

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIDNEI GLEDSON SIMÃO

A VIOLÊNCIA DA ESCOLA E AS PRÁTICAS COTIDIANAS: A EXPERIÊNCIA EM
UM COLÉGIO ESTADUAL NO ESTADO DO PARANÁ

CURITIBA
2022

SIDNEI GLEDSON SIMÃO

A VIOLÊNCIA DA ESCOLA E AS PRÁTICAS COTIDIANAS: A EXPERIÊNCIA EM
UM COLÉGIO ESTADUAL NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristina Cardoso Carta de Medeiros

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Simão, Sidnei Gledson.

A violência da escola e as práticas cotidianas: a experiência em um colégio estadual no estado do Paraná / Sidnei Gledson Simão. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO –
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar arguição da Dissertação de Mestrado de **SIDNEI GLEDSON SIMÃO** intitulada: **A VIOLÊNCIA DA ESCOLA E AS PRÁTICAS COTIDIANAS: A EXPERIÊNCIA EM UM COLÉGIO ESTADUAL NO ESTADO DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 14 de setembro de 2022

Assinatura Eletrônica	Assinatura Eletrônica
21/09/22 08:35: 13.0	20/09/22 20:56: 08.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MDEIROS	ANA CLAUDIA URBAN
Presidente da Banca Examinadora	Avaliador interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)
Assinatura Eletrônica	Assinatura Eletrônica
21/09/22 18:55: 04.0	20/09/22 15:06: 03.0
RICARDO LEMES DA ROSA	JACQUES DE LIMA FERREIRA
Avaliador Externo (PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR)	Avaliador interno (CENTRO UNIVERISTÁRIO CURITIBA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 223730

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> insira o código 223730

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

Elencar uma lista de agradecimentos é sempre muito difícil, pois inúmeras pessoas contribuem de uma forma ou outra, para nosso desenvolvimento pessoal, profissional ou intelectual, assim, tornam possível o que somos a cada instante. Desta forma, agradeço a todos que passaram por minha vida, pois para alguns um “certo tempo me dei e com outros, certo tempo fiquei”, contudo, muitos auxiliaram naquilo que sou agora e, portanto, carrego as marcas, ensinamentos e orientações recebidas ao longo de todo o processo. Agradeço de forma especial à minha família, pois a ela devo a formação de meu *habitus primário*; agradeço a todos os professores que já tive o prazer de ter, a eles devo meu *habitus secundário*. Amigos, tive muitos, a eles sou grato por todos os conselhos e indicações. Entretanto, devo fazer uma menção especial a Vilmar Silva, pois acreditou em meu potencial, incentivando-me a sempre continuar estudando. Agradeço à professora e orientadora Cristina Carta Cardoso de Medeiros, que desde o processo seletivo para o ingresso no mestrado, até a entrega da dissertação, confiou na capacidade do trabalho que culmina nesta pesquisa. Não poderia deixar de agradecer, especialmente, à Marilda Costa de Godoy, pois esteve junto neste processo, corrigindo, auxiliando e ouvindo minhas angústias, a ela devo também a alegria de dias coloridos.

*Sou sempre o que está além de mim
Como a ponte de Brooklyn ao pôr do sol.
Sou o peixe buscando pelo anzol
E o caracol imóvel no jardim.*

*De mim mesmo me parto, qual navio,
E sou tudo o que vive além de mim:
O barulho da noite e o cheiro de jasmim
Que corre entre as estrelas como um rio.*

*Quem atravessa a ponte logo aprende
Que a vida é simplesmente a travessia
Entre um aquém e um além que são dois nada.*

*Na madrugada escura a luz se acende.
Que luz? De que vigília ou de que dia?
De que barco ancorado na enseada?*

Soneto da Enseada – Lêdo Ivo

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida. Ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio, mas isso te custaria a tua própria pessoa, tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Aonde leva? Não perguntes, siga-o!

Friedrich Nietzsche (Assim falou Zaratustra)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar e analisar a violência escolar, especificamente a violência *da* escola em um colégio público estadual da região metropolitana de Curitiba, Paraná. Para tanto, escolheu-se a pesquisa qualitativa como parâmetro metodológico, sendo que a pesquisa documental foi o principal instrumento para a produção de dados. A base para a investigação centrou-se, principalmente nas Atas de Registro diário no quinquênio de 2015 a 2019, pois estes abordam o tema violência e expressam o cotidiano escolar, esfera de tempo e espaço norteadores deste trabalho. Paralelamente, se realizou uma investigação nos documentos normativos da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) em busca das narrativas que abordam o tema violência, além de estudos de revisão sobre a temática. Balizando o exame dos dados produzidos está a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, bem como os estudos sobre a temática da violência realizados por Bernard Charlot. Os dados foram averiguados sob a técnica de *Análise Textual Discursiva* prevista por Moraes e Galiazzi. Os elementos obtidos neste movimento foram amparados na conceituação *bourdieusiana*, partindo das noções de *habitus*, capitais e campo, entre outras, explicitados na prática social levada a efeito pelos agentes sociais. Os dados empíricos possibilitaram a criação de unidades de sentido e a categorização da documentação, levando à produção de um metatexto vinculado a epistemologia e a empiria que sustenta toda a dissertação. Este processo viabilizou a constatação de que a escola produz e reproduz a violência, tornando-a comum nas relações entre professores e alunos. Após a investigação documental, a empiria possibilitou a construção de sete categorias de análise: *ameaça*, *violência simbólica*, *violência verbal*, *abuso de poder*, *negligência*, *assédio moral* e *assédio sexual*, esta última foi a forma de violência *da* escola mais encontrada durante o período averiguado. Dentre as inferências possíveis, está o fato de que, as formas de violência *da* escola apresentam ligações diretas com o macrocosmo social, bem como com o tempo histórico em que estão inseridas. Situações conjunturais afetam o cotidiano escolar e as configurações de violência presentes no mesmo, fazendo com que esse seja um fenômeno complexo, em constante transformação, exigindo, periodicamente, atualização e revisão a seu respeito.

Palavras-chave: Violência. Cotidiano. Violência da escola. Análise Textual Discursiva. Pierre Bourdieu. *Habitus*. Bernard Charlot.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate and analyze school violence, specifically school violence in a state public school in the metropolitan region of Curitiba, Paraná. Therefore, qualitative research was chosen as a methodological parameter, the main instrument for the production of data was documental research, the basis for the investigation focused mainly on the Minutes of Daily Record, as these express the school routine, sphere of time and space guiding this work. Balancing the exam is the theory of Pierre Bourdieu, as well as the studies on the theme of violence carried out by Bernard Charlot. The data were analyzed using the technique of Discursive Textual Analysis predicted by Moraes and Galiazzi. The elements obtained in this movement are supported by the *bourdieusian* conceptualization, starting from the notions of habitus, dispositions and field, among others, explained in the social practice carried out by social agents. Empirical data enabled the creation of units of meaning and the categorization of documentation, leading to the production of a metatext linked to epistemology and the empiricism that sustains the entire dissertation. This process enabled the realization that the school produces and reproduces violence, making it common in the relationships between teachers and students. After the documentary investigation, the empirical study allowed the construction of seven categories of analysis: threat, symbolic violence, verbal violence, abuse of power, negligence, moral harassment and sexual harassment, the latter being the most common form of school violence during the period. investigated. Among the possible inferences is the fact that the forms of school violence have a direct connection with society, as well as with the historical time in which they are inserted. Conjunctural situations affect the school routine and the configurations of violence present in it, making this a complex phenomenon in constant transformation, requiring, periodically, updating and revision about it.

Keywords: Violence. Daily life. School violence. Discursive Textual Analysis. Pierre Bourdieu. Habitus. Bernard Charlot.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Atribuição dos professores, pedagogos e direção.....	111
QUADRO 2 – Atribuição dos alunos.....	111
QUADRO 3 – Clima escolar e Projeto Político Pedagógico.....	111
QUADRO 4 – Concepções norteadoras do Projeto Político Pedagógico.....	112
QUADRO 5 – Violência da escola – Ameaças.....	115
QUADRO 6 – Violência da escola – Violência Simbólica.....	117
QUADRO 7 – Violência da escola – Violência verbal.....	121
QUADRO 8 – Violência da escola – Abuso de Poder.....	123
QUADRO 9 – Violência da escola – Negligência.....	125
QUADRO 10 – Violência da escola – Assédio Sexual.....	127
QUADRO 11 – Violência da escola – Assédio Moral.....	131
QUADRO 12 – Unidades de análise e categorias.....	135
QUADRO 13 – Violência da escola por ano pesquisado.....	137
QUADRO 14 – Exposição dos professores a violência.....	143

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CF – Constituição Federal

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DEE – Departamento de Educação Especial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FDI – Formação de Docentes Integrado

NRE – Núcleo Regional de Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado

PPP – Projeto Político Pedagógico

RE – Regimento Escolar

RCO – Registro de Classe Online

TAI – Técnico de Administração Integrado

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SAREH – Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Categorias – Ocorrências no período de 2015 – 2019.....	137
GRÁFICO 2 – Categorias – Ocorrências por ano pesquisado.....	139

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO – UM <i>HABITUS</i> CLIVADO.....	13
1.2. UM CAMPO MINADO.....	16
1.3. UMA METODOLOGIA REFLEXIVA.....	24
2. A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	39
2.1. A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E COMPLEXIDADE.....	43
2.2. VIOLÊNCIA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO.....	56
3. CAMPO, DOXA, NOMOS, CULTURA ESCOLAR E CLIMA ESCOLAR: AS REGRAS E O COTIDIANO.....	68
3.1. O COTIDIANO E A REALIDADE MULTIFORME, MICROLOGICA E FRAGMENTÁRIA: O MOMENTO DO MOVIMENTO SOCIAL.....	79
3.2. ANÁLISE DOS DADOS: HYSTERESIS E COTIDIANO.....	107
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
5. REFERÊNCIAS.....	150

1. INTRODUÇÃO – UM *HABITUS* CLIVADO

E são tantas marcas que já fazem parte do que eu sou agora, mas ainda sei me virar.

Herbert Vianna

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio.

Michel de Certeau

A dissertação a seguir buscou identificar e analisar a forma pela qual se manifesta a violência *da* escola¹ nas práticas cotidianas em um colégio público estadual na região metropolitana de Curitiba. Para tanto foram analisadas as Atas de Ocorrência no quinquênio de 2015 a 2019. Paralelamente, se realizou uma investigação nos documentos normativos da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) em busca das narrativas² que abordam o tema violência, além de estudos de revisão sobre a temática, o referencial teórico terá como principal sustentáculo Pierre Bourdieu e Bernard Charlot.

O interesse pela temática está ligado ao trajeto acadêmico e profissional do pesquisador, pois este trabalha como professor na rede estadual do Paraná e, desta forma, entrou em contato com o cotidiano³ escolar e, por assim dizer, com a

¹ Bernard Charlot (2002) no texto chamado “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”, distingue a violência escolar em: violência *na* escola, *da* escola e *à* escola. As preposições *na*, *da* e *à*, determinam maneiras pelas quais a violência se manifesta no espaço escolar. Tal diferenciação será aprofundada ao longo do texto. De antemão, deixa-se claro que essa dissertação **optará** por aprofundar a noção de violência **da** escola, entretanto, para uma melhor compreensão do fenômeno violência, é necessário entendê-la de maneira mais abrangente, assim, no segundo capítulo, se partirá da análise ampla sobre a temática para, posteriormente, aprofundar o estudo em direção a violência **da** escola.

² O conceito de narrativa é usado segundo o conhecimento produzido pela ciência historiográfica. Para Grecco (2014, p. 49), “apesar de a história preservar a ambição de constituir um conhecimento científico, é dependente dos arquivos históricos, dos métodos de pesquisa, da escrita e dos critérios de cientificidade aplicados a estes. Trata-se, pois, sempre de um conhecimento construído, produzido no âmbito do discurso e, portanto, é parcial e relativo. A prática da narração histórica, dessa maneira, é em si um instrumento de construção da própria realidade”. Assim, “A história, portanto, é uma ciência em permanente construção. O homem faz e escreve a história, dando, através dessa conjugação, um caráter eminentemente criador ao ato narrativo” (GRECCO, 2014, p. 51).

³ A noção de cotidiano segue os estudos de Elsie Rockwell e Justa Ezepeleta (2007) que afirmam o

violência que inunda esse espaço, levando-o a questionar as causas de tal fenômeno, o que impulsionou a busca por respostas a partir da pesquisa científica.

Os seres humanos são em grande medida um constructo cultural, assim, carregam em si as “*marcas*” dos processos que formaram seus *habitus*⁴. Como um ferrete em brasa, os estigmas que se traz são reminiscências teimosas de um passado que se quer esquecer, entretanto, indelevelmente ele assombra, e encontra o indivíduo em qualquer situação, como na sala de aula, na condição de aluno ou professor. Todo trabalho/pesquisa a que se propõe, deve conter a essência do pesquisador e neste sentido, esta dissertação encontra meus anseios subjetivos, pois as marcas do processo educacional pelo qual passei, e com o qual nunca concordei “*ainda fazem parte do que sou agora*”.

Ser reprovado, categorizado e não me enquadrar ao arbitrário cultural dominante causou máculas que me moveram por caminhos diversos daquele esperado pelo sistema de ensino. Entretanto, isso me levou a vielas tortuosas que me trouxeram de volta ao mesmo sistema, como alguém que não concorda com a violência simbólica, “*ainda sei me virar*” e busco outra forma de educação, não que seja possível haver uma que não deixe marcas, contudo, que o faça sem ferir demasiadamente o subjetivismo dos agentes sociais. Este é meu *habitus* professoral, nem melhor nem pior, apenas formado pelos campos sociais em que me inseri ao longo do processo, me fez resistente à violência simbólica sofrida no sistema de ensino, relutância possibilitada por um exercício que se assemelha a uma *autosocioanálise*⁵ e rupturas em minha trajetória, como narro a seguir.

propósito de compreender o cotidiano como *momento do movimento social*, pressupondo o confronto com o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil, etc. Assim, a noção de cotidiano implica em abordar a dinâmica social em seu fazer-se diário, ou seja, nas práticas do dia a dia. Nele os agentes sociais fazem suas escolhas e é ali que a violência se manifesta.

⁴Os termos *habitus*, arbitrário cultural, sistema de ensino, *habitus* professoral, agente social, violência simbólica, *habitus* clivado, campo, entre outros conceitos e noções, são categorias de análise que fazem parte da epistemologia do sociólogo francês Pierre Bourdieu e serão expostos oportunamente ao longo da dissertação.

⁵ Segundo Brito (2017, p. 332 – 333), para Bourdieu, a socioanálise é o trabalho por meio do qual a ciência social, ao se tomar por objeto, utiliza suas próprias armas para compreender e controlar a si mesma num duplo movimento de crítica metodológica e de vigilância epistemológica que visa tornar explícito o que ordinariamente permanece em estado implícito na prática científica. Já a autoanálise é uma socioanálise em que o indivíduo trata a si mesmo como se fosse um objeto como qualquer outro. Trata-se de “fazer sua própria sociologia”. A relação dialética entre autoanálise e a (sócio) análise se encontra no centro do trabalho de objetivação, são projetos distintos, mas complementares. Enquanto a primeira analisa as condições de emergência das produções científicas, objetivando simultaneamente o campo acadêmico e o sujeito do conhecimento, a segunda visa objetivar a trajetória do agente através da aplicação efetiva da reflexividade crítica sobre si mesmo, sobre sua história e sua prática cotidiana. Desta forma, o conceito de *autosocioanálise* remete a uma busca pela interiorização do exterior e a exteriorização do interior por meio da análise do pesquisador sobre si

Elencar os motivos que levam a uma ação é sempre difícil, seja essa ação efetivada por um burocrata, um executivo do setor privado ou um pesquisador. Todo o processo histórico que culmina neste trabalho é fruto da soma de inúmeros fatores. No ano de 2006, aos vinte e seis anos, após uma incursão pelo setor fabril de trabalho, iniciei a graduação em História pela Faculdade “Espírita” de Curitiba. Como grande parte dos universitários, ainda não sabia a que “*caminhos*” isso me levaria. Em 2010, ao término do processo de especialização em História e Historiografia do Brasil, imaginava-me um pesquisador na área. Como a realidade chegou sob a forma de professor de História, a pesquisa ficou em suspenso.

Iniciei a carreira lecionando em escolas da rede pública do Estado do Paraná no ano de 2007, especificamente no bairro do Boqueirão, na cidade de Curitiba. Nos quinze anos que me separam daquele momento, procurei ensinar História em seis municípios e, mais de vinte escolas, entre colégios confessionais, militares, particulares e, especialmente, o Colégio do Campo Bela Vista, na zona rural do município de Mato Rico, um dos mais pobres deste Estado. Experiência cara, pois vivi naquela localidade como camponês, até os dezenove anos.

Em minhas andanças, no ano de 2013, tive o prazer de voltar como professor ao colégio que estudei por oito anos, em Roncador, uma cidade interiorana paranaense, situada na região central do Estado, de onde migrei para Curitiba em 1999. Este fato, aliado ao processo imigratório que trouxe meus ancestrais da Europa para o Brasil, me faz sentir afinidade pela noção *bourdieusiana* de *trânsfuga*⁶.

Em Roncador, nos anos de 2016 e 2017, exerci a função de diretor auxiliar, situação que me fez refletir ainda mais sobre o processo de violência escolar, pois ao mesmo tempo em que atuava junto aos antigos bons alunos, filhos de uma classe média aburguesada, tornados professores, naquele momento, acabei sendo diretor

mesmo.

⁶ Segundo Norberto Dallabrida “Sociologicamente falando, trata-se de trânsfugas ou de “trânsfugas filhos de trânsfugas”, que conseguem romper a barreira de sua classe social, mas que não se integram nos grupos de elite de forma solta e relaxada. O trânsfuga tem um “*habitus* clivado”, produto de uma “conciliação de contrários”, cujo traço fundamental é “o sentimento de ter sempre de pagar um preço muito elevado por tudo”. Bourdieu é um trânsfuga, pois ele é oriundo de uma região periférica da França e de um grupo social desfavorecido, mas conseguiu ingressar no *Collège de France* e obter prestígio como intelectual no seu país e no mundo, como ele mesmo confessa no livro “Esboço de autoanálise”. (DALLABRIDA, 2011, p. 189). Neste sentido, ser um trânsfuga é romper as amarras do *habitus primário*, assumir a possibilidade de mudança e reestruturar o próprio *habitus* e assim transpor as barreiras de classe.

de uma das professoras que havia me “reprovado” na década de 1990. Por “*caminhos*” diferentes, havia chegado ao mesmo ponto que os meus conterrâneos. As perguntas eram inevitáveis: *de que forma a violência está presente na escola? Quais os impactos da violência escolar sobre os agentes sociais? Como a violência da escola se manifesta no cotidiano escolar?*

Na graduação de História, se ensina que os processos históricos acontecem no cotidiano, pois a história não é feita só pelos grandes personagens, mas advém também no transcorrer do dia das pessoas comuns. Neste, os agentes sociais levam a cabo práticas divergentes e convergentes ao campo em que se inserem e, deste movimento, resulta o acontecimento em si. Para dar conta desse processo, optou-se pela epistemologia de Pierre Bourdieu⁷ como principal referencial para analisar a violência *da* escola nas práticas sociais.

Possuidor de um *habitus* clivado e de disposições híbridas, a opção pelo trabalho que se segue é uma busca pelo entendimento das “*marcas que fazem parte do que sou agora*”, ao mesmo tempo em que se procura compreender o processo de violência *da* escola, efetivado no cotidiano escolar. Neste sentido, a epígrafe de Certeau, que abre essa seção, serve como bússola, pois ao longo da pesquisa, espera-se que a violência *da* escola revele o seu “*lugar*”.

1.2 UM CAMPO MINADO

A incerteza foi sempre o chão familiar da escolha.

Zygmunt Bauman

A pesquisa educacional tem propiciado a produção de diferentes conhecimentos, dentre eles, aqueles vinculados à cultura, aos saberes e às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Esses conhecimentos têm contribuído para ampliar as leituras sobre a realidade educacional e as lacunas existentes na

⁷ Pierre Félix Bourdieu: foi um sociólogo francês, de origem camponesa, nasceu em Denguin, França em 1º de agosto de 1930 e faleceu em Paris em 23 de janeiro de 2002. Nos dias atuais se destaca como um dos autores mais lidos do mundo. Filósofo de formação, acabou migrando para a Sociologia, área em que desenvolveu vasta pesquisa contribuindo para os estudos sobre a dominação social. Ao longo dos anos elaborou ampla obra, abordando temas como a Sociologia da Educação, colaborando à formação do pensamento sociológico do século XX. Sua epistemologia busca compreender a prática dos agentes sociais a partir de múltiplas categorias de análise, sendo que no centro das mesmas estão os conceitos de *habitus*, campo e capitais.

formação de professores, em um contexto social e educacional complexo e em permanente transformação.

Neste quadro, as problemáticas do cotidiano educacional provocam novas configurações às escolas, como parte integrante da sociedade, e suas fragilidades passam cada vez mais a serem questionadas, dentre essas se destaca a violência escolar⁸.

A violência, enquanto fenômeno que afeta o cotidiano escolar, vem sendo estudada há muito tempo. Marília Pontes Sposito realizou uma pesquisa em 2001 sobre a temática acerca da violência no Brasil após os anos de 1980, encontrando estudos em duas vertentes: violência contra o patrimônio e violência interpessoal.

Já Julia Elaine Diniz realizou uma pesquisa bibliográfica, em 2015, para a dissertação: *A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001-2010)* descobrindo a seguinte situação:

Note-se que o maior número de trabalhos foi mostrado pelo descritor violência na escola, 9. A seguir vem o grupo de trabalhos que faz parte do descritor violência, 8. Respectivamente vem o grupo dos descritores violência simbólica, 3. E violência da escola, 2. O que desde já remete à seguinte pergunta: por que será que aparecem tão poucos trabalhos sobre violência da escola? A escola não comete violência contra os alunos? Estas perguntas são estruturais nesta pesquisa e receberão tratamento especial a partir das informações das fontes (DINIZ, 2015, p. 42).

Desta forma, a pesquisa sobre a violência escolar vem se desenvolvendo ao longo dos anos, entretanto, há uma lacuna quanto aos trabalhos que abordam a violência *da* escola. Uma pesquisa que trate dessa temática pode colaborar para o conhecimento dos mecanismos que engendram essa situação. Justificativa plausível para se investir em estudos sobre esse fenômeno.

Pesquisar a violência em espaço escolar também se justifica como uma das formas para combater a violência estrutural⁹ da e na sociedade brasileira. Em sua

⁸ O conceito de violência escolar é saturado de sentido e como objeto de estudo possui múltiplas implicações. O entendimento e abordagem dado ao termo, nesta dissertação, será esclarecido no segundo capítulo.

⁹ Para Luis Felipe Miguel (2015, p. 33), “Não se trata, porém, de ver apenas Estado e mercado gerando violência. É necessário entender que a violência sistêmica e estrutural é em si mesma violência, na medida em que impede formas de ação e acesso a bens e espaço, por meio da coerção física ou da ameaça de seu uso. Seus efeitos são talvez menos espetaculares, mas certamente mais disseminados, profundos duradouros (...). A violência estrutural é camuflada por sua conformidade às regras; é naturalizada por sua presença permanente na tessitura das relações sociais; é inviabilizada porque, ao contrário da violência aberta, não aparece como uma ruptura da normalidade. Em particular, a violência estrutural tem beneficiários, mas não tem necessariamente perpetradores particularizáveis.

dissertação de mestrado: *Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família*, a pesquisadora Enjy Riad Danif (2009) escreve:

Segundo Marcelo Migliaccio, em artigo no jornal A Folha de S. Paulo, intitulado *Violência impera nos canais abertos de TV*, relata que o caderno TV folha fez um levantamento informal nos dias 2 e 4 de julho de 2001, sobre a programação da TV Globo, emissora líder em audiência no país, constatou que o telespectador é bombardeado por cenas que mostram os mais variados tipos de violência durante as cerca de 22 horas, em média, que o canal permanece no ar diariamente. Das 5h25 de segunda-feira, dia 2, às 3h40 da quarta, dia 4, foram exibidos 22 homicídios explícitos, 1.066 agressões físicas, 921 ofensas verbais, além de terem sido disparados 471 tiros dos mais variados calibres. O levantamento contabilizou apenas as cenas contidas nas obras de ficção e nos comerciais de programas da própria Globo, excluindo-se as cenas violentas exibidas nos programas jornalísticos da emissora e em anúncios comerciais. A gravidade dessa constatação se reforça quando o presidente da ONG TVer, Leal Filho, lembra que a televisão está presente em 87% dos domicílios brasileiros (dados do IBGE, 1999) e é a única janela que a maioria da população brasileira tem para o mundo (DANIF, 2009, p. 38).

Destaca-se que a citação acima faz referência ao ano de 2001, entretanto, aquela situação ainda é recorrente nos dias atuais, assim sendo, um trabalho que busque verificar a violência em espaço escolar justifica-se, também, por impactar dentro e fora da escola, pois o enfrentamento destes problemas transcende os muros escolares e reverbera socialmente.

Outra justificativa para o estudo do fenômeno em questão está no fato de que crianças ou adolescentes, envolvidos em situações de violência, têm maior probabilidade de vivenciar episódios subsequentes e/ou simultâneos denominados de revitimização ou ciclo da violência, ou seja, a violência escolar pode gerar predisposições à criminalidade (NOBRE; VIEIRA; NORONHA; FROTA, 2018):

Da mesma forma, o engajamento de crianças em atos de violência, especialmente como agressoras é apontado como um fator de risco para o desenvolvimento de padrões antissociais, com possibilidades de adentrar no campo da criminalidade ainda na adolescência e/ou na vida adulta (NOBRE; VIEIRA; NORONHA; FROTA, 2018, p.4305).

A quantidade de alunos que passam por situações de violência escolar é outro fator que justifica investir nesta temática, pois a exposição à mesma tem desdobramentos sobre eles, como se menciona na citação abaixo:

Os resultados da Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (IBGE, 2013) indicam que no Brasil 10,6% dos estudantes de escolas públicas e 8,8%

dos alunos de escolas privadas relataram terem sofrido alguma agressão física nas dependências da escola no ano anterior à pesquisa, resultando em lesões e ferimentos (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017, p. 106).

Neste contexto, trabalhar a violência escolar, especificamente, a violência da escola, implica enfrentar uma problemática complexa que se impõe ao cotidiano escolar, desde as mais diversas direções sociais. Entretanto, essa é uma situação inexorável, assim, resta à escola rever suas práticas e buscar quebrar o ciclo da violência.

Para se aproximar dessa realidade cotidiana, escolheu-se como campo de estudo um colégio estadual, localizado na região metropolitana de Curitiba, instituição em que o pesquisador atuou como professor de História, e como tal, possuía acesso aos dados, fato que se revela positivo, pois facilita a imersão no campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que permite uma aproximação frente ao cotidiano daquele colégio.

A instituição de ensino escolhida possui algumas características que precisam ser elucidadas e, desta forma, é necessário fazer uma breve descrição de seu histórico e condições demográficas. Para tanto, recorreu-se a dados obtidos por meio do Projeto Político Pedagógico, em sua versão de 2021.

Escolheu-se o colégio em questão por este possuir certa tradição entre as instituições de ensino daquele município, sendo que, a data de sua fundação remete à primeira metade do século XX. Desde sua inauguração, até os dias atuais, a instituição agrega alunos de diversos bairros da cidade e de cidades vizinhas como, por exemplo, Curitiba.

O Colégio oferta o Ensino Fundamental de nível II; o Ensino Médio regular; o Ensino Profissionalizante Integrado com cursos de Formação de Docentes, Técnico em Administração, Técnico em Logística e ainda cursos de pós-médio subsequentes na área de Administração e Logística. Por possuir diferentes modalidades de ensino, a instituição tem aproximadamente 2.000 alunos matriculados. O perfil dos alunos é diversificado, não havendo predominância de uma característica fixa que forme uma hegemonia cultural. A diversidade¹⁰ sociocultural é a marca da instituição,

¹⁰ Segundo Schuchter e Carvalho (2016, p.522), “as questões em torno do multiculturalismo não são consensuais, no que tange à origem, polissemia do termo e diferentes abordagens teóricas que se vem assumindo no decorrer da história. Isso tem implicações nas concepções acerca da diversidade e identidade. Existem três formas tradicionais – e presentes nos documentos – pelas quais a diversidade tem sido anunciada, essas versões discursivas acabam por fundamentar posturas e práticas entre os profissionais da educação, como por exemplo, de seu modo de situar-se diante das

representando os próprios traços da comunidade em que está inserida.

Por ser um colégio grande, a instituição possui 23 salas de aulas, nas quais os alunos estão divididos por série e turma, sendo que o Ensino Médio funciona nos turnos da manhã e noite e o Ensino Fundamental no turno da tarde. Nos três turnos, os alunos estão distribuídos da seguinte maneira: 54% estudam no período da manhã, 37,4% no período da tarde e 8,6% no turno da noite. Desses, 54,6% frequentam o Ensino Fundamental, 26% são alunos do Ensino Médio da manhã e 10,3% frequentam o curso de Formação de Docentes.

Do universo dos alunos pesquisados, 20,6% possuem 13 anos, 18% possuem 14 anos, 16,3% tem 12 anos, sendo que 62,3% são do sexo feminino e 36,9% são do sexo masculino. Em relação à raça, 68,3% se declararam brancos e 27,4% são pardos. Já quanto à crença religiosa, 52% dos alunos são católicos e 32,9% são evangélicos. Quase a totalidade, ou seja, 98,3% dos alunos moram na cidade em que a instituição se localiza e 96,9% residem na área urbana do município. Apurou-se que, 86,3% dos alunos não estão inseridos no mercado de trabalho, sendo que 5,1% fazem estágio não obrigatório.

Em relação aos aspectos econômicos, destaca-se que 41,4% possuem renda variando entre um e dois salários mínimos para a manutenção do lar. Sobre a escolaridade específica do pai, 39,4% informa que esse possui o Ensino Médio completo, enquanto, 36,9% das mães possuem o mesmo grau de escolaridade, sendo que apenas 28% dos pais dominam uma língua estrangeira. A empregabilidade para os pais é de 73,7% e a das mães está em 62,9%.

O sistema avaliativo da instituição é trimestral, sendo que a média mínima para ser aprovado é de 180 pontos anuais. Destaca-se que o percentual de aprovados no 6º ano do Ensino Fundamental é de 93,96%, enquanto que os reprovados são apenas 6,04%. O nível de aprovados em todo o Ensino Fundamental é de 94,81%, já no Ensino Médio o número é de 83,93%. No Ensino Médio Integrado (cursos técnicos junto ao ensino regular) o percentual de aprovação é de 95,38%, enquanto o pior resultado é obtido nos cursos técnicos subsequentes, a saber, 69,29%.

relações entre a educação escolar e as culturas. Essas formas são: a postura assimilacionista – o outro como fonte de todo mal, como alguém a ser integrado na cultura hegemônica; a postura radical – o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, que gera uma visão essencialista da formação das identidades; e a postura acrítica e relativista – o outro como alguém a tolerar.”

O Estado do Paraná aplica avaliações anuais com a finalidade de obter dados a respeito da aprendizagem dos alunos. Nessas, os alunos do 6º ano obtiveram 68,8% de acertos na avaliação de português e, 61,3% na avaliação de matemática. Já os alunos do 9º ano obtiveram 70,8% e 45,6% respectivamente, ressaltando que esses últimos dados se referem ao ano de 2020.

Após a produção dos dados, optou-se por suprimir o nome da instituição pesquisada, pois houve a necessidade de não expor a mesma, bem como aos envolvidos nos acontecimentos. Desta forma, buscando atender a pressupostos éticos, o nome do colégio foi trocado pela sigla WW. Tal cuidado objetiva manter o anonimato e resguardar os agentes sociais que o frequentam.

Mesmo que este estudo não tenha sido feito em seres humanos, ainda trabalha com situações humanas e, desta forma, não pode escapar a eticidade que se espera de um trabalho científico, pois:

A sensibilidade da problemática da ética se expressa em todos os espaços em que a vida acadêmica e científica se desenrola. Não se dá apenas na dimensão filosófica, sob inquietações solitárias de estudiosos isolados. Ganha ressonância nos mais variados lugares culturais e institucionais, produzindo repercussões e induzindo a medidas que causam impacto na vida cotidiana das comunidades, pois o que está em jogo afeta todas as pessoas, sem exceção. Invade até as esferas do senso comum (SEVERINO, 2014, p.200).

A problemática da ética impregna capilarmente a existência cotidiana (SEVERINO, 2014) e, neste contexto, pesquisar em Educação, implica em lidar com os agentes sociais e suas subjetividades, portanto, a condição humana precisa ser respeitada, sendo necessário que o pesquisador tome as medidas necessárias para não expor os envolvidos.

Estar imerso no ambiente a ser estudado é uma situação favorável ao pesquisador, todavia, a proximidade ao objeto de estudo exige uma atenção redobrada, uma *metanoia*:

A força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências de evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural. A ruptura é, com efeito, uma *conversão do olhar* e pode-se dizer do ensino da pesquisa em sociologia que ele deve em primeiro lugar dar “novos olhos” como dizem por vezes os filósofos iniciáticos. Trata-se de produzir, senão “um homem novo”, pelo menos “um olhar novo”, um *olhar sociológico*. E isso não é possível sem uma verdadeira conversão, uma *metanoia*, uma

revolução mental, uma mudança de toda a visão do mundo social (BOURDIEU, 2009, p.49).

Desta forma, quando o pesquisador está inserido e participa do campo que ele se propõe a estudar, é necessário estranhar aquilo que lhe é cotidiano, ou seja, há que se desnaturalizar o social, vê-lo como um constructo cultural. Tal distanciamento o leva a ver a realidade como produto da ação humana, estranhando o comum.

Considerando isso, elencaram-se as seguintes questões norteadoras:

- 1) Como ocorre a violência no cotidiano escolar?
- 2) Quais motivos a impulsionam?
- 3) Como a violência se apresenta nos registros de ocorrência e documentos escolares?
- 4) Como se apresenta a violência *da* escola?

A partir desses questionamentos, desenhou-se como problema de pesquisa:

Como a violência da escola está presente no cotidiano de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba a partir de seus registros de ocorrência?

Neste cenário, se constrói a hipótese de que a violência escolar também é produzida e reproduzida pelo sistema de ensino, sendo que sua manifestação como violência simbólica está presente no cotidiano escolar e é efetivada, como violência *da* escola, pelos agentes educacionais, professores, pedagogos, diretores e funcionários em geral.

Desta maneira, a problemática que envolve a violência escolar partiu de sua análise enquanto fenômeno estrutural, considerando suas motivações e suas manifestações no cotidiano da escola, procurando encontrá-la nos documentos escolares, para então buscar o tratamento que a instituição lhe dá e, finalmente analisar a violência *da* escola, ou seja, aquela praticada cotidianamente.

Com a finalidade de responder à questão problema acima, esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar como a violência *da* escola está presente no cotidiano escolar de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba a partir de seus registros de ocorrência.

Procurando aprofundar a análise do objeto de estudo, suas particularidades e para alcançar os resultados esperados, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Localizar, a partir de revisão de literatura, como o campo científico trata a violência escolar;
- b) Investigar como a violência escolar é abordada nos documentos escolares de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba;
- c) Detectar as formas de violência *da* escola, contidas nos livros Atas de Registro Escolar, de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba;
- d) Apreender como a violência *da* escola está presente na ação cotidiana;
- e) Perceber a violência escolar, por meio da relação entre professor e aluno, presentes nas Atas de Ocorrência;
- f) Analisar a violência *da* escola, mediante suas manifestações nos registros do cotidiano escolar, de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba.

Acredita-se que, no cumprimento dos objetivos acima, a realidade sobre a violência no cotidiano escolar apareça ao longo da pesquisa e a problemática que sustenta o trabalho seja desvelada, deixando transparecer a violência *da* escola, sustentando ou refutando a hipótese de que o sistema de ensino a produz e reproduz.

Contudo, encontrar a violência *da* escola por meio da análise de seu cotidiano, expresso em documentos, exige rigor metodológico e teórico, pois a construção científica de um objeto de estudo é um trabalho árduo. O próximo subcapítulo trará o aporte metodológico que sustentou essa dissertação.

