar em prática o que debate, uma vez que não há um projeto ou uma ação específica para trabalhar a problemática. Essa lacuna torna as resoluções ineficientes e não causa os efeitos esperados pelos professores e pelos alunos, o que foi comprovado pelos seus relatos.

Sem dúvida, há um incômodo e uma angústia em buscar soluções seja por parte dos alunos, seja por parte dos profissionais. Os alunos reconhecem que, na maioria dos episódios em sala de aula, os professores resolvem os conflitos com auxílio dos gestores. Os professores de ambas as escolas, em sua maioria, afirmam que os gestores e os coordenadores utilizam o diálogo e o regimento escolar para atenderem e solucionar os casos. O Colégio Santo Agostinho, de gestão mais conservadora, tende a buscar soluções mais tradicionais. A escola Estevão Gomes, de gestão mais flexível, busca diálogos. Para os professores, isso não é tão positivo, pois acaba disseminando nos alunos que cometem os atos de violência um sentimento de impunidade.

Observou-se que tanto professores quanto alunos das escolas pesquisadas ainda estão ligados ao modelo de gestão de punição sumária. Essa solução, porém, se não for bem articulada, pode contribuir para segregar o aluno ou mesmo negligenciar o assunto. Esse tipo de atitude nega a escola como espaço público e a educação como direito de todo cidadão, uma vez que, por meio, por exemplo, de uma punição sumária, como a expulsão, nega, como instituição pública educacional, o acesso à educação para alunos considerados desordeiros e/ou violentos. Nesse contexto, nega lugar também para os fracos, que não sobrevivem aos ataques (ARROYO, 2007).

Ensinar não é sinônimo de convívio feliz ou sem adversidade, e isso tem sido provado intensamente nessas últimas décadas. Sempre houve conflitos, seja entre alunos, seja entre professores e alunos. Em muitos casos, a autoridade moral do professor e da instituição era o que, em grande parte dos casos, prevalecia. Mas, atualmente, essa autoridade tem sido quebrada pela mudança ideológica de escola e sociedade, que trouxe benefícios e, também, algumas situações problemáticas, como a violência.

Ainda que os discursos tenham mudado acerca da postura do profissional e de suas competências, estes, ao saírem das universidades para os mercados de trabalho, ainda

reproduzem as práticas pautadas em uma educação conservadora e conteudista, que os coloca, muitas vezes, em situações de conflitos ao privilegiarem atitudes autoritárias que só fazem agravar o comportamento do aluno

Não é tarefa fácil iniciar os trabalhos de prevenção e de combate à violência. Por muitas vezes, é até constrangedor para a instituição, pois pode demonstrar fragilidade na gestão, parecendo uma escola insegura. As discussões sobre o tema precisam avançar para os outros agentes escolares, pois as implementações e transformações no espaço da escola não podem ser realizadas com eficácia e eficiência sem o engajamento e a discussão coletiva. As escolas não apresentaram formalmente nenhum projeto que trabalhe a questão da violência em seus espaços.

Pontua-se que a ausência de um trabalho específico não impede ações com as ferramentas que estão disponíveis na tentativa de solucionar o problema nas escolas. É possível perceber que os agentes escolares sentem a necessidade de ações sistematizadas que superem a informalidade e ganhem consistência para combater e prevenir a violência escolar.

Os trabalhos internacionais de pesquisa têm se empenhado em discutir sobre como as escolas têm lidado com a violência e apontam caminhos e reflexões para que possam superar práticas históricas de tratar e ver a violência e propõe algumas ações que podem ser úteis para adaptar estas questões, como: diminuir o impacto dos riscos; promover a autoestima dos alunos; abrir oportunidades positivas nas escolas; processamento positivo das experiências negativas. Esses são alguns possíveis caminhos para superar a visão histórica da violência e cética em ações mais democráticas (HAYDEN; BLAYA, 2002)