Esta Introdução compõe a dissertação que foi dividida em três capítulos. No segundo capítulo realizou-se, primeiramente, um levantamento sobre os estudos que abordam a violência escolar em sentido amplo e, posteriormente, apresentou-se algumas abordagens sobre a violência *da* escola. No terceiro capítulo são descritos e analisados os dados empíricos produzidos que sustentam o trabalho. Tal descrição está dividida em duas partes, sendo que, inicialmente tratou-se de mostrar a documentação normativa que busca reger o cotidiano escolar e, em seguida, apresentou-se os fatos contidos nas Atas de Registro de Pais, Alunos e Professores, sendo que estas foram examinadas a partir da metodologia prevista pela Análise Textual Discursiva. Para tanto, se erigiu uma série de quadros e gráficos com a finalidade de esmiuçar a empiria documental. Nas considerações finais foram restituídos e analisados os achados da pesquisa frente ao instrumental metodológico e teórico.

O próximo subcapítulo trará o aporte metodológico que embasa esta dissertação. O objeto de estudo escolhido foi à violência *da* escola, fenômeno multifacetado e, para tanto, fez-se necessária o emprego de uma metodologia de igual complexidade, apresentada a seguir.

1.3 UMA METODOLOGIA REFLEXIVA

*Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse
antes*

Raul Seixas

A linguagem é a casa do ser

Heidegger

Frente ao fenômeno da violência escolar, destacam-se dois caminhos metodológicos possíveis: o quantitativo e o qualitativo. O primeiro possui um método rígido e com etapas pré-definidas. Tal fato não condiz com o cotidiano escolar que é móvel e não comporta inflexibilidade. Por outro lado, o segundo caminho metodológico, é maleável o suficiente para suportar o torvelinho do cotidiano escolar.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, se encontra uma miríade de técnicas de levantamento de dados, como a entrevista estruturada ou semiestruturada, passando por áreas como a Etnologia ou Pedagogia. Neste vasto quadro, optou-se, pela *pesquisa documental*, pois o material empírico que serviu como base para o trabalho são documentos oficiais.

Uma das técnicas de verificação de materiais preconizadas pela pesquisa qualitativa é a Análise Textual Discursiva (ATD). Neste enfoque, inicialmente, o pesquisador realiza a *Unitarização*¹¹, ou seja, elenca Unidades de Significados e

¹¹ Dentro da Análise Textual Discursiva, “Unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominados de unidades de significado. Assim sendo, unitarizar é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos, entendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita elaborar” (MORAES & GALIAZZI, 2012, p. 71).

Categorias¹² para examinar dados brutos. Desta forma, a pesquisa documental e a técnica de Análise Textual Discursiva, são convergentes ao método qualitativo e se ajustam ao estudo da violência escolar.

Neste contexto, os dados foram alojados e expostos criteriosamente à verificação, observando as etapas previstas por Moraes e Galiuzzi (2016) para a organização da análise. O quadro teórico-metodológico de Pierre Bourdieu atuou como sustentáculo na inferência dos achados da pesquisa.

Tratar a violência escolar como objeto científico é uma tarefa árdua, pois os acontecimentos que a envolvem são entrecortados por vários discursos¹³. Assim, pode-se abordá-la a partir da Psicologia, da Sociologia, ou de tantos outros campos do conhecimento. Para Charlot (2006), a Educação é uma disciplina epistemologicamente fraca, mal definida, com fronteiras tênues e conceitos fluidos. É necessário lembrar que a temática desta pesquisa está ligada ao campo da Educação e, portanto, sujeita aos mesmos questionamentos:

Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito, e com frequência obrigado a justificar-se, com relação a questões como: “O que é exatamente esta pesquisa? É de psicologia? De sociologia, é o que?”. Mas também por definição é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional (CHARLOT, 2006, p. 9).

Pode-se então afirmar que, sobre a violência escolar encontram-se vários discursos, transformando-a em um objeto polissêmico para onde flui e de onde emerge uma transdisciplinaridade, o que a coloca dentro de uma complexidade epistemológica. Estudá-lo, requer a capacidade de lidar com uma narrativa que não é unidimensional, exigindo alteridade daquele que se propõe a tal trabalho. A soma

¹² Segundo Moraes e Galiuzzi, (2016, p. 50), as “categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. Toda categorização implica teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação. O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias”.

¹³ Discurso aqui é usado no sentido de Foucault (2009), assim: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Desta forma, o discurso acadêmico que encobre a violência escolar tem por função estudar, *dominar*, delimitar e conceituar aquilo que está imerso na própria violência, ou seja, dizer o que é e o que não é a violência, estabelecer diretrizes para abordar, ou delimitar o próprio fenômeno em si.

desses fatos reivindica do pesquisador a capacidade de articular os discursos a uma metodologia de trabalho dinâmica.

Outra situação complicada, para delimitar os estudos neste campo, está naquilo que Rayou (2002), chamou de “hiper reflexividade contemporânea”, pois a sociedade moderna não poupa nenhum fenômeno, quando o coloca como alvo de uma crítica levada a cabo por diversos veículos de informação. Tal fato transforma a violência escolar em um objeto sócio midiático saturado (Charlot 2006), pois notícias sobre os acontecimentos violentos em espaço escolar acabam ocupando as páginas dos jornais, transformando-o em assunto cotidiano, no qual todos opinam.

Buscando superar o senso comum, Gatti (2012) afirma que, para encontrar um caminho, a pesquisa no cotidiano escolar deve procurar os sentidos mais profundos sob os eventos, buscar a densidade dos fatos:

A densidade está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados, que permitem criar novas explicações, compreensões, inferências fundadas. Também depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos (GATTI, 2012, p. 27).

Desta forma, uma construção densa do objeto de estudo conduz o pesquisador a caminhos estáveis, levando-o a uma maior delimitação sobre o fenômeno que se propõe estudar:

Admitindo o pressuposto de que um campo de pesquisa ou de conhecimento temático não se configura por delimitações teóricas, métodos e objetos apriorísticos e abstratamente definidos, mas se constrói no próprio movimento histórico das intencionalidades nos estudos e investigações concretamente produzidos... (GATTI, 2012, p. 31-32).

Construir densamente o estudo é, então, uma necessidade para dar objetividade à pesquisa. Neste cenário, a violência escolar enquanto fenômeno cotidiano requer uma abordagem complexa, pois o sistema educacional constitui-se em um campo¹⁴ fértil para a pesquisa, já que nele estão presentes diversos agentes

¹⁴Para Patrícia Thomson (2018), dentro da epistemologia *bourdieusiana*, a categoria analítica campo funciona como um espaço social estruturado em que há dominantes e dominados. Nele existe a possibilidade de que os agentes sociais atuem conforme as regras imanentes ao próprio campo em que estão inseridos. Nesta ótica a sociedade, ou macrocosmo, seria composta por diversos campos (microcosmos) e subcampos que compõe toda a teia social, sendo a fronteira destes espaços sociais delimitada quando cessam os efeitos dos campos, de suas lógicas de práticas e motes de disputa. Campo e *habitus* constituem uma dialética por meio da qual as práticas específicas produzem e reproduzem o mundo social que ao mesmo tempo os cria. Neste sentido a Educação é um campo, o

sociais¹⁵ com seus *habitus*¹⁶ peculiares e em contato com a *doxa*¹⁷ normativa que regula tal espaço social. Portanto, a violência escolar deve ser apreendida por meio de uma metodologia de similar complexidade. Assim, *primeiramente*, opta-se pela noção de reflexividade¹⁸ proposta por Pierre Bourdieu:

Transcender as diversas antinomias que [...] minam as ciências sociais: o antagonismo aparentemente intransponível entre os modos de conhecimento subjetivista e objetivista, a separação analítica de simbólico e do material, enfim, o divórcio persistente entre teoria e empiria (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p.14).

Dessa forma, a lógica reflexiva parte da teoria em direção ao objeto a ser estudado, do imaterial ao material, buscando encontrar amparo no empírico com o intuito de transcender o antagonismo que opõe o subjetivismo ao objetivismo. O movimento inverso também é possível, podendo ser caracterizado como dialético, uma vez que, com a finalidade de apreender as práticas implícitas, permite correlacionar dialeticamente indivíduo e sociedade. Portanto, a abordagem que foi realizada em relação ao objeto de pesquisa ocorreu mediante um processo

campo educacional, pois possui regras e ritos próprios.

¹⁵Bourdieu (2004) opta por trabalhar com o conceito de agente social para marcar posição tanto frente à noção do sujeito totalmente submetido às estruturas sociais, vinculada às teorias objetivistas, quanto à noção de ator racional e consciente, vinculada às teorias subjetivistas. Para o autor, o agente se movimenta entre a sujeição e a racionalidade, mediado por categorias de percepção sobre suas condições objetivas. Embora não esteja livre dos condicionamentos sociais, os agentes sociais não respondem passivamente a tais condicionantes.

¹⁶ Michael Grenfell (2018) afirma que Bourdieu define o conceito de *habitus* como uma propriedade que é composta de uma estrutura estruturante e estruturada. Estruturada pelo passado e circunstâncias atuais, como a criação na família e as experiências educacionais. Ela é estruturante no sentido de que o *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é, também, uma estrutura por ser ordenada sistematicamente, e não, aleatória ou sem nenhum padrão. Assim, as estruturas do *habitus* não são fixas e nem estão em fluxo constante, elas são duráveis, mas não são imutáveis, o *habitus* enfoca o nosso modo de agir. Para Bourdieu, trata-se de “sistemas de disposições duráveis e transponíveis (transferíveis), estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009a, p. 87).

¹⁷Segundo Cécile Deer (2018), para Bourdieu a *doxa* possui vários significados e tipos de compreensão relacionados, mas o conceito definido de modo amplo refere-se ao desconhecimento de formas de arbitrariedade social que cria o reconhecimento não formulado nem discursivo, mas internalizado e prático. Podendo ser crenças compartilhadas, opiniões e percepções pré-reflexivas guiando o senso do jogo, assumindo a forma de uma sujeição compartilhada e desconhecida às “regras do jogo”. Neste sentido, os campos possuem suas regras (nomos) e sua *doxa*.

¹⁸ Segundo Bourdieu (2009b), a noção de reflexividade funcionaria como um guia para o pesquisador, sendo que este deve realizar uma ação de construção do objeto de estudo, partindo da teoria em direção aos dados e a partir destes retroceder novamente para a teoria, e, se necessário revê-la, refletir sobre sua validade enquanto amparo para análise. Para o autor: “trata-se de construir um sistema coerente de relações”, ou seja, um *modus operandi*.

permanente de construção e reconstrução, confrontando a teoria e os dados produzidos. Assim:

O que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifestam tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos... O sociólogo poderia tornar sua a fórmula de Flaubert: 'Pintar bem o medíocre' (BOURDIEU, 2009, p. 20).

A noção de reflexividade permite a construção do fenômeno por meio da argumentação, a qual desencadeará um processo de reflexão. Thompson (1981), ao defender uma metodologia de análise para o conhecimento histórico, tinha como propósito aproximar-se da fonte empírica, assumindo, de certa forma, uma postura reflexiva, quando afirma:

Por "lógica histórica" entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores ("instâncias", "ilustrações"). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro (THOMPSON, 1981, p.49).

Ao tratar as informações obtidas a partir dos documentos, é possível abordá-las sob um enfoque teórico/metodológico e aproximar-se das mesmas com um cabedal pré-definido. Todavia, as predeterminações serão colocadas em choque frente aos dados, e caso esses refutem a teoria, deve-se fazer o movimento de reflexividade e voltar à caixa teórica em busca de novas categorias que se adaptem aos elementos obtidos:

A divisão teoria/metodologia constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos). Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações [...] é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova (BOURDIEU, 2009, p. 24).

Para que os dados funcionem como sustentáculos, o pesquisador deve encontrar um método de pesquisa adequado ao fenômeno da violência escolar, precisamente para a análise daquela que ocorre em seu cotidiano. Os agentes sociais presentes na escola encontram-se imersos em um espaço multifacetado e

complexo, contudo, deixam rastros de suas ações em vários documentos oficiais que fornecem informações a serem exploradas cientificamente.

Portanto, a fim de que os elementos obtidos sejam validados como referencial da realidade cotidiana, é necessário um sistema de análise complexo e, assim:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58.)

Nesta perspectiva, parte-se de uma problemática inicial, em que o investigador produz o conhecimento científico a partir da base real, da empiria. Todavia, os dados levarão ao resultado, e, por meio dessa metodologia, os significados das ações cotidianas aparecem em relação direta com a interpretação teórica que lhe confere o pesquisador. Desta forma, o quadro da violência escolar só aparecerá ao final da pesquisa:

Como os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos nos transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina (GODOY, 1985, p. 63).

Aqueles que optam por esse caminho estão preocupados com o processo de construção do saber e delimitam as suas bases teóricas e metodológicas a partir do desenvolvimento da pesquisa. Buscando a compreensão da teia das relações sociais cotidianas, os pesquisadores qualitativos olham de forma holística a realidade complexa e deixam que esta apareça por meio de sua metodologia e teoria.

Para aproximar-se do cotidiano escolar é necessário afastar-se da perspectiva macrossociológica, não a ignorar, mas privilegiar o foco de visão centrado na ação comum. Este olhar requer ver os agentes sociais e as práticas que engendram suas ações. Restituí-los como objetos dignos de estudo. Aqui, se trata de apresentar uma realidade micrológica e fragmentária (ARICÓ, 1982) e reconstruir o movimento social presente no cotidiano escolar, desde a perspectiva daqueles

envolvidos na trama das histórias locais, pessoais e coletivas. Entender assim, o movimento diário escolar, a partir do que ocorre nas relações interpessoais cotidianas.

Quando o pesquisador se aproxima desta realidade com a perspectiva de que ela seja ordenada, vem o desapontamento. Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se depara com situações inexplicáveis, pois não suportam a predefinição teórica ou metodológica. Nesta esfera temporal há uma alta frequência de acontecimentos no qual a diversidade aparece. Neste instante está instaurada a confusão em que hierarquias e normas deixam de existir (ROCKWELL & EZPELETA, 2007). Aqui, o cotidiano passa a ser visto como caos, anomia e dissolução de tudo que é institucional:

Senso comum e pedagogia alimentam sistematicamente uma atitude valorativa na observação da escola. Apesar das preocupações, tudo isso entra em jogo quando se chega a observar a escola. E aqui começa a investida das expectativas: espera-se uma certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações. Estabelecem-se parâmetros, os mais variados, para identificar, num diagnóstico rápido, o “bom professor”, “o aluno terrível”. Ou ainda isolam-se de repente os indícios de uma relação autoritária, de um ritual com carga ideológica. Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que se espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (ROCKWELL & EZPELETA, 2007, p.136).

Entretanto, nem tudo está para além da compreensão, já que o rigor metodológico é a solução para tal problema. Em um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda, entre os dados e a teoria/metodologia, é possível manter um avanço em direção ao entendimento da violência escolar. Pode-se afirmar que, buscar a violência por meio do estudo do cotidiano é justificável, pois nele se apresenta a diversidade da prática humana e também os condicionantes socioculturais que formam o agente social, tudo isto ocorrendo em um espaço/tempo complexo e multifacetado.

Neste contexto, assume-se a posição de que o conhecimento científico é elaborado ao longo do processo. Para Severino (2009), construir o objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Reconhecer que o pesquisador é quem dá sentido à realidade sobre a qual trabalha é uma necessidade:

No entanto, seja qual for o paradigma epistemológico adotado, o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos e não mais de mera representação ou alguma poderosa intuição de suas possíveis essências. Na verdade, a representação mental com a qual “operamos” nossos saberes concretos não constitui um ponto de partida, mas sim, um ponto de chegada, ou seja, ela já é a resultante de um complexo processo de elaboração, de construção. Certamente, esse processo não pode nunca ser confundido com o processo de criação, como se o sujeito pudesse, de algum modo, fazer um objeto existir. O que se quer dizer é que para nós, sujeitos, é preciso como refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico ou imaginário. Esse é o modo humano de conhecer (SEVERINO, 2009, p. 71).

Adotar tal assertiva não significa embutir a realidade na teoria assumida. Contra essa possibilidade, a firmeza metodológica faz-se o porto seguro. Para Oliveira (2001), método significa escolher uma estrada, um percurso, entre outros possíveis, uma rota segura:

O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar; nem por isso deixa de assumir um método. Todavia, neste caso, corre muitos riscos de não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento. Quer dizer, o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Produzir dados empíricos a partir da análise da documentação é lidar com fato já ocorrido, registrado, sedimentado, portanto, é manejar o passado. Por esse caminho, optou-se por encarar a análise documental sob uma perspectiva historiográfica¹⁹, mesmo que essa *não seja* uma pesquisa no campo histórico, mas educacional.

Ao trabalhar com as Atas escolares oficiais, entra-se na seara da memória coletiva, encontrando a educação e o cotidiano escolar em estado bruto. Assim sendo, a pesquisa documental apresenta algumas características que devem ser consideradas, entre elas, destaca-se a definição daquilo que pode ser visto como documento. Segundo Jacques Le Goff (2003), o termo latino *documentum*, deriva de *docere* (ensinar), mas assumiu progressivamente o sentido de prova e entre o final

¹⁹ A presente pesquisa está inserida no campo da educação, entretanto, é necessário identificar as áreas do conhecimento com as quais esta dialoga. Desta maneira, para Martins (2019, p.25) “historiografia é, por conseguinte, o termo que se utiliza para designar a totalidade dos produtos narrativos científicos que tratam da história humana, de seu fazer e desfazer. Há dois elementos sistêmicos na historiografia: a produção e o produto. A historiografia-processo é a pesquisa (e todas suas etapas), em que se produz conhecimento confiável e demonstrável. Depende obviamente da atuação metódica do profissional que a realiza.

do século XIX e início do XX, com a escola positivista de pensamento²⁰, torna-se, o fundamento do fato histórico. Para aqueles que a adotaram, documento limitava-se aos registros oficiais.

Entretanto, essa noção se dilata após a *École des annales*²¹ que expande a noção de documento. Segundo Lucien Febvre (1953), a história se faz com documentos escritos, quando estes existem, mas deve ser feita com documentos não escritos, quando estes não estão à disposição. Numa frase: tudo que exprime a humanidade serve como documento.

Para os objetivos desta pesquisa, o termo documento limita-se aos registros oficiais, em que são descritos o cotidiano escolar e as práticas dos agentes sociais. Contudo, esses devem passar por um processo de garimpagem. O pesquisador os encontra em arquivos e prateleiras empoeiradas e deve extrair deles os acontecimentos representativos para a problemática da pesquisa.

Trabalhar a partir desta metodologia significa então, abordar uma documentação que ainda não recebeu tratamento científico, ou seja, encontrar os dados em estado bruto. Dentro da historiografia, a isso se dá o nome de *fontes primárias*²², pois são originais. Esses materiais contêm as possibilidades de encontrar uma relação direta com os fatos investigados, uma janela para vislumbrar a violência no espaço escolar. Entretanto, esses não são os acontecimentos em si, pois:

As fontes ou documentos não são um espelho fiel da realidade, mas são sempre a representação de parte ou momento particulares do objeto em questão. Uma fonte representa muitas vezes um testemunho, a fala de um agente, de um sujeito histórico; devem ser sempre analisadas como tal (BORGES, 1993, p.61).

²⁰ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Seus principais organizadores foram Auguste Comte e John Stuart Mill. No campo do conhecimento histórico o positivismo destaca-se com o historiador alemão Leopold Von Ranke que defendia a primazia das fontes (documentos) primárias e oficiais e a construção de uma história narrativa sem a interferência (interpretação) do pesquisador, portanto de uma neutralidade deste.

²¹ A *École des annales* se caracterizou como um movimento historiográfico da metade do século XX, em que historiadores como Marc Block e Lucien Febvre defendiam a expansão da noção de documento e a não neutralidade do pesquisador. Essa escola de pensamento funda as bases do conhecimento histórico atual ao se opor a história positivista.

²² A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete as contribuições dos diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.6).

Pesquisar a chamada “documentação oficial” implica em encontrar um cotidiano mediado, recortado e enquadrado, portanto, uma realidade *representada*²³, pois o ponto de vista exposto pode não ser uma expressão de todos os agentes envolvidos no episódio, portanto, as Atas não são os acontecimentos em si, são relatos dos envolvidos, registrados após o ocorrido e, assim, são reminiscências daquilo que já aconteceu.

Desta forma, os livros de ocorrência são percepções parciais a respeito da violência escolar. Para Oliveira (2007, p. 70), “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que, os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”, situação que suscita cuidado ao lidar com as fontes e requer, portanto, um método para ser desenvolvida.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental requer uma “ritualística necessária”, sendo fundamental usar a cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Para tanto, os autores sugerem seguir algumas etapas e, antes mesmo de iniciar o exame do texto, se deve dar atenção a algumas situações, dentre as quais se destacam: a) *o contexto*. É fundamental que se avalie a condição sobre a qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor, a quem o mesmo foi destinado; b) *verificar quem são os autores* do texto, em nome de quem esses agentes sociais falam, em nome próprio ou de uma instituição; c) deve-se *verificar a autenticidade e a confiabilidade do texto*, enfim, certificar-se quanto à procedência do documento, sua originalidade; d) *localizar conceitos-chave* e a lógica interna do texto, a fim de encontrar o sentido de palavras que são utilizáveis apenas em contextos profissionais, como por exemplo, o termo pedagógico, ensino/aprendizagem, usado em ambientes educacionais; d) a *análise documental*, os documentos não existem separadamente, pois precisam ser situados em uma

²³ Etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina ‘*representare*’ – fazer presente, ou apresentar de novo. O próprio conceito de representação é muito complicado. A etimologia da palavra representação diz que as relações entre as coisas se dão por similitude e assim foi até o nascimento das Ciências, com Descartes. A partir daí, as coisas passam a não mais ser olhadas e reconhecidas tal como o que o mundo empírico podia dizer através do tato, olhar etc. O mundo passou a não ser só o que os olhos viam e se despontou para o fato de que a nossa noção de realidade é enganosa, é ficção, pois tudo é, e nada é. Antes da ciência a imaginação era algo ilusório. Depois, as coisas passaram a sair do plano do real (representações) para o plano das taxionomias, onde da ausência nasce o real. O objeto não precisa mais estar presente. A própria imagem o substitui, como por exemplo: “A toga do juiz vale pelo juiz” (MAKOWIECK, 2003, p.03).

estrutura para que seu conteúdo seja entendido. Portanto, ao seguir esses passos, garante-se a possibilidade de atingir a objetividade na pesquisa documental.

Essas premissas estão ligadas aos documentos, mas ainda não são análises textuais. Quando encontrada a base documental que irá servir como empiria para a pesquisa é necessário realizar um primeiro trabalho de crítica. Neste, o investigador deve verificar as condições externas do material, certificando-se de que o mesmo é autêntico, organizando-o temporalmente em dias, meses e anos, enfim classificando-os.

No estudo chamado “*Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável*”, Vóvio, Ribeiro, Novaes e Bravo (2016) realizaram uma pesquisa sobre a violência escolar. Para tanto, usaram como base os livros de ocorrência da subprefeitura de São Miguel Paulista em São Paulo. A documentação que sustenta o trabalho faz referência aos anos de 2007 a 2013. Utilizam-se, basicamente, da mesma metodologia de pesquisa proposta para a presente dissertação, encontrando obstáculos que servem de parâmetros a este trabalho, pois:

Os livros de ocorrência compõem o conjunto de livros oficiais das escolas municipais de São Paulo, instituídos pela portaria SME 1358/2007. Segundo o Manual de Normas e Procedimentos da Secretaria Municipal de educação, deve ser produzido pelas equipes escolares ao longo do ano letivo, informando as medidas adotadas, identificando e datando essas declarações (São Paulo, 2007, p.374). Pressupõe-se que, por se tratar de um instrumento de gestão, os livros de ocorrência permitem apreender episódios que conturbam o cotidiano escolar, sob o ponto de vista de quem os redigem – profissionais da educação destacados para essa função, tais como agentes escolares, membros da equipe de gestão e professores. Também propiciam a identificação de atores envolvidos nessas situações e os procedimentos adotados. Nesse sentido, essa fonte apresenta percepções parciais sobre o clima escolar, já que apenas uma parcela dos atores da escola produz tais registros. Também são relatos circunscritos, já que tanto a seleção dos episódios relatados como seu conteúdo reflete o modo como seus relatores os significam, e estão afetados por hierarquias que definem posições para os participantes no interior dessa organização. Assumir esses registros como expressão da visão de certos atores da instituição implica considerar que a análise não contempla necessariamente, o ponto de vista daqueles que sofrem ou praticam a violência (VÓVIO; RIBEIRO; NOVAES; BRAVO, 2016, p. 9-10).

Outra dificuldade em analisar tais Atas está no fato de que as mesmas são redigidas por pedagogos ou funcionários do setor administrativo, o que faz com que haja um primeiro filtro no momento em que são escritas, portanto, podem ocorrer sonegações de detalhes e o uso de eufemismos para escamotear a realidade. Esse é um problema comum em *pesquisa documental*.

Neste sentido, a análise das ocorrências relatadas nas escolas pode contribuir para acessar as percepções das equipes escolares sobre a escola onde trabalham, sobre os eventos que conturbam seu ambiente, sobre a segurança e sobre o modo como está organizada e como as relações interpessoais se constituem no cotidiano. Os livros de ocorrência podem ser tomados como registros que trazem percepções sobre esses fenômenos, revelando, ainda que de modo parcial, episódios que se mostram, na opinião desses atores, como relevantes de ser registrados e que dizem respeito ao modo como percebem as relações e o ambiente organizacional no qual atuam: enfim, como apreendem o clima dessas instituições (VÓVIO; RIBEIRO; NOVAES; BRAVO, 2016, p.6).

Após encontrar a documentação e proceder às primeiras críticas sobre a mesma, o pesquisador escorrega para dentro do texto, então se faz necessária cautela e tato, para que estes venham a se transformar em dados utilizáveis, como sustentáculo empírico, pois:

A etapa da análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devam ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.10).

Contudo, os passos sugeridos acima, exceto o que propõe a análise documental, não são o exame do texto, sendo essa a última etapa de toda pesquisa e, possivelmente, a mais importante. Para tanto, um método aceitável é a Análise Textual Discursiva:

A Análise Textual Discursiva é um processo auto organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. É concebida a partir de dois movimentos opostos: o primeiro de desconstrução, de análise propriamente dita e o segundo reconstrutivo, um movimento de síntese (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 20015, p. 62).

Este método de análise requer desconstruir o texto, fragmentando-o em unidades de significado ou unidades de sentido, que tenham relação com o fenômeno investigado, com o aporte teórico, com os objetivos e a problemática da pesquisa. Além disso, durante a leitura do texto, as unidades de sentido devem ser codificadas, criando categorias (KRIPKA, SCHELLER & BONOTTO, 2015). Para Moraes e Galiazzi (2011) esse é um exercício de desordenação na procura de uma nova ordem, exigindo do pesquisador envolvimento intenso.

A categorização pode ser realizada por meio dos Métodos Dedutivos ou Indutivos. No caso do Método Dedutivo, as categorias são construídas antes de se proceder a análise do “Corpus” da pesquisa, ou seja, do texto produzido. São chamadas de categorias “a priori”, sendo deduzidas de teorias explícitas já existentes, que servem como fundamento para a pesquisa realizada. No método indutivo as categorias são criadas a partir das unidades de análise, por meio de comparações e de organização de ideias, visando partir de ideias particulares em direção à ideia geral, que emergem da análise do pesquisador, considerando seus conhecimentos tácitos ou de teorias implícitas, que influenciam de modo único suas percepções e interpretações. Nesse caso as categorias são chamadas de emergentes (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 63).

Para os autores, os dois métodos: indutivo e dedutivo podem ser utilizados em conjunto e, assim, as categorias ou unidades de sentido podem ser desenvolvidas pelo pesquisador antes, depois e durante o processo investigativo, o que envolve identificar e isolar enunciados dos materiais analisados, categorizá-los e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação (MORAES E GALIAZZI, 2011).

Desta forma, agregando metodologia, teoria e dados, produz-se um conhecimento coerente e organizado. O processo de desconstrução e reconstrução leva a interpretações e construções textuais capazes de expor o cotidiano escolar:

O processo de categorização conduz a organização de metatextos, que são as expressões escritas que resultam das descrições e interpretações a partir das categorias. A escrita dos metatextos deve ser composta de descrição, interpretação e argumentação que constituem a teorização da pesquisa. As descrições devem ser densas e ancoradas nos dados empíricos garantindo validade e contextualização. A interpretação expressa as novas relações e inferências em relação ao fenômeno, expondo novos sentidos e significados. Os argumentos extrapolam as descrições e as categorias e devem ter fundamento teórico e empírico. A construção de argumentos consistentes e bem fundamentados não é trivial e estes constituem-se em conjunto com as categorias sendo aperfeiçoados até o término da pesquisa (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 63).

Amarrando a pesquisa documental às técnicas da Análise Textual Discursiva, conecta-se teoria e metodologia visando o entendimento do fenômeno. Para que isso ocorra, deve-se levar a cabo um exame rigoroso em busca de regularidades presentes na documentação, assim a ATD:

Corresponde a um conjunto variado de metodologias de trabalho com textos, as análises textuais incluem desde a análise de discurso num extremo, até a análise de conteúdo num outro limite. A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discurso, representando, diferentemente destas, um

movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES & GALIAZZI, 2016, p.13).

Desta forma, as informações passaram pelo processo de leitura que buscou, dentro dos textos, os significados evidentes ou velados, decompondo-os em fragmentos mais simples como frases ou palavras, esperando encontrar a violência escolar em seu aspecto cotidiano. Portanto, a ATD utiliza-se de procedimentos sistemáticos para descrição do conteúdo das mensagens. O pesquisador deve abordar os documentos textuais como um conjunto, criar categorias de análises semânticas, encontrando os sentidos das palavras usadas pelo redator. Entende-se que,

A descrição na análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação (MORAES & GALIAZZI, 2016, p.57).

Com a intenção de encontrar ligações textuais conectando a base empírica à metodologia e à teoria, a ATD pressupõe quatro focos de desconstrução da documentação. Citam-se:

Examina-se a Análise Textual Discursiva organizando argumentos em torno de quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais: 1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos. 2 – *Estabelecimentos de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias. 3 – *Captção do novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo (...) 4 – *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se (MORAES & GALIAZZI, 2016, p.33-34).

Buscar as ligações que relacionam um dado ao outro e construir nexos entre os fatos cotidianos descritos, por meio da ATD, é o ofício do pesquisador. Assim

sendo, se constrói o objeto de estudo à medida que a pesquisa avança em direção a um *metatexto*:

A produção de um metatexto, combinando descrição e interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, constitui-se num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise. É, portanto, um esforço construtivo no intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos. A construção dessa compreensão é um processo reiterativo em que, num movimento espiralado, retomam-se periodicamente os entendimentos já alcançados, sempre na procura de mais sentidos (MORAES & GALIAZZI, 2016, p.59).

O cotidiano escolar aparece representado em documentos, entretanto, isso não significa, imediatamente, conhecimento científico, esse será a construção do pesquisador, por meio de um envolvimento e *impregnação*²⁴ aprofundados com os materiais analisados, condição de possibilidade para a emergência de compreensões dos fenômenos investigados (Moraes & Galiuzzi, 2016). Assim, transformar o dado bruto em saber acadêmico, requer a manipulação dos mesmos por meio de um aparato teórico-metodológico. Na análise da documentação, que corresponde ao registro das práticas diárias, surgiram fatos expressivos da tensão entre os agentes sociais e, por assim dizer, da violência escolar.

Dentro da temática e da problemática que se propôs estudar, o caminho teórico/metodológico escolhido é uma forma segura de atingir a cientificidade. Portanto, o Enfoque Qualitativo, a Pesquisa Documental e o método de Análise Textual Discursiva se combinam à noção de Reflexividade e formam um arcabouço coeso, transformando-se em uma rota confiável para o pesquisador.

O próximo capítulo tratará, primeiramente, da violência escolar em termos mais amplos, abordando os diversos aspectos que a conectam a violência estrutural, em um segundo momento, discorre sobre a violência *da* escola, trazendo estudos e teorias que elucidam seus aspectos.

²⁴ Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 42) A Análise Textual Discursiva, voltada à produção de compreensões aprofundadas e criativas, requer um envolvimento intenso com as informações do corpus. Exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. Somente essa impregnação possibilita uma leitura pertinente dos documentos analisados.

2. A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

A violência está em todo lugar. Não é por causa do álcool. Nem por causa das drogas. A violência é nossa vizinha. Não é só por culpa sua. Nem é só por culpa minha. Violência gera violência!

Charles Gavin/Sergio Britto

O capítulo que se inicia tem por finalidade abordar a violência em espaço escolar e, para tanto, a temática será apresentada a partir de referenciais teóricos, sistematizados em uma pesquisa de revisão. O propósito foi o de situar a violência, histórica e geograficamente, localizando-a no espaço e no tempo e, posteriormente, tratar a violência como produto das relações cotidianas escolares, ou seja, a violência *da* escola.

Parte-se então de uma conceituação genérica de violência, conectando-a a complexidade advinda de uma sociedade multicultural²⁵ e globalizada²⁶, apresentando assim o fenômeno a partir das relações sociais que cercam o ambiente escolar, ao mesmo tempo em que, expõe os impactos causados pela diversidade cultural sobre as identidades pessoais, trabalhando, portanto, com a violência escolar e a violência estrutural.

²⁵ Segundo Pereira, o multiculturalismo tem estreita ligação com o fenômeno de globalização e da chamada pós-modernidade. No início dos anos de 1980 o processo de desenvolvimento acelerado no avanço das tecnologias e em especial daquelas relacionadas aos meios de comunicação ligados a troca de dados aproximam o mundo gerando o fenômeno da globalização, no âmbito cultural o acesso a conhecimentos de diferentes culturas pode influenciar negativamente, no sentido do abandono de padrões culturais locais e, a adesão a hábitos culturais de países hegemônicos gerando o que é chamado pela antropologia de aculturação. “Nesse sentido, o multiculturalismo deve envolver ações pedagógicas que considerem a diversidade cultural e que problematizem criticamente assuntos como identidade de gênero, de etnia, etc. primando pelo respeito às diversidades”. Peter McLaren enumera em seu livro *Multiculturalismo Crítico*, pelo menos quatro tendências referentes ao multiculturalismo enquanto projeto político: o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou de resistência (PEREIRA, 2018, p.11).

²⁶ A globalização está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa de nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos. (BAUMAN, Z. 199, p. 07).

Em seguida, aborda-se a violência no espaço escolar como subproduto da instituição de ensino, ou seja, a violência como consequência do próprio ato de educar, pois no momento em que os agentes escolares exigem que os alunos se ajustem aos sistemas de regras e normas acabam por impor, de maneira violenta, padrões de ação e comportamentos aos alunos. Desta maneira, a postura reguladora, imanente ao funcionamento institucional, torna-se um arbítrio e como tal violenta.

Neste contexto, uma das formas de produção e reprodução da violência em espaço escolar se dá quando todos são tratados de maneira homogênea. Ao desconsiderar as desigualdades socioculturais, a instituição escolar, acaba por reproduzir uma situação de exclusão, quando dificulta o acesso a informações para a construção de conhecimento àqueles que já não as têm historicamente.

Finalmente, alguns encaminhamentos para o fenômeno serão elencados, sendo que, para os autores apresentados, a democratização do espaço escolar é um caminho a ser seguido. A partir da revisão de literatura, foi possível perceber também, que a educação deve ser significativa para os alunos, pois ao se sentirem como partes integrantes da instituição, acabam por entender seu papel na mesma, diminuindo assim a probabilidade de violência em ambiente escolar.

Contudo, neste momento, se faz necessário uma definição abrangente de violência, pois este é um fenômeno social que transcende os muros escolares e reverbera em toda a sociedade. Não está, no escopo desta dissertação, elaborar uma discussão ampla a respeito deste controverso assunto, entretanto, a filósofa Marilena Chauí joga luz sobre a temática ao afirmar o seguinte:

A palavra violência vem do latim *vis*, força, e significa: 1) tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra àquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas ou como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definida pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2011, p. 379).

Para a autora acima, há no Brasil um mito poderoso, o da *não-violência brasileira*, isto é, a imagem de um povo generoso, alegre, sensual, solidário que desconhece o racismo, o sexismo e o machismo, que respeita as dificuldades

étnicas, religiosas, enfim, que não discrimina as pessoas (CHAUÍ, 2011). Essa situação dificulta a compreensão dos brasileiros frente ao fenômeno, pois oblitera e escamoteia a realidade:

Em resumo, a violência não é percebida ali mesmo onde se origina, ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isso a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas, porque está cega ao lugar efetivo da produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira. Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, a corrupção como forma de funcionalismo das instituições, o racismo, o sexismo a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta, e a violência aparece como um fato esporádico de superfície. Em outras palavras, a mitologia e os procedimentos ideológicos fazem com que a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras não possa ser percebida e, por não ser percebida, é naturalizada, sendo que essa naturalização conserva a mitologia da não violência, com a qual se brada pelo “retorno da ética” e essa “ética”, não é a verdadeira ética e sim uma ideologia que serve para ocultar a violência constitutiva da sociedade brasileira (CHAUÍ, 2011, p. 383).

Para Chauí (2011), existem mecanismos ideológicos que perpetuam o mito da não-violência brasileira, são eles: a) a *exclusão*, que faz com que os brasileiros se vejam como não violentos frente aos estrangeiros violentos; b) a *distinção*, que coloca os habitantes do país como essencialmente não violentos, aqui a violência apareceria como um ato distinto, acidental, efêmero e passageiro; c) *jurídico*, restringindo a violência à criminalidade e a delinquência; d) o *sociológico* que situa a violência no tempo e no espaço, pois a modernização social levaria a extinção de costumes e hábitos violentos; e finalmente, a *inversão do real* que graças à dissimulação de comportamentos e ideias engendra, por exemplo, o machismo, o colocado como proteção a natural fragilidade das mulheres, abafando as relações de dominação implícitas. Para Chauí (2011), a soma destes fatores conduz os brasileiros a não enxergarem a violência estrutural que traspassa a sociedade, validando assim, o mito da não-violência.

Outra discussão e delimitação teórica de violência é a elaborada por Hannah Arendt em seu livro *Sobre a Violência*. Neste, a autora opta por expor uma distinção terminológica, sendo que, por trás destas demarcações está a questão de “quem domina quem”. Poder, vigor, força, autoridade e violência seriam simples palavras

para indicar os meios em função dos quais o homem domina o homem. São tomados como sinônimos porque tem a mesma função (ARENDDT, 2011, p. 60).

O *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido (...). O *vigor*, de modo inequívoco, designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas (...). A *força*, que frequentemente empregamos no discurso cotidiano como um sinônimo de violência, especialmente se esta serve como um meio de coerção (...). A *autoridade*, relacionada com o mais enganoso desses fenômenos e, portanto, um termo do qual se abusa com frequência, pode ser investida em pessoas (...). Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável daquele a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias (...). Finalmente, a *violência*, como eu disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento possam substituí-lo (ARENDDT, 2011, p. 59-63).

Apesar das distinções feitas por Arendt, os termos acima se conectam e aparecem no cotidiano sob a denominação genérica de violência. Cabe, aos objetivos desta pesquisa, salientar que a palavra violência será empregada como o uso do poder, do vigor, da força e da autoridade, tornando-se ferramentas para coagir, constranger e brutalizar, àquilo que as leis da sociedade brasileira definem ser justas, portanto, são ações que ferem o direito dos cidadãos, em desacordo com os anseios da Constituição Federal (CF) de 1988, a qual tentou diminuir a exclusão social e limitar a violência nos seguintes termos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (BRASIL, 1988, p.17).

No mesmo sentido, em 1990, elaborou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um sistema de leis com a finalidade de delimitar parâmetros legais visando proteger essa parcela da sociedade, dispondo em seu artigo quinto que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação e omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p. 16).

Os códigos de leis citados acima eram expressões das demandas sociais por maiores direitos e, tanto na CF quanto no ECA, entre as situações previstas, estavam as palavras segurança e violência, demonstrando que esta era uma preocupação dos legisladores daquele período. Violência é então, ferir os princípios constitucionais estabelecidos. É a naturalização das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira, é a transformação dos agentes sociais em coisa por meio do uso de mecanismos ideológicos, que perpetuam o mito de uma sociedade não-violenta, conservando a condição de existência desta situação.

2.1 A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E COMPLEXIDADE

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social.

Pierre Bourdieu

O processo de redemocratização que atingiu a sociedade brasileira no final da década de 1980 catalisou uma demanda social por escolarização e segurança. Essa conjuntura exigiu do sistema escolar a capacidade de lidar com situações complexas, tal como a diversidade sociocultural, a desigualdade social e a violência. Neste cenário, a violência escolar passou a ser, sistematicamente, objeto de análises acadêmicas.

O estudo deste fenômeno social, no Brasil, desponta com maior força na literatura acadêmica a partir de 1980, junto do processo acima citado, sendo que, deste período em diante, se tornaram sistemáticos. Para Sposito (2001) os primeiros passos para a compreensão da violência escolar, decorrem de iniciativas dispersas do poder público. A observação da autora aponta que as transformações sociopolíticas pelas quais passou o país, naquele momento histórico específico, a saber, o processo de redemocratização, modernização e urbanização que conduziu o país à globalização escancarou as mazelas que o afetavam. Desta forma,

O tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização,

à medida que, a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode com força no debate público. Isso acontece, de um lado, porque demandas latentes adquiriram visibilidade nos espaços possibilitados pela distensão política, propiciando maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida das populações das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante e até hoje não resolvido (SPOSITO, 2001, p.90).

No processo de redemocratização, as exigências sociais por maior transparência das instituições oficiais, sobretudo do sistema de segurança, estavam presentes nos anseios civis, pois se tratava de buscar um modelo mais democrático na gestão dos estabelecimentos públicos.

Desta forma, é no cenário social dos anos 1980 que uma ampla demanda por segurança, advinda dos moradores dos centros urbanos, tornou-se visível e foi nesse contexto que a violência escolar passou a ser abordada com maior interesse. Para Sposito (2001), a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão, agiam como espaços possíveis de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares.

Frente a isso, o poder público tentou responder ao clima de insegurança com duas medidas possíveis. A primeira de cunho policial, agindo no sentido de enfrentar e reprimir a violência. Em outra frente, se incumbiu às instituições educativas com a tarefa de alterar a cultura escolar²⁷ vigente, que aos olhos do poder público sofria os impactos de uma conjuntura, em que o sentimento de insegurança se agravava em decorrência da intensificação do crime organizado e do

²⁷O termo cultura escolar é carregado de significados diversos e varia conforme a epistemologia teórica usada. Para Mafra (2003), os estudos voltados para a compreensão da cultura da escola buscam dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidas, produzidos e incorporadas pela e na experiência vivida do cotidiano escolar. Em sentido parecido Forquin (1993), argumenta que a escola constitui um mundo social, que tem características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu ritmo próprio de produção e de gestão de símbolos. Desta forma, ao falar de cultura escolar entra-se em um campo aonde existem ritos e ritmos de gestão da ação cotidiana, um espaço onde os agentes sociais estão em constante contato com uma cultura em comum, a cultura escolar. Corroborando a conceituação de Mafra e Forquin, Dominique Julia delinea a cultura escolar como “um conjunto de *normas* que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10). Para Viñao Frago (2001, p. 09), a cultura escolar deve ser pensada como um “conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos compartilhados no seio das instituições educativas que são transmitidas aos novos membros da comunidade escolar, em especial aos professores e alunos, e que proporcionam estratégias para integrarem-se nas mesmas...” Neste trabalho o termo foi abordado a partir da interpretação de Mafra, entretanto, nos próximos capítulos será mais bem explorado e explicado.

tráfico, sobretudo nos bairros periféricos. Neste cenário, a cultura escolar encontrava-se enredada pela violência que cercava a escola, situação que se acirrava com o aumento demográfico nas cidades brasileiras. Assim:

A partir de meados de 1980 atingindo os últimos anos da década de 1990, a violência nas escolas foi peremptoriamente considerada como questão de segurança arrefecendo as propostas de teor educativo, com raras exceções por parte de governos locais (estaduais ou municipais) de cunho progressista (SPOSITO, 2001, p. 91).

No final do século XX, no Brasil, assiste-se ao processo de transição democrática, deriva daí a necessidade de escolarização de um contingente de estudantes vindos dos setores empobrecidos. Entretanto, a Educação de massa, acabou esbarrando em condições de ensino fragilizadas pela ausência de projetos educativos, capazes de coadunar-se à nova realidade imposta pela redemocratização. Nesse quadro, o ensino público brasileiro engendrou a violência escolar, pois ao não ser capaz de atender aos anseios sociais gerados pela redemocratização e globalização, mostrou-se ineficaz enquanto instituição promotora de igualdade sociocultural.

Em 2015, Julia Elaine Diniz, realiza um estudo chamado *A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001 – 2010)*. Em sua dissertação, a pesquisadora continua e amplia o trabalho de Marília Sposito, citado acima, que buscou compreender o cenário das pesquisas sobre a violência escolar no período de 1980 a 2001. Diniz (2015) afirma que o principal motivo para a presença da violência em espaço escolar é a desigualdade, sendo que esta conduz a novas violências:

Esse fato não causa estranheza, pois, como aparece reiteradas vezes nas fontes deste estudo, são de fato as desigualdades que levam crianças e adolescentes a procurar outra forma de sobreviver. Além disso, crianças e adolescentes buscam o crime e as drogas com o intuito de não sofrer preconceito de seus pares, pois através desses expedientes tem-se o dinheiro para adquirir, por exemplo, um tênis de marca ou um celular de última geração. Ou seja: é através do crime e das drogas que se encontra uma saída de fácil acesso para os problemas econômicos que resultam, também, no que diz respeito à aceitação social de seus pares, informam as fontes (DINIZ, 2015, p. 70).

O estudo de Diniz (2015) demonstra que a desigualdade social é um fator preponderante para a presença da violência escolar, pois tal situação acaba por produzir e reproduzir a violência como um fenômeno social. Destaca-se que para a

autora a escola colabora para a reprodução desta condição, entretanto essa temática será aprofundada na seção dois deste capítulo.

Estudar este fenômeno, metódica e cientificamente requer recortá-lo da rotina na qual está inserido e, para tanto, se faz necessário interpelar a realidade a partir de um quadro teórico já estabelecido. No Brasil, segundo Stelko-Pereira & Williams (2010), esse amparo é marcadamente baseado nas investigações francesas e em contraste com a posição assumida pelas mesmas, afirmam:

O presente trabalho tende a se aproximar mais do referencial de pesquisas de origem inglesa (EUA e Inglaterra e de países escandinavos (Noruega), os quais costumam empregar métodos objetivos e quantitativos, utilizando inventários, observações sistemáticas e intervenções com delineamentos experimentais, de forma a contribuir com a pesquisa brasileira da violência escolar, que é em contraste marcadamente baseada em investigações francesas e costuma abordar o fenômeno de modo qualitativo (STELKO-PEREIRA & WILLIAMS, 2010, p. 46).

Delinear a violência escolar é um trabalho complexo, pois sob essa temática estão alojadas muitas situações cotidianas, sendo possível serem delimitadas a partir das mais diversas conceituações acadêmicas e jurídicas, tornando-se assim um fenômeno multifacetado, fragmentando e discursivamente saturado:

[...], genericamente a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc. (PRIOTTO & BONETI, p. 162 2009).

Duas são as frentes necessárias para aproximar-se deste fenômeno. Primeiramente, se faz fundamental conceituá-lo a partir dos discursos que o citam, segundo, sistematizar os acontecimentos que estão imersos em seu universo.

Com o intuito de aproximar-se do objeto de estudo, opta-se inicialmente, por abordá-lo a partir de sua conceituação científica, ou seja, das narrativas que buscam descrever aquilo que seria a violência em termos gerais, passando à sua especificidade no cotidiano escolar. A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2002, p. 5) refere-se à violência como:

Uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

A conceituação acima engloba de maneira abrangente o fenômeno, tratando-o em sua generalidade. Em grande medida, a violência escolar é relacionada à violência estrutural, aquela que inunda as sociedades ao longo do tempo e que está enraizada culturalmente nos *habitus* dos agentes sociais. Negar a relação que há entre a escola e o meio que a cerca, não é uma opção. Desta forma, se faz relevante abordar as especificidades que cercam a violência no espaço escolar, como nas afirmações de Priotto e Boneti (2009, p. 163) quando explicam que,

Denomina-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Dentro deste fenômeno, aloja-se um grande número de fatos cotidianos, como situações de agressões, discriminações, agressividade, incivilidade²⁸, entre outros, que aparecem nas mais variadas circunstâncias. Em paralelo, as motivações que levam à violência têm origens diversas, acrescentando ainda mais elementos a um panorama complexo.

Uma das dificuldades em conceituar a violência escolar, consiste em que esta pode se apresentar de múltiplas formas, podendo ser compreendida de maneiras diversas (STELKO-PEREIRA & WILLIAMS, 2010). No cotidiano, aparecem em atos de agressões ou em depredações ao patrimônio, atingindo alunos, professores, funcionários, pedagogos e comunidade escolar. Entretanto, cada um dos envolvidos possui visões diferentes sobre a ação violenta, tornando difícil um consenso a seu respeito, assim:

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores que lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOVAY, 2005, p.53).

²⁸ Para Debarbieux (1996) a noção de incivilidade recobre uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos, nas agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas frequentes irrupções de desordem nos estabelecimentos escolares.

Em um artigo, publicado em 2002, chamado “*A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*”, Bernard Charlot elabora uma divisão conceitual útil à análise do fenômeno. Para o autor, haveria algumas formas para aproximar-se cientificamente das manifestações violentas em âmbito escolar. Existiria então a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola.

Para Charlot (2002), a violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar, necessariamente, ligada à natureza das atividades da instituição. Esta seria apenas o espaço em que se manifestariam ações violentas, sendo que suas origens estão alojadas na sociedade. Segundo o autor, haveria ainda a violência *à* escola, que estaria ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e ocorreria quando os alunos provocam atos violentos, podendo ser agressões físicas ou ao patrimônio institucional. O autor traz, também, o conceito de violência *da* escola, sendo que neste tipo, a violência seria um ato institucional que os alunos suportam a partir da maneira como os agentes institucionais os tratam:

É preciso, inicialmente, distinguir a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham na porta da escola. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam as violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição de classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas (CHARLOT, 2002, pp. 434-435).

Esta é uma distinção necessária, pois ao tratar a violência nestes termos, abrem-se possibilidades para seu entendimento em categorias, podendo-se então abordar as mesmas em particular e não como um único problema. Assim, se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola (CHARLOT, 2002).

Pormenorizar os atos violentos, conceitualmente, seria ainda imprescindível para aproximar-se de suas peculiaridades, pois há uma miríade de situações em que este se manifesta, assim:

Seria ainda pertinente distinguir a questão da violência, a da agressão e a da agressividade. A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão, para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar (CHARLOT, 2002, p. 435).

Ainda, segundo o autor acima, os pesquisadores franceses desenvolveram, nestes últimos anos, uma distinção particularmente útil do ponto de vista teórico e prático, já que distinguiram a violência, a transgressão e a incivilidade, conseguindo assim separar as ações violentas em subcategorias que determinariam lugares e formas diferentes para tratar o fenômeno.

A conceituação teórica daquilo que é considerado como violência está atrelada ao tempo histórico, meio cultural e geográfico, pois quem dá sentido ao fenômeno é a sociedade que o estuda, logo se deve ter em mente que a narrativa que recobre a violência escolar é um constructo cultural e como tal variável no espaço e no tempo.

Os incidentes violentos acontecem no cotidiano escolar e são passíveis de serem considerados dados a serem analisados. Entretanto, sob as teorias que os envolvem, não há uma descrição única sobre o que é violência e, menos ainda, desta em espaço escolar. Para Stelko-Pereira & Williams (2010) cada pesquisa deve, então, definir qual conceituação seguirá, pois existem níveis de análises possíveis apontando para definições não antagônicas, uma vez que não há precisão científica em sua determinação.

Para além da conceituação a respeito da violência escolar, subsiste o cotidiano em que a mesma se apresenta. As ações práticas escamoteiam e manifestam uma vasta quantidade de fatores, tornando-a um problema complexo, que não pode ser tratado de maneira ilhada, como se não houvesse uma interdependência entre esta e a sociedade. Faz-se então necessário conhecer a

cultura que envolve a escola para poder se aproximar da violência que nela se encontra. Neste sentido Nobre, Vieira, Noronha e Frota (2016) afirmam que o comportamento violento resulta da interação do desenvolvimento individual com a tríade família, escola e comunidade.

Desta forma é necessário considerar as relações sociais que cercam os envolvidos neste fenômeno, sendo que para os autores acima, as circunstâncias viabilizam o exercício do poder, o reforço do medo e da submissão no contexto escolar, assim:

A sociedade multicultural, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que partilham espaço múltiplas visões de homem, de vida e de mundo, veio agravar ainda mais este desnorteamento da educação e da escola. Há tantas disparidades que a todo o momento nos encontramos à porta do relativismo. Não só as diferenças culturais de nível macro, como as existentes entre o primeiro e o terceiro mundos, mas também as de nível micro, existentes no interior das sociedades entre os vários grupos sociais, culturais e étnicos exigem formas diferenciadas de educação ética. A escola que deve servir e respeitar a todos encontra-se ante um desafio de difícil solução (GOERGEM, 2005, p. 985).

A escola encontra-se assim, permeada por situações complexas, advindas de seu exterior. Nesse espaço, agentes sociais variados se encontram e tomam decisões que norteiam suas práticas a partir dos *habitus* cultivados na família e na comunidade. Tal situação é agravada pelo fato de que em uma sociedade multicultural as orientações educacionais são plurais, forçando a convivência de contrários no ambiente escolar.

Na exposição acima, haveria um desencontro entre os diversos agentes sociais imersos no cotidiano, tornando, muitas vezes, a convivência entre eles um enfrentamento, pois a identificação entre o indivíduo e a cultura existente no ambiente escolar não é imediata, desta forma:

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza (HALL, 2015, p. 10).

As identidades culturais existentes no cotidiano desconectariam os agentes sociais, levando a um estranhamento entre eles, situação capaz de gerar conflitos, uma das possíveis origens da violência escolar. Nesta perspectiva, a multiculturalidade presente nas sociedades do início do século XXI, forçaria o convívio com o diferente:

Desta forma, seu impacto positivo sobre atos violentos, principalmente sobre aqueles relacionados aos problemas interpessoais, traz mais uma evidência empírica sobre a ideia de que o convívio de jovens com grupos sociais heterogêneos reforçaria a violência, já que esta pode ser uma forma de expressão comportamental de autoafirmação ou de pressão para a adesão de membros às normas sociais de um dado grupo (TAVARES & PIETROBOM, 2016, p. 494).

A coexistência em um espaço em que a diversidade está presente leva a convivência com a diferença, e tal situação pode conduzir aos conflitos interpessoais. Uma das manifestações destes conflitos é a estigmatização²⁹, que se apresenta de várias maneiras, podendo ser racial, de gênero ou social:

Sendo frequentada por jovens de bairros diferentes, um deles estigmatizado pelos índices de violência e criminalidade, a escola enfrentava problemas internos graves que dificultavam a condução da atividade pedagógica (SPOSITO, 2001, p. 97).

Em um cenário em que a identidade individual está em formação e confrontação, o estigma aparece como uma violência, causando a formação de grupos sociais. Ao se perceber como parte de uma coletividade, os agentes sociais, acabam por criar sociabilidades diversas, pois cada facção define formas de agir e estar na escola. Têm-se então espaços de poder, uma espécie de afirmação, pela violência do direito de ser reconhecido, em situações de extrema desvantagem, decorrente da mácula (SPOSITO, 2001).

No contexto acima, uma das expressões da violência escolar acontece em consequência da discriminação sobre o local de moradia, colocando os alunos em uma situação de insegurança e medo quanto a grupos vindos de outros lugares. Buscando apoio naqueles igualmente estigmatizados pela origem sociocultural,

²⁹ Segundo Lima (2016, p.170) “O que parece de forma inicial é o fato de que determinadas políticas de identidade configuram determinadas identidades coletivas [...]. Assim, tais políticas identitárias acabam por expressar um tipo de discurso a favor de uma autodeterminação excludente, o que significa que dentro de tais políticas o indivíduo acaba por se colocar diante do outro de forma estigmatizada”. Neste sentido a estigmatização implica no fato do agente social reproduzir certa identidade que ao mesmo tempo é pessoal, mas carrega também aspectos sociais.

procuram tirar alguma vantagem dessa situação, dispondo-se ao enfrentamento com os outros alunos (SPOSITO, 2001).

Uma das possíveis manifestações da estigmatização em função da diversidade cultural é o *bullying*. Trata-se de uma forma de violência que se apresenta no cotidiano escolar, podendo ser praticada de forma velada ou explícita, em que as brincadeiras se transformam em vexações impostas a certos alunos. Nesta situação, a humilhação é levada ao extremo, e as características biológicas ou psíquicas dos indivíduos determinam a violência que lhes será imposta:

O fenômeno se dá por meio do uso ofensivo do poder sobre o outro de maneira sutil, intencional, repetitiva e por período prolongado de tempo. Desse modo, constata-se que o bullying, além de assumir o comportamento de perseguição e intimidação ao indivíduo, associa-se, geralmente, a características individuais como a idade, tamanho, porte físico, traços de personalidade, desenvolvimento emocional e formação (MARCOLINO; CAVALCANTI; PADILHA; MIRANDA; CLEMENTINO, 2018, p. 2).

Agravando a situação acima, a prática de *bullying* tende a se repetir contra a mesma vítima por várias vezes, causando ainda mais estragos sobre a psique daqueles expostos a tal circunstância. Em estudo realizado no município de Campina Grande, na Paraíba, com 2.565 alunos, se obteve o seguinte:

De acordo com dados apresentados [...] a prevalência de vitimização de bullying autorrelatada entre os adolescentes entrevistados atingiu 29,5% dos escolares, considerando as situações de violência escolar com caráter de bullying, ou seja, a repetição de situações de violência escolar direcionadas ao mesmo aluno mais de quatro vezes, ocorridas nos últimos seis meses do momento da aplicação do instrumento ((MARCOLINO; CAVALCANTI; PADILHA; MIRANDA; CLEMENTINO, 2018, p. 3).

Todavia, o bullying psicológico destaca-se dentre as tipologias do fenômeno como o que alcança maior número de vítimas (MARCOLINO; CAVALCANTI; PADILHA; MIRANDA; CLEMENTINO, 2018). Tal prática acaba sendo produzida e reproduzida em ambiente escolar, levando a um ciclo vicioso, no qual os agressores valorizam o comportamento violento e estigmatizador como meio para obter poder e aceitação social:

Constata-se a existência de um ciclo de violência escolar fomentado pelo próprio bullying e outras violências nesse meio que, a seu turno, permite interpretar o mecanismo de sobrevivência e persistência da violência nas escolas (MARCOLINO; CAVALCANTI; PADILHA; MIRANDA; CLEMENTINO, 2018, p. 8).

No cotidiano escolar encontram-se diversos alunos carregando suas particularidades, mesmo que possuam um *habitus de classe*³⁰ com disposições em comum a seu grupo de pertencimento, essa situação se resulta tensa quando os agentes sociais passam a estigmatizar-se mutuamente, causando ainda mais violência em um campo já violento. A escola torna-se, então, um espaço de precarização da condição humana, levando à exclusão social, em que a violência psicológica é naturalizada. Analisando a percepção dos alunos a respeito da violência em espaço escolar em Porto Alegre, tem-se que:

Os adolescentes retratam as situações que envolvem vitimização psicológica (bullying, segundo a denominação deles), expressa através de apelidos, xingamentos ou exclusão. A não aceitação das diferenças em relação ao fenótipo ou comportamento dos colegas foi expresso nos seguintes trechos; “Ele tinha vergonha de mostrar o cabelo dele porque ficavam folgando nele” (EF), “Ficavam me chamando de cara pálida, de cara de peixe morto... e é muito ruim isso” (EF). Esses relatos foram frequentemente seguidos de risadas pelos alunos, e a percepção da equipe de pesquisa foi de que esse tipo de violência estava naturalizada entre eles, a ponto de ser considerado engraçado, situação “normal” (GIODANI; SEFFNER; DELL’AGLIO; 2017, p.106).

Outra expressão da violência em espaço escolar é aquela sofrida pelos professores. Vários são os momentos no cotidiano em que professores e alunos acabam por divergir, pois, a sala de aula, como espaço regulado pela *doxa* institucional, mostra-se como propícia para a manifestação de enfrentamentos entre alunos e professores. Em pesquisa feita com 789 professores, na cidade de Londrina (PR), chegou-se aos seguintes dados:

Uma pequena proporção de professores classificou como regular ou ruim o seu relacionamento com os alunos (10,3%). Em relação a “outras situações de violência no ambiente escolar”, 601 professores (76,3%) informaram ter sido testemunhas de algum episódio de violência física, e 169 (21,4%) relataram ter sofrido ameaças (MELANDA; SANTOS; SALVAGIONI; MESAS; GONZALEZ; ANDRADE, 2018, p. 3).

³⁰ Sereia inútil, neste domínio como alhures, procurar o princípio explicativo das respostas em um fator ou em uma pura adição de fatores: de fato, na unidade originalmente sintética de um princípio gerador, o *habitus* integra o conjunto dos efeitos das determinações impostas pelas condições materiais de existência (cuja eficácia se encontra cada vez mais subordinada ao efeito da ação de formação e de informação previamente suportada à medida que se avança no tempo). Ele é a *classe incorporada* – incluindo propriedades biológicas socialmente modeladas, tais como o sexo ou a idade – e, em todos os casos de deslocamento intergeracional ou intrageracional, distingue-se (em seus efeitos) da classe objetivada em determinado momento (sob a forma de propriedades, diplomas, etc.), no sentido em que ele perpetua um estado diferente das condições materiais de existência, aquelas de que ele é o produto e, neste caso, diferem mais ou menos das condições de sua atualização (BOURDIEU, 2017 p.410).

Como a violência é uma constante no cotidiano escolar não há como os professores não entrarem em contato direto com situações violentas, seja na condição de vítima, executor ou espectador. O fato de esses agentes sociais sofrerem ou presenciarem tais situações causa diversos problemas para a escola:

Portanto a associação entre ter testemunhado violência física ou recebido ameaças e o fato de ter sofrido violência física denota que a violência é um problema recorrente e que se apresenta de diversas formas e simultaneamente no ambiente escolar, fazendo com que o professor se sinta inseguro e constantemente vulnerável. A violência no ambiente de trabalho tem consequências importantes na saúde física e psicológica, além de prejudicar os objetivos mais amplos da escola, como educar, ensinar e aprender (MELANDA; SANTOS; SALVAGIONI; MESAS; GONZALEZ; ANDRADE, 2018, p. 8).

As situações violentas que impactam os professores no cotidiano escolar são as mais diversas, e estes também estão expostos a violência na, da e à escola. Todavia, é dos professores que se espera uma atitude positiva frente à mesma, condição que torna ainda mais pesado trabalhar no campo educacional.

As múltiplas identidades presentes no cotidiano escolar acabam por colidir em práticas violentas quando colocadas frente ao diferente. Essas ações expressam um padrão de sociabilidade, marcado por brutalidades, que denotam a corrosão da escola como instituição capaz de uma socialização harmoniosa. Essa situação estaria expressa na incivildade presente nas práticas cotidianas, assim:

As incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unicidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática (SPOSITO, 2001, p.100).

Neste quadro, a violência escolar aparece como consequência de uma desestruturação social. Tal noção indicaria a crise de um padrão civilizatório ocidental, caracterizado pela contenção da agressividade, dos impulsos e pelo crescente papel do Estado como instância que reúne o monopólio da força e da coerção (ELIAS, 1989). O contexto descrito leva a uma crítica sobre a escola enquanto instituição socializadora, pois:

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares,

comprometendo a qualidade da interação educativa (SPOSITO, 2001, p.100).

O exposto até o momento coloca a violência escolar como endêmica à sociedade contemporânea, pois as desigualdades sociais levariam a essas práticas, expressões de um processo cultural que engendra esta situação, ou seja, a violência é criada socialmente. Assim, durante a redemocratização do Brasil, na década de 1980, a escolarização de massa inseriu no sistema educativo uma enorme quantidade de pessoas. Entretanto, o modelo de educação pública instalado no país teria que lidar com uma demanda para a qual não estava preparado.

Como decorrência, a temática envolvendo o fenômeno acaba se tornando objeto de análises acadêmicas sistemáticas, mas sua delimitação teórica conceitual é intrincada, pois sua mutação carrega-a de uma polissemia discursiva. Saturada, fragmentada e disforme, a violência escolar recebe vários aportes teóricos vindos dos diversos campos do conhecimento.

Tal fenômeno é um problema complexo, pois se articula e dissolve em sua correlata estrutural. Como corolário, vincula-se à cultura que a envolve, todavia em uma sociedade multicultural a identidade individual choca-se com as diversidades no cotidiano escolar, levando a estigmatização e ao conflito, parecendo então uma crise do *processo civilizador*³¹.

Buscou-se situar a violência escolar como uma consequência social. Contudo, outra possibilidade é analisar o fenômeno como subproduto institucional, isto é, a escola também engendra processos violentos. A educação se pauta na valorização de um modelo cultural, portanto, educar é colonizar com o saber consagrado cientificamente, isto é, uma violência simbólica³², esta será a diretriz para o subcapítulo que se segue, ou seja, a violência *da* escola.

³¹ O processo civilizador tem, para Elias, dois momentos que são, na verdade, duas faces da mesma moeda: as mudanças sociais, que se caracterizam, basicamente, pela existência e refinamento de monopólios e as mudanças individuais, que representam as mudanças ocorridas na concepção do próprio indivíduo, sem, no entanto, cair na “armadilha” de entender a sociedade de forma separada do indivíduo. Ambos os processos ocorrem mediante lutas, mais gerais e/ou mais particulares. No caso do indivíduo, o processo civilizador se caracterizou pela mudança no campo de batalha do homem medieval, que envolvia sempre o outro e, portanto, a luta física contra o outro, para, na sociedade atual, a luta interna do indivíduo, luta instilada pela criação do superego, luta enfim que, segundo Elias, nem sempre chega a um bom desfecho (COSTA & MENEZES, 2013, p.2013).

³² O conceito de violência simbólica será usado a partir das concepções de Pierre Bourdieu, sendo que, segundo o autor, a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica. “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU, 2014, p. 25). Neste contexto, as

2.2. VIOLÊNCIA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante.

Pierre Bourdieu

O presente capítulo tem por finalidade analisar a violência da escola e a violência simbólica, esta última sob a égide da epistemologia *bourdieusiana*. Assim, desde já, se faz necessário, uma reflexão a respeito do pensamento de Bourdieu sobre a educação e a escola, pois existem críticas às suas ideias e teorias a cerca dessas temáticas, muitas em função de uma leitura equivocada ou parcial.

A professora Nadia Gaiofatto Gonçalves, na apresentação da sétima edição do livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2014, p.11-14), escrito por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, traz algumas colocações pertinentes ao uso descontextualizado da epistemologia *bourdieusiana*, pois, naquela obra, os autores analisaram o sistema de ensino³³ francês do final da década de 1960, descrevendo os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes. Portanto, nunca é demais lembrar, que uma leitura de autores estrangeiros, deve levar em consideração o contexto dessa produção, localizando-a no espaço e no tempo.

O livro *A Reprodução* foi lançado, na França em 1970, e se tornou um clássico nos debates sobre a escola e a educação, sua função social e o papel desenvolvido pelos agentes que a integram. Esta obra retoma as questões inicialmente levantadas em outro livro *Os herdeiros, os estudantes e a cultura*

ações pedagógicas, realizadas pelos agentes institucionais, impõem sentidos legítimos às práticas efetivadas no cotidiano escolar.

³³Para Bourdieu (2014 pp. 76-77), “todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social)”. Desta maneira, todo sistema de ensino funciona como uma estrutura com finalidades de transmitir a cultura dominante e impor uma forma de saber, que não pode deixar de ser calcada na violência simbólica.

(1964), aonde se questionam as relações existentes entre o sistema de ensino, a sociedade e a ordem social.

Pierre Bourdieu irá passar muito tempo tentando explicar que não defendia a reprodução e nem a via a escola e a educação como inexoráveis, ao modo de um Aparelho Ideológico do Estado³⁴. Em entrevista a Maria Andréa Loyola em 1999, ele responde o seguinte:

(...) Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. (...) Quando você diz *as coisas são assim*, pensam que você está dizendo *as coisas devem ser assim*, ou *é bom que as coisas sejam desta forma*, ou ainda o contrário, *as coisas não devem mais ser assim*. (...) será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar* (BOURDIEU, 2002, p. 13-14, itálicos no original).

Anteriormente aos escritos em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron, trabalharam juntos em os *Herdeiros*, obra que também sofre críticas vindas do campo educacional. Desta forma para a professora Ione Ribeiro Valle (2018, p. 9), tradutora do livro para o português, “por meio desta pequena e bem sucedida obra os autores desmontam o mito da escola republicana libertadora, proclamada como instrumento (político) de democratização e de promoção da mobilidade social”. Deve-se lembrar que estas são análises feitas para a França dos anos 1960 e 1970, e que a obra *Os Herdeiros* circulou pouco antes de “maio de 1968”³⁵, em um contexto de “reformas no sistema de ensino francês”.

³⁴“Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições, distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1970, p. 43). Louis Althusser desenvolve em seu livro *Aparelhos Ideológicos de Estado* a ideia de que a sociedade é permeada por instituições sociais que determinariam definitivamente, por meio da ideologia, mas também da força, as ações daqueles que a elas estivessem sujeitados. Para aquele autor a escola seria um desses aparelhos, noção que não converge ao pensamento *bourdieusiano*, pois, para Bourdieu o *habitus* é mutável e existe a possibilidade dos agentes sociais alterarem os campos no quais se inserem, portanto, as instituições sociais não podem estabelecer peremptoriamente a maneira das ações individuais, tão pouco, são elas imutáveis.

³⁵Os acontecimentos que envolvem o “maio de 1968” iniciaram-se a partir das mobilizações realizadas por estudantes franceses na Universidade de Paris. O fortalecimento do movimento estudantil na França (e no mundo) está diretamente relacionado com o aumento do ingresso de jovens na Universidade. Esse fenômeno tem relação com o desenvolvimento da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial. “E se houve um momento, nos anos de ouro, posteriores a 1945,

Portanto, cabe ao leitor analisar e fazer a reflexão sobre a pertinência e a validade das questões e assertivas levantadas nas obras citadas logo acima. Para Nadia Gaiofatto Gonçalves (2014, p. 14), “as apropriações e usos das proposições dos autores são responsabilidades de quem se dispõe a aplicá-las”. Todavia, a construção de uma dissertação, implica elaborar um metatexto conectando as várias teorias e ideias que a sustentam, não havendo possibilidade de construir conhecimento sem o uso de obras pré-existentes e, neste cenário, resta ao pesquisador empregar cautela e bom senso ao deslocar ideias e teorias no tempo e no espaço.

Outra observação deve ser feita. Em momento algum de sua obra Pierre Bourdieu negou a necessidade de escolarização, ou afirmou que a educação deveria ser abolida, nem a via como negativa. Pelo contrário, como fruto do sistema de ensino francês, defendia sua existência, entretanto, isso não o impediu de mostrar seus vícios e erros, buscou desvelar e desnaturalizar as desigualdades que o assolavam, expondo as relações de poder imanentes ao seu funcionamento, abrindo possibilidades para seu aprimoramento.

Pesquisar, assumindo a epistemologia *bourdieusiana*, implica uma constante vigilância sobre a aplicação e emprego de suas teorias, pois os conceitos estavam em formulação na década de 1960 e 1970. Foram permanentemente atualizados, portanto, para beneficiar-se deste conjunto, é necessário valer-se de textos separados, no momento de sua concepção, por vários anos. Em 1979, dezesseis anos após *Os Herdeiros*, Bourdieu escreve *Os três estados do capital cultural*, artigo que retoma a crítica ao sistema de ensino francês e que é basilar aos estudos no campo educacional, pois:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito

que correspondeu ao levante mundial simultâneo, com que os revolucionários sonhavam após 1917, foi sem dúvida 1968, quando os estudantes se rebelaram desde os EUA e o México, no Ocidente, até a Polônia Tchecoslováquia e Iugoslávia socialistas, em grande parte, estimulados pela extraordinária irrupção de maio de 1968, em Paris, epicentro de um levante estudantil continental (HOBSBAWN, 1995, p. 292-293).

das “aptidões” naturais quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 2015, p. 81).