A utilização do diálogo, destacada pelos professores em suas respostas, é salutar, pois a mediação é um dos principais fundamentos para a resolução de problemas no espaço escolar. Políticas de intolerância e de punições sumárias reforçam o sentimento de medo, submissão e revolta, que em nada contribuem para a educação e para a construção da cidadania e da autonomia que se encontra inserida nos atuais discursos pedagógicos. Os alunos transferidos compulsoriamente apresentam, em geral, diversos fatores de risco que fortalecem seu comportamento agressivo, os quais coincidem com uma escola ou uma autoridade educacional que tem funcionado sob pressão. Isso leva, muitas vezes, a decisões de punições que optam por desligar os alunos da escola, seja por transferência, seja por expulsão. Lamentavelmente, essas são decisões que não resolvem o problema dos alunos, tampouco o da escola (HAYDEN; BLAYA, 2002).

A pesquisa concluiu que os prejuízos e as consequências advindos dos episódios de violência não são determinantes para o desenvolvimento e para o desempenho do processo de

ensino-aprendizagem de ambas as escolas. Isso refuta, em parte, para essas duas realidades, a hipótese de que a existência da violência nas escolas pesquisadas traz prejuízos e consequências para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, os resultados revelam que no Colégio Santo agostinho, onde há um número maior de reconhecimento de episódios de violência, o desempenho é mais alto no IDEB do que o da Escola Estevão Gomes, em que os episódios de violência identificados são menores. Sendo possível inferir, que para a realidade da Escola Estevão Gomes, deve haver outros fatores mais relevantes somados a violência escolar que contribuem para os seus resultados no indicador.

Houve um número considerável de participantes que optaram por não responder algumas questões, assim como houve abstinência de participação na pesquisa em ambas as escolas. Essa abstenção foi mais evidente no Colégio Santo Agostinho na categoria dos professores, o que pode ser atribuído, em parte, ao conservadorismo da instituição. De um modo geral, porém, comprova-se que falar sobre violência ainda é um assunto incômodo e delicado para escola, não só do ponto de vista da instituição como dos envolvidos. Isso se reflete nos poucos registros das escolas com relação aos episódios de violência e nas poucas e raras pesquisas que, como esta, propuseram-se a levantar esses dados. Não se pode, entretanto, atribuir essa responsabilidade apenas às escolas e aos profissionais da educação. Estes, muitas vezes, atuam em condições de trabalho nada favoráveis e sua formação fica muito aquém do que demanda a realidade em que suas práticas de ensino se inserem.

Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 405) pontua que é necessário equacionar a problemática da violência escolar com políticas públicas e educativas em rede. O autor afirma que sem políticas de apoio, “que percebam a escola e suas reais fragilidades, não será possível avançar, pois os educandos e os educadores são outros, a realidade social é outra; logo, as políticas públicas e educativas não podem ser as mesmas”. É necessário qualificar e sensibilizar os profissionais, chamar a sociedade para debater e perceber o fenômeno da violência dentro da escola para, assim, ressignificar as práticas educativas que, sem dúvida, apresentam-se ineficazes para a realidade atual.

A violência escolar deve ser tratada de maneira formal e institucional, uma vez que esse é um fenômeno que gera consequências vinculados às questões de ensino e às práticas da instituição. É preciso privilegiar ações que tornem a escola um lugar onde todos se sintam acolhidos, onde as brigas e discussões deem lugar a debates e a reflexões. Essas estratégias independem de grandes aparatos tecnológicos ou de grandes recursos. Ainda que esses recursos sejam importantes para o desenvolvimento de atividades, os debates, os diálogos e as

reflexões antecedem os equipamentos e as tecnologias, que pouco adiantam em um espaço onde o desrespeito, a insegurança e a frieza das relações predominem.

A pressão emanada da sociedade tem obrigado as escolas públicas, como as que são objeto dessa pesquisa, a se tornarem mais públicas por meio da participação nos embates e problemas que afetam a sociedade. Deve reconhecer-se como espaço público e abrir-se aos debates públicos coletivo, divulgando conhecimentos, sentimentos, medos, valores e políticas que afetam a população, principalmente a vulnerável, nesse caso as crianças e os adolescentes, que se veem frente à violência em todas as suas formas (ARROYO, 2007).