Desconsiderar o capital cultural como decisivo para o desempenho escolar é “deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (BOURDIEU, 2015, p. 81). Neste cenário, a educação que os pais transmitem aos filhos e que por sua vez herdaram, mas não sempre de seus pais, determina o capital cultural que o aluno irá possuir e, assim, se irá se adequar ao sistema de ensino ou não.

Para o autor, o capital cultural existe em três formas: a) o *Estado Objetivado*, isto é, em suportes materiais que possuem valor cultural, livros, pinturas, etc.; b) o *Estado Institucionalizado*, ou seja, em diplomas e certificados que conferem ao seu portador um valor juridicamente garantido no que diz respeito à cultura e conhecimento; c) o *Estado Incorporado*, essa é a forma em que o agente social se apropria do capital cultural, “fala-se em cultivar-se”. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Eis o cerne da crítica *bourdieusiana* ao sistema de ensino, não há como tratar igualmente agentes sociais que possuem capital cultural desiguais. Daí que a herança cultural influencia o desempenho escolar e, neste ponto a educação acaba, muitas vezes, por reproduzir as desigualdades sociais, gerando, portanto, a violência simbólica.

Para além das desigualdades frente ao capital cultural, o sistema de ensino público brasileiro abrange uma imensa diversidade de situações socioculturais, determinadas pela localização geográfica e por condições econômicas, podendo ainda ser impactado por circunstâncias psicológicas dos agentes sociais imersos no cotidiano escolar. Neste emaranhado multiforme pretende-se ensinar os alunos segundo um arbitrário cultural que se apresenta como violência simbólica, assim:

Enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira [...], e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua verdade inteira [...], a ação pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la (BOURDIEU, 2014, pp.32-33).

A ação pedagógica³⁶, segundo Bourdieu, *pode* ser um ato de violência simbólica e, ocasionar, desta forma, conflitos entre os agentes educacionais (professores, pedagogos, funcionários e direção) e os alunos presentes no cotidiano escolar. Neste sentido, ao realizarem uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, Silva & Silva (2018) afirmam que a maior parte da violência cometida por professor contra aluno está no âmbito da violência simbólica.

Para que se possa compreender o conteúdo do engendramento da violência da escola, segundo as fontes, os tipos de violência que os professores cometem contra os alunos agregam-se de diferentes formas em dois grupos: violência física e violência verbal. E os respectivos conteúdos são: ameaça, humilhação, preconceito, autoritarismo, punição, discriminação, ofensa, intimidação, constrangimento, indiferença, exclusão, xingamento, palavrão, omissão, bullying docente, negligência, imposição de valores. Ainda, as fontes explicitaram que a maior parte da violência cometida por professor contra aluno está no âmbito da violência simbólica, o que parece estar constituindo um consenso nas pesquisas sobre violência em espaço escolar (SILVA & SILVA, 2018, p.480).

Desta forma, o sistema de ensino, centrado na ação pedagógica impositiva, enquadra o aluno por meio da autoridade pedagógica³⁷ consagrada aos professores, reproduzindo, assim, a violência de uma sociedade dividida em classes sociais desiguais:

Ademais, a escola tende a contribuir para a reprodução da estrutura social, isto é, colabora para conservar a divisão da sociedade em classes e legitimar a cultura das classes sociais mais favorecidas como dominante e determinante para que essa estrutura das formações sociais permaneça. A escola colabora, portanto, para a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes. Isso acontece, pois ela tende a reproduzir nas classes dominadas o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima, transformando o processo de conhecimento em um monopólio das classes dominantes, tanto pela inculcação, quanto pela exclusão. Trata-se

³⁶ Entende-se que ação pedagógica, segundo Bourdieu (2014, p. 27), é “objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)”. Neste quadro, o processo de educação por meio de um sistema de ensino impõe, aos alunos, a partir da ação pedagógica, formas de ser e pensar.

³⁷ Segundo Bourdieu (2014, p. 34), a autoridade pedagógica “enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a autoridade pedagógica, poder de vigilância simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula”. Desta maneira, a autoridade que acompanha o professor lhe concede a possibilidade de impor um poder arbitrário no cotidiano escolar.

da diferença que a escola faz entre os dois tipos de alunos: os incluídos e os excluídos, a que nos referimos (DINIZ, 2015, p.72).

A escola, ao inculcar e reproduzir a cultura dominante acaba por praticar a violência simbólica, uma vez que esta não é, muitas vezes, a cultura propagada pela família a que o aluno pertence. Ao longo do processo de escolarização os professores não podem deixar de impor as regras institucionais, efetivando, queiram eles, ou não, a violência *da* escola. Assim, Silva & Silva (2018, p. 482) concluem que:

[...] considerando que a escola é uma instituição socializadora/formadora, não, se pode deixar de reconhecer a violência que vem sendo produzida e reproduzida por ela, como mostram as fontes deste estudo, sobretudo quando se trata da violência cometida por professores contra alunos e que é altamente recorrente. Nesse sentido, os documentos apontaram que alunos e professores estão no cerne da constituição da violência em espaço escolar, e não somente o aluno é responsável por ela. Ademais, as fontes indicaram a baixa influência externa na produção da violência em espaço escolar, levando-nos a crer que essa violência é produzida e reproduzida fundamentalmente por meio do tipo de relações estabelecidas dentro desse espaço, cuja participação dos professores é alarmante.

Como instituição socializadora, a escola está também produzindo e reproduzindo a violência expondo os alunos a um ciclo vicioso e prejudicial. O que não se pode perder de vista é que os alunos assumem a posição de vítimas no que diz respeito aos três tipos de violência: violência à, da e na escola (DINIZ, 2015). Neste contexto, os alunos são aqueles que mais sofrem com a violência e, assim, todo o clima escolar é permeado pela violência mesmo que não de forma direta (DINIZ, 2015).

A regulamentação está na base da ordenação do cotidiano escolar e é centrada na imposição, pois a educação não pode renunciar ao ato de colonizar e, neste contexto, a ação de ensinar gera conflitos entre professores e alunos. A escola pode estar funcionando como um espaço de produção e reprodução da violência, em consonância com a sociedade em que está inserida (SILVA, 2013). Todavia, a necessidade de regras escolares acaba por espelhar uma condição da sociedade em geral, pois a hierarquização social requer regulamentação, entretanto, estas ao serem impostas geram a violência, assim:

Entretanto, apesar do direito de participação de todos (alunos, professores, pais, direção) nas decisões nas escolas públicas, os sujeitos por vezes não reconhecem essa condição e não se sentem autorizados a construir uma cultura democrática. O discurso social que exige das escolas mais rigidez disciplinar (presente também nos grupos, na exigência de ações mais

efetivas da direção) também atua nessa desautorização de modalidades mais democráticas de se compreender disciplina, educação e participação (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017, p. 108).

Desta forma, a visão da escola, como um campo centrado na regulação do cotidiano, se origina na demanda social por maior controle sobre os alunos e agentes educacionais. Esse fato coloca a escola como um espaço de normatização em que os professores devem agir com autoridade pedagógica.

No artigo intitulado “Violência escolar e a crise da autoridade docente”, Aquino (1998), escreve que a imagem da escola, como lócus de fomentação do pensamento humano – por meio da recriação do legado cultural –, parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão de um espaço de pequenas batalhas civis. É nesse local de confrontos que a figura do professor aparece dotada de autoridade pedagógica. A escola, como instituição hierarquizada exige que cada agente social respeite o espaço reservado a ele, a liturgia dos lugares³⁸ determina os espaços e as ações que devem ser praticadas em seu interior.

Toda instituição social busca cooptar o objeto sobre o qual atua (a medicina se apropria da saúde, as religiões, da salvação e a escola da educação), desta forma, estabelece uma relação de poder determinar o que é, ou não, correto em sua área. Decorre deste fato, ser possível e desejável deduzir que a ação dos agentes institucionais será inevitavelmente violenta, porque é transformadora. Portanto, o processo de educação, ao buscar transformar o aluno, torna-se inerentemente violento (AQUINO, 1998).

As instituições sociais se materializam na figura de seus representantes. Os professores devem então investir-se da autoridade que lhe reserva a liturgia dos lugares e, como agente institucional, recebe de seu público o poder para conduzir o ritual que envolve o cotidiano em sala de aula:

É nessa espécie de “promessa” depositada no agente, por parte da clientela/público, que residirá grande parte da eficácia operacional – leia-se imaginária – das instituições. Sem ela, não haveria a possibilidade de existência concreta para as práticas institucionais que tomamos como naturalizadas, imprescindíveis ou mesmo inevitáveis (AQUINO, 1998, p. 14).

³⁸ Para Júlio Groppa Aquino (1998) sempre que há um posicionamento perante um outro na qualidade de representantes hierárquicos de determinada prática social, seja com o intuito que for, se estabelece uma relação, a rigor, violenta. Nesse sentido, pais e filhos são violentos entre si, da mesma forma que médicos e pacientes, sacerdotes e fiéis, personagens televisivos e telespectadores, professores e alunos. É o que se poderia conceber, grosso modo, como uma espécie de “liturgia” dos lugares e, por extensão, das relações institucionais.

Em grande medida, o que mantém a máquina institucional girando é o exercício do poder, legitimado na figura do professor. Sua autoridade é derivada de uma delegação pública que o coloca na condição de conduzir o cotidiano em sala de aula, dispondo do poder para coagir e direcionar as ações naquele meio. Por essa razão, há no contexto escolar, um *quantum* de violência “produtiva” embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar (AQUINO, 1998), situação que consagra ao professor o capital simbólico³⁹.

A instituição escolar é, então, uma produção maquínica que captura a todos em um movimento violento por sua mecânica e intensidade (SCHEINVAR & SÁVIO, 2015). Dentro do espaço escolar há uma tentativa de conduzir as ações cotidianas, uniformizar as práticas sociais mais ínfimas, ou seja, delimitar padrões:

A escola delinea-se como território de inúmeras estratégias e engenharias por meio dos quais se mantém em movimento. Ainda que opiniões e opções mudem, cada dia letivo contribui à manutenção e ao confronto de enquadramentos, por ser ela uma referência e fazer parte de produções históricas que definem maneiras de ser e estar no mundo. A escola é produzida como uma palavra de ordem; como uma verdade (SCHEINVAR & SÁVIO, 2015, p.55).

A escola aparece como produtora da violência no momento em que impõe a normalização e, tenta reduzir o agente social ao arquétipo expressando, assim, a intenção de controle ao qual há que, coativamente, se for o caso, submeter-se (SCHEINVAR & SÁVIO, 2015). Neste cenário, o professor dotado de capital simbólico e consagrado com a autoridade legítima agindo dentro de uma máquina reguladora, assume o papel de algoz, pois, ao aplicar as normativas e conduzir o cotidiano, não se furta a impor a violência simbólica.

Entretanto, formar um professor é um processo, um trabalho do “sujeito” “sobre si mesmo” (BOURDIEU, 2015). O sistema de ensino que o moldou torna-o competente para aplicar e exercer a própria máquina que o fez, a partir de um capital cultural incorporado em seu *habitus*:

³⁹ A noção de capital simbólico advém da teoria de Pierre Bourdieu (2001, pp. 296-297) e corresponde a um conjunto de ritos sociais que consagram o agente social como dotado de uma autoridade para agir: “Ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido e, em geral, de dizer o que é, ou melhor, em que consiste o que é, o que é preciso pensar a respeito, por meio de um dizer (ou um predizer) performático capaz de fazer ser o que é dito ajustado ao modo de dizer [...] Os ritos de instituição, como atos de investidura simbólica, destinados a justificar o ser consagrado a ser o que é, e existir tal como existe [...] tal sucede ao declararem publicamente que ele é mesmo quem pretende ser, legitimado para ser o que pretende, qualificado para assumir a função”.

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte da “pessoa”, um *habitus* (BOURDIEU, 2015, pp. 82-83).

Nessa situação, a figura professoral aparece dotada de uma autoridade constituída, a qual se fundamenta no fato de os professores também serem frutos do sistema de ensino que os formou. Desta maneira:

É sem dúvida por intermédio das classificações sucessivas que fizeram delas o que elas são do ponto de vista da taxinomia escolar que os produtos classificados do sistema escolar, alunos ou professores, adquiriram, em graus diferentes segundo sua posição nessas estruturas, o domínio prático de sistemas de classificação tendencialmente ajustados às classes objetivas que lhes permitem classificar todas as coisas – começar por eles mesmos – segundo as taxinomias escolares que funcionam em cada um deles [...] (BOURDIEU, 2015, p.220).

O conceito de capital cultural incorporado resume o círculo teórico sobre o *habitus* dos professores, uma vez que, a incorporação do arbitrário cultural pelo professor faz dele um agente que se tornou parte do campo educacional. Por ter sido cultivado, está apto agora a cultivar os alunos e, por ter sido classificado e moldado ao campo no qual se insere, pode, agora, exercer a autoridade legítima e praticar o juízo professoral⁴⁰, consagrando a violência simbólica do arbitrário cultural.

No cenário acima, a escola e os professores engendram a violência a partir da padronização cultural imposta ao cotidiano. Também o fazem quando inculcam, de maneira homogênea, a agentes sociais diversos, o arbitrário cultural sobre alunos, estes reagem ecoando as condições que os envolvem. Em um ciclo vicioso, a violência se perpetua naturalizada e legitimada pelo sistema que a produz e

⁴⁰ O conceito de juízo professoral embasa-se na epistemologia de Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 217). Para os autores, os professores realizam um julgamento moral sobre os alunos. Assim: “os qualificativos que podem designar propriedades específicas do exercício escolar (parcial, sumário, confuso, difuso, metódico, obscuro, vago, impreciso, desordenado, claro, preciso, simples), a quase totalidade dos adjetivos utilizados, designam as qualidades da pessoa, como se o professor se autorizasse da ficção escolar para julgar, à maneira de um crítico literário ou artístico, não a aptidão técnica para se conformar às exigências rigorosamente definidas, mas uma disposição global, a rigor indefinível, combinação única de clareza, de concisão e de vigor, de sinceridade, de naturalidade e de *savoir-faire*, de fineza, de sutileza e de engenhosidade”.

reproduz. Os agentes educacionais tornam-se mistificadores mistificados⁴¹, pois reproduzem a violência da escola, muitas vezes, sem sabê-lo.

Para que o sistema educacional aja de forma a reafirmar a violência, não é necessário mais que tratar a todos como iguais, como se as diferenças não existissem. Partindo de um ponto, a priori isonômico, os alunos são tratados como uma massa homogênea. Escamoteando a desigualdade social, a individualidade submerge frente à violência simbólica:

A perpetuação das desigualdades não é tema colocado em pauta de discussão, eis que, além de não ser um assunto de interesse da classe dominante, a sociedade sedimentou o entendimento de que a igualdade que se presa é a formal, ou em miúdes, aquela propulsora da meritocracia. Nesse diapasão, se forem consideradas as desigualdades sociais diante da escola e cultura, conclui-se que, a igualdade formal à qual respalda o sistema escolar é injusta de fato, pois, em uma sociedade dita democrática, tal protege a manutenção dos privilégios em detrimento à transmissão aberta dos mesmos (TIRADENTES, 2015, p. 39).

Desta maneira, a igualdade formal acaba por conservar as desigualdades de fato. O sistema de ensino, ao tratar a todos como se não existissem diferenças sociais, leva à violência de uma sociedade injusta a se manter:

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. A imagem extrema dessa situação é a do tratamento reservado aos alunos dos estabelecimentos de elite, públicos ou privados, que oferecem aos bons alunos, muitas vezes socialmente privilegiados, numerosos cursos, com grupos reduzidos e professores motivados e experientes. Em contrapartida, os primeiros ciclos das universidades acolhem os alunos menos bons e menos privilegiados em anfiteatros abarrotados em que os cursos são mais diluídos e às vezes menos valorizados. O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de ascender a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 542).

⁴¹ Para Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 221), no texto *As categorias do juízo professoral*, os agentes encarregados da operação de classificação escolar só podem preencher adequadamente sua função social de classificação social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação social, a partir de uma taxinomia escolar. “Eles só fazem bem o que têm que fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer, porque eles acreditam no que eles acreditam fazer. Mistificadores mistificados, eles são as primeiras vítimas das operações que efetuam”.

Neste contexto, a igualdade de direito não é uma igualdade de fato e o pressuposto de que todos têm a mesma condição ao entrarem na escola, não passa de uma ficção. A concorrência entre os alunos, para se sobressaírem no ambiente escolar, e o julgamento professoral sobre suas ações, são resultados baseados na imposição violenta de paradigmas inexistentes.

Dentro desta lógica, o sistema de ensino acaba por reproduzir as desigualdades sociais por meio da ação pedagógica e da inculcação de um modelo de cultura advindo das classes dominantes. Para desfavorecer os desfavorecidos, basta que se aplique critérios igualitários para os desiguais e assim:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 20015, p.59).

Para Dubet (2004), não parece possível abandonar o modelo de uma justiça escolar baseada no mérito. Por razões de fundo, uma sociedade democrática postula o princípio da igualdade entre todos, e nesta o merecimento individual é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas. Aqui, o sistema escolar encontra o zênite de sua violência. Pois, ao vedar, legitimamente, a progressão escolar, nega, também, a possibilidade de ascensão social.

Até o momento, a violência escolar foi tratada como um fenômeno complexo e multifacetado, sendo que a violência *da* escola não foge a tal assertiva, contudo, não se trata de encontrar culpados, mas apenas entender que:

A reflexão que se operou em hipótese alguma se trata de um jogo para encontrar culpados e inocentes. E isso é mesmo impossível uma vez que alunos e professores pertencem, antes de adentrarem o espaço escolar, ao mesmo macrocosmo social. Ou seja, pertencem, produzem e reproduzem ações que fazem parte do mesmo ethos, que por sua vez estabelece relação direta com o mito fundador de uma nação, como ocorre em qualquer outro lugar com quaisquer agentes. Ademais a violência em espaço escolar não é privilégio da sociedade brasileira, uma vez que diferentes estudos nacionais e internacionais mostram que essa violência tem se constituído como uma questão social mundial (SILVA & SILVA, 2018, p. 482).

Tem-se, portanto, que a violência que se origina fora da escola, na sociedade que a rodeia, está para além dos domínios escolares e, sobre a mesma,

pouco se pode fazer para além de medidas paliativas. Entretanto, no que se refere à violência em espaço escolar, existem caminhos a serem tomados quanto ao enfrentamento de tal situação. Salutar é considerar que, o que está em jogo é também a capacidade da escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica (CHARLOT, 2002).

Em outros termos, é sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional apagou a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite ascender a uma vida desejável, ou ao menos, “normal”) e o vazio da escola no dia a dia (onde o jovem, sobretudo, dos meios populares, aprende coisas que não tem sentido para ele (CHARLOT, 2002, p.440).

Deve-se conceder uma grande atenção à questão da relação com o saber quando se trabalha (como pesquisador ou como professor) sobre o fenômeno da violência na escola, pois é raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola (CHARLOT, 2002). Nestes termos, uma das maneiras de enfrentar a violência escolar é fazer com que a aprendizagem tenha significado para os educandos.

A escola precisa fazer sentido e ser significativa para os alunos, uma das formas de efetivação e promoção de uma educação menos violenta, fundamenta-se na observação das leis:

Dever-se-á fornecer meios, mesmo que necessários nas mais diversas formas, para formar um cidadão consciente, apto a discernir e lutar em desfavor de práticas que, embora sutis, engessam e legitimam prática de violência simbólica. Tal assertiva funda-se na própria Carta Magna brasileira, a qual aponta a educação como direito fundamental. Ademais, cuidando-se da especificidade deste direito para crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente preza, como um dos seus baluartes, a não discriminação e valorização de todas as culturas no seio social e escolar (TIRADENTES, 2015, p. 46).

Assim, uma escola que observa as leis estabelecidas pela constituição, tende a ter menos conflitos em seu interior. Outra maneira de enfrentar a problemática é ter um quadro de professores com legitimidade e apoio da equipe gestora:

Entretanto, como já examinado, para ter legitimidade para exercer sua autoridade em sala de aula, é preciso que o professor cumpra o seu dever de ensinar ao aluno o conteúdo esperado para aquele período letivo e, também, que tenha sua autoridade em sala de aula garantida pela equipe

gestora da escola. É necessário que os gestores garantam a contrapartida dos alunos, em termos de cumprimento das regras de disciplina que devem ser claras, assim como as sanções previstas para as transgressões às mesmas, aplicadas de modo justo e consciente (LEME, 2009, p.550).

Para que exista maior entendimento no espaço escolar, faz-se necessário que o diretor e o corpo docente busquem a atuação democrática, o que só ocorre pela consideração da diversidade de posições, condição necessária para a sua legitimação (LEME, 2009), ou seja, para que o enfrentamento à violência escolar ocorra é essencial que exista respeito mútuo emanando dos agentes educacionais.

Este capítulo apresentou as conceituações científicas sobre a violência escolar, trouxe, também, elementos que compõem o quadro cotidiano em que esta se manifesta e expôs estudos sobre a temática. Em um segundo momento tratou da violência *da* escola, abordando a instituição escolar como produtora e reprodutora deste fenômeno. O terceiro e próximo capítulo apresentará os dados empíricos sobre a violência *da* escola em um colégio público na região metropolitana de Curitiba.

3. CAMPO, DOXA, NOMOS, CULTURA ESCOLAR E CLIMA ESCOLAR: AS REGRAS E O COTIDIANO.

*Mas é que lá em cima. Lá na beira da piscina.
Olhando os simples mortais. Das alturas.
Fazem escrituras. E não me perguntam se é
pouco ou demais.*

Raul Seixas

O presente capítulo tem por finalidade trazer os dados empíricos encontrados a partir da pesquisa documental. Primeiramente, se abordará os documentos oficiais que buscam reger e ordenar o cotidiano escolar, a saber, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Posteriormente, as práticas dos agentes sociais aparecem por meio das Atas de Registro de Pais, Professores e Alunos⁴². Escolheu-se esta ordem, para aproximar-se dos dados, por haver uma relação hierárquica que situa a *doxa* e o *nomos* do campo educacional, como parâmetros para a ação cotidiana.

⁴²Com o intuito de destacar e orientar o entendimento e interpretação textual optou-se por grifar algumas palavras e frases na documentação pesquisada. Tal procedimento tem a finalidade de vincular as passagens em destaque à base teórica e metodológica, que sustentam a dissertação.

Neste quadro, aproximou-se das diretrizes normativas do colégio em questão, em uma lógica, partindo do esclarecimento a respeito dos conceitos de campo, doxa, nomos, cultura escolar e clima escolar, em direção aos documentos e regras impostas pela instituição ao cotidiano escolar.

Essa é uma ordem necessária para situar o leitor em relação à estrutura desta dissertação, que possui a finalidade de localizar conceitos teóricos em complementaridade à documentação oficial que ordena o campo educacional. Entende-se que não existe possibilidade de convivência social sem regras e normas e que estas devem, necessariamente, orientar o cotidiano escolar. Destaca-se, também que, em momento algum os autores que sedimentam este estudo se opõem a presença de diretrizes sociais. Contudo, tal fato não os impede de desvelar e desnaturalizar as relações de poder que sustentam a sociedade e suas diretrizes. Para, além disso, essa é uma das finalidades das ciências sociais.

O sistema de ensino é um *campo*⁴³ e, enquanto mecanismo de reprodução social possui suas instruções e normativas, que são um arbitrário cultural e como tal, podem reproduzir a violência simbólica. Tais regras se expressam naquilo que Bourdieu chamou de *doxa* e *nomos*:

Todo campo desenvolve uma *doxa*, um senso comum, e *nomos*, leis gerais que o governam. O conceito de doxa substitui, dando maior clareza e precisão, o que a teoria marxista, principalmente a partir de Althusser, denomina “ideologia”, como “falsa consciência” (...) A doxa é aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. Bourdieu adota o conceito tanto na forma platônica — o oposto ao cientificamente estabelecido — como na forma de Husserl (1950) de crença (que inclui a suposição, a conjectura e a certeza). A doxa contempla tudo aquilo que é admitido como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não (THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

Neste contexto, a *doxa* seria o sentido do jogo, a aceitação das regras e a crença de que isso é assim, por fazer parte de uma maneira de ser enraizada naquele campo. Já *nomos*:

(...) congrega as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. A evolução das sociedades faz com que surjam novos campos, em um

⁴³O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (Bourdieu, 1996, p.50).

processo de diferenciação continuado. Todo campo, como produto histórico, tem um *nomos* distinto. Por exemplo, o campo artístico, instituído no século XIX, tinha como *nomos*: “a arte pela arte”. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

Desta forma, as normas que buscam regular o cotidiano escolar, expressam a tentativa de controlar a ação dos agentes sociais por meio de leis e, neste sentido, o Regimento Escolar (RE), enquanto legislação interna, é a manifestação de tal fato, pois em seu Título III, denominado Direitos e Deveres da Comunidade Escolar, prevê as seguintes situações:

Art. 380 - Aos docentes, Equipe Pedagógica, coordenação e Direção, além dos direitos que lhes são assegurados pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Paraná e legislação vigente, são garantidos também os seguintes direitos:

1. Ser respeitado na condição de profissional atuante na área da educação e no desempenho de suas funções (REGIMENTO ESCOLAR, 2021, p. 137, grifos do autor da dissertação).

Buscando orientar a leitura do *corpus* documental, optou-se por *destacar* nos excertos palavras ou frases que possuam alguma ligação com a temática pesquisada. Quanto aos deveres o RE afirma o seguinte:

Art. 381 - Aos docentes, Equipe Pedagógica, Coordenação e Direção, além das atribuições previstas neste Regimento Escolar, compete:

1. Ser assíduo, comparecendo pontualmente à instituição de ensino nas horas efetivas de trabalho e, quando convocado, para outras atividades programadas e definidas pelo coletivo;

2. Respeitar toda identidade de gênero e a orientação sexual de qualquer membro da comunidade escolar;

3. Denunciar situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de religião, de território, sofrido ou presenciado na comunidade escolar (REGIMENTO ESCOLAR, 2021, p. 138/140, grifos do autor da dissertação).

Em relação às proibições:

Art. 385 - Aos docentes, Equipe Pedagógica, coordenação e Direção são **vetados**:

1. Expor colegas de trabalho, estudantes ou qualquer membro da comunidade a situações constrangedoras;

2. Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar (REGIMENTO ESCOLAR, 2021, p. 141/142, grifos do autor da dissertação).

O Regimento Escolar, buscando regular os direitos e deveres de toda a comunidade escolar, não poderia se furtar de tentar normatizar a ação dos estudantes e assim, dispõe como direitos o seguinte:

Art. 393 - Aos estudantes, regularmente matriculados em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, no exercício da liberdade de consciência e de crença além dos direitos que lhes são assegurados pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações, Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações vigentes, são garantidos:

1. Condições para o acesso e permanência na instituição de ensino assegurado pelo princípio constitucional de igualdade;
2. **Ser respeitado, sem qualquer forma de discriminação;**
3. Ter respeitada a sua identidade de gênero e ser tratado pelo nome social, no âmbito escolar;
4. **Denunciar situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de religião, de território, sofrido ou presenciado na comunidade escolar;**
5. **Ambiente escolar que promova uma Educação em Direitos Humanos e de respeito às diversidades** (REGIMENTO ESCOLAR, 2021, p. 145/147, grifos do autor da dissertação).

Como deveres para os estudantes o documento prevê o seguinte:

Art. 394 - São deveres dos estudantes:

1. Conhecer as disposições do Regimento Escolar e dos regulamentos internos da instituição de ensino, no ato da matrícula;
2. Manter e promover relações de cooperação no ambiente escolar;
3. Realizar as tarefas escolares definidas pelos docentes;
4. Atender as determinações dos diversos setores da instituição de ensino, nos respectivos âmbitos de competência;
5. **Tratar com respeito e sem discriminação professores, funcionários e colegas** (REGIMENTO ESCOLAR, 2021, p. 148, grifos do autor da dissertação).

As situações previstas no RE buscam amparar, proteger, limitar e conduzir as ações cotidianas, prevendo uma liturgia dos lugares aos agentes sociais. Destaca-se que estas regras procuram sustentar a convivência cotidiana e que, agir para fora delas é, muitas vezes, incidir em violência na, a e *da* escola. Como manifestações da *doxa* e do *nomos* institucionais, em uma tentativa de conduzir as futuras ações cotidianas, se fazem reuniões, buscando deixar claro à comunidade escolar quais são as situações aceitas ou não. Tais reuniões têm registros em atas, como a que segue:

Aos vinte e sete dias do mês de abril de dois mil e dezesseis, na sala da equipe pedagógica do Colégio WW, registra-se a ocorrência da **primeira reunião de pais e responsáveis** do período da tarde. Nessa Ata, será

descrito o cronograma com datas, turmas e horários em que as reuniões ocorreram, assim como os assuntos tratados na reunião. Passa-se a descrever as datas, turmas e horários das reuniões: 06/04/2016, turmas do 6º A, B, C, D, E; 07/04/2016 turmas do 7º A, B, C, D, E, F, G; 11/04/2016 turmas do turmas do 1º C, D; 13/04/2016 turmas do 9º A, B, C, D; 14/04/2016 turmas do 8º A, B, C, D, E. As reuniões ocorreram em dois horários; 16 horas e 19 horas, para contemplar os responsáveis que teriam disponibilidade no período da tarde e aqueles que teriam disponibilidade no período da noite. Nas reuniões estiveram presentes a equipe de direção, equipe pedagógica e pais e alunos. Os assuntos abordados na reunião foram: **apresentação da equipe diretiva, pedagogia, professores, funcionários**. Divulgação dos meios de comunicação da escola, como telefones, site da escola, página da escola no facebook, onde foi esclarecido para os presentes a função como meio de divulgação de informações e acontecimentos que ocorreram na escola. **Horário e organização da entrada e saída, desembarque e embarque de alunos** que deve ocorrer na frente do portão da escola, solicitado que os pais acompanhem por intermédio dos filhos se isto está ocorrendo. **Uso de uniforme** para segurança dos alunos. **Atrasos de alunos** após a tolerância de 10 minutos foi esclarecido aos pais que se o aluno chegar após a tolerância de 10 minutos deverá se encaminhar para a equipe pedagógica para registro do atraso e orientação de atividade que o aluno ficará realizando, enquanto aguarda a segunda aula. **Orientações sobre o bem estar dos alunos em relação ao sono e alimentação** para que os mesmos tenham melhor aproveitamento da aprendizagem e não estejam com alguma indisposição por **não haver se alimentado bem**, informações sobre a merenda escolar, cantina escolar, compra de guloseimas nos arredores da escola, os pais foram informados que muitas vezes quando os alunos têm essa prática correm o risco de serem assaltados em razão do **perigo que tem ao redor da escola**. Importância de que os alunos tragam garrafa com água para hidratação em razão do intenso calor que vem ocorrendo. Informação sobre o uso do celular, que é permitido o uso somente quando solicitado pelos professores em razão de trabalho pedagógico em sala. Informação sobre o Projeto Conectados o qual a escola passa a desenvolver esse ano na escola. Orientações que a escola faz e que os pais devem fazer aos alunos quanto ao **uso do celular** na rua, por questões de segurança; que as ligações dos pais ou responsáveis para alunos durante o período de aula devem ser feitas no telefone do colégio e não no celular dos alunos, para que as aulas não sejam interrompidas. Orientações sobre a **organização do material escolar diariamente** para que **não falte nada para o trabalho do aluno na escola**; pedido de colaboração para os pais que puderem e quiserem contribuir com livros de literatura para o acervo da biblioteca. Explicação sobre o Registro de Classe Online (RCO), sobre seu funcionamento durante o ano letivo de 2016. **Orientações sobre frequência escolar**, faltas justificadas e injustificadas, encaminhamento dos alunos faltosos e que as faltas não são justificadas para o conselho tutelar. Explicação sobre **o sistema de avaliação da escola**, instrumentos, notas, recuperações, provas, trabalhos individuais ou em grupo, que os trabalhos em grupo são realizados em sala de aula na presença do professor, que não são pedidos trabalhos em grupo para serem feitos em casa, justificativa quando da não realização de alguma avaliação, as quais devem ser com atestados médicos ou quando outras situações com a presença dos pais ou responsáveis na escola. Orientações quanto ao **acompanhamento de pais e responsáveis no aprendizado dos alunos** no que diz respeito a frequência, acompanhamento diário dos responsáveis por meio do diálogo e da verificação de material do aluno, como os caderno, **organizar junto com o aluno plano de estudo diário, em ambiente tranquilo e adequado para a realização das atividades escolares**, acompanhamento quanto ao uso do celular, televisão, computador, no que diz respeito ao tempo e forma de uso, orientar nas

tarefas, comparecer a escola sempre que haja solicitação. Divulgação da atividade **Dia da Família na Escola**, como será organizada e como ocorrerá a participação; Esclarecimento de dúvidas e agradecimento pela presença. Após o encerramento do presente registro será afixada neste livro a lista de presença dos pais/responsáveis. Nada mais havendo a constar, eu X lavrei a presente ata, que será assinada por mim, equipe diretiva e pedagógica... (ATA REUNIÃO DE PAIS, 2016, p. 20/21 grifos do autor da dissertação).

Os documentos e a Ata citada acima têm a finalidade de orientar as futuras práticas dos agentes sociais, imersos no cotidiano escolar. Tais instruções e reuniões buscam enquadrar, direcionar e normatizar as mais variadas ações, desde o horário de funcionamento da instituição, passando pelo uso de vestimentas (uniformes) e celulares, metodologia de avaliação e, chegando mesmo, a sugerir comportamentos externos ao ambiente escolar, como horário para dormir e se alimentar.

A soma destes fatores, pode, torna-se um arbitrário cultural, pois, ao fixar a *doxa* e o *nomos* como parte da cultura escolar, abrem espaço para a prática da violência simbólica, uma vez que, quando há a imposição autoritária por parte de um agente social, ou outro, ocasiona o conflito e o exercício da violência *da* escola. Por outro lado, ao sugerir formas homogêneas de ação, passam por cima das diferenças sociais, econômicas e culturais, igualando situações que não podem ser igualadas, por exemplo, desconsiderando o capital cultural dos alunos.

Em outra reunião escolar, com o curso de Formação de Docentes Integrado (FDI), aparecem outras situações que fazem parte do mesmo contexto:

Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e dezenove, reuniram-se nas dependências do Colégio WW a direção, a coordenadora e pedagoga do curso Formação de Docentes X e XX, juntamente com os pais e alunos do 1º ano do Formação de Docentes, a reunião refere-se aos informes gerais e repasse inerente ao curso. A vice direção prof. 1 começa falando, digo dando as boas-vindas a todos, se apresentando enquanto direção e explanando sobre o curso de Formação de Docentes que é um diferencial, visto que o próprio nome já diz, é uma formação essencial, é a base para tantos quem queira prosseguir no ramo ou siga outra profissão, pois é muito mais que lidar com bens físicos, e sim **lidar com pessoas**; fala também que é um **curso que exige muito**, que tem estágio, sendo até de certo modo custoso, então **exige-se esforço e dedicação**. O diretor 2 fala também da tentativa de abertura de uma turma à noite, mas que infelizmente não foi possível abrir, fala da equipe que vai acompanhar a turma, fala também da **cobrança que tem o curso**, sobre o **uso de uniforme** que está dentro do Regimento Interno, fala da importância que tem o curso, pois ajuda na hora de prestar vestibular, tendo uma bagagem maior, que o curso de Formação acaba oferecendo, a pedagoga XX começa **falando das regras, da questão do horário, pontualidade, saída da sala na hora da troca de professores, aguardar sempre o professor, caso tenha que ir ao**

banheiro, falou também da questão do uniforme, reforçando a fala da diretora 1, que é uma questão de segurança até, a coordenadora também pontua **que a legging não é uma peça do uniforme**, que irão conversar com as malharias a respeito, a pedagoga fala das **faltas, apresentação de atestados, prazo de 48 horas, ressalta a importância da organização**, visto que o **curso exige uma maior atenção, desenvolver o hábito de leitura, questão do uso do celular em sala de aula**, tendo algum caso a **pedagoga avisa que será recolhido e devolvido somente ao responsável e mediante ata**, falou também que a escola não ministra medicamentos, a **coordenadora X fala sobre o uso obrigatório jaleco**, que é padrão que a Época Uniformes vem e tira as medida, que **a cor e branco e preto, somente o botão que pode ser diferente**, falou sobre a Prática de Formação o estágio que é em contraturno, que a maioria fica na escola, que **não é para sair longe, shopping, calção, pois tem horário, que no caso de atraso será necessário a reposição, pois o curso é cem por cento presencial**, lembrando que caso tragam marmita a escola fornece micro-ondas, falou também das escolas do CEMEIs, que mesmo que tenham uma escolinha perto de casa, **não é assim que funciona**, devido a professora acompanhar os alunos, o deslocamento até a escolinha fica por conta do aluno, a escola não arca com essa questão, que no primeiro trimestre o estágio será na escola, posteriormente nas escolinhas, também reforça a **fala da pedagoga XX sobre a organização, sugestão de agenda para anotar datas das provas, trabalhos, evitando perder a entrega e ficando prejudicado**, falou também da questão de que houve muitas inscrições e ainda tem pessoas aguardado, portanto a necessidade de valorizar o curso, ver se isso mesmo que quer seguir, **a pedagoga também falou da questão de picuinha, fofoca, briga, que nada disso será tolerado, é para ter respeito diálogo**, saber lidar com o outro, com as diferenças, a equipe se coloca à disposição para o pais procurarem sempre que necessário, e que acompanhem os filhos nessa trajetória, sendo um grande apoio para a equipe pedagógica, a pedagoga encerra agradecendo a presença e colaboração de todos, eu YY encerro a presente ata a assinatura dos presentes a seguir....(Ata Reunião de Pais, 2019, p.48/49, grifos do autor da dissertação).

A ata citada logo acima, é um exemplo da tentativa de enquadrar o agente social às regras escolares. É possível perceber que as normativas giram em torno de diversas questões, algumas de cunho institucional, sugerindo a criação de hábitos organizacionais e cognitivos, como o costume de leitura. Quanto à vestimenta, destaca-se que há uma exigência do uso de jalecos, que chega ao preciosismo de determinar as cores e até o botão a ser usado, nesta mesma linha, o uso da calça *legging* é proibido, pois marca o corpo e deixa transparecer a silhueta, coisa que, supostamente, não condiz com o curso de Formação de Docentes, mas está em consonância com uma sociedade sexista que busca determinar a liturgia dos lugares, e pratica a violência simbólica (assunto que aparecerá em algumas atas mais a frente e será tratado oportunamente).

Outro documento importante que busca regular o cotidiano nas instituições de ensino é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este trata, entre outras coisas, das

diretrizes que norteiam o processo de ensino aprendizagem, e como tal, busca esquadrihar o ambiente escolar, definindo-o da seguinte maneira:

O **clima escolar** consiste no conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, **decorrente das experiências vividas** nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na escola. O clima corresponde às **percepções dos professores, alunos, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum**, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à **atmosfera** psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. O clima influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e deste modo, **interfere na qualidade e no processo de ensino e aprendizagem**. Escolas que possuem clima escolar positivo apresentam:

- **Bons relacionamentos interpessoais**
- Um ambiente de cuidado e confiança
- Um ambiente de estímulo e de apoio-centrado no aluno
- Qualidade no processo de ensino e aprendizagem
- **Espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos**
- Proximidade dos pais e da comunidade
- Uma boa comunicação
- **Senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são compreendidas e justas)**
- **Indivíduos que se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados.**

A influência do clima escolar

O clima escolar apresenta as seguintes influências:

- A) Na aprendizagem/escolarização/desempenho:
- ✓ A autoconfiança para realizar o trabalho escolar
 - ✓ A motivação
 - ✓ As aprendizagens e no rendimento escolar
 - ✓ A atitude face à utilidade dos estudos
 - ✓ A identificação com a escola
 - ✓ **Ao desenvolvimento emocional e social dos alunos**
- B) Na socialização:
- ✓ **Quando o clima escolar é negativo pode representar um fator de risco da qualidade de vida escolar, contribuindo para o surgimento de problemas comportamentais, sentimento de mal-estar e o aparecimento dos conflitos, violência e outros comportamentos de risco.**
 - ✓ “efeito-escola” e sua relação com bairros violentos
 - ✓ Em 65 países avaliados, a intensidade com que a indisciplina/problemas que atrapalham o aprendizado nas escolas brasileiras é maior do que a média dos países da OCDE. Exerce forte influência sobre a motivação para aprender.
- Atenua o impacto negativo do contexto sócio econômico sobre o sucesso acadêmico
 - **Age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens.**

- **Contribui para o desenvolvimento pessoal e bem-estar dos alunos e professores.**
- Contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos
- Está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino
- Pode contribuir não só para o sucesso imediato do estudante como também seu efeito parece persistir por anos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p.66/68, grifos do autor da dissertação).

As citações acima fazem parte do conjunto de regras que buscam normatizar o cotidiano escolar e, da mesma maneira, fazem parte da *doxa* e do *nomos* que regulam o campo educacional. O Projeto Político Pedagógico traz ainda o seguinte:

A construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico pressupõe a busca de um novo referencial teórico para compreensão da prática, baseado nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, a qual parte da prática social e está comprometida em solucionar os problemas da educação. Deve levar em conta o fortalecimento dos vínculos da família e dos laços de solidariedade humana, bem como da inclusão. **A escola é uma instituição que está incluída na sociedade, e, portanto, influencia e é influenciada por ela.** Sendo a sociedade contemporânea determinada pelas leis do mercado, estruturada na concepção capitalista, **a escola tem sido espaço de reprodução dos princípios dessa sociedade**, tais como a divisão de classes, a discriminação, a competição, a responsabilidade de sucesso ou insucesso solitário, a conformação e a aceitação de tal situação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 44, grifos do autor da dissertação).

Assim, o Projeto Político Pedagógico estabelece conceitos que buscam demarcar posições para os agentes sociais imersos no campo educacional, afirmando que:

Não se concebe mais uma escola alheia às questões sociais, a modernidade e a tecnologia, mas sim uma escola que deve repensar sua função social e histórica, fortalecendo os princípios da igualdade, da liberdade, do reconhecimento do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, buscando garantir a qualidade do processo ensino aprendizagem, confrontando os saberes trazidos pelo aluno com o saber elaborado, na perspectiva da apropriação de uma concepção científico/filosófica da realidade social, mediada pelo professor... A escola tem que desenvolver uma postura transdisciplinar na organização do trabalho escolar, que seja **capaz de dialogar dialeticamente sobre as questões em torno do contexto social da sua comunidade**, buscando a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, que **valorize a prática social do aluno**, trabalhando com as diferenças, **construindo assim um espaço democrático** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 45/47, grifos do autor da dissertação).

E o homem como:

Compreendemos o conceito de Homem a partir dos conceitos de Saviani que nos remetem a concebê-lo como um ser social, diferente de outros “fenômenos”, “seres vivos”, “animais”, que não se “adapta”, mas “transforma” a natureza, através do trabalho (“ação adequada e intencional”), para atender as suas necessidades devidas (SAVIANI, 2003, p.11) e que, no decorrer do trabalho constrói a história e produz cultura, cultura essa, que é transmitida a outros seres humanos gerando o processo de educação... **Assim, entendemos que o Homem é sujeito histórico**, que se forma através das relações com outros sujeitos e que assim produz o conhecimento através do eu fazer, fazer esse que tem por objetivo atender as necessidades para sua sobrevivência... **O homem não pode ser estudado e compreendido isoladamente**, por ser um ser histórico, se faz necessário compreendê-lo em cada momento da história, nas relações que estabelece com seu meio. Vemos o homem enquanto um ser social, que nas relações que estabelece com o outro nos diversos segmentos da sociedade, produz a vida e interfere no meio que vive, essa participação é possível, por meio de uma organização política e graças à autonomia do homem, que sendo um ser de vontade, pode argumentar sobre sua realidade... Considerando o homem um ser social, é na relação com os seus semelhantes que o ser humano aprende e ensina se constrói enquanto **sujeito e adquire autonomia e valores essenciais para o convívio social tais como, respeito mútuo, solidariedade e afetividade** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 47/49, grifos do autor da dissertação).

E a sociedade como:

A sociedade é **o espaço de convivência dos seres humanos na qual as transformações ocorrem** constantemente, por meio da ação dos próprios homens, que nas relações sociais socializam a cultura já produzida e contribuem para as mudanças na sua própria cultura... Portanto, entendendo que a sociedade é **construída historicamente pelo conjunto de homens que nela convivem**, entendemos também que ela possa ser transformada... **A sociedade atual está pautada nas leis do mercado**, isto é, “o mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela **estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como as evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais**” (GÓMEZ, 1998, p.15)... **Deste modo trazem para o chão da escola as contradições** de que, toda a pessoa tem os mesmos direitos politicamente, porém economicamente os direitos são ditados pela propriedade, **assim a escola pode formar para emancipar seus cidadãos, ou contribuir para que seja mantida a condição de submissão, disciplinamento, conformação e aceitação de uma sociedade onde impera a desigualdade e discriminação** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 49/51, grifos do autor da dissertação).

E define a educação como:

O conhecimento produzido histórica e socialmente pelos sujeitos, não pode ficar no domínio de poucos. Para que haja evolução da humanidade é necessário que esse conhecimento seja socializado com outras gerações, dessa forma não corremos o risco de, como nos diz PARO (2007, p. 11-12)

“que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação” (...) Dessa forma, **entendemos educação como o processo de socialização das conquistas sociais às novas gerações**; entendemos que a escola também é hoje, uma das instituições responsáveis por educar de forma sistematizada, socializar o saber construído historicamente por gerações anteriores às novas gerações... Entendemos que os conhecimentos transmitidos às novas gerações têm por objetivo instrumentalizar os seres humanos com os conhecimentos históricos para que possam compreender a sociedade em que vivem questioná-la, e refletir sobre possíveis mudanças que venham a **contribuir para uma convivência social com maior qualidade de vida e justa para todos** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 51/52, grifos do autor da dissertação).

Com o exposto até aqui, fica clara a tentativa por parte da instituição escolar, de criar mecanismos legislativos para controlar o cotidiano. Em paralelo, há também, toda uma conceituação daquilo que seria a escola, a sociedade, o homem, a educação e o próprio clima escolar. Essas são expressões daquilo que Julia (2021) chamaria de *cultura escolar*, pois:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, pp. 10/11).

Neste quadro, a cultura escolar, como aparato construído pelo sistema de ensino, mas que reverbera anseios sociais é a expressão da necessidade institucional de coordenar as ações sobre seu domínio e, portanto, impacta sobre os agentes sociais em seu cotidiano. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico acima se utiliza do conceito de *Clima Escolar*, que poderia ser definido da seguinte maneira:

Entende-se por clima escolar como o conjunto das expectativas e percepções em relação à instituição de ensino. Relaciona-se com as percepções de cada indivíduo de acordo com o contexto comum, de maneira subjetiva, ainda se relaciona com a qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos ali adquiridos, além do comportamento, atitudes,

sentimentos e sensações que são compartilhados entre alunos, professores, gestão, funcionários e família. Trata-se de algo particular de cada instituição (SILVA *et al.*, 2021, p. 85).

Todas as citações utilizadas neste capítulo, como pano de fundo, estabelecem uma liturgia dos lugares, prevendo espaços a serem ocupados, o adequado e o que não o é, o lícito e o ilícito. O Projeto Político Pedagógico, como o mais importante documento normativo, constrói todo um arquétipo para os mais diversos agentes sociais, buscando determinar as concepções a respeito de todos que estão presentes no cotidiano escolar sendo, portanto, a manifestação, junto ao Regimento Escolar, da *doxa* e do *nomos* presentes na cultura escolar.

A finalidade disto tudo é controlar o cotidiano, agrilhoá-lo, entretanto, para além das determinações e, malgrado as tentativas de aprisioná-lo, este se furta as correntes e, causa espanto aos que pretendem ver a ordem imposta. Deste reboiço desalinhado tratará o próximo subcapítulo. Eis o cotidiano em sua entropia.

3.1 O COTIDIANO E A REALIDADE MULTIFORME, MICROLÓGICA E FRAGMENTÁRIA: O MOMENTO DO MOVIMENTO SOCIAL.

Não me iludo. Tudo permanecerá do jeito que tem sido. Transcorrendo, transformando. Tempo e espaço navegando todos os sentidos.

Gilberto Gil

Como os indivíduos não sabem, propriamente falando, o que fazem, o que fazem tem mais sentido do que sabem.

Michel de Certeau

O título e as epígrafes que abrem este subcapítulo têm a finalidade de conectar as próximas páginas à noção de *cotidiano*, visto a partir das lentes de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta e Agnes Heller, pois estas autoras centram suas análises na ação ordinária levada a cabo no exato momento do acontecimento e buscam, assim, encontrar a práxis humana. Deve-se lembrar que, amparando a construção do texto, estão Bernard Charlot e sua noção de violência *da* escola e Pierre Bourdieu em sua análise da *lógica da prática* social como ato resultante de um

habitus enraizado, mas não fixo, pois, no cotidiano, tudo segue transcorrendo e transformando o movimento social, sendo que, a realidade multiforme e fragmentária conduz os agentes sociais a fazer o que fazem, mesmo que não saibam, propriamente, porque o fazem. O texto a seguir tem, então, a intenção de trazer a *representação* do cotidiano encontrado a partir da produção dos dados obtidos por meio das *fontes primárias*.

Antes de expor o cotidiano encontrado é necessário demonstrar, ou relembrar, algumas questões que envolvem a construção desta pesquisa. Esta dissertação vem abordando as questões relativas à violência escolar, desde sua conceituação teórica e da análise de estudos realizados sobre a temática no Brasil e no exterior, até a fundamentação metodológica e epistemológica que a sustentam. Neste cenário, se construiu a hipótese de que a violência escolar também é produzida e reproduzida pelo sistema de ensino, sendo que, sua manifestação como violência simbólica está presente no cotidiano escolar e é efetivada como violência *da* escola pelos agentes educacionais, professores, pedagogos, diretores e funcionários em geral.

Levando isso em consideração, elencaram-se as seguintes questões norteadoras: Como ocorre a violência no cotidiano escolar? Quais motivos a impulsionam? Como se apresenta a violência *da* escola? Neste contexto, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: detectar as formas de violência *da* escola contidas nos livros Atas de Registro Escolar; analisar a violência *da* escola, por meio de suas manifestações, nos registros do cotidiano escolar de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba.

Com o intuito de se aproximar deste cotidiano, foi realizada uma *pesquisa documental* nos seguintes livros Atas: Ata de Reunião com os Pais, Ata de Registro de Ocorrências Gerais, Ata de Registro de Alunos e Ata de Registro de Professores e Funcionários. Todas estas Atas estão reunidas em uma sala no colégio pesquisado e se encontram arquivadas e indexadas em arquivos dispostos para tal. Com a devida autorização da gestão escolar, podem ser encontradas, por quem se dispor a tal trabalho, lembrando que esse tipo de registro é comum nos estabelecimentos educacionais em todo o Estado do Paraná.

Por se tratar de um cotidiano conflituoso, aonde os agentes sociais entram, muitas vezes, em desacordo, optou-se primeiramente por citar as iniciais de cada um dos envolvidos. Entretanto, essa opção se mostrou inviável, pois mesmo assim,

os acontecimentos poderiam ser atribuídos aos que neles se encontravam incluídos. Desta maneira, as iniciais de diretores, pedagogos, funcionários e professores foram substituídas por números, por exemplo, professor 1, ou diretor 2. Ainda se fez necessário substituir nomes por letras, como XX ou YY, esperando assim, manter o anonimato dos envolvidos. Essas medidas não são necessárias quando se trata de pais e alunos, pois os fatos não podem ser conectados a pessoas presentes na instituição, portanto, as iniciais de pais e alunos foram mantidas. Deve-se ainda destacar que tais procedimentos não alteram, em hipótese alguma, os acontecimentos.

As Atas pesquisadas possuem uma organização de escrita, partindo da localização institucional, geográfica, cronológica e local, expondo os nomes dos envolvidos e a ocorrência tratada, sendo que, no final de cada registro há a citação do nome de quem o redigiu e, por fim, o documento é assinado por todos os presentes. Como afirmado antes, optou-se também, por suprimir o nome da instituição com a finalidade de não expor a mesma, logo seu nome foi substituído por WW.

As Atas pesquisadas abrangem os anos de 2015 a 2019, entretanto, as ocorrências encontradas são muito mais numerosas no final do período investigado. Aparentemente, não há motivos que esclareçam isso, uma possível explicação está no fato de haver uma mudança, gradual, na gestão escolar, o que, talvez, explique essa situação, mas isso não passa de conjectura.

O cotidiano demonstrado nas Atas possui uma enorme variedade de acontecimentos. Fatos que poderiam ser associados à violência *na* escola são corriqueiros, como as agressões e *bullying* entre os alunos. Aparecem, também, muitas ocorrências de violência *à* escola, como desacato a professores, ou depredações ao patrimônio escolar. Entretanto, as situações que envolvem a violência *da* escola não aparecem com tanta frequência, sendo necessário ler e reler a documentação, com a finalidade de pinçar esses episódios da gama de ocorrências.

Ao aproximar-se da documentação, saltou aos olhos a grande diversidade e variabilidade dos acontecimentos relatados, pois não havia regularidade nos eventos, possuindo alguns deles enredo semelhante, mas diferindo na maneira como ocorreram ou foram relatados, tornando-os praticamente únicos, pequenos mundos, como afirmam Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 140):

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada.

Múltiplas realidades distintas, eis a escola e, imersa dentro destas, as salas de aula aparecem como “pequenos mundos”, em que os agentes sociais entram em contato, cada um com seu *habitus* frente à *doxa* e ao *nomos* consagrado pelo campo educacional. De dentro deste emaranhado, no chamado cotidiano, pinçam-se os acontecimentos.

Uma última citação do Regimento Escolar faz-se necessária, pois contém uma regra institucional que busca limitar a violência *da* escola, quando dispõem que aos docentes é proibido: *Discriminar, usar de violência simbólica, agredir fisicamente ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar* (Regimento Escolar, 2021, p.142). A frase relativa à violência simbólica vem de encontro à fundamentação desta dissertação, pois o conceito *bourdieusiano* está inserido no Regimento Escolar. A regra ainda deixa claro que, aos professores, é proibido discriminar e agredir física e verbalmente os alunos, entretanto, os dados encontrados mostraram o inverso. Sobre tal situação, ao realizar uma pesquisa que buscava encontrar a violência na voz de futuros professores, Silva (2013, p. 348) afirma:

Não podemos deixar de repetir que os sujeitos em questão informaram muitos episódios testemunhados durante sua história de escolarização, denunciando pelo menos dois fatores: a violência de professores contra alunos é usual no ofício docente e a escola está funcionando como um lugar “pedagógico” para a legitimidade do “ciclo de abusos”, como explica o relatório-fonte. Sem esquecer de que os nossos sujeitos serão professores em breve. Nessa medida, a violência simbólica compõe a violência física por meio de palavras desrespeitosas e descabidas.

Nesta perspectiva, os professores acabam tornando-se parte integrante da violência *da* escola, mas, são também, vítimas do ciclo que perpetua a violência estrutural:

Os professores que agredem seus alunos também são vítimas do fenômeno, isto é, ocorre uma alta probabilidade de que eles tenham sido agredidos quer seja no âmbito da família, quer no da escola, durante o seu tempo de infância e juventude. O cerne da questão é este. Justamente por isso que alertamos na introdução deste artigo que ele não fosse lido com moralismos, corporativismos e reduções à complexidade do fenômeno violência em meio escolar (SILVA, 2013, p. 352).

Os professores também fazem parte da produção e reprodução da violência *da* escola e, como tal, estão inseridos no mesmo sistema de ensino. Entretanto, não se trata de encontrar culpados para estas situações, pois:

A reflexão que se operou em hipótese alguma se trata de um jogo para encontrar culpados e inocentes. E isso é mesmo impossível uma vez que alunos e professores pertencem, antes de adentrarem o espaço escolar, ao mesmo macrocosmo social. Ou seja, pertencem, produzem e reproduzem o mesmo *ethos*, que por sua vez estabelece relação direta com o mito fundador de uma nação, como ocorre em qualquer outro lugar com quaisquer agentes. Ademais a violência em espaço escolar não é privilegio da sociedade brasileira, uma vez que diferentes estudos nacionais e internacionais mostram que essa violência tem se constituído como uma questão social mundial (SILVA& SILVA, 2018, p. 482).

Neste cenário, a escola não tem poder sobre a violência estrutural, mas, se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, a mesma dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola (CHARLOT, 2002). Neste quadro, enfrentar a violência *da* escola é algo que está em sua alçada, tornando-se, também, sua obrigação.

A partir de agora, descrevem-se os fatos encontrados nas Atas. Optou-se por manter sua integridade para não deformar a mensagem transmitida, mesmo que algumas citações fiquem extensas. Entretanto, para todos os extratos serão realizados as devidas análises, destaques e diálogos com os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

As atas que serão expostas, a partir deste momento, trazem várias situações em que os agentes sociais entram em conflito, demonstrando a diversidade cotidiana. No extrato logo abaixo, lê-se uma situação aonde a violência *da* escola manifesta-se na ação de um professor, que ao cobrar a postura de um aluno acaba por exceder-se, agindo com autoritarismo:

Aos vinte e dois dias do mês de novembro de dois mil e dezessete a responsável D. do aluno G., sexto ano D, esteve no colégio WW, estando ciente de que o aluno está retido em três disciplinas e afirma que opta pela

sua **retenção**, pois o aluno deve ser responsabilizado por sua **falta de compromisso**. A responsável também afirma que não manda em atitudes de seu filho quando utilizou de **palavras de baixo calão para com o professor YY**. de língua portuguesa, quando o aluno usou o termo “se foda” para a atividade não realizada, porém não concorda com a **ameaça** proferida pelo professor quando afirmou que **ele (o professor) disse que bateria em seu pai e nele mesmo**, sendo que este é o adulto da relação e ressalta que seu filho deve retornar as atividades em sala, uma vez que a mãe esteve no colégio e afirma ainda que espera que isto não ocorra mais, caso contrário tomará outras atitudes e encaminhamentos, sem mais... (Ata de Registro de Alunos, 2017, p.23, grifos do autor da dissertação).

Dentre as Atas pesquisadas existem muitas ocorrências, em que, fica visível a violência *da* escola, mas, devido à quantidade e a gravidade dos acontecimentos, apenas algumas serão citadas:

Aos quatorze dias do mês de novembro de 2017 o professor XX trouxe alguns alunos do 2ºA para esclarecer um **desentendimento que houve entre ele e eles**. Na verdade, havia o professor, colocado sua insatisfação em relação ao comportamento dos alunos que não o agradava. Na ocasião, se referiu aos mesmos que se sentia como um “**dono de bar**”. Segundo os alunos o professor falou que se sentia um **gari**. A aluna D. G. S., **não gostou da comparação**, remeteu a ele sua indignação, **questionando-o se o mesmo menosprezava as profissões referidas**. Diante da discussão, D. ainda se referiu ao professor colocando que se seu pai fosse um dono de bar ele deveria **quebrar a cara do professor**, neste fato o professor mandou os alunos se retirarem, estando no grupo A. D. S., P. R. R., L. S. S. Em reflexão com a pedagoga YY., os alunos souberam da questão da proibição do jogo de baralho em sala e também na escola. Refletiram a **questão da indisciplina e da necessidade de respeito para com todo (todo?)**. Sendo este uma **via de mão dupla**. No caso relatado a pedagoga retornará ao professor o atendimento, levando a dispensar a ideia de trazer os pais de todos no colégio. Somente os responsáveis de D. deverão tomar ciência do ocorrido, uma vez que os demais alunos não apresentaram um **embate maior com o professor**, nada mais a declarar encerro esta ata que vai escrita por mim pedagoga YY. (Ata de Registro de Alunos, 2017, p.22, grifos do autor da dissertação).

Ou ainda,

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis, reuniram-se nas dependências do WW, a pedagoga 1. e a vice diretora 2. para registrar as situações ocorridas na data de dez de dezembro do ano de

dois mil e dezesseis nas dependências do colégio WW, onde ocorria uma interdisciplinar feira das Nações, sobre a orientação dos professores Y., R., J. e D. das turmas de oitavo ano. A senhora K. A. G. D., responsável pelo aluno M. T. G. D. solicitou registro do ocorrido entre a professora Y. e o aluno M. A mãe relata que **a professora gritou que era dona da escola, que arrancou a sacola de lembranças da feira da mão de seu filho e que gritou com o menor de idade desrespeitando-o, a responsável foi ofendida pela professora, digo, pedagoga XX.** e neste momento solicitava providências imediatas da situação, a pedagoga explicou que não respondia pela escola sendo subordinada a sua função pela equipe diretiva e secretaria, as quais tiveram que se ausentar da escola por motivos particulares, sendo assim comprometeu-se com a responsável a repassar a presente situação a equipe diretiva sob a responsabilidade da vice diretora 2. em registro de ata, onde posteriormente estará sendo feito novo registro junto a presença da professora e da senhora K. A. A mãe ainda deixa claro que estaria se dirigindo a delegacia para registrar de um **boletim de ocorrência** da situação apresentada, foi afirmado à responsável que este era um direito que lhe cabia não podendo a escola impedi-la. Nada mais havendo a constar fica a presente ata encerrada e assinada pelos presentes... (Ata de Registro de Alunos, 2016, p.7, grifos do autor da dissertação).

Esta situação continua da seguinte forma:

Aos vinte e um dias do mês de dezembro de dois mil e dezesseis, na sala da direção do colégio Estadual WW, reuniram-se a diretora auxiliar professora 1, a pedagoga 2, a professora X., para que a professora X. fizesse o relato do ocorrido no dia 10/12/2016, sábado, na apresentação de trabalhos. A diretora 1 relata que a mãe do aluno M. T. G. D. do 8ºC, no sábado **solicitou uma atitude da escola a respeito do conflito ocorrido entre ela e a professora**, que a pedagoga Y., que atendeu a mãe, comprometeu-se em comunicar à direção do relato da mãe, fazer o registro em ata, conversar com a professora X. junto com a direção e fazer o registro do relato da professora X. a respeito do fato ocorrido e posteriormente a direção conversaria com a mãe. A professora X. relata que no sábado ao dar início aos trabalhos de montagem da Feira das Nações, deixou claro a todas as equipes de alunos, que ninguém deveria se ausentar por muito tempo do seu estande durante a apresentação. Que ausência deveria ocorrer por tempo bem pequeno se algum dos alunos precisasse ir ao banheiro, comer algo ou tomar água, mas que essa ausência deveria ser individual, e por pouco tempo, para que a apresentação do trabalho não fosse prejudicada. Essa regra valia para todos os alunos e apesar de ser conversada no momento pela professora X. com os alunos, foi estabelecida com a concordância dos demais professores envolvidos no projeto, X. Y de geografia, YY. de geografia e XX. de educação física. A professora X. relata que durante o tempo que estava avaliando os trabalhos das equipes, passando nos estandes para verificar, assim como os demais professores, o aluno K. S. a procurou e queixou-se que seus colegas M. e C. haviam saído do estande do trabalho da equipe e estavam circulando visitando os outros estandes. A professora X. após ter sido comunicada pelo aluno K., foi até ao estande da equipe do mesmo e perguntou aos alunos M. e C. qual era o combinado a respeito da saída do estande durante a apresentação dos trabalhos. Os alunos fizeram referência ao combinado no início do trabalho. **A professora então solicitou que os alunos entregassem as lembrancinhas que os**

mesmos haviam recebido na visitação de outros estandes, já que o combinado com todos era para não se ausentarem por muito tempo do seu estande, a não ser por necessidades já citadas anteriormente. Os alunos entregaram, sem resistência e com isso a professora entendeu que os alunos haviam percebido que haviam descumprido a regra de trabalho. A professora X. continuou avaliando os trabalhos das demais equipes e, por volta das 16h e 45 min., foi abordada pela senhora K. A. G. D., mãe do aluno M., que lhe questionou o porquê da Feira estar sendo encerrada antes do horário, visto que no convite que tinha ido para casa o horário de encerramento da Feira seria as 17 horas. A professora X. relata que respondeu a senhora K. com um **questionamento “a senhora acha que eu mando na escola?”**, a professora relata ter respondido isso no sentido de que a determinação de encerramento da Feira após as 16:30 min., foi da direção da escola, e que ela atendeu ao pedido da direção. A professora X. relata ter dado por encerrado o assunto do horário e afastou-se da senhora K., instantes depois foi abordada novamente pela senhora K., a qual **cobrou de maneira autoritária o porquê de a professora ter recolhido as lembrancinhas dos trabalhos que seu filho havia recebido na visitação dos estandes dos outros colegas**. A professora começou a explicar, mas a senhora K. a ofende-la, dizendo inclusive que ela era “**ladra de lembrancinhas**”. Como **não havia mais condições de diálogo pela exaltação de ânimos no momento**, a professora X. encaminhou-se para a sala dos professores e a pedagoga XX. passou a atender a senhora K. A professora X., relata ainda, que após o ocorrido a pedagoga XX. a procurou e solicitou que devolvesse as lembrancinhas que o aluno havia pego nos demais estandes para o M., e **a professora negou-se a entregar** porque entende que os alunos estavam cientes da regra de apresentação de trabalhos, e que a devolução das lembrancinhas nesse momento seria uma **forma de desautorizá-la** e de que a regras fosse burlada para esses alunos, já que os demais tiveram que respeitar, e também porque houve queixa do colega de equipe aluno K. S. que ficou sozinho para a apresentação do trabalho durante o tempo que o aluno M. e C. se ausentaram do estande da equipe deles. Nada mais havendo a constar, a presente ata é encerrada e assinada pelos presentes... (Ata de Registro de Alunos, 2016, p.11/12, grifos do autor da dissertação).

Os documentos citados acima trazem situações aonde professores e alunos acabam por entrar em atrito. Pensando em uma *liturgia dos lugares*, e, aproveitando a fala da mãe na primeira Ata, no momento em que ela afirma que o professor é o “adulto da relação”, há uma crítica à ação do docente, uma vez que, não era esperado que ele constrangesse, ameaçasse e desrespeitasse seu aluno, ou seja, agisse com violência.

Nos casos abaixo, tem-se mais exemplos de situações cotidianas conflituosas. Nas mesmas, como nas anteriores, aparecem momentos em que alunos e professores agem para além dos limites institucionais:

Aos vinte e três dias do mês de junho de dois mil e dezesseis reuniram-se nas dependências do Colégio WW o responsável pela aluna T. do oitavo ano B, o senhor G. juntamente com a professora X., pedagoga Y. e a diretora 1. para tratarmos de assunto referente a aluna T. onde foi relatada ao pai **situações instáveis de conflito pedagógico e de comportamento**

da aluna frente a professora. A professora X. relata que na última sexta-feira a T. foi tirar satisfação junto a professora diante de uma solicitação da professora para que sua colega fosse para a sala afirmando que a aluna falou “que quando a professora tivesse algo para falar dela, que a procurasse e falasse para ela”, a **professora sentiu-se ofendida** frente a exposição que foi colocada, a aluna T. afirma que a professora não mentiu no que relatou diante da **situação de indisciplina e de realizar atividades** e afirma que a **professora mentiu quando disse que conversou com ela**, diz a aluna que a professora não permitiu ouvi-la. O responsável pela aluna relata que todas as colocações da professora se efetivam também em casa, por mais que ele e sua esposa lutem ao máximo dar educação, pois entendem que isso é responsabilidade dele, o pai ainda relata que T. chegou em casa afirmando que a **professora havia exposto-a** a situação vexatória como também havia relatado **que falou que seus pais não haviam educado-a**. A professora afirma que **isso jamais ocorreu** a única coisa que ocorreu é que quando vinha com a aluna para a equipe pedagógica ela afirmou que seus pais não lhe davam educação, mas não questionando a postura dos pais, mas sim o que ela fazia frente a sua própria pessoa. O pai afirmou que diante da situação exposta não cabia a observação da T., a diretora 1. esclarece que a intenção de toda cobrança e enfrentamento não é para punir ou difamar ninguém, mas sim orientar, auxiliar, fazer melhorias. A aluna T. relata que não bateu no peito e que não só uma pessoa, mas que **outros falaram que a professora X. pediu que ninguém falasse com ela**. A professora X. afirma que sente muito pela T. estar permitindo que seu nome estivesse nas discussões com outros colegas e que a partir de agora **seu trabalho com a aluna se restringirá a ensinar e receber a produção de T. e que as demais situações encaminhará a equipe pedagógica e a direção**. O pai afirma que **os questionamentos se mostram favoráveis desde que ocorram com educação**. O pai solicita que quando a aluna estiver para fora de sala de aula no intervalo que não a permitam entrar em sala e que liguem imediatamente para ele, que virá ao colégio no mesmo instante, **o pai ainda reafirma um pedido de desculpa à professora e que tem buscado dar a educação necessária a T. e que infelizmente nem sempre consegue**. A diretora 1 reafirma que a professora X é uma excelente professora e que acredita também no potencial da aluna, na sua aprendizagem, a pedagoga Y agradece ao pai a confiança depositada na escola em vir até nós e ouvir a professora X e os fatos que ela relata, pois é desta participação efetiva que precisamos ter em nosso trabalho. Sem mais encerra-se a presente ata...(Ata Reunião de Pais, 2016, p. 33/34, grifos do autor da dissertação).

Ou ainda:

Aos seis do mês de dezembro de dois mil e dezenove, reuniram-se no Colégio WW a pedagoga Y prof. X coordenador do curso, mãe R. L, aluno G. B. O aluno B. **relata que o professor XX de informática, não apareceu na sala, logo depois chegou falando besteiras**, relatou que estava no laboratório de informática, e voltou para o laboratório. **Saiu, e deixou os alunos sozinhos, voltou alterado ameaçando os alunos e individualmente o aluno G.** Quando foram para o laboratório de informática novamente confrontou o aluno. O aluno relatou que o professor não explicava conteúdo. A mãe relatou que aconselhou o filho a procurar a coordenação e pedir auxílio. **Disse que por vezes o aluno não queria ir para escola por causa do professor.** O coordenador YY. Mencionou como funciona o uso do celular pelo professor para o RCO. Declarou a mãe que o aluno reclamava muito que **o professor não dá aula e fica no celular**. A pedagoga Y. relatou que a presença da mãe era importante para formalizar mais uma reclamação. **Pois várias vezes o professor foi orientado a**

mudar, mas essa mudança não aconteceu. A mãe disse que os alunos precisam de atenção, e **o professor não da retorno.** Disse que cabe ao professor ensinar e passar conteúdo, capacitando-se se for preciso. Comentou que há necessidade de constante busca de novos conhecimentos. A pedagoga Y comentou que o professor deverá usar o conhecimento dos alunos como ferramenta positiva de multiplicar conhecimento. A pedagoga Y explicou que seria interessante aula de informática em dupla para colaborar. Foi perguntado a mãe se ela gostaria de conversar com o professor, mas demonstrou que não havia necessidade disto, nesta altura do ano, a pedagoga Y disse a mãe como funciona a entrada dos professores, que havia condições do colégio intervir sem documentos. O aluno G. disse que o professor disse aos alunos que numa prova não queria respostas iguais, sendo que numa matéria de exatas, não poderia ter variação de respostas. Disse também que se errar perde pontos e que se acertar perde pontos. Também mencionou que um dia o professor estava com um saco dizendo que aproveitando que não havia pedagogo, ele **“cataria” os celulares dos alunos.** E isso foi repetido em outras aulas. A pedagoga Y comentou sobre como se procede com celulares, que precisa chamar a pedagoga e não poderia pegar do aluno. O aluno comentou que o professor X tem **autoridade de um professor rebaixado,** achando-se um diretor. A pedagoga Y esclareceu a diferença entre autoridade e autoritarismo. Portanto, **o professor X usa de autoritarismo, e isso tira a vontade do aluno de vir às aulas.** O coordenador YY disse que o laboratório de informática melhorou muito desde o começo do ano para cá. Sendo que também há outros recursos, como projeção, biblioteca e Xerox. A mãe menciona que está com medo de notas vermelhas. Os pedagogos acalmaram a mãe que não precisa se preocupar, pois há conselho de classe. Há reclamação de faltas sendo que o aluno estava presente. O aluno comentou que sua turma é muito boa e são interessados em reter conhecimento. A mãe disse que espera que não aconteçam esses problemas novamente ano que vem. Sendo que não há mais nada a constar, segue minha assinatura XXX e dos outros participantes... (Ata Registro de Alunos, 2019, p. 76/77, grifos do autor da dissertação).