Sabe-se que as escolas possuem uma demanda de trabalho muito grande todos os dias. A própria rotina escolar consome seus agentes e a sistematização de projetos também demanda tempo, mas o resultado, sem dúvida, é mais prazeroso e satisfatório que a necessidade de uma punição rigorosa.

Atualmente a literatura registra muitas iniciativas municipais, estaduais, de escolas e de órgãos no Brasil, que podem influenciar ações nesse sentido. O próprio Governo Federal tem empreendido ações depois de debates acerca dessa temática. A Lei Federal nº 13.185, intitulada Lei do Bullying, é resultante desses debates. A ausência dessas ações sistematizadas geram tratamentos diversos pela equipe e pelos professores

As soluções às vezes não ocorrem por fatores, tais como o desconhecimento por parte das próprias escolas acerca de como lidar com a violência dentro dos seus espaços e a ausência de formação profissional para lidar com esse fenômeno. Essa formação precisa ser repensado pelas universidades para que os profissionais incorporem em suas práticas educativas ações adequadas frente a um episódio de violência. Certamente suas ações ainda não são as ideais, mas são as possíveis dentro do que lhes foi ofertado na sua formação inicial (ROYER, 2002).

Devemos considerar, contudo, que essa é uma profissão dinâmica, que demanda constante busca por mais formação. Dessa forma, o profissional da educação jamais será submetido às teorias da formação inicial, pois seu cotidiano de trabalho o coloca diante de demandas que exigem dele uma compreensão da realidade em que a sua prática de ensino se desenvolve. Compreender o fenômeno da violência é desconstruir concepções do senso comum, as quais segregam, marginalizam e rotulam os alunos que apresentam esse tipo de comportamento.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. 1. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, 2002b.

\_\_\_\_\_; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO M. H.; MACHADO C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ARANHA, L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100, Edição Especial, p. 787-807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte, MG: Edições UFMG, 1999.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 6. ed. Porto Alegre: UFSC, 2006.

BONETI, L. W.; PRIOTTO, E. P. Violência educacional: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Federal nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Federal nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015 (Lei do Bullying). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

BREVES. Prefeitura Municipal de Breves. **Decreto Municipal nº 071/2014**. Documento-base do Plano Municipal da Educação de Breves 2015-2025. PMB, 2015.

CANDAU, V. M. **Reinventando a escola**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Revista Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, ano 2, n. 2, p. 26-69. 1997.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n.8, p.432-443, jul./dez. 2002.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Tradução de Fatima Murad, Porto alegre: Artmed, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisas: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. Porto alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Revista Ciências e Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1179, 2007. Suplemento.

DE LA TAILLE, Y. O lugar da interação na concepção de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão** (Parte I - Fatores biológicos e sociais). São Paulo: Summus, 1992.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

DELL'AGLIO, D. D. et al. Fatores de risco e proteção na escola: reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v.18, n. 2, p. 203-210, maio/ago. 2014.

DERVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Tradução de Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Indicadores de Vulnerabilidade do Pará, 2012**. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/57..pdf?id=1452778908>>. Acesso em: maio, 2016.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico socioeconômico e ambiental da Região de Integração do Marajó**. 2015a. Disponível em:

< <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/434.pdf?id=1456705337>> Acesso em: maio, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas Municipais Paraenses: Breves**. 2015b. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/329.pdf?id=1456690457>> Acesso em: maio, 2016.

\_\_\_\_\_. **Anuário Estatístico do Pará**. Base de dados. 2015c. Disponível em: <[http://www.fapespa.pa.gov.br/anuario\\_estatistico/eco.html](http://www.fapespa.pa.gov.br/anuario_estatistico/eco.html)> Acesso em: maio, 2016.