Estas situações continuam a se repetir, com outras cores, ou em outros contextos, mas todas como violência *da* Escola:

Aos quatorze dias do mês de agosto de dois mil e dezenove a Senhora L. R. V. mãe da aluna E. do terceiro B TAI, procurou a equipe pedagógica pois **a filha chegou em casa chorando e relatou que o professor X havia colocado ela para fora e foi muito grosseiro com ela.** A mãe relatou que não se omite, quando sua filha comete algum erro, porém ela quer saber o porquê do professor tratar sua filha daquela maneira e também relatou que a filha não está conseguindo aprender a matéria e **até pensou em desistir do curso.** A pedagoga relatou a mãe que irá juntamente com a direção do colégio, conversar com o professor e qualquer dúvida marcará uma reunião com os dois. Sem mais nada a constar, todos os presentes assinam a referida Ata. (Ata Reunião de Pais, 2019, p.68/69, grifos do autor da dissertação).

Outra situação é a seguinte:

Aos treze dias do mês de novembro de dois mil e dezenove, reuniram-se na sala da direção a diretora 1 o professor X da disciplina de português e a pedagoga S. para esclarecer o ocorrido na tarde de ontem, onde a aluna N. do nono ano, Ensino Fundamental, turma 'E', procurou a referida pedagoga para fazer uma queixa em relação ao professor X. Segundo a aluna, **o referido professor se dirigiu a ela com palavras que a constrangeram** devido ao pedido que a mesma lhe fez para repor água na “garrafinha”. Diz a aluna que **o professor fez um comentário inadequado sobre a sua vestimenta**, dado o fato, se fez necessário a reunião para esclarecimento perante a direção do ocorrido, uma vez que pais aguardam um parecer para a situação. O professor X colocou que, de fato, em duas situações fez comentários **em tom de brincadeira, mas que reconhece que os mesmos foram inadequados e que gostaria de se retratar, tanto com a aluna quanto com os pais**, uma vez que gostaria de esclarecer a situação, e demonstrou que reconhece que não deveria ter se dirigido a aluna desta forma. O professor ainda coloca que tem um bom relacionamento entre professor e aluno, e que esta questão é uma situação pontual. A pedagoga Y já agendou reunião com a responsável pela aluna, que virá na tarde de quarta-feira conversar com o professor e equipe de gestão. Diante do fato a direção reforça a orientação de que estas brincadeiras não se repitam, uma vez que podem trazer **complicações legais ao professor**. A pedagoga Y colocou ainda, que está atendendo aos pais dos demais alunos que souberam do fato e querem uma providência da escola, haja visto a multiplicação do ocorrido no grupo de WhatsApp. Nada mais tendo a declarar, encerra-se esta Ata que foi escrita pela pedagoga Y e assinada pelos presentes... (Ata Reunião de Professores, 2019, p. 11, grifos do autor da dissertação).

Esta situação continua na Ata seguinte:

Aos treze dias do mês de novembro de dois mil e dezenove, as 15:50, na sala da direção do Colégio WW, se reuniram a pedagoga Y., o professor X, e a senhora M., mãe da aluna N., (nono ano do ensino fundamental, turma 'E') para o esclarecimento do professor X perante o ocorrido na tarde de ontem envolvendo o referido professor e a aluna. Foi feita a reunião para que a senhora M., juntamente com sua filha N., recebessem o pedido de desculpas do professor X que **admite ter sido infeliz nas suas colocações** perante a aluna, digo realizadas a referida aluna. Ele sente muito, digo pela situação e se retrata diante delas, com apreço e respeito. Dona M. **aceita o pedido de desculpas e coloca que entende o lado do professor, mas que também compreende a aflição da filha, uma vez que se trata de uma adolescente que tem sentimentos e que sofreu perante o fato**. Ela pede que situações como esta não se repitam no interior da escola. Ela reitera que está **descontente com as atitudes dos pais no grupo, porque uma mãe fez comentários que constroem a filha N.** A pedagoga Y vai fazer uma fala no grupo dos pais e tomar alguma medida para **evitar futuros constrangimentos** à aluna e também ao professor. Nada mais a declarar encerro esta Ata que vai assinada pelos presentes... (Ata Reunião de Professores, 2019, p. 11/12, grifos do autor da dissertação).

Em outra Ata aparece o seguinte:

Aos vinte e dois dias do mês de maio de dois mil e dezenove, recebemos nas dependências do Colégio WW a senhora P., mãe do aluno J. P. que está matriculado no 9º ano turma 9ªA, do período da tarde para tratar de **assuntos relacionados ao desenvolvimento escolar do filho**. A reunião foi realizada para esclarecer o ocorrido na aula de arte com a professora X. A mãe tem levantado questões muito pertinentes em relação ao andamento pedagógico e tem se queixado do trabalho que tem sido realizado com o seu filho por parte da pedagoga Y, da professora X (PAEE) e os demais professores. Ela argumenta que **o rendimento do aluno tem caído de forma preocupante**. Tem o posicionamento de que o trabalho de atenção ao referido aluno tem sido lento, e que não está correspondendo às necessidades especiais do mesmo. Disse também que percebe um certo **desacolhimento ao menino em sala de aula**. Nota-se que a mãe está bastante descontente. Em seu desabafo, colocou a Professora X e a Pedagoga Y que os professores não estão sabendo interagir com os pares escolares. Comentou que J. **está se sentindo bastante agredido e que pode surtar pelo modo com que os professores estão o tratando**. Segundo Dona P., **o filho não se sente incluído nos trabalhos** e que não está sendo avaliado de acordo com suas potencialidades. A pedagoga colocou à mãe que já está realizando uma reunião com cada professor para discutir novamente as metodologias de trabalhos e adaptações avaliativas, sobretudo que o aluno tenha o seu potencial considerado, haja visto que o aluno é muito inteligente e capaz de surpreender os professores. Também colocou à mãe que J. tem conversado bastante com ela e que tem apresentado um avanço considerável em relação ao ano passado. É claro que todo posicionamento da mãe é importante e que estamos e que estamos tentando acertar todas estas questões. Oportuno se faz registrar que **o aluno faltou a semana passada devido estar abalado emocionalmente** com as elencadas situações. A pedagoga vai comentar esta ata como reforço aos professores e ao trabalho que está sendo feito. (Ata Reunião de Pais, 2019, p. 63/64, grifos do autor da dissertação).

A próxima situação se encaixa no mesmo conjunto de Atas:

Aos vinte e sete dias do mês de maio de dois mil e dezenove, reuniram-se no Colégio WW, a pedagoga X a diretora 1 e os responsáveis R. S. A. e R. M. T. No dia vinte e cinco de maio, no retorno da segunda para a terceira aula, os alunos M. e K. do 2ªA, **atrasaram-se para entrar em sala, e o professor de filosofia Y solicitou a presença dos responsáveis para tomar ciência do ocorrido**. As responsáveis comentaram que houve apenas atraso desta vez, pois segundo K. estavam voltando do bebedouro e perderam o horário de entrada. **As responsáveis** alegam que gostariam de saber se há sempre este procedimento, se seus filhos sempre se atrasam, **no entanto questionam o fato de acreditarem que não havia necessidade de convocação, pois já haviam sido punidos**. Esta Ata será apresentada ao professor para tomada de ciência. Termina esta Ata que vai encerrada por mim e pelos demais... Em tempo, a responsável pela aluna B. B. S., compareceu e alegou **acreditar que a aluna já foi prejudicada** por não ter entrado na aula. Informou que sua filha sempre apresentou bom

comportamento não havendo necessidade da convocação. (Ata Registro de Alunos, 2019, p.59, grifos do autor da dissertação).

Situação semelhante se apresenta a seguir:

Aos dias vinte e sete do mês de março do ano de dois mil e dezenove, reuniram-se no Colégio WW, na sala da direção com a presença da vice diretora 1 a pedagoga Y a professora de português X a Sra. W. S. S. F. A, mãe da aluna M. E. do 9ºB. O motivo é sobre um **acordo feito com a professora e com os alunos e que os pais teriam que assinar**. A mãe também comentou que **sua filha reclamou da fala da professora** que acredita que nem tudo seja para sua filha, porém **ela se assusta**. A mãe perguntou sobre o acordo era só da sua, digo, disciplina da professora, ao que a professora respondeu que sim com aval da direção e do regimento da escola. A diretora 1 explicou também que se uma aluna perde uma prova ou trabalho, sendo justificado, o aluno fará sim, através de uma justificativa plausível. Deu ex. se o aluno sempre falta, mas justifica, então teria que verificar o porquê de estar fazendo isso. A professora explicou ainda sobre o regulamento de casos de alunos que deixam sua mochila na sala de aula e vai passear, saem da escola, e que por isso havia feito essa fala mais de uma vez e que os alunos já conheciam os procedimentos. **A mãe alega estar preocupada com sua filha, pois nos dias de aula de português sua filha chega triste em casa**. A professora até pediu desculpas, mas colocou a necessidade de **manter a sala em ordem** e que **precisa tomar as rédeas** e para o bom andamento das aulas. Colocou ainda que através de seu trabalho a está comportada, produzem sem muita conversa. Fazem seus trabalhos individuais. Ainda, a professora falou que vai conversar com a aluna E. para acalma - lá. A pedagoga Y conversou da postura dos professores, foi feito um comparativo com os 8º anos do ano passado e que com **professores que tem uma postura firme está tendo resultados positivos, à escola com alunos mais disciplinados**. A vice diretora explicou que o trabalho da professora X é muito importante para a escola e seu trabalho é positivo no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, ficou acordado que a professora irá falar com a aluna em particular, para esclarecer alguns pontos que a aluna não esteja entendendo. **Foi explicado também que situações que são colocadas em sala de aula nem todas são para todos os alunos**. Aproveitando a reunião a professora perguntou a mãe como a aluna está com relação à interpretação de texto, pois a aluna E. fez a Prova Paraná num total de 10 tirou 4. A mãe acha pouco e irá prestar atenção, nada mais havendo encerro esta Ata que vai assinada por mim, YY Em tempo, onde fala Prova Paraná leia-se avaliação diagnóstica, colocada pela própria professora... (Ata Reunião de Pais, 2019, p.54/55, grifos do autor da dissertação).

A próxima Ata tem outro contexto, mas apresenta conteúdo semelhante:

Ata nº 11. Aos vinte e um dias do mês de setembro de 2018, reuniram-se na sala da direção o diretor 1, o coordenador do curso técnico em logística X, o pedagogo XX, e a professora Y, para iniciar a reunião o diretor 1 expôs a professora que **alguns alunos representando as suas turmas procuraram esta equipe para se queixar da postura e do direcionamento da professora Y em sala**, e também que a YY que é a profissional que cuida dos cursos técnicos no Núcleo Regional de Educação

Área Metropolitana Sul, ligou para o coordenador X, para dizer que recebeu uma denúncia, queixa se referindo a como a **professora Y direcionou suas palavras para um determinado aluno**, segue na íntegra a forma com Y passou a fala da professora Y ao coordenador X “O aluno relatou que foi dito que **o trabalho estava uma bosta**, e que se o trabalho continuasse daquela forma não era pra colocar o nome dela no trabalho. Foi relatado que a **professora fica tirando sarro dos alunos dizendo “esse erro de novo? Não acredito! Segundo Y este aluno que denunciou, desistiu do curso, porém está denunciando para que os colegas que ficaram não passem por tal situação.** Diante do exposto a professora relata que a turma que está fazendo o TCC é muito fraca e que está sendo exigido trabalho pertinente ao curso técnico, a **professora informa que não foi mencionado da parte dela a palavra “bosta”**, assim como não se referiu que o trabalho estava uma bosta, ela pode ter dito que o trabalho não está bom. Diante do exposto a professora Y disse que irá conversar com a turma na intenção de que haja algum entendimento. A professora Y solicita após este momento que a YY venha até o colégio para assistir a sua aula. Como uma forma de convidá-la ou um representante do setor ou área que a mesma atua. Por mais que tenha sido mencionado a palavra, a professora não concorda que ela esteja sendo mencionada nesta ata, por se tratar de uma palavra forte e que não faz parte de seu vocabulário. Sem mais encerro esta ata com a assinatura dos presentes. (Ata Registro de Professores, 2018, p. 6, grifos do autor da dissertação).

As ocorrências acima estão inseridas no cotidiano escolar e colocam os agentes sociais, professores, pedagogos, diretores, pais e alunos em situações conflituosas. Em diversos momentos, há o excesso de poder dos professores ao fazer cobranças, que podem até ter alguma legitimidade pedagógica, mas, que deixam transparecer o autoritarismo e a violência *da* escola. A próxima Ata trará a história de uma mãe que precisou ir ao Ministério Público para garantir o direito de ter um professor PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado). Esta é uma situação que foge ao domínio da escola, entra, propriamente, no sistema de ensino e instâncias do próprio Núcleo de Educação e da Secretária de Educação, mas, não foge ao contexto de violência, pois negligencia um direito ao estudante:

Aos oito dias de março do ano de dois mil e dezenove, realizou-se no Colégio WW, na sala da direção, **reunião com a representante da Educação Especial**, Sra. YY a vice diretora 2, o diretor auxiliar 3 a pedagoga X e os pais do aluno A. K. H. e eu XX que redijo esta Ata. A reunião é para **esclarecer os pais sobre como funciona os professores de apoio (PAEE)**. A profissional explica da necessidade do aluno estar presente em sala de aula, uma vez que **a mãe não estava trazendo o filho à aula**, e com isso seria necessário para poder trazer o relatório da situação do aluno. Assim, foi sugerido pela YY que o aluno A. **virá para a aula de recurso, uma vez que se ele se agitar muito, e não se sentir bem, na sala de recurso seria menos complicado para a criança e facilitaria o relatório.** A mãe do aluno relatou todo seu histórico em outras escolas, como foi trabalhado no seu ambiente, seu contexto. A vice diretora 2

perguntou como é seu relacionamento na escola, **a mãe explicou que no começo ele vai ficar sozinho, não pergunta até se adaptar com o ambiente, é uma criança sem malícias**, fatos que ajudam o PAEE a trabalhar o contexto. O aluno ainda não fez a transposição. Assim, fica acertado que os pais trarão o aluno na semana que vem para assistir uma aula, aos poucos, nessa semana de acordo com o horário entregue para a mãe e também virá assistir a sala de recurso que será de manhã. Dessa forma ajudará o aluno a se adaptar com a escola. Foi **explicado a mãe que o PAEE pode atender a mais de um aluno, no caso até 5 (cinco) alunos**. Nesse primeiro momento a escola iria ver tudo o que o aluno precisa para depois avaliar as necessidades do aluno conforme instrução do autismo. A mãe perguntou do tempo para se fazer o estudo de casa a Y explicou que depende do tempo de todo trâmite e da prioridade de cada caso. Assim encerro esta Ata que vai assinada por mim e pelos demais presentes... (Ata Reunião de Pais, 2019, p.51/52, grifos do autor da dissertação).

Essa situação continua:

Aos dias quatorze do mês de maio de dois mil e dezenove reuniram-se na equipe pedagógica o diretor 1 a pedagoga X a mãe C. Y. M. H., para conversarem sobre as faltas do aluno A. K. H. A mãe ficou ciente que até o presente momento o aluno está com cento e cinquenta **faltas e que se ele continuar a faltar ele pode reprovar por faltas**. A mãe relatou que está disponível, porém **o filho tem faltado por ainda não ter um professor de apoio para auxiliá-lo em sua aprendizagem de acordo com os laudos anexos** à solicitação desse profissional, e ressalta que **é de direito do aluno esse acompanhamento**. A mãe ainda relata que **já procurou o ministério público** e que está muito **preocupada por seu filho estar fora de um ambiente escolar por falta de um PAEE**. A mãe também ficou de trazer alguns atestados médicos do aluno. Sem mais nada a constar, todos os presentes assinam a referida Ata... (Ata Reunião de Pais, 2019, p.61/62, grifos do autor da dissertação).

Em outra Ata a mesma ocorrência se desenrola:

Aos quinze do mês de maio de dois mil e dezenove reuniram-se na sala da direção a diretora 1, a pedagoga X e a mãe do aluno A. K. H. a senhora C. Y. M. H., para conversarmos sobre seu filho. **A mãe relatou que foi ao Ministério Público, a Vara da Infância e Juventude e ao Conselho Tutelar, pois a mãe está preocupada com as faltas do seu filho**, após a conversa de ontem. **A mãe relatou que gostaria que fosse registrada sua preocupação e que se coloca a disposição de acompanhar e assistir aula com o filho** (porém) digo, situação essa colocada no dia oito de março do corrente, registrada neste mesmo livro Ata, que referente a solicitação da mãe a representante do núcleo presente na reunião a senhora Y **disse não ser possível que a mãe assistisse aula com o filho**. A mãe solicitou sua presença na escola para auxílio do filho até a vinda do professor PAEE, a diretora relatou à mãe que irá solicitar ao Núcleo Regional de Educação (NRE) orientação sobre como proceder à solicitação da mãe. **A mãe também relatou que seu filho necessita de uma dieta especial** onde consta o diagnóstico de doença inflamatória especial, apresentando alimentos que devem ser excluídos da alimentação de K. que são: salsinha,

peixe, batata, lentilha, cacau, trigo, margarina e queijos, a diretora relatou que irá solicitar e comunicar ao N. R. E. as restrições do aluno no setor de merenda escolar, para que o setor responsável oriente as merendeiras de nossa instituição. **A mãe também solicitou estar presente diariamente no intervalo, até que ele se adapte a rotina escolar**, trazendo sua merenda e ficando com ele nesse intervalo entre as aulas, a diretora novamente informou que irá solicitar orientações ao núcleo. A mãe informou a necessidade de que seu filho necessita de ingerir meio litro de água durante a tarde, enquanto está no colégio e também o uso de um banheiro preferencial, a diretora disse que ele pode usar garrafinhas de água durante a aula, porém, **não há uma pessoa no colégio para ficar monitorando** a ingestão de água do aluno, em relação ao banheiro iremos verificar a possibilidade de um espaço de uso preferencial do aluno. A mãe ressalta sua preocupação com a higiene do banheiro, pois o aluno não pode pegar nenhuma infecção, a diretora relatou a mãe que as limpezas dos banheiros são periódicas e mais de uma vez por dia. **A mãe lembrou da necessidade das adaptações curriculares que o filho necessita**, a diretora relatou que é um processo de adaptação e que a mãe pode acompanhar os conteúdos através do caderno e que os professores serão orientados. A mãe também trouxe um relato com o perfil de habilidades escolares para cada professor, confeccionado por ela, com informações que ela acredita ser importante de cada professor conheça as necessidades de A. A mãe também entregou a pedagoga alguns atestados e declarações médicas do seu filho. A diretora informou à mãe que após receber as orientações que serão solicitadas ao NRE, irá entrar em contato com a mãe para repassar as informações recebidas. Diante das situações descritas acima, **a mãe ressalta a importância e urgência de um profissional capacitado para auxiliar a aprendizagem do menor**. Sem mais nada a constar, todos os presentes assinam a referida Ata... (Ata Reunião de Pais, 2019, p.61/62, grifos do autor da dissertação).

A mesma situação persiste:

Aos dias vinte e quatro do mês de junho do ano de dois mil e dezenove, reuniram-se no Colégio WW, na sala da direção, os diretores 1 e 2, as pedagogas X e XX, a professora PAEE Y e a Sra. C. H. mãe do aluno A. K. H. do 7º D, turno da tarde. **Para informar o despacho do Departamento de Educação Especial DEE**, que após análise informa que **o atendimento é favorável ao atendimento pelo Professor de Apoio Educacional especializado/PAEE já suprido e disponível no turno vespertino**. **A mãe, Sra. C. disse que vai aceitar provisoriamente, porém, já entrou junto ao Ministério Público e irá comunicar essa decisão. E também com a Defensoria Pública**. A orientação que a mãe recebeu, digo, a proposta de organização para atendimento dos alunos é a seguinte: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira a professora PAEE atenderá um aluno e na quarta-feira após o recreio quinta-feira e sexta-feira atenderá outro aluno, na semana seguinte serão alterados os dias de atendimento com cada um dos alunos. Para que a professora PAEE contemple estar com os alunos em todas as disciplinas. E ainda fica combinado que em qualquer situação especial que algum professor necessite a presença, para desenvolver atividades, a situação será atendida. Em tempo, por determinação do Despacho DEE, a professora PAEE fará atendimento de dois alunos no caso dos alunos A. K. e J. P. N. foi entregue a mãe, Sra. C. uma cópia do despacho e uma cópia da Instrução Normativa. Nada mais havendo encerro esta Ata que vai assinada por mim, M. B. e pelos demais presentes. (Ata Reunião de Pais, 2019, p.65/66).

Estas últimas citações envolvem um cenário de educação especial, aquela que busca suprir as necessidades específicas para alunos que demandam uma atenção a mais e deveriam ter seu direito garantido pelo sistema de ensino, entretanto, para assegurar que isso fosse feito, a família precisou buscar amparo junto ao Ministério Público. Naquela altura, porém, o aluno já ultrapassava o número de cento e cinquenta faltas e, obviamente, já havia perdido conteúdos e conhecimentos, sendo, portanto, prejudicado.

Entre diversas situações, a mãe do aluno submete-se a acompanhá-lo no intervalo (recreio) para garantir sua higiene e alimentação, pois, este não estava adaptado ao clima escolar, situação essa, que coloca a *doxa* e o agente social em conflito, uma vez que, ao não ser capaz de captar o “sentido do jogo” o aluno precisa de apoio. O agravante na situação toda está no fato do aluno não ter condições de frequentar o ambiente escolar sem auxílio, contudo, um adulto acompanhando-o em seu cotidiano, já o expõe frente aos demais.

O próximo conjunto de Atas a ser citado, traz uma forma de violência *da* escola com conotações sexistas, de gênero ou sexual, que infelizmente, devem ser apontados:

Aos dezessete dias do mês de setembro do ano de dois mil e treze, digo quinze, compareceram na sala da direção geral do Colégio WW, na presença do diretor 1 e da pedagoga Y para relatar que ontem na 5ª aula de Biologia do professor X no laboratório de Biologia em que os alunos estavam realizando um trabalho e **a aluna relata que o professor pegou nas suas nádegas**. A aluna relata ter **ficado desconfortável e ficou sem ação**, em seguida a aluna procurou a pedagoga Y, realizou digo relatou a ocorrência e por já estar no final da aula e o diretor estar em uma reunião no núcleo a pedagoga Y solicitou que a F. retornasse no dia seguinte para registro e conversa junto com o diretor da escola. A pedagoga Y. **solicitou que a aluna fizesse o relato para a mãe em casa. O professor X.** chegou na reunião e ao ser informado do motivo da reunião **relata que não teve conotação sexual, que bateu ou encostou na aluna no sentido de dizer não mexam nas coisas do laboratório. O professor se desculpou e reafirma que não teve nenhuma conotação de assédio. A aluna relata que não se sentiu a vontade com a situação. A mãe fala que não precisa bater nas nádegas, se for chamar a atenção poderia ter encostado em outro lugar do corpo.** O diretor 1. fala que é importante que o assunto fique resolvido aqui. Professor X. se desculpa pelo ocorrido e a mãe solicita que não ocorra mais. Em tempo, quando é dito que compareceram na sala da direção, quem compareceu foi a aluna F. do 1º C e sua mãe senhora C. G. O **professor X** solicitou correção de sua fala no que diz respeito a encostar ou bater na aluna, **esclarece que a ação foi que tocou a aluna com o dorso da mão no sentido de chamar a atenção da aluna**, nada mais havendo a constar, encerra-se a presente ata que vai assinada por

mim e demais presentes... (Ata de Ocorrências Gerais, 2015, p. 23/24, grifos do autor da dissertação).

Situação semelhante se apresenta na próxima Ata:

Aos dias onze do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito, reuniram-se no colégio Estadual WW, na sala da direção reuniram-se a Direção, Diretor 1, a vice diretora 2 e os alunos do 1º ano do Ensino Médio desta escola. O motivo desta reunião é sobre uma denúncia, fato ocorrido em sala de aula, que no dia cinco de outubro, na quarta aula, na sala do laboratório, as alunas estavam na sala com mais alguns alunos, este **professor passou pela aluna e no retorno deu um tapa na bunda da aluna**. Situação relatada pelos alunos que este professor chegou perto da aluna e **passa as mãos nas costas descendo as mãos, por exemplo: “vamos lá buscar os livros”**. Ao ouvir isso a direção explicou que os pais devem ser informados. **Os alunos acham que seus pais não vão acreditar**. Em seguida outra aluna relatou um caso ocorrido com o professor Y, **que um dia precisou faltar e precisava que o professor enviasse um trabalho sugerindo que adicionasse no facebook, a aluna aceitou e a partir daí começou a receber propostas que não condiz a conduta do professor**. A aluna relatou que tem isso printado. Também, em outra ocasião, numa prova a aluna errou de propósito na prova e mesmo assim tirou nota boa. A vice diretora 2 perguntou se ela percebeu que se aconteceu com outras alunas. Ela respondeu que sim, já percebeu. O primeiro professor envolvido, no caso do laboratório, é o professor X **Os alunos comentaram que a escola criou uma caixinha onde os alunos podem registrar esses abusos**. A vice diretora 2 demonstrou sua preocupação com essa situação e entende a situação dos alunos e que vai correr atrás deste problema para solucionar o quanto antes. E que a escola vai buscar resposta e solução. O diretor 1, também reforçou do cuidado com nossos alunos com relação a esses **abusos, devendo ser denunciados e tratados**. Por fim, a vice diretora 2 reforçou o uso da caixinha pelos alunos para registrar estes fatos. Nada mais encerro esta Ata. Assinada por mim... (Registro de Ocorrências Gerais 2018, p. 29/30, grifos do autor da dissertação).

Outra situação é a seguinte:

Aos dias dezenove do mês de junho do ano de dois mil e dezenove, reuniram-se no Colégio Estadual WW, na sala da direção o Diretor 1, a Vice Diretora 2, a pedagoga Y, a Sra. L. R. S, mãe da aluna M. S. B. do 4º TAI da manhã. Essa reunião é sobre relato que a mãe fez sobre o professor X de Língua Portuguesa, que tem **abordado sua filha em rede social – Messenger, com mensagens**. A mãe relata que sua **filha tem ficado constrangida**. Fato que fez a aluna procurar a pedagoga e coordenadora, **relatando que está se sentindo mal com os comentários e olhares do professor**. A aluna mostrou conversas no celular que o **professor puxou conversas nas redes sociais**. A aluna coloca que o procurou a coordenação, pois já ouvira fatos parecidos e que por isso **não quer que mais colegas passem por essa situação**. A mãe solicita que a **escola faça uma orientação ao professor, porém, solicita que não seja identificada a aluna, porque teme por situações mais constrangedoras para a mesma**. Informa que **se não houver mudanças por parte do professor, em relação a sua filha, ela tomará outras providências**

cabíveis. Em seguida a aluna foi chamada para ouvi-la. Que confirmou esses contatos pela rede social e pelas, digo, **que aconteceu também com outras meninas de outra turma.** O Diretor 1 explicou que será tomado providências, sempre com o aval da família, para essa questão. **A Vice Diretora 2 disse a aluna para ela não se culpar, uma vez que a aluna estava se sentindo culpada, uma vez que ela não tem nada a ver com a situação.** E que precisa trazer ao pedagógico e coordenação. A direção chamará o professor para uma conversa com a direção, será feito um relato sobre a situação e se não houver mudanças por parte do professor a família **precisa denunciar em outras esferas, porém, agora levando as provas.** Nada mais havendo encerro esta ata que vai assinada por mim YY e pelos demais presentes. (Ata Reunião de Pais, 2019, p. 65, grifos do autor da dissertação).

Outra ocorrência parecida:

Ata nº03/2018. Aos 11 dias do mês de junho compareceram na sala da direção as alunas D. M. C. P., e L. M. O., ambas do 3º ano 3ºD do Ensino Médio Noturno. Neste momento participaram deste registro, o diretor 1 e o pedagogo X. O fato é que ambas as alunas procuraram os representantes deste colégio, a fim de fazer uma queixa; após um momento de conversa na referida turma onde se encontrava o diretor 1. e o pedagogo X; a aluna D. se manifestou que gostaria de **conversar coma direção sobre a conduta do professor Y,** sendo assim em uma data pré-agendada, sendo esta hoje 11/06/18. Nesta data a aluna D. disse que vem se **sentido constrangida com as abordagens** do referido professor, pois constantemente ele vem **utilizando de falas maliciosas** para com ambas e também com as demais alunas da sala, por exemplo: a aluna D. cita que no início do ano, no momento em que seu namorado veio trazê-la, o professor Y viu ambos chegando, em sala o **professor Y se dirigiu a aluna dizendo o seguinte: “Acho que você não tem nada a ver com seu namorado, você não acha que você combina com outra pessoa!?”**, rindo cinicamente em seguida, outro fato aconteceu com a aluna L., que veio para o colégio com uma **regata, estava calor,** e em sala o **professor Y pediu para L. sentar na frente** da sala e disse assim que ela sentou **“oi! a visão aqui na frente esta bonita!”** Outro fato que ocorreu com L. em 2017, A referida aluna estava sentada na ponta da mesa, próximo ao professor, sem ela esperar a mesa inclinou para frente e L. quase foi para cima da mesa do professor Y, neste momento o referido professor disse a aluna **“cuidado para não cair de boca!”** a aluna D. disse que em um **dia de prova, o professor Y pediu para ela sentar colada em frente ao quadro,** D. perguntou: **“por que só eu?”**, sem responder ele colocou outro aluno sentado ao lado de D., após o término da prova, D. pegou o seu celular para mexer, em seguida ele disse: **“Porque você está mexendo no celular?”** D. disse por que você não chama atenção das outras que estão mexendo no celular? O professor Y respondeu: **“É um caso à parte!”**. Sem mais para o momento ambas as alunas buscaram relatar os fatos com o objetivo de **que o colégio busque orientar os professores para que tais situações não ocorram,** pois trata-se de **falta de respeito, é vexatório e imoral, tais fatos relatados não são aprovados por esta instituição** e se comprovados merecem uma atenção da direção do colégio no sentido de orientar o professor em sua conduta. Sem mais outros assuntos encerro essa Ata com a assinatura dos presentes... (Ata Registro de professores, 2018, p. 2/3, grifos do autor da dissertação).

Mais uma vez, uma ocorrência semelhante acontece:

Aos três dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito, reuniram-se na sala da direção do Colégio WW, o diretor 1, a pedagoga X e os alunos do 3ºD Ensino Médio. D. M. C. P., L. M., G. M. e G. C para **relatar situações ocorridas em sala de aula**, na noite de ontem, dois de outubro, na aula de Física. Registra-se que ao final da noite do dia dois as alunas já haviam procurado a direção para fazer o relato, mas como foi ao término das aulas não foi possível fazer o registro em razão do transporte escolar das alunas que estava passando e não podia esperar. **As alunas** presentes relatam para o diretor e pedagoga que já faz algum tempo que **estão insatisfeitas com brincadeiras e maneiras de tratar as alunas que o professor Y** de física. A aluna L. relata que foi conversar com a D. na aula de física ontem para tirar dúvidas sobre a matéria. A D. relata que o professor Y se **dirigiu a elas e disse que falam demais e fazem de menos**. O professor Y, segundo a L., chamou sua atenção e disse que **ela não deveria estar em sala de aula**. A aluna relata que **reagiu e respondeu ao professor de forma ríspida e em seguida percebeu que estava errada e parou de discutir**. A aluna L. informa que ainda perguntou ao professor por que não chamou a atenção dos demais alunos, que também estavam conversando, e falou para o professor por que **ele estava sendo grosso com ela**. Segundo a aluna, o professor Y respondeu que **não chegou à hora de ser grosso ainda**. As alunas entendem que **o professor é irônico e malicioso na forma de falar e rir para os alunos**. Em seguida a aluna D. relata que após essa situação estava fechando e guardando seu pacote de salgadinho, que havia trazido do intervalo, e estava fazendo barulho com o pacote, D. afirma o pacote fazia barulho, mas que no mesmo momento estava um tumulto na sala por conversas paralelas. Em seguida o professor Y solicitou para D., digo perguntou se ela iria continuar fazendo barulho com o pacote. Com essa situação a aluna L. relata que **se irritou com a forma grosseira que o professor tratou a colega**, então L. **levantou-se e saiu de sala**. Na sequência a aluna D. também saiu de sala e o professor disse, saiam mesmo e a D. respondeu, saio com o maior prazer. As alunas G. e G. afirmam que após a saída de sala da aluna L. **o professor Y bateu os pés no chão e tremeu o corpo dizendo, estou tremendo de medo**. A aluna G. relata em seguida que após o ocorrido com as colegas L. e D., o professor continuou explicando a matéria. **Em um ponto da explicação apresentou uma fórmula (R=H.O/LA) e segundo as alunas o professor Y disse que o nome da fórmula era “rola” e que principalmente as meninas deveriam usar bastante a “rola”**. A L. relata ainda que a aluna G. ao ouvir o que o professor disse virou-se para o lado e em seguida o professor Y chamou a atenção da aluna G. para parar de conversar e disse a ela, **quer que eu seja grosso com você como fui com a L.?** A L. relata que respondeu, digo a G. disse que respondeu ao professor que não ligava e segundo a G. o professor respondeu, pera, então você não liga? E a G. disse que respondeu, não. E o professor falou em seguida, que bom, eu **posso ser muito grosso e violento com você**. Segundo a aluna G. o professor falou **com voz de malícia e tom de deboche (rindo)**. A aluna G. relata que ficou quieta, mas na sequência **sentiu vergonha, medo e começou a chorar**. Ao término da aula, a aluna relata que saiu da sala e se encaminhou para a direção. A aluna G. relata que acompanhou a colega G. por estar solidária a ela no ocorrido em sala. Relata que também **se sente desconfortável e ofendida pelas brincadeiras desagradáveis por parte do professor Y** Relata que em outro dia veio com uma calça rasgada e o professor Y comentou **“leve essa calça na costureira”**. A aluna relata que respondeu, leve você, e que o professor acrescentou, **tira ai pra mim que eu levo, segundo a aluna em tom de sarcasmo e malícia**, situação essa que as

demais alunas confirmaram ter ocorrido em sala. As alunas relatam que além de se sentirem **desconfortáveis com as ações do professor Y**, informam que as **“brincadeiras”** feitas em sala têm dado **abertura para que alguns meninos debochem e façam brincadeiras maliciosas com as meninas, as desrespeitando**. As alunas por fim, solicitaram ao diretor e pedagoga que conversem com o professor Y e solicitem por parte do professor que o mesmo pare com as brincadeiras em sala e que as **brincadeiras as têm constrangido**, e, se possível que se desculpe em sala. O diretor e a pedagoga se comprometem a conversar e ouvir o professor diante dos relatos aqui realizados e fazer as orientações necessárias. Orientam ainda que se ocorrer outra situação como essa, nos procurem e que se houver por parte de qualquer professor brincadeiras em que se sintam constrangidas ou ofendidas devem deixar claro para a pessoa que não querem esse tipo de brincadeira e que isso deve ocorrer se alguns dos meninos fizerem isso também. Nada mais havendo a constar, encerro o presente registro que irá assinado por todos já citados nesta ata e responsáveis pelos relatos... (Ata Registro Professores e Funcionários, 2018, p. 16/17, grifos do autor da dissertação).

Tantas situações fazem com que uma mãe tome providência:

Aos quatro dias do mês de outubro de 2018, compareceu no colégio WW, na sala da direção, as senhoras E. M. e C. C., mãe da aluna G. C. O fato é que conforme registro na ata anterior onde as alunas citam estarem **insatisfeitas com as brincadeiras e maneiras de tratá-las**. O professor citado é o Y, que ao se apresentar as mães presentes, fez a seguinte justificativa, ele trabalha usando o método de miomônica (utilização da memorização), ou seja, correlacionar às equações. Justificou que utiliza palavras ou frases correlacionando **“vovô e vovó transam”**, “justificou que esse método é utilizado em cursinhos pré-vestibulares, este é o método que ele utiliza e que existe para pesquisar na internet, não é ele que inventou este método, outra palavra de correlação que o professor Y diz correlacionando é **“rola”**, **disse que tanto as meninas, quanto os meninos podem utilizar**”. A senhora C. afirma que q filha G. disse que o professor Y disse que **“rola” as meninas podem utilizar mais do que os meninos** e também em outro determinado momento o referido professor disse a G. que seria grosso e violento com ela. A senhora E. perguntou para o professor o que ele acha da turma, o mesmo disse que é difícil, a senhora E. questiona também o professor sobre o lugar de L., pois segundo a aluna L. o professor disse que **o lugar dela não é aqui**, Y disse as mães que o lugar dela é na escola. A senhora E. afirma que espera que os filhos tenham boas lembranças da escola e de seus professores, e não de **situações constrangedoras, envolvendo palavras pejorativas**. Y diz que o que incomodou é que G. está o tempo todo conversando em sala, Y pediu para que pergunte as filhas se ele foi mal educado com elas, segundo a senhora E., disse que as meninas falaram que o professor e 10, porém o problema está nos **termos sexistas e pejorativos**. A senhora C. retoma a questão sobre o **porquê a sua filha foi ameaçada pelo referido professor**. O professor afirma que estava lecionando sua aula após **ter dado bronca** em L., D. estava comendo salgadinho, fez barulho com o pacote e o professor chamou a atenção de D., a mesma saiu, e L saiu da sala, tomando as dores de D., professor Y disse que **saiu atrás sapateando**, outra aluna começou a conversar, ele diz que falou para a aluna **“cuidado que eu posso ser grosso e violento”**. C. disse que não é essa a versão de G. **O professor pediu desculpa pela expressão**, C. afirma que Y **constrange as meninas** nas palavras, pois, por exemplo, o termo **“rola” é direcionado as meninas, perde respeito**, pois isso está acontecendo dentro de uma escola., e sabe

que já ouviu relato que **está conduta do professor Y acontece a anos**. O professor em questão afirma que não irá mais pronunciar nesta turma tais palavras de correlação, a senhora E. quer saber **como ficará o emocional daqui para frente**. O professor disse que será tranquilo, fará uma fala, para tranquilizá-las. A senhora E. solicita que seja chamado neste momento as 4 meninas envolvidas ou citadas nesta ata ou na ata anterior, que o professor afirma que não **haverá mais termos pejorativos (sexista)** e que o professor Y peça desculpas, A diretora auxiliar 2 foi até a sala e chamou as alunas L., G., G. e D., ao chegar na sala da direção, antes de qualquer coisa a senhora E. solicitou que ambas as meninas ouçam o professor. O **professor Y disse as meninas que se excedeu em seus comentários, poderia ter parado com suas brincadeiras caso soubesse que havia queixa sobre as suas palavras ou maneira de direcionar suas palavras**, sua intenção não é de ter direcionado suas palavras a elas, disse que é casado e que não tem intenção de acedia-las. Pediu desculpas e pediu que elas **procurem** ele para falar no momento em que se sentirem mal com tais termos. Dona E. pede **que tais atitudes não ocorram mais**, a diretora 2 afirma que está evoluindo e que a mudança precisa partir de todos os envolvidos. D. diz que são todas adultas, todas erram e assumem seus erros, e pede o comprometimento de todas para tentar terminar o ano da melhor maneira. **A metodologia do professor Y precisa ser mudada, pois se sentem constrangidas perante os meninos e as chacoteiam**. L. solicita que o professor peça desculpas, também em sala com o objetivo de quebrar, **eliminar as situações constrangedoras que ocorreram**. A diretora 2 afirma que o positivo da situação foi o fato de todos poderem dialogar e se entenderem. Sem mais outros assuntos encerro esta ata com a assinatura dos presentes, 04 de outubro de 2018 (Ata Registro Professores e Funcionários, 2018, p. 17/18, grifos do autor da dissertação).

As situações que apresentaram essa forma de violência pararam nesta Ata. Entretanto, por se tratar de uma forma de violência explícita, faz-se necessário abordá-la, mesmo que, brevemente. A frase: “eu posso ser muito grosso e violento com você!”, dita pelo professor acima, é um exemplo para as pretensões desta dissertação, pois, ao falar desta forma, manifesta-se aquilo que Charlot chamou de violência *da* escola, contudo, essa expressão, também incorpora o conceito de violência simbólica, proposto por Pierre Bourdieu, mais que isso, a desafortunada frase é um exemplo da tentativa e imposição de poder por meio da dominação masculina:

Do mesmo modo, o assédio sexual nem sempre tem por fim exclusivamente a posse sexual que ele parece perseguir: o que acontece é que ele visa, com a posse, a nada mais que a simples afirmação da dominação em estado puro (BOURDIEU, 2021, p. 41).

Afirmção da dominação, para Bourdieu, esse seria o motivo por trás da frase e da postura dos professores que, infelizmente, foram citados acima. Vejamos outras formas de violência da escola:

Aos dias onze de novembro do ano de 2019, no Colégio Estadual WW, na sala da direção, reuniram-se os vice diretores 1 e 2, a pedagoga X e o pai do aluno M. B., Sr. J. S. o motivo é sobre a professora de economia T. da turma 2º TAI, segundo fala e registro do pai, **fica por várias aulas militando politicamente** para seus alunos. Segue relato do pai: Algo que **não é a primeira vez que vem reclamar na escola** aonde a militância, alega que tem a **bíblia** em casa e livros sobre **Marx** e coloca os dois para seu filho. Alega que a professora aborda questões políticas e que a professora não deve ficar incitando esse tipo de questões em sala de aula, **tentar impor uma ideia moral**. “acho que a professora **está ferindo a questão religiosa do seu filho**”. Então o pai não vê necessidade da professora questionar isso em sala de aula. Que o **pai** nesse período de conversa com a direção mostrou-se **extremamente irritado com essa situação**. Por fim o pai pede para que a professora pondere em suas aulas. A direção, nessa conversa disse ao pai que fará mediações do assunto com a professora, escutando seu lado e orientando pedagogicamente como a professora deve e poderia tentar tratar dessas temáticas pedagogicamente e não politicamente nada mais havendo encerro essa Ata que vai assinada por mim YY, e pelos demais presentes. Em tempo, o alega que vai juntar os documentos e do Face um relato de desabafo na plataforma de mensagens do **facebook** do colégio WW, e irá procurar seus direitos civis... (Ata Reunião de Pais, 2019, p. 84).

A mesma situação prossegue da seguinte maneira:

Aos doze dias do mês de novembro do ano de 2019, na sala da direção do Colégio WW, reuniram-se a professora 2, diretora, o professor 3, diretor auxiliar, a professora X., pedagoga do Curso Técnico em Administração Integrado, o professor Y, coordenador do referido curso e a professora XX para tratar da situação apresentada pelo senhor J. S., responsável pelo aluno M. B. do segundo ano A do Curso Técnico de Administração Integrado. O professor C. passa a relatar que na data de ontem o pai do aluno compareceu na escola e apresentou **reclamação de estar insatisfeito com a aula ministrada pela professora XX** ontem na turma do seu filho. Dentre as reclamações alega que a professora fez uma **colocação política em sala de aula de forma partidária e de acordo com o pai ofendendo a sua formação religiosa**, e segundo o pai esse tipo de **encaminhamento ideológico deve ser feito pela família e não pela escola**. Professor XX relata ainda, que o pai apresentou um **trecho de áudio gravado pelos alunos em sala de aula**, durante a aula da professora XX. Após o professor Y solicitou que a funcionária YY fizesse a leitura da Ata registrada pelo pai ontem. Após a leitura da Ata, a professora XX faz o seguinte relato, que na aula do dia onze de novembro no segundo ano A do Curso de Técnico em Administração Integrado, foi falado sobre o seguinte tema: **Inflação, Deflação e Desinflação e os impactos sociais e econômicos no cenário brasileiro**. Conteúdo esse **previsto no Plano de Trabalho Docente da professora XX na disciplina de Introdução a Economia**. A professora repassou aos alunos a questão política do impacto na economia do fato noticiado sobre a soltura do ex-presidente Lula e como o mercado externo teria olhar negativo ou positivo diante dessa situação. A professora esclareceu aos alunos que a forma que ocorreu a soltura do ex presidente foi baseada na validade da Constituição Federal de 1988. Foi levantado pelos alunos questionamentos referentes ao então presidente Jair

Bolsonaro e juntos **professora e alunos argumentaram e contra argumentaram sobre as diversas situações da atualidade no cenário político econômico.** A professora registra que o **tema tratado em aula está baseado na ementa da disciplina** descrita no Plano de Administração, portanto totalmente de acordo com a ementa. A professora referenda a ementa, citando que o que nela consta no que diz respeito aos objetivos do curso: f – propiciar conhecimentos teóricos e práticos amplos para o desenvolvimento de capacidade de análise crítica, de orientação e execução de trabalho na área de administração. G – formar profissionais críticos, reflexivos, éticos, capazes de participar e promover transformação no seu campo de trabalho, na sua comunidade e na sociedade na qual está inserido. Ainda, sobre o tema tratado, justifica que a ementa prevê “estudo dos conceitos fundamentais de economia. Interpretação da economia como ciência social”. Como prevê nos conteúdos básicos o estudo de Conceito de Inflação, Conceito de Deflação, Medidas de Inflação, Índice inflacionários, processo inflacionário, as consequências da inflação. A professora destaca que esses conteúdos são apenas alguns dos que constam na ementa do curso e que trazem à tona a discussão proposta em sala. Portanto, a professora afirma que não trabalhou nada em sala que não fossem conteúdos previstos na ementa do curso e no seu plano de trabalho docente, afirma que são temas que carecem de análise do contexto atual e anterior. **A professora solicita ainda, que a direção solicite que o pai apresente formalmente a gravação feita e que identifique o aluno que fez e compartilhou com os demais, visto que a mesma não havia autorizado em sala a gravação ou filmagem de suas aulas.** A professora afirma ainda que não tem conhecimento sobre ideologias individuais dos alunos, portanto, os temas trabalhados por ela, não tem a intenção de formação ideológica, mas sim, de trazer para os alunos elementos que dêem condições e subsídios para que os mesmos façam suas reflexões críticas sobre o cenário político econômico e social e cheguem as suas próprias conclusões. Nada mais havendo encerro esta Ata que vai assinada por mim YYY e pelos demais presentes... (Ata Reunião de Pais, 2019, p. 85).

O mesmo assunto segue assim:

Aos vinte do mês de novembro do ano de 2019, reuniram-se nas dependências do Colégio WW, na sala da direção a diretora 1, o coordenador do Curso Técnico em Administração Integrado, o Sr. X, o pai do aluno M. B., Sr. J. S. Para formalizar a última reunião que houve com a professora Y da disciplina de economia, repassando o que foi tratado na Ata do dia doze de novembro deste ano. Leitura feita pela diretora 1 **Após isso o pai voltou a mencionar sobre o tempo de uma das gravações que durou entorno de trinta minutos,** voltou a falar sobre a aula da professora Y tratada na última Ata, alega ainda sobre o áudio dizendo que a **professora faz insinuações políticas com as quais o pai não concorda.** Que a professora devia se ater a dar aula. Confirma que sim houve citação sobre inflação que é o que consta no relato da professora o que foi dito na Ata do dia doze de novembro e há inclusive um trabalho sobre isso. **O pai relatou que já fez consulta ao advogado e que pode recorrer a esta situação, pois está preocupado com a segurança de seu filho,** inclusive em rede social relatou. O coordenador perguntou ao pai que o que está acontecendo é devido ao episódio que aconteceu na escola, ele alegou que sim. O pai alega que **a professora entra em sala de aula e avisa que está filmando também, então o pai pede para a professora parar de incitar em sala de aula sobre ideologia política,** pode falar, mas não tomar partido. Com relação as ameaças feitas na rede social não citam o nome

do seu filho, mas que o pai interpreta que sim, visto que tem a ver com o assunto tratado aqui, a diretora perguntou se estão feitas diretamente a seu filho, ele respondeu que não. Foi perguntado se é possível identificar se são nossos alunos, a resposta foi que o pai não sabe e não quer colocar seu filho em situação de risco. **O pai reafirma que sua maior preocupação é com a segurança do filho**, que de maneira nenhuma ele seja colocado sobre pressão em sala de aula. A direção e a coordenação se comprometem a conversar novamente com a professora e que este assunto seja encerrado da melhor maneira possível e fazer as orientações necessárias. Nada mais havendo encerro esta Ata que vai assinada por mim, XX, e pelos demais presentes... (Ata Reunião de Pais, 2019, p. 86, grifos do autor dissertação).

Após as últimas citações, fica difícil manter o respeito entre professores e alunos (as), pois a autoridade está destruída e a confiança entre estes agentes sociais não mais existe, contrapondo-se a fala do professor na próxima Ata:

Aos cinco dias do mês de setembro de 2019, reunimos os professores do 9ºC, Ensino Fundamental, juntamente com o diretor 1, para um momento de reflexão do comportamento da turma. O professor X iniciou colocando que o comportamento da turma melhorou com ele, mas que **ele nota que alguns alunos têm falta de limite e por isso se esquecem de que o professor é a autoridade máxima em sala**. A professora Y colocou que não tem sido fácil colocar os alunos em um ambiente favorável de aprendizagem. Disse que os alunos demoram para se concentrar e focar o olhar em atenção ao conteúdo. Disse também que alguns alunos não se dedicam e ficam se atrasando nos conteúdos e estudos. **Colocou que alguns alunos vêm para a escola não para estudar. Vem para conversar e transformar a vida de colegas em indisciplina e alguns descasos, inclusive situações de desrespeito e constrangimento de alunos e professores**. Ela tem notado que os alunos não estão dando valor no ensino e aprendizagem e nem nas falas que são realizadas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Pediu aos alunos que reflitam e que não confundam esta chamada de atenção com bronca, mas sim como um ensinamento. Argumentou ainda sobre os palavrões que são ditos constantemente, parecendo uma conduta normal, o que não é e ainda indica desrespeito. Disse que **há muito bullying entre eles**. Colocou, que as ofensas podem trazer serias consequências ao colega, porque além de uma brincadeira de mau gosto, pode constranger e machucar os alunos que são vítimas. Complementou que a **turma é bastante infantil e desrespeita o lugar nas carteiras determinado pelos professores**. Não há colaboração e nem maturidade por parte dos alunos. Disse que os alunos precisam ter melhor interesse em apreender e se dedicar com a qualidade de seus trabalhos e estudos. O professor XX complementou que tanto ele quanto a pedagoga YY tem feito conversas de reflexão junto aos alunos. Disse que há um discurso por parte dos alunos que não é conveniente. Alertou que é preciso mudança de comportamento, caso contrário a turma não vai avançar e não vai ter resultados favoráveis ao final da vida. A pedagoga encerrou a reunião ressaltando a importância do limite e do respeito... (Ata Registro de Alunos, 2019, p.68).

Como afirmado anteriormente, os professores também são expostos a situações violentas, dentre elas, destaca-se:

Aos dias nove de agosto do ano de dois mil e dezoito, reuniram-se nas dependências do Colégio WW a equipe pedagógica a senhora 1, representante do Colégio WW os professores X, professora XX a professora Y, a mãe da aluna A. S. C. P. do 9ºA, senhora C. S. C. P. Presente a diretora 2 e o vice diretor 3 a estudante em questão está matriculada no 9º A do Ensino Fundamental turno da tarde, **afastada das atividades escolares por um período de tempo indeterminado por apresentar problemas de saúde decorrentes da Síndrome do Pânico**. Essa equipe analisou as condições físicas da estudante, do ambiente familiar e aponta que a mesma apresenta condições para **receber o atendimento domiciliar**. Nesse momento a equipe informa à família que o período de atendimento domiciliar será atendido e já com a autorização do Núcleo Regional da Educação. Fato já autorizado esse atendimento, a família está ciente que a estudante será atendida por três professores, em três dias diferentes, em um período de 4 (quatro horas) cada um, sendo que o turno de preferência para atendimento seja a tarde, salvo caso de opção da família. Nos dias de atendimento a estudante deve estar sempre acompanhada de um familiar, o mesmo é responsável por assinar a ficha de frequência do profissional nesse dia. Fica também a família, responsável por informar com antecedência à equipe pedagógica da escola se a estudante tiver alguma intercorrência e não possa ser atendida pelo professor. Nesse caso a estudante terá direito a reposição. Se a escola ou professor não forem informados será considerado falta do estudante sem reposição de aula. O atendimento será dentro do período escolar, respeitando o período de afastamento solicitado pelo médico ao estudante, findando esse período, o SAREH será encerrado. Se houver a necessidade de renovação do SAREH, cabe a família apresentar novo atestado para a equipe pedagógica da escola, para que seja encaminhado ao NRE. E assim garantir a continuidade do atendimento. Assim, feito os esclarecimentos pela vice diretora 2 e a pedagoga YY sobre o assunto, ficou acertado como será o trabalho dos professores junto com a aluna. Sendo assim, o professor X irá fazer o atendimento domiciliar todas às quartas-feiras no período da tarde e fará hora atividade na segunda-feira no período da tarde. A professora XX fará atendimento toda quinta-feira à tarde e a hora atividade será concentrada na sexta-feira a tarde. Professora Y fará atendimento domiciliar na sexta-feira pela manhã e à hora atividade ficou acertado que fará nos horários disponíveis, não será concentrado e nem terá um dia definido. Ficou acertado que assim que os professores chegarem à escola, para fazer hora atividade, devem procurar a pedagoga YY para a mesma passar alguma orientação, se houver. Todos os professores já estão com o conteúdo das disciplinas, registro de classe e livros do professor. Também, todos os três professores já receberam o ponto para registro. Foi criado um grupo no WhatsApp, para melhor integração entre professores, pedagoga e direção, nada mais havendo encerro esta ata, que vai assinada por mim XY, que redijo esta ata e pelos demais presentes... (Ata Registro Professores e Funcionários, 2018, p. 13/14).

Esta situação se desenrolou da seguinte maneira:

Aos vinte e sete dias do mês de setembro de dois mil e dezoito nas dependências do colégio WW reuniram-se na sala da direção a vice-diretora 1, a pedagoga X, e a professora Y o assunto tratado na reunião foi referente a aluna A. S. C. P. do nono ano C, atendida pelo programa SAREH na qual a professora X leciona as aulas da área de humanas (história e geografia), a **aluna se encontra com síndrome do pânico** e tem suas aulas ministradas em casa. Neste dia a professora perguntou para a aluna qual disciplina ela queria estudar primeiro, ela disse que história, então explicou sobre a Revolução Russa, exemplificando através de livro didático e por fim ela pediu atividades sobre o socialismo e capitalismo pesquisar na internet. Depois que terminasse a atividade proposta descansaria por 10 minutos e passaria a estudar geografia, tudo ocorria bem durante a atividade, inclusive conversavam sobre a viagem no final de semana para a casa do pai e também sobre a aula de dança. Quando ela terminou a atividade entregou e disse que ia descansar nesse tempo a professora ficou conversando com a avó. Passado uns quinze minutos a avó chamou A, **a mesma dizia que não iria conseguir voltar**, pediu para a avó ir ao banheiro e queria ir sozinha, avó disse que não, já prevendo alguma coisa. No banheiro **ela tentou pegar um aparelho de barbear e a avó segurando a puxando, mas ela tinha mais força, quebrou a base de acrílico e cortou a avó com a gilete**. Ela só parou quando **a professora gritou** A. para por várias vezes foi quando ela sentou no chão do banheiro **com a gilete na mão**, a professora foi conversando com a aluna e levou-a para o quarto, pediu que não queria a avó por perto, **dizia que a avó tinha machucado seu ombro na hora da crise**, a professora ficou com ela e colocou gelo, aos poucos foi conversando e ela ficou mais calma, relatou que **estava triste e que sua vontade era de se matar, disse que ela só fazia mal para as pessoas**, professora pediu que na falasse assim e que era uma menina inteligente e que tinha um futuro brilhante pela frente, **aluna chorava muito**, também perguntou para ela se gostaria de conversar com alguém além da professora, **a mesma a abraçou e chorou**. Depois disso, ela **teve uma crise aonde deu vários socos, bateu com a cabeça, professora e avó tentando contê-la, saiu correndo foi para a cozinha pegou uma faca e queria se cortar, a avó conseguiu pegar a faca e aluna repetindo vou conseguir**. A. **não queria tomar a medicação** que a avó pegou no momento, mas com muito custo tomou, ela repetiu que **não queria ficar dependente de medicação**, professora conversou com ela a importância do tratamento com a psicóloga, sua medicação para o tratamento. Entrou em contato com a escola onde conversou com a direção e pedagoga que **estava com muita dor no ombro, joelho e com o braço arranhado, pois na hora de conter a aluna a professora não mediu esforços**. Sem mais havendo a constar encerra-se a presente com a assinatura dos presentes... (Ata de Registro de Alunos, 2018, p. 45/46).

Há, ainda, um desdobramento colateral do fato, como segue:

Aos dezoito dias do mês de outubro de ano de dois mil e dezoito, na sala da direção do colégio estadual WW, reuniram-se o diretor auxiliar 1, a diretora auxiliar 2, a pedagoga X para realizar registro referente a professora Y que está atuando no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), no atendimento domiciliar da aluna A. S. C. P. do 9ºA. A diretora 2 solicita que se faça o registro de que no dia 09 de agosto deste ano, houve uma reunião na escola com a presença de todos os professores que fariam o atendimento domiciliar da aluna. A referida reunião está registrada no livro Ata Registro Professores e Funcionários a partir de maio

de dois mil e dezessete nas folhas 13 (treze) e verso 14 (quatorze), e nela constam as orientações de como funciona o atendimento da aluna, o qual foi combinado juntamente com a família da aluna que estava presente. Dentro do acordado nessa reunião a diretora destaca que a aluna nos dias de atendimento deve ter sempre o acompanhamento de um familiar o qual assinará a frequência do professor ou professora, a qual posteriormente deverá ser entregue pelo professor (a) na escola no dia do cumprimento da hora atividade. Foi solicitado que cada professor definisse com a família o dia e o horário de atendimento na semana e o dia de cumprimento da hora atividade na escola. A professora Y definiu o atendimento da aluna nas sextas-feiras pela manhã e que cumpriria sua hora atividade semanalmente em horários alternativos que tivesse durante a semana. O que tem ocorrido é que a referida professora não tem cumprido suas horas atividades, não tem apresentado a folha ponto dos atendimentos realizados com a aluna. A direção da escola por diversas vezes tentou contato com a professora e solicitou que a mesma informasse o dia que estaria na escola para cumprimento da hora atividade e a professora nenhuma das vezes deu essa informação. Os contatos foram feitos por telefone e por mensagens pelo WhatsApp. A diretora 2 relata ainda, que no dia (28) vinte e oito de setembro de (2018) dois mil e dezoito a **professora Y postou no grupo de WhatsApp** criado para comunicação entre direção, pedagogas, professores do SAREH e professores regentes da turma da A., **um áudio relatando a todos que a aluna A. havia tido um surto, crise na tarde do dia (27) vinte e sete de setembro** quando a professora YY de geografia e história estava fazendo o atendimento domiciliar. No áudio a professora faz um relato detalhado, inclusive de como **fez tentativa contra a própria vida**. Relata que a professora YY teve um ato de bravura ao ajudar a avó de uma aluna a contê-la. Em seguida, após o relato detalhado da situação da aluna, fala que fica a dica aos profissionais que questionaram o desempenho dos professores do SAREH diante da aluna, acrescenta que essas situações são as que os professores do SAREH enfrentam. Fala também, que isso serve para os profissionais entenderem que o trabalho é diferenciado. Após ouvir o áudio da professora no grupo, a diretora 2 solicitou em mensagem privada **que a mesma retirasse o áudio do grupo, visto que estava sendo antiética expondo a situação particular da aluna**. Registra-se também, que após ouvir o áudio o diretor 1 e a pedagoga X, os professores juntamente com a diretora 2 entendem que além de o áudio **expor a aluna A. de maneira desnecessária, o áudio tem um tom de drama excessivo e tem ainda um tom de provocação com os profissionais da escola**, sem que houvesse por parte de qualquer profissional da escola, direção, pedagoga ou professores, qualquer tipo de desrespeito com o trabalho desenvolvido pelos professores do SAREH. Após a solicitação da direção, a qual não foi atendida totalmente pela professora, pois a mesma apagou o áudio apenas para ela e não para todos o que deixou o áudio ainda no grupo, a diretora 2 solicitou a presença da professora na escola para que se tivesse uma conversa pessoalmente para esclarecer toda a situação ocorrida. Por várias vezes a professora apresentou desculpas para não vir e até o dia de hoje não havia comparecido na escola, portanto não cumprindo até a presente data nenhuma hora atividade. A diretora 2 relata e apresenta aos presentes as diversas mensagens enviadas para a professora inclusive dizendo para a mesma que avisasse a data que poderia vir a escola, mesmo que fosse outro horário que não o da tarde para que fosse realizada uma conversa par ajuste da situação, mas na data de hoje sem avisar, a professora compareceu no colégio solicitou para a secretaria a folha ponto do mês de outubro, porém a professora não fez contato nenhum com a direção para avisar que estaria na escola. Visto todo o tempo que se passou e a professora não cumpriu suas horas atividades, tampouco deu qualquer satisfação para a direção da escola por não ter comparecido, as faltas da professora referente à hora atividade serão enviadas no boletim de frequência do mês de outubro e os fatos aqui relatados serão

encaminhados ao NRE para conhecimento e providências. Nada mais havendo encerro essa ata que vai assinada por mim XY, que redigi, e pelos demais presente... (Ata Registro Professores e Funcionários, 2018, p. 20).

Os elementos informados nos últimos dois capítulos formam o *corpus*⁴⁴ desta dissertação e trazem uma variedade de situações cotidianas, que colocam em choque diversos agentes sociais, atestando que, de várias maneiras e com conotações diferentes a violência *da* escola se faz presente na prática dos agentes sociais. Ao longo das citações, buscaram-se apresentar fatos similares, com o intuito de facilitar o entendimento a seu respeito, entretanto, na maioria das vezes, as ocorrências possuem um contexto único, o que dificulta a interpretação. O próximo subcapítulo trará a análise dos dados que foram produzidos, a partir da teoria proposta.

3.2. ANÁLISE DOS DADOS: A *HYSTERESIS* E O COTIDIANO

Nossa vida é um processo estocástico, com inúmeras interações semelhantes ao movimento Browniano, fazendo com que o caos não seja apenas um conceito ou momento passageiro, mas sim uma realidade profunda de todas as horas.

Heullys Fernando.

Encontrar ordem no cotidiano é quase impossível, já que está sempre fluindo, transcorrendo e se transformando. A aleatoriedade na sucessão dos fatos é inexorável e esta realidade micrológica é a massa de onde se retirou os dados do último subcapítulo, a excepcionalidade nas ocorrências leva a tendência de situar tudo como confusão:

⁴⁴ Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 38). "A Análise Textual Discursiva concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominados *corpus*. Este representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa (...). O *corpus* da Análise Textual Discursiva, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis".

Chegando a esse ponto, a tentação e a resposta de muitos é a de qualificar tudo como “caos”, anomia e dissolução de tudo o que é institucional. De novo, é o fracasso da significação imediata. Novamente, aparece-nos a convicção de que é preciso ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais. (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p. 137).

Entretanto, ao analisar as Atas citadas anteriormente, encontra-se um conteúdo histórico, que como tal, carrega em si as marcas dos agentes sociais que os levaram a cabo e assim pode-se reconstruir o que ocorre diariamente:

Na qualidade de conceito, “o cotidiano” chegou a ser formulado só depois do questionamento das acepções comuns ao termo, que o remetem à vida de setores anônimos, de baixa hierarquia social e “participação histórica nula”. Ao contrário, o não-cotidiano costuma identificar-se com a História, ou seja, com que, a partir da ótica do poder, supõe-se significativo para o movimento histórico. Assim, começamos a reconhecer que há vida cotidiana em toda parte e que o nosso próprio processo de pesquisa pode ser visto também sob esse aspecto. Compreendemos que é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer “parte” da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação. (“A ambiência cotidiana do rei é a corte, não o reino”). Constatamos também que o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p. 137).

Nesta perspectiva, o cotidiano aparece como uma categoria histórica carregada de significado e significância, capaz de revelar as peculiaridades gerais que estão imersas em seus acontecimentos. A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social, (HELLER, 2008). Por nascer já inserido na cotidianidade, o agente social pratica a ação e esta revela as marcas de seu capital cultural e dos campos pelos quais transitou, pois:

Todo homem é, ao mesmo tempo, ente particular-individual e ente humano-genérico, ou seja, uma “singularidade” e, simultaneamente, uma parte orgânica da humanidade, da história humana (HELLER, 2008, p.68).

O agente social carrega então em seu *habitus* as marcas de sua singularidade e, ao mesmo tempo, as condições genéricas que o formaram, agindo assim, conforme, ou não, a *doxa* e ao *nomos* que consagram e legitimam o poder estabelecido naquele campo, contudo, quando isso não ocorre, tem-se o efeito de *hysteresis*, um desajuste entre o *habitus* e o campo:

Tal noção, emprestada de um conceito de mesmo nome existente na física, cuja tradução do grego *husterein* significa estar atrasado, é utilizada para explicar que pode haver uma “defasagem estrutural” entre as ocasiões e as disposições, ou seja, as categorias de percepção e de apreciação ficariam

mal ajustadas às possibilidades objetivas do funcionamento de um campo porque o entorno com o qual se confrontam seria demasiado distante daquele com o qual se ajustam (MEDEIROS, 2017, p. 229).

Habitus e campo deveriam funcionar em sincronia, caso contrário, há um desajuste entre as *disposições*⁴⁵ do agente social e as possibilidades de ação para aquele campo, levando ao efeito “Dom Quixote”, assim:

Entretanto, para o autor, existiria uma *hysteresis* do *habitus* que, tendencialmente, perpetuariam as estruturas correspondentes às suas condições de produção, permanecendo no presente com condicionamentos do passado e revelando uma desadaptação às condições em vigor. O princípio da inadaptação, o desajuste, as “ocasiões falhadas”, segundo Bourdieu, poderiam ser explicadas a partir dos condicionamentos primários e do que ocorre ao longo do processo de socialização. As disposições funcionam a contratempo por sua tendência de serem duráveis, capazes inclusive de sobreviver às condições econômicas e sociais de sua produção. Para exemplificar a *hysteresis* do *habitus* Bourdieu, em vários momentos de sua produção, se refere ao efeito “Dom Quixote”. Para o autor, a situação do personagem em questão buscaria colocar em ação, em um espaço econômico e social transformado, um *habitus* que é produto de um estado anterior do mundo em que está inserido. Em *O senso prático*, Bourdieu também utiliza o exemplo do efeito Dom Quixote e o efeito *hysteresis* para falar do conflito de gerações (MEDEIROS, 2017, p.229).

Possivelmente, pode-se afirmar que, ao não ser capaz de se adequar ao campo em que está inserido, o agente social, encontra-se em desajuste frente ao *nomos* e a *doxa* institucionalizados, portanto, incapaz de possuir a *Illusio*⁴⁶ que sustenta a adesão às regras do jogo. Neste contexto, as ações cotidianas apresentadas nas Atas acima, podem ser manifestações de *hysteresis* entre o *habitus* dos agentes sociais e as regras que delimitam o campo educacional, ou seja, os atos violentos apresentados são fruto de um desajuste entre as disposições,

⁴⁵ Primeiro o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui (WACQUANT, 2017, p. 215).

⁴⁶ O que a noção de *Illusio* reflete, como interesse em um campo, é uma cumplicidade e o ajustamento entre as estruturas mentais dos indivíduos (seu *habitus* ou suas disposições) e as estruturas objetivas (os próprios campos, suas regularidades, os alvos em jogo, as disputas), manifestados numa tendência à ação, ao investimento, que nasce desse acordo. “A *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”. Compartilhar da mesma *illusio* significa ter em comum sistemas de expectativas, de esperanças, princípios de classificação, avaliação, enfim, disposições, que se adequam e se ajustam às regularidades de um universo social específico (AGUIAR, 2017, p. 231-232).

a *doxa* e o *nomos*. Todavia, essa situação pode derivar também, da não incorporação das disposições necessárias para se adequar ao campo educacional, transformando os atos violentos em uma maneira de existir, de se debater dentro do cotidiano escolar. Contudo, esse é um fato que pode afetar todos os agentes sociais envolvidos no campo educacional.

As citações das Atas, feitas ao longo do subcapítulo anterior, demonstram um cotidiano turbulento, permeado por diversos conflitos, envolvendo professores, pais e alunos, entretanto, pode-se reunir as ocorrências em grupos maiores, em unidades de sentido ou significados, como previsto pela técnica de Análise Textual Discursiva, que se coaduna com a Pesquisa Qualitativa e Documental propostas para esta dissertação. Porém, o exercício de produzir tais unidades é de cunho pessoal, uma vez que, é o pesquisador que cria as categorias a partir da teoria e da empiria, em uma dialética autodeterminante. Contudo, os dados extraídos precisam de amparo na realidade expressa nas Atas pesquisadas.

Desta maneira, as observações feitas ao longo de toda dissertação, servem como guia para aperfeiçoar o entendimento das ações cotidianas, aonde o retorno sistemático aos mesmos fenômenos, para maior aprofundamento da compreensão, constitui o círculo hermenêutico (MORAES & GALIAZZI, 2017, p. 28), entorno da construção do objeto. Portanto, buscando erigir uma análise mais detalhada sobre a violência, construíram-se os quadros a seguir.

Partiu-se do entendimento de que é necessário compreender a *doxa* e o *nomos* que orientam o campo educacional, para posteriormente elaborar as unidades de sentido, que agrupam as ações cotidianas em que está presente o *habitus* dos agentes sociais e a violência *da* escola. Assim, os primeiros quadros remetem ao Regimento Escolar, e ao Projeto Político Pedagógico e suas concepções e determinações a respeito daquilo que deveria ser o cotidiano escolar.

QUADRO 1 – Atribuição dos professores, pedagogos e direção

Professores, equipe pedagógica, coordenação e direção: atribuições conforme o R. E		
Direitos (artigo 380)	Deveres (artigo 381)	Proibições (artigo 385)
Ser respeitado na condição de profissional atuante na área da educação.	Denunciar situações de preconceito sofrido ou presenciado.	Expor a situações constrangedoras colegas, estudantes ou membros da comunidade.
		Discriminar os membros da comunidade escolar.
		Usar de violência simbólica
		Agredir física ou verbalmente qualquer membro da comunidade escolar.

FONTE: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico

NOTA: Autor (2022)

QUADRO 2 – Atribuição dos alunos

Alunos: atribuições conforme R. E	
Direitos (artigo 393)	Deveres (artigo 394)
Denunciar situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de religião, de território, sofrido ou presenciado na comunidade escolar.	Tratar com respeito e sem discriminação professores, funcionários e colegas.
Ambiente escolar que promova uma Educação em Direitos Humanos e de respeito às diversidades.	

FONTE: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico

NOTA: Autor (2022)

QUADRO 3 – Clima escolar e Projeto Político Pedagógico

O Clima Escolar: O PPP e as Influências	
Positivas	Negativas
Bons relacionamentos interpessoais (PPP, 2021, p.66/68).	Quando o clima escolar é negativo pode representar um fator de risco da qualidade de vida escolar, contribuindo para o surgimento de problemas comportamentais , sentimento de mal-estar e o aparecimento dos conflitos, violência e outros comportamentos de risco. (PPP, 2021, p.66/68).
Espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos (PPP, 2021, p.66/68).	
Senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são compreendidas e justas) (PPP, 2021, p.66/68).	
Indivíduos que se sentem seguros, apoiados , engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados. (PPP, 2021, p.66/68).	