\_\_\_\_\_. **Mapa de Exclusão Social do Pará**. Belém, 2015d. Disponível em: <[http://www.fapespa.pa.gov.br/sites/default/files/Mapa\\_de\\_Exclusao\\_Social\\_do\\_PA.pdf](http://www.fapespa.pa.gov.br/sites/default/files/Mapa_de_Exclusao_Social_do_PA.pdf)> Acesso em: maio, 2016.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FIGUEIREDO, L. R. C. **Escola Miguel Bitar e o enfrentamento da violência no ambiente e seus impactos no resultado da escola - uma política de ação para o gestor escolar**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Breves, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. F. **Brasil no rol dos países mais violentos do mundo**. Publicado em 29 abr. 2013. Disponível em: <<http://institutoavantebrasil.com.br/brasil-no-rol-dos-20-paises-mais-violentos-do-mundo/>>. Acesso em: mar. 2016.

HAYDEN C.; BLAYA C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: E. DEBARBIEUX. E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias** (p.63-102). Brasília, DF: UNESCO. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722POR.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Base de Dados. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Perfil dos municípios brasileiros**. 2015. Município de Breves. Disponível em: <[http://munic.ibge.gov.br/sel\\_tema.php?periodo=2015&municipio=1501808&UF=15](http://munic.ibge.gov.br/sel_tema.php?periodo=2015&municipio=1501808&UF=15)>. Acesso em: mar. 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. 2013. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/situacao-do-aluno/o-IDEB-e-o-censo-escolar>>. Acesso em: mar. 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência n. 17**, mar. 2016.

Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/160322\\_nt\\_17\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2016\\_finalizado.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160322_nt_17_atlas_da_violencia_2016_finalizado.pdf)>. Acesso em: jun. 2016.

IVIC, I. E. P. C. (Org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massagana, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. 2. Reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e Novos Temas**. Goiânia: Cortes, 2002.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Uniju, 2003.

MEC. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. 2014. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=32](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=32)>. Acesso em: mar. 2016.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

NUNES, R.. Repetência: um erro que e repete a cada ano. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 233, jun./jul. 2010. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/repetencia-erro-se-repete-cada-ano-567983.shtml>>. Acesso em: abr. 2016.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão (Parte I - Fatores biológicos e sociais)**. São Paulo: Summus, 1992.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

PERES, M. F. T.; CARVALHO, R. C.; LOPES, D. R. F. Vitimização fatal de crianças no espaço público em decorrência da violência interpessoal comunitária: um diagnóstico da magnitude e contextos de vulnerabilidade na América Latina. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, n. 2, v. 9, 2015.

PERKINS, B. Violência no país é obstáculo para ensino. Entrevista [12 abr. 2015]. **Folha de São Paulo**. Entrevista concedida à Luiza Franco. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1615537-violencia-no-pais-e-obstaculo-para-ensino-diz-pesquisador.shtml>>. Acesso em: out. 2015

PERRENOUD, P. **Os ciclos da aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking dos municípios IDHM 2010**. Disponível em;

<<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. Acesso em: mar. 2015.

REIS, T.; MORENO, A. C. **O raio-x das escolas do país**. O que diz o Censo Escolar? Ago. 2015. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>>. Acesso em: mar. 2016.

RIBEIRO, M. P.; SILVA, A. V. M. IDEB: avanço ou retrocesso à educação brasileira? O que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014. **Revista Polêmica**, v. 14, jan./mar. 2015.

ROLIM, M. **Mais educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

ROYER, E. A. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. Desafios e alternativas: violências nas escolas. **Anais**. Brasília: Unesco, UNDP, 2003. p.57-78

SASTRE, E. **Panorama dos estudos sobre violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3900-panorama-estudo-violencia-escolas&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3900-panorama-estudo-violencia-escolas&Itemid=30192)>. Acesso em: out. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEGUP. Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social. **Balanco das Ocorrências Policiais**. Base: novembro/2012. Disponível em: <<http://www.segup.pa.gov.br/node/102>>. Acesso em: fev. 2016

\_\_\_\_\_. Secretaria Adjunta de Inteligência e Análise Criminal. **Análise Quantitativa dos Indicadores de Criminalidade**. 2015. Disponível em: <<http://www.segup.pa.gov.br/node/>>. Acesso em: fev. 2016

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUZA, B. **Os 25 países mais violentos do mundo (Brasil entre eles)**. abr. 2014 . Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/os-25-paises-mais-violentos-do-mundo-brasil-e-o-18o>>. Acesso em: mar. 2016.

SPOSITO M. P. A instituição escolar e a violência. **Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

\_\_\_\_\_. Um breve balanço da pesquisa sobre violência. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 27, n. 01, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Relatório analítico do território do Marajó**, Belém, 2012.

WASELFISZ, J. J. (Org.) **Mapa da violência IV: Os jovens do Brasil. Juventude, violência e cidadania.** Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. Secretaria Geral dos Direitos Humanos. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Mapa da Violência 2012.** Os novos padrões da Violência Homicida no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil.** 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO; CEBELA, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Mapa da violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil.** Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Mapa da violência 2014: Os jovens do Brasil.** Rio de Janeiro: FLACSO/CEBELA, 2014.

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **Revista São Paulo em perspectiva**, n. 13, v. 3, 1999.

\_\_\_\_\_; LEAL M. C. Violência intra e extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16. n. 45, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/ NAEA/ PPGGP	Categoria pesquisada	PROFESSOR/COORDENADOR/ DIRETOR
	Pesquisa de Mestrado	Ficha:	
		Data da Pesquisa:	
		Pesquisadora:	Larissa R. da C. Figueiredo
Obs. do Pesquisador: _____			
Escola			

### 1. Perfil do Entrevistado

- 1.1 Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo  masculino  feminino  Outro
- 1.3. IDADE \_\_\_\_\_ 1.4 tempo de serviço na escola nas séries finais \_\_\_\_\_

Os tipo de violência considerados neta pesquisa são:

**1-violência física**, que pode ocorrer de um indivíduo ou grupo de indivíduos contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até diversas formas de agressões sexuais;

**2- violência simbólica**: concerne ao abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece pelo medo e pela submissão, impondo-se mediante o uso de autoridade, marginalização, discriminação;

**3-violência verbal**: marcada por incivildades, humilhações, palavras grosseiras, desrespeito;

**4-Bullying**: que se caracteriza como intimidação sistemática e **repetitiva** de uma pessoa para outra, ou de grupos, por via de violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos.

**2. Violência Escolar** (marque um X ao lado da alternativa que corresponde a sua resposta, **somente a questão 2.1 você poderá marcar mais de uma alternativa** )

2.1. Que tipo de violência na escola você presenciou/ou tomou conhecimento da ocorrência?	
<input type="checkbox"/>	Violência física
<input type="checkbox"/>	Violência verbal
<input type="checkbox"/>	Violência simbólica
<input type="checkbox"/>	Bullying
<input type="checkbox"/>	Nenhuma das alternativas-NDA

2.3. Qual a frequência dos atos de violência na escola que você presenciou ou tomou conhecimento?	
<input type="checkbox"/>	Sempre
<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	As vezes

2.2 Você já foi vítima de violência nesta escola?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.4. A violência presenciada ou conhecida dentro da escola ocorreu com que agentes?	
<input type="checkbox"/>	de professor/professor
<input type="checkbox"/>	professor/aluno
<input type="checkbox"/>	aluno/professor
<input type="checkbox"/>	outro servidor /aluno
<input type="checkbox"/>	aluno/ outro servidor
<input type="checkbox"/>	aluno/pessoas de fora
<input type="checkbox"/>	pessoas de fora/aluno
<input type="checkbox"/>	Aluno/aluno

2.5 Em sua opinião quais os tipos de violência dentre as conceituadas anteriormente, mais tem interferido no seu trabalho?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.6 Porque você acha que acontece violência nesta escola ?

\_\_\_\_\_

2.7 A partir de que ano( ex: 2011, 2012 etc.) você passou a perceber a violência de forma mais intensa nesta escola? \_\_\_\_\_.

### 3. Violência ensino e aprendizagem

3.1 Os episódios de violência nesta escola ocorre durante as aulas?			
<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	Às vezes	<input type="checkbox"/>	Nenhuma das alternativas
3.2 A violência na sua escola tem alterado a rotina da escola?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
3.3 A violência nesta escola tem prejudicado seu desempenho profissional?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não

3.4 Nas reuniões pedagógicas a violência escolar tem sido discutida/levantada			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
3.5 Nas reuniões de pais e mestres a violência escolar tem sido discutida/levantada			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
3.6 Qual o nível de apreço você tem pela escola?			
<input type="checkbox"/>	Alto	<input type="checkbox"/>	Médio
<input type="checkbox"/>	Baixo	<input type="checkbox"/>	Muito baixo
3.7 Em que nível a escola apresenta um ambiente saudável e solidário			
<input type="checkbox"/>	Alto	<input type="checkbox"/>	Médio
<input type="checkbox"/>	Baixo	<input type="checkbox"/>	Muito baixo

3.8 De que forma você percebe que reagem os coordenadores/diretores quando lidam com casos de violência na sala de aula			
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

3.9 Qual o seu sentimento com relação às ocorrências de violência nesta escola e como isso tem prejudicado as atividades de você desenvolve na escola incluindo o aproveitamento dos estudos de seus alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (use o verso se precisar)

## APÊNDICE B

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/ NAEA/ PPGGP	Categoria pesquisada	ALUNO
	Pesquisa de Mestrado	Ficha:	
		Data da Pesquisa:	
		Pesquisadora:	Larissa R. da C. Figueiredo
Obs. do Pesquisador: _____			
Escola			

### 1. Perfil do Entrevistado

- 1.1 Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo  MASCULINO  FEMININO  OUTRO
- 1.3. IDADE \_\_\_\_\_ 1.4 séries  6° ano  7° ano  8° ano  9° ano

As violências consideradas para esta pesquisa são:

**1-violência física**, que pode ocorrer de um indivíduo ou grupo de indivíduos contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até diversas formas de agressões sexuais;

**2- violência simbólica**: concerne ao abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece pelo medo e pela submissão, impondo-se mediante o uso de autoridade, marginalização, discriminação;

**3-violência verbal**: marcada por incivildades, humilhações, palavras grosseiras, desrespeito;

**4-Bullying**: que se caracteriza como intimidação sistemática e **repetitiva** de uma pessoa para outra, ou de grupos, por via de violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos.

**2. Violência Escolar** (marque um X ao lado da alternativa que corresponde a sua resposta, somente a questão 2.1 você poderá marcar mais de uma alternativa ).

2.1. Que tipo de violência você presenciou/ou tomou conhecimento na escola ?	
<input type="checkbox"/>	Violência física
<input type="checkbox"/>	Violência verbal
<input type="checkbox"/>	Violência simbólica
<input type="checkbox"/>	Bullying
<input type="checkbox"/>	Nenhuma das alternativas-NDA

2.3. Qual a frequência dos atos de violência na escola que você presenciou ou tomou conhecimento?	
<input type="checkbox"/>	Sempre
<input type="checkbox"/>	Nunca
<input type="checkbox"/>	As vezes

2.2 Você já foi vítima de violência nesta escola?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.4. A violência presenciada ou tomada conhecimento dentro da escola ocorreu?	
<input type="checkbox"/>	de professor/professor
<input type="checkbox"/>	professor/aluno
<input type="checkbox"/>	aluno/professor
<input type="checkbox"/>	outro servidor /aluno
<input type="checkbox"/>	aluno/ outro servidor
<input type="checkbox"/>	aluno/pessoas de fora
<input type="checkbox"/>	pessoas de fora/aluno
<input type="checkbox"/>	Aluno/aluno

2.5. a partir de que ano você passou a perceber a violência de forma mais intensa na escola que estuda? \_\_\_\_\_.

### 3. Violência e aprendizagem

3.1 A violência na sua escola tem prejudicado na sua aprendizagem ?
---

	Sim		Não
3.2 Os episódios de violência durante as aulas são recorrentes?			
	Sim		Não
3.3 A violência na sua escola tem alterado a rotina da escola?			
	Sim		Não

3.7 Em sua opinião quais os tipos de violência dentre as conceituadas anteriores, mais tem interferido no seu estudo?

---



---



---

3.8 O que tem sentido com as ocorrências de violência nesta escola e como isso tem prejudicado as atividades que você desenvolve na escola incluindo o aproveitamento dos estudos de seus alunos?

---



---



---



---



---

3.4 Nas aulas ou reuniões das escolas falam sobre violência escolar			
	Sim		Não
3.5 Qual o nível de apreço você tem pela escola?			
	Alto		Médio
	Baixo		Muito baixo
3.6 Em que nível a escola apresenta um ambiente saudável e solidário			
	Alto		Médio
	Baixo		Muito baixo

## APÊNDICE C - Roteiro de Entrevistas /Grupo Focal



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

### Roteiro de Entrevista / Grupo Focal

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Categoria do Entrevistado: \_\_\_\_\_

#### **Violência**

1. Que sensações ou sentimento vocês têm com relação à violência na escola?
2. A partir de que período ou de que momento você percebeu a violência nesta escola?
3. Você foi vítima de violência?
4. Os agressores teriam um perfil?
5. As vitima teriam um perfil?
6. O que geraria a violência nesta escola?'
7. Que impactos? ou o que? tem percebido com a existência no fenômeno na rotina escolar?
8. Conhecem caso de violências que ocorreram nesta escola? Relate?
9. Você percebe que a violência é assunto nas aulas nesta escola?
10. A violência escolar nesta escola se sustenta por algum/alguns critério(s) (tipo cor, beleza, classe social)?

#### **Tipos de Violência**

11. Violência simbólica é percebida ou ainda desconhecida nesta escola?
12. A violência nesta escola se caracteriza mais em que modalidade? (Verbal, física, simbólica ou bullying)?
13. A LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015 a **Lei** do Bullying fortalece ações por parte dos órgãos públicos, Você já percebeu alguma movimentação, ação em torno desse documento na escola?

#### **Causas**

14. Há fatores que motivem os agressores?
15. O conjunto (ambiente; estrutura da escola, a organização dos funcionários, os mecanismos de vigilância, ou a forma como é tratada por gestores) facilita ou dificulta as ocorrências?
16. Percebe uma naturalização da violência nesta escola?

#### **Escola- Punição/ prevenção**

17. Como percebem que a escola trata as ocorrências de violência escolar?
18. Conhecem normas, documentos da escola?
- 19- Percebem na escola projetos, ações ou aulas que falam ou pelo menos mencionam a violência escolar?
20. O que leva o fato da violência escolar ser pouco denunciado tanto pelas vítimas como pelo os que presenciam?
21. Percebem movimento das autoridades municipais ou mesmo gestores das escolas em um possível enfrentamento ou combate?

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa com título: **VIOLÊNCIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BREVES-PARÁ.**

O motivo que nos leva a estudar o problema; é o aumento dos casos de violência ocorridos nas escolas tanto no cenário local como nacional gerando agravos não só ao clima e rotina escolar como no desenvolvimento intelectual de muitos alunos, o que tem mobilizado uma preocupação da sociedade e de políticas públicas sobre o fenômeno da violência, nosso objetivo é fazer um estudo local sobre esses impactos na aprendizagem do aluno e no desempenho geral das escolas. Nessa primeira fase sua participação será em fornecer informações acerca de suas percepções e experiências como docente na escola pesquisada que ira compor os capítulos que descreverão a realidade do município de Breves.

Os voluntários não sofrerão nenhum desconforto ou risco direto ou qualquer forma de constrangimento pelo instrumento aplicado que lhe garanti o esclarecimento, e a liberdade de recusa e garantia de sigilo. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora ira tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, a participação não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A mestrand **LARISSA RANIELY DA CUNHA FIGUEIREDO, INSCRITA SOB A MATRÍCULA 201426470034, NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTAO PUBLICA - MESTRADO – BELÉM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA** certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que não haverá gastos adicionais

Declaro que **concordo** em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data