FONTE: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico

NOTA: Autor (2022)

QUADRO 4 – Concepções norteadoras do Projeto Político Pedagógico

O PPP e suas concepções			
Escola	Homem	Sociedade	Educação
Inclusa na sociedade (PPP, 2021, p. 44).	É um sujeito histórico (PPP, 2021, p. 47/49)	Espaço de convivência dos seres humanos (PPP 2021, p. 49/51).	O processo de socialização das conquistas sociais às novas gerações (PPP, 2021, p. 51/52).
Influencia e é influenciada por ela (sociedade). (PPP, 2021, p. 44).	Não pode ser estudado e compreendido isoladamente (PPP, 2021, p. 47/49).	Construída historicamente (PPP 2021, p. 49/51).	Tem por objetivo instrumentalizar os seres humanos com os conhecimentos históricos. (PPP, 2021, p. 52/53).
Tem sido espaço de reprodução dos princípios dessa sociedade (PPP, 2021, p. 44).	Adquire autonomia e valores essenciais para o convívio social tais como, respeito mútuo, solidariedade e afetividade (PPP, 2021, p. 47/49)	Estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como as evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais (PPP 2021, p. 49/51).	Compreender a sociedade em que vivem questioná-la, e refletir sobre possíveis mudanças (PPP, 2021, p. 51/52).
Não se concebe mais uma escola alheia às questões sociais (PPP, 2021, p. 45/47).		Lugar onde imperam a desigualdade e discriminação (PPP 2021, p. 49/51).	Contribuir para uma convivência social com maior qualidade de vida e justa para todos (PPP, 2021, p. 51/52).
Valoriza a prática social do aluno (PPP, 2021, p. 45/47).			
Espaço democrático (PPP, 2021, p. 45/47).			

FONTE: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico

NOTA: Autor (2022)

Os quadros acima trazem dados referentes à documentação oficial, a saber, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, elaborados com a função de orientar, delimitar e determinar as práticas dos agentes sociais. Sobre este material, foram realizados alguns recortes, com a finalidade de encontrar unidades de sentido, que tenham vínculos com a temática desta dissertação, ou seja, a violência da escola. Em paralelo, normativas que buscam proteger os alunos foram privilegiadas, pois se entende que estas tentam restringir os atos violentos. Juntamente a isto, as concepções daquilo que deveria ser a instituição escolar, a sociedade, o homem, a educação e o clima escolar aparecem como orientações aos envolvidos naquele cotidiano.

O primeiro quadro traz elementos vinculados à ação de professores, pedagogos e direção, determinando aquilo que seriam direitos e deveres para estes, citando-se como exemplo de direito "ser respeitado na condição de profissional

atuante na área da educação", sendo "que, uma de suas obrigações é "denunciar situações de preconceito sofrido ou presenciado". Fica proibido "discriminar, agredir física ou verbalmente e expor a situações constrangedoras colegas, estudantes ou membros da comunidade escolar", destacando-se que também é vedado a eles usar de *violência simbólica*. Entretanto, como demonstrado nas atas do item 3.1, muitas situações cotidianas extrapolam e violam as determinações e delimitações previstas pelo RE e pelo PPP.

Quanto ao alunado, o Quadro 2 traz o seguinte, para eles é possível "denunciar situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de religião, de território, sofrido ou presenciado na comunidade escolar". Deve-lhes ser garantido um "ambiente escolar que promova uma Educação em Direitos Humanos e de respeito às diversidades". Além de que se espera que "tratem com respeito e sem discriminação professores, funcionários e colegas". Mais uma vez, as Atas mostraram o contrário, deixando transparecer uma realidade conflituosa aonde, muitos deles, não são respeitados e nem respeitam os agentes sociais imersos no cotidiano.

Em relação ao Clima Escolar, o Quadro 3 apresenta, como positivas, as seguintes observações: "bons relacionamentos interpessoais, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos", fazem com que os "indivíduos seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados" sintam-se parte da instituição. Entretanto, "quando o clima escolar é negativo pode representar um fator de risco da qualidade de vida escolar", contribuindo para o "surgimento de problemas comportamentais, sentimento de mal-estar e o aparecimento dos conflitos, violência e outros comportamentos de risco". Desta forma, o Clima Escolar, conceito presente no PPP, influencia em grande medida o cotidiano da instituição e, muitas vezes, aparece nas Atas como negativo, pois existem vários acontecimentos que perturbam o cotidiano e causam desencontros e conflitos entre os agentes sociais.

O Projeto Político Pedagógico, como o mais importante documento normativo, apresenta uma série de definições e delimitações que buscam amparar a convivência no cotidiano escolar, para tanto, define alguns parâmetros para a concepção daquilo que seria a escola, vista como "Inclusa na sociedade", sendo que sofre a "Influência e é influenciada por ela", entretanto, "tem sido *espaço de reprodução* dos princípios dessa sociedade", todavia, "não se concebe mais uma

escola alheia às questões sociais", pretendendo transformar-se em um "espaço democrático". O mesmo documento situa o homem como um ser que "é um sujeito histórico" não podendo ser "estudado e compreendido isoladamente", pois "adquire autonomia e valores essenciais para o convívio social, tais como, respeito mútuo, solidariedade e afetividade" por meio da educação. Assim, a sociedade aparece como "espaço de convivência dos seres humanos, construída historicamente", mas é o "lugar onde impera a desigualdade e discriminação", levando a "evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais". Na escola, a educação objetiva "instrumentalizar os seres humanos com os conhecimentos históricos", possibilitando "compreender a sociedade em que vivem questioná-la, e refletir sobre possíveis mudanças", podendo "contribuir para uma convivência social com maior qualidade de vida e justa para todos". Deve-se salientar que estas são concepções com o intuito de nortear o cotidiano escolar, mas, como demonstrado pelas Atas, a realidade, em muitos casos, não se adéqua a tais parâmetros ideais.

Após estes levantamentos, pode-se afirmar que o Projeto Político Pedagógico, ao estabelecer limites conceituais, visa determinar quais concepções devem nortear o convívio e a ação no campo educacional, estabelecendo parâmetros conceituais com a finalidade de tornar a convivência mais harmônica. O tema da violência aparece no tópico que aborda o Clima Escolar que, se for negativo, levará a um mal estar e a prováveis conflitos. O Regimento Escolar trata da violência de forma direta, pois ao balizar espaços de ação para os agentes sociais procura regradar as práticas cotidianas, buscando mantê-las dentro de um limite, senão efetivo, ao menos normativo. Este documento reconhece a **possibilidade** de existência da violência da escola, pois ao proibir aos professores, pedagogos e diretores expor, discriminar, constranger, agredir e usar de violência simbólica assume que estas existem ou possam existir.

Uma última observação a respeito do RE e do PPP deve ser feita, a saber, estes demonstram ser instrumentos para coibir e limitar práticas abusivas e violentas, portanto, colocam-se a favor de uma convivência cordial entre os agentes sociais no campo educacional e, ao mesmo tempo, são mecanismos que buscam democratizar o cotidiano escolar.

As análises e quadros acima buscaram expor a violência encontrada na documentação escolar. Nos textos do RE e do PPP, tal fenômeno aparece de forma velada, ou seja, como pressuposto recoberto por um direito ou dever imposto aos

agentes escolares, pois, ao buscar regravar o cotidiano, reconhecem a existência de momentos em que a violência **possa** manifestar-se na prática cotidiana.

A seguir será exposto, por meio de quadros e análises, o cotidiano recuperado nas Atas de registros diários, sendo que as mesmas demonstram acontecimentos conflituosos encontrados. Privilegiaram-se os fatos que expõem algum tipo de violência *da* escola praticada por agentes institucionais, pois este é o objetivo central deste estudo, entretanto, deparou-se também com a violência *na* e *à* escola.

Como a escolha dos extratos é de cunho pessoal, ou seja, uma atribuição e construção do pesquisador, os próximos quadros e observações se adequam a presente dissertação, uma vez que estão ligados, primeiramente, a teoria que a sustenta e também a metodologia escolhida para tal, encontram-se também, ancorados aos dados produzidos. Optou-se por, na sequência de cada quadro, realizar a construção de uma análise que o vincula a epistemologia que ampara o estudo, acreditando que, ao fazer isso, obtenha-se maior clareza frente aos dados.

QUADRO 5 – Violência da escola - Ameaças

AMEAÇAS DE PROFESSORES A ALUNOS		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Registro de Alunos	20/11/2017	Ele (o professor) disse que bateria em seu pai e nele mesmo (aluno). (fala da mãe).
Registro de Alunos	06/12/2019	Saiu, e deixou os alunos sozinhos, voltou alterado ameaçando os alunos e individualmente o aluno G. (fala do aluno).
Registro de Professores e Funcionários	04/10/2018	Retoma a questão sobre o porquê a sua filha foi ameaçada pelo referido professor. (fala da mãe).
Reunião de pais	20/11/2019	A professora entra em sala de aula e avisa que está filmando também.
Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)		4

FONTE: Atas de Registro Escolar

NOTA: Autor (2022)

Os quadros acima, bem como os apresentados na sequência, foram construídos tendo como pressuposto o que Moraes e Galiazzi (2016, p. 38-39) chamam de desconstrução e unitarização do *corpus*. Para os autores, esse processo se dá por meio da desmontagem do texto original, conduzindo à

elaboração de unidades de análise ou de sentido, vinculadas aos propósitos da pesquisa. Deste trabalho resultam as categorias, elementos que ligam os dados empíricos à teoria que sustenta o estudo.

Para efeito desta dissertação, elencaram-se as seguintes categorias: *ameaça, violência verbal, abuso de poder, negligência, assédio sexual, assédio moral e violência simbólica*, sendo que esta última se vincula a teoria *bourdieusiana*, ou seja, é uma categoria *a priori*, uma vez que já existia antes do contato com os dados, portanto, derivada de um conceito teórico. As outras categorias surgiram de dentro das fontes empíricas, pois emergiram⁴⁷ dos documentos pesquisados. Em comum, todas funcionam como elementos aglutinadores para as unidades de análise, pois possuem, mais ou menos, a mesma essência.

Excetuando-se a categoria violência simbólica, todas as outras afloraram dos documentos pesquisados e surgiram ao longo da construção da pesquisa, sendo que a empiria as trouxe para o nível do consciente. A impregnação a partir do *corpus* de análise levou a unitarização e fragmentação dos textos originários contidos nas Atas. Deste processo, nasceram as unidades de análise ou sentido e, finalmente destas, derivaram as categorias.

O Quadro 5, trouxe como violência *da* escola a categoria *ameaça*. Esta tem como pano de fundo o fato de professores ameaçarem alunos e agirem de maneira violenta. Ao longo dos cinco anos pesquisados nos registros, foram encontradas apenas quatro ocorrências desta natureza, o que a torna pouco presente na documentação pesquisada. Nos casos expostos percebe-se que o reclamante, em duas oportunidades, é uma mãe de aluno. Em uma das vezes é o próprio aluno que denuncia o fato e na outra ocorrência, a professora, ao declarar que "está filmando", pratica a ameaça. Neste contexto, pode-se afirmar que esta é uma violência *da* escola exígua, ou pouco documentada, haja vista que, em média, não chega a existir um caso por ano. Contudo, não é inexistente e deve ser mencionada, pois:

A ameaça é um recurso utilizado para colocar o outro em posição de subordinação, estabelecendo-se uma relação de poder, principalmente pelo

⁴⁷ As categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidas das pesquisas. O processo de construção desse tipo de categoria implica a organização de estruturas de vários níveis, indo o movimento das categorias mais específicas e de menor amplitude para as mais gerais e amplas. A adoção do processo emergente exige uma definição gradual das categorias. A clareza e validade do conjunto de categorias somente se completam no final da análise. O processo é recursivo, obrigando a retomadas constantes para sua qualificação (MORAES & GALIAZZI, 2016, p.110).

medo, insistindo-se no caráter de violência extrema em sua verbalização. O poder exercido pelas ameaças é singular, porque mina vontades, paralisa reações, recorrendo comumente à linguagem que passa a ter vida própria, constitui um poder em si mesmo (ABRAMOVAY, 2005, p. 151).

A categoria ameaça, dentro dos domínios desta dissertação, denota um exercício de poder que recorre ao uso da linguagem e, neste sentido, as palavras intimidadoras, olhares e ações dos professores repercutem sobre os alunos. Esta situação se torna tensa, especialmente no espaço escolar, em que ameaçados e ameaçadores estão em contato no dia a dia e, desta forma, as ameaças podem ocasionar sentimentos de impotência e/ou medo (SILVA & RISTUM 2010, p. 242).

Sendo a escola uma instituição baseada no uso da palavra, Charlot traz a seguinte asserção:

É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não da força física. Concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível (CHARLOT, 2002, p. 436).

Situações de ameaça levam à falência do diálogo, tornando o uso da linguagem, como ferramenta mediadora, traumático, pois como ocorrido em 2019 e exposto no Quadro 5, o professor “saiu e deixou os alunos sozinhos, voltou alterado ameaçando os alunos e individualmente o aluno G.”. Essa forma de violência da escola torna o uso da palavra impossível, inviabilizando o respeito entre os envolvidos. O Quadro 6, logo abaixo, trará outros dados encontrados por meio da pesquisa empírica e a categoria de *violência simbólica*.

QUADRO 6 – Violência da escola – Violência Simbólica

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA COMETIDA POR PROFESSORES		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Registro de Alunos	14/11/2017	O mesmo (professor) menosprezava as profissões referidas. (Gari e Dono de Bar). (fala da aluna).
Reunião de Pais	23/06/2016	Chegou em casa afirmando que a professora havia exposto-a a situação vexatória . (fala da aluna).
Reunião de Pais	23/06/2016	Falou que seus pais não haviam educado-a. (fala da aluna).

Reunião de Pais	23/06/2016	A professora X. pediu que ninguém falasse com ela . (fala da aluna).
Reunião de Professores	13/11/2019	Professor X colocou que, de fato, em duas situações fez comentários em tom de brincadeira , mas que reconhece que os mesmos foram inadequados .
Reunião de Professores	13/11/2019	Professor fez um comentário inadequado sobre a sua vestimenta. (fala da aluna)
Reunião de Professores	13/11/2019	Ela reitera que está descontente com as atitudes dos pais no grupo, porque uma mãe fez comentários que constrangem a filha. (fala da mãe)
Registro de Professores	21/07/2018	Professora fica tirando sarro dos alunos dizendo “esse erro de novo? (fala do aluno)
Reunião de Pais	08/03/2019	Virá para a aula de recurso, uma vez que se ele se agitar muito, e não se sentir bem , na sala de recurso seria menos complicado para a criança e facilitaria o relatório. (fala do representante do NRE).
Reunião de Pais	08/03/2019	A mãe explicou que no começo ele (aluno) vai ficar sozinho , não pergunta até se adaptar com o ambiente, é uma criança sem malícias.
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	As alunas relatam que além de se sentirem desconfortáveis com as ações do professor Y, informam que as “brincadeiras” feitas em sala têm dado abertura para que alguns meninos debochem e façam brincadeiras maliciosas com as meninas, as desrespeitando .
Registro de Professores e Funcionários	04/10/2018	Porém o problema está nos termos sexistas e pejorativos . (fala da mãe).
Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)		12

FONTE: Atas de Registro Escolar
 NOTA: Autor (2022)

A categoria *violência simbólica*, presente no quadro seis, advém da epistemologia de Bourdieu, antecede a construção desta dissertação e faz parte da teoria que sustenta a pesquisa, entretanto, neste conceito, pode-se alojar uma miríade de situações em que o agente social procedeu explicitando o ato violento, ou ainda, deixando-o velado. São doze casos em que esta forma de violência ocorreu, e lembrando que a presente pesquisa cobre o total de cinco anos, temos em média 2,4 casos ao ano.

As ocorrências destacadas no quadro acima são variadas, pois trazem muitas facetas desta forma de violência. Dele podem-se retirar palavras como: menosprezo, exposição, segregação, brincadeiras inadequadas, constranger, isolamento, deboche, desconfortável e sexismo. Tais termos remetem a fatos e práticas aonde o professor comete a violência simbólica, tornando-a efetiva no cotidiano escolar. Destaca-se que do total de doze casos, sete foram relatados pelos próprios alunos, três foram denunciados pelos pais, um pelo professor, e o mesmo

número por um agente do NRE. Separando os casos por ano, tem-se que: em 2016 houve três situações e em 2017 uma. Já em 2018, verificou-se um total de três casos e no ano de 2019 foram cinco ocorrências dessa natureza.

Nas próximas linhas e a título de exemplo, se conectam alguns dados do quadro acima à teoria proposta como base para as análises dos dados empíricos. Não se tem a pretensão de esgotar a temática, mas de realizar alguns apontamentos na direção de sintetizar e aglutinar a empiria, as unidades de análise e as categorias aos conceitos que sustentam a pesquisa. Desta forma, Abramovay (2002) afirma que o conceito de violência não é absoluto e sob a:

Forma de violência simbólica (abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade); verbal e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder (ABRAMOVAY, 2002, p 74).

Mediante esta perspectiva, a ação levada a efeito pelos professores efetiva-se como violência simbólica, pois são práticas de assujeitamento⁴⁸ baseadas em uma relação de poder, em que os alunos são desrespeitados. Em 2018, reclamaram de uma professora que “fica tirando sarro dos alunos dizendo: esse erro de novo?”. Assim:

No cotidiano das escolas, existem vários exemplos de violência institucional, como por exemplo, alunos que relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los, pois *a professora fala que não tem nada a ver com isso*. Outros tratam mal os alunos – *safado, marmanjão* -, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando eles não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta (ABRAMOVAY, 2002, p 74).

Esta dissertação não fez, até aqui, uso do conceito de violência institucional, entretanto, este joga luz sobre as práticas dos professores e essas, estão muito próximas da violência simbólica, pois para Bourdieu:

⁴⁸ Não se tem a intenção de derivar para dentro da epistemologia *foucaultiana*, entretanto, a noção de assujeitamento requer, ao menos, uma breve menção. “Com efeito, tal forma subentende sempre, em um ou outro nível, uma flexão do sujeito, a negação dele mesmo no domínio fixado pela obediência a uma autoridade – autoridade que, exterior ou integrada, garante sua hegemonia sob o modo mais ou menos sutil da imposição. Ora, a astúcia suprema do poder, na realidade, é que ele se quer precisa empregar sua astúcia, precisamente porque não se impõe. Na perspectiva de Foucault, o assujeitamento do indivíduo só é concebível na medida em que diz respeito a sujeitos livres, sujeitos que agem e, ao agir, fazem efetivamente uso da sua liberdade. O poder pode muito bem associar-se à violência e à lei; ele não é nem uma coisa nem outra, considerado na sua própria natureza” (KARSENTI, 2020, p.291).

O *apparatchik*, que tudo deve ao aparelho, é o aparelho feito homem e podem-se-lhe confiar as mais altas responsabilidades, pois ele nada pode fazer em prol dos seus interesses que contribua *eo ipso* para defender os interesses do aparelho; tal como o oblato, ele está disposto a proteger a instituição, com a mais firme convicção, dos desvios heréticos daqueles a quem um capital adquirido fora da instituição autoriza e impele a distanciarem-se das crenças e das hierarquias internas (BOURDIEU, 2009, p. 95).

Desta forma, o professor se confundiria com a própria instituição e, como parte da mesma, um “aparelho feito homem”, age em seu nome, aproximando os conceitos de violência institucional e violência simbólica. Contudo, para Mauger (2017, p. 360)

Em sua forma inicial, a “violência simbólica” é uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. Ela impõe uma tripla arbitrariedade (a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição), violência disfarçada, ela se exerce não só pela linguagem, mas também pelos gestos e pelas coisas; auxiliar das relações de força, ela adiciona a própria força a essas relações. Desse ponto de vista, o reconhecimento atribuído pelos dominados aos dominantes é duplo: reconhecimento da pertinência das justificativas “religiosas”, “naturais”, “eruditas” etc., a respeito dessa dominação; e reconhecimento suscitado pelas “vantagens” ou pelos “benefícios secundários” que elas lhe concedem. De modo que a violência simbólica só pode ser exercida na medida em que suas vítimas “se privam da possibilidade de uma liberdade baseada na tomada de consciência”.

A partir da citação acima pode-se inferir que, a violência simbólica se exerce pela linguagem e pelos gestos, portanto, conforme o último quadro, em uma situação ocorrida no ano de 2018, um dos professores praticou a violência simbólica, pois: “As alunas relatam que além de se sentirem desconfortáveis com as ações do professor Y, informam que as “brincadeiras” feitas em sala têm dado abertura para que alguns meninos debochem e façam brincadeiras maliciosas com as meninas, as desrespeitando” (Extrato de Ata). Neste ponto, ao “brincar” com as alunas o professor ultrapassou os limites e estimulou, querendo ou não, os alunos a debocharem de suas colegas, efetivando, produzindo e reproduzindo a violência simbólica, pois a ação “pedagógica” do professor foi capaz de produzir efeitos reais:

(...) O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que a pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das

diferentes espécies de capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar – reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2009, p. 15).

A legitimidade, conferida ao professor pelo sistema de ensino, lhe dá poder para nomear a realidade mediante o uso da comunicação, pois: “enquanto poder simbólico que não se reduz jamais por definição à imposição de força, a ação pedagógica não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que se exerce numa relação de comunicação” (BOURDIEU, 2014, p. 28). Neste contexto, o uso da violência se faz pertinente:

A propósito, a lógica da violência simbólica, segundo Bourdieu (2011), opera de tal modo que legitima ações, valores e práticas sociais. Quando um professor na posição de poder em relação ao aluno arrasta-o pelo braço dizendo você é burro – e isso é bastante praticado segundo nossos sujeitos -, contribui para a construção de representações acerca da pertinência da violência nas relações de poder especificamente no âmbito da escola. Esse ato em uma sala de aula atinge a todos: o aluno diretamente envolvido nessa ação e os que estão indiretamente envolvidos testemunhando o fato (SILVA, 2013, p. 349).

A violência simbólica é um fenômeno presente no cotidiano escolar, afetando tanto aqueles que sofrem, diretamente, seu impacto, quanto àqueles que a presenciam e, muitas vezes, vêem legitimidade e coerência na ação violenta. O próximo quadro trará outra categoria de violência *da escola*, a *violência verbal*.

QUADRO 7 – Violência da escola – Violência Verbal

VIOLÊNCIA VERBAL COMETIDA POR PROFESSORES		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Registro de Alunos	10/12/2016	Professora gritou que era dona da escola, e que gritou com o menor de idade desrespeitando-o (fala da mãe).
Registro de Alunos	06/12/2019	O professor XX de informática, não apareceu na sala, logo depois chegou falando besteiras . (fala do aluno)
Reunião de Pais	14/08/2019	Filha chegou em casa chorando e relatou que o professor X havia colocado ela para fora e foi muito grosseiro com ela. (fala da mãe).
Reunião de Professores	13/11/2019	O referido professor se dirigiu a ela com palavras que a constrangeram . (fala da aluna).

Reunião de Pais	27/04/2019	A mãe também comentou que sua filha reclamou da fala da professora.
Registro de Professores	21/07/2018	A professora Y direcionou suas palavras para um determinado aluno. (fala do aluno).
Registro de Professores	21/07/2018	O aluno relatou que foi dito que o trabalho estava uma bosta
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Relata que o professor Y se dirigiu a elas e disse que falam demais e fazem de menos. (fala das alunas).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Relata que também se sente desconfortável e ofendida pelas brincadeiras desagradáveis por parte do professor. (fala da aluna).
Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)		9

FONTE: Atas de Registro Escolar

NOTA: Autor (2022)

Dentro da categoria *violência verbal* abordada no quadro sete, foram incluídas nove situações, sendo que, no ano de 2016 houve apenas um fato desta natureza e, em 2018 e 2019, foram quatro ocorrências a cada ano. Deste total, os alunos relataram cinco fatos e os pais três. Em média, esses casos ocorreram 1,8 vezes ao ano.

Esses eventos foram marcados por situações aonde os professores proferiram palavras que violentaram os alunos, dentre os termos citados pelos denunciante estavam: gritar, besteira, grosseiro, constranger, direcionou a fala. Mais uma vez, a violência *da* escola se fez presente na prática cotidiana e na relação professor aluno.

A violência verbal enquadra-se como o uso de palavras capazes de ferir, entretanto, como qualquer outro ato de linguagem, faz-se necessário a reação do receptor que a julgará como ofensiva ou não, assim:

A violência verbal vem de um ato de linguagem que se manifesta pelo emprego de certas palavras, estruturas ou expressões capazes de ferir psicologicamente uma pessoa, presente ou ausente, diretamente dirigida ou em posição de terceiro. Mas, como para qualquer outro ato de linguagem, o sentido do ato de agressão verbal e seu impacto dependem da interpretação do receptor. Pode acontecer de a pessoa visada por esse ato verbal não se sentir nem atingida nem ferida. Diferentemente da violência física que constituiu a vítima na própria instância do ato, a violência verbal precisa, para sua qualificação, da reação de alguém que sentirá, avaliará, julgará o ato de linguagem que lhe é dirigido (ou dirigido a outro) como ferino, ofensivo ou indiferente (CHARAUDEAU, 2019, p. 446).

Neste contexto, a violência verbal liga-se à necessidade de a vítima se considerar como tal. Essa situação vai de encontro com o ocorrido em

2019, exposta no quadro sete, em que uma aluna se sentiu agredida e expressou-se da seguinte forma; “referido professor se dirigiu a ela com palavras que a constrangeram” (Extrato de Ata). Ou ainda, quando uma mãe afirmou que sua filha: “chegou em casa chorando e relatou que o professor X havia colocado ela para fora e foi muito grosseiro com ela” (Extrato de Ata), pois:

Em outras palavras, a violência verbal funciona em uma relação de alteridade, entre um *Eu*agressor – voluntário ou não, consciente ou não – e um *alvo*, possível vítima, conforme sua reação. Nas relações de força expressas pela linguagem, o outro só é vítima quando se considera vítima (CHARAUDEAU, 2019, p. 446).

Violência verbal, portanto, se insere em uma dinâmica em que o agressor, muitas vezes, pode não saber que a está empregando, contudo, o faz. No outro extremo, a vítima é quem, a partir de sua interpretação, sente-se violada, por conseguinte, é ela que enxerga esta expressão da violência *da* escola.

O próximo quadro trará a categoria *abuso de poder* e suas manifestações no cotidiano escolar.

QUADRO 8 – Violência da escola – Abuso de Poder

ABUSO DE PODER COMETIDO POR PROFESSORES		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Registro de Alunos	21/12/2016	Professora então solicitou que os alunos entregassem as lembrancinhas. (escrito pelo autor da Ata).
Registro de Alunos	21/12/2016	“A senhora acha que eu mando na escola?” (fala da Professora).
Registro de Alunos	27/05/2019	No entanto questionam o fato de acreditarem que não havia necessidade de convocação, pois já haviam sido punidos . (fala das mães).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Se irritou com a forma grosseira que o professor tratou a colega, então L. levantou-se e saiu de sala. (fala da aluna).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	O professor Y bateu os pés no chão e tremeu o corpo dizendo, estou tremendo de medo . (fala da aluna).
Reunião de pais	22/05/2019	Comentou que J. está se sentindo bastante agredido e que pode surtar pelo modo com que os professores estão o tratando. (fala da mãe).
Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)		6

FONTE: Atas de Registro Escolar
NOTA: Autor (2022)

O quadro oito traz a categoria *abuso de poder*, expressa quando os professores ultrapassaram os limites de sua autoridade, impondo situações aonde o excesso se fez presente. Dentre as expressões atribuídas aos professores estavam: agressão, bater, grosseria, punição e mandar. Estes casos foram relatados seis vezes, sendo que em 2016, 2018 e 2019 ocorreram duas vezes. Em média aconteceram 1,2 vezes ao ano. Pais e alunos os denunciaram duas vezes e apareceram na fala de um professor e de um autor da Ata.

Todo professor exerce poder, pois seu cargo está investido de autoridade, conferida a ele por um processo de delegação, em que o sistema de ensino lhe concede o direito de gerir a sala de aula. Neste contexto, o abuso de poder, como violência *da* escola, se manifesta quando os professores ultrapassam limites, tornando-se autoritários, pois:

A relação professor-aluno é, muitas vezes, permeada pela falta de limites e de respeito. Nas falas dos entrevistados, os professores abordam seus alunos da seguinte maneira: “está na minha lista”, “vou te reprovar”; demonstrando o autoritarismo e o abuso de poder, o que cria uma barreira para a relação empática, tão necessária para a proteção e cuidado do aluno dentro do ambiente escolar, além de favorecer a auto-estima (MARRIEL, et al 2006, p.42).

Desta forma, ao tornar-se autoritário, o professor pratica o abuso de poder. Para Aquino (1998, p.15), a autoridade concedida ao professor se desdobra em um exercício outorgado de poder, portanto, legitimado pelo lugar que este ocupa na instituição, dando-lhe a condição de perpetrar o poder sobre o outro, tornando-se muitas vezes violento:

De maneira geral, a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gera as diversas formas de violência. Suas ocorrências são consequências das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise de autoridade do mundo adulto ou da fraca capacidade demonstrada pelos profissionais de criar mecanismos justos e democráticos de gestão da vida escolar (MARRIEL et al, 2006, p.38).

O autoritarismo e o abuso de poder, em 2019, conforme o Quadro 8, levou uma mãe a interceder por seu filho, afirmando que “J. está se sentindo bastante agredido e que pode surtar pelo modo com que os professores estão o tratando” (Extrato de Ata). Neste cenário, o autoritarismo dos professores aparece como um comportamento que faz com que os adolescentes se fechem para uma relação de

confiança (MARRIEL *et al*, 2006, p. 41), pois está instaurado mais um aspecto da violência da escola. O próximo quadro trará a categoria *negligência*.

QUADRO 9 – Violência da escola - Negligência

NEGLIGÊNCIA COMETIDA PELA ESCOLA OU POR PROFESSORES		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Registro de Alunos	06/12/2019	Professor não dá aula e fica no celular. (fala da mãe)
Reunião de Pais	25/05/2019	Disse também que percebe um certo desacolhimento ao menino em sala de aula. (fala da mãe)
Reunião de Pais	08/03/2019	Foi explicado a mãe que o PAEE (professor) pode atender a mais de um aluno , no caso até 5 (cinco) alunos. (fala da técnica do NRE).
Reunião de Pais	14/05/2019	Filho tem faltado por ainda não ter um professor de apoio para auxiliá-lo em sua aprendizagem de acordo com os laudos anexos. (fala da mãe)
Reunião de Pais	14/05/2019	É de direito do aluno esse acompanhamento. (fala da mãe).
Reunião de Pais	14/05/2019	A mãe ainda relata que já procurou o ministério público .
Reunião de Pais	14/05/2019	Preocupada por seu filho estar fora de um ambiente escolar por falta de um PAEE. (fala da mãe).
Reunião de Pais	15/05/2019	A mãe ressalta a importância e urgência de um profissional capacitado para auxiliar a aprendizagem do menor.
Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)		8

FONTE: Atas de Registro Escolar
NOTA: Autor (2022)

A categoria *negligência*, exposta no Quadro 9, está relacionada com a falta de profissionalismo por parte dos agentes sociais em cumprir suas funções, pois os mesmos são responsáveis pelo bom andamento de diversas situações no âmbito escolar. Em todos os casos citados, se fez presente na fala dos pais quando cobraram um direito de seus filhos, destaca-se que nem alunos, sequer professores sugeriram ou denunciaram essa situação. Ao total foram oito casos desta natureza, o que em média dá a soma de 1,6 casos por ano pesquisado, entretanto, salienta-se que essa forma de violência só apareceu nas Atas do ano de 2019. Os depoimentos dos pais trouxeram palavras como: auxiliar, apoio e acompanhamento, o que denota a própria categoria negligência, pois foram pedidos de ajuda. Houve apenas um

protesto, aonde uma das mães reclamou do fato de um professor deixar de atender os alunos para ficar no celular. Entretanto, sob esta categoria aloja-se uma profusão de situações, pois:

As negligências são formas específicas de violências e não devem ser confundidas com imprudência nem com imperícia, as quais incidem sobre ações precipitadas e impensadas, sem um adequado dimensionamento de suas consequências. As negligências resultam da leniência, da falta de zelo e dedicação ao realizar determinada tarefa, do desleixo, descuido, dizem respeito à irresponsabilidade ao assumir um compromisso, vinculam-se ao menosprezo, ao desdém (ROCHA et al, 2018, p. 64).

O Quadro 9 traz um fato ocorrido em 2019, em que uma mãe precisa procurar o Ministério Público em prol de seu filho, pois estava “preocupada por seu filho estar fora de um ambiente escolar por falta de um PAEE” (Extrato de Ata), sendo que, para ela, “é de direito do aluno esse acompanhamento” (Extrato de Ata). Identifica-se a negligência na ausência de compromisso ético no que tange à proteção de crianças e adolescentes (ROCHA, et al, 2018, p. 64). O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê o seguinte:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (art.5º da Lei 8.069/1990).

Negligência, portanto, é uma categoria de análise que se vincula à própria legislação do país e, como provou a documentação pesquisada, está presente no cotidiano escolar:

Na escola, a negligência relaciona-se com a banalização e a invisibilidade de situações as quais demandam o compromisso ético de intervenção pedagógica. As negligências escolares englobam a falta de organização do ambiente no que tange à melhoria dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a condescendência em situações marcadas pela/por rispidez, incivilidade, indiferença, desrespeito, agressões físicas e/ou psicológicas entre pares ou nas relações entre profissionais da educação e discentes, a exclusão da temática violência como conteúdo a ser considerado (independente da disciplina ministrada, área de formação e/ou atuação profissional) e, sobretudo, a ausência de acolhimento e denúncia nas suspeitas de maus tratos familiares ou situações de violência sofridas pelos alunos que transcendem os muros da escola (ROCHA et al, 2018, p. 64).

As ocorrências incluídas nesta categoria de análise são formas específicas de violência da escola, efetivadas pelo próprio sistema de ensino. Relacionam-se à violência institucional, incompatível com uma sociedade que se pretende ética, na medida em que viola os direitos constitucionais e a dignidade do viver humano (ROCHA, et al, 2018, p. 63). O quadro abaixo aborda outra forma de violência da escola, o *assédio sexual*.

QUADRO 10 – Violência da escola – Assédio sexual

ASSÉDIO SEXUAL COMETIDO POR PROFESSORES		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Ocorrências Gerais	17/09/2015	A aluna relata que o professor pegou nas suas nádegas .
Ocorrências Gerais	17/09/2015	Bateu ou encostou na aluna no sentido de dizer não mexam nas coisas do laboratório. (fala do professor).
Ocorrências Gerais	17/09/2015	A mãe fala que não precisa bater nas nádegas , se for chamar a atenção poderia ter encostado em outro lugar do corpo .
Ocorrências Gerais	11/10/2018	Professor passou pela aluna e no retorno deu um tapa na bunda da aluna. (fala dos alunos).
Ocorrências Gerais	11/10/2018	Passa as mãos nas costas descendo as mãos , por exemplo: “vamos lá buscar os livros”. (fala dos alunos).
Reunião de Pais	19/06/2019	Tem abordado sua filha em rede social – Messenger, com mensagens. (fala da mãe).
Reunião de Pais	19/06/2019	Relatando que está se sentindo mal com os comentários e olhares do professor. (fala da aluna).
Registro de Professores	11/06/2018	Sentido constrangida com as abordagens do referido professor, pois constantemente ele vem utilizando de falas maliciosas . (fala das alunas).
Registro de Professores	11/06/2018	Veio para o colégio com uma regata, estava calor, e em sala o professor Y pediu para L. sentar na frente da sala e disse assim que ela sentou “oi! a visão aqui na frente esta bonita! ” (fala da aluna).
Registro de Professores	11/06/2018	O referido professor disse a aluna “ cuidado para não cair de boca! ” (fala da aluna).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Estão insatisfeitas com brincadeiras e maneiras de tratar as alunas. (fala das alunas).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	O professor Y respondeu que não chegou à hora de ser grosso ainda . (fala da aluna).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	O professor é irônico e malicioso na forma de falar e rir para os alunos. (fala da aluna)
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Em um ponto da explicação apresentou uma fórmula (R=H.O/LA) e segundo as alunas o professor Y disse que o nome da fórmula era “rola” e que principalmente as meninas deveriam usar bastante a “rola”. (fala da aluna).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Posso ser muito grosso e violento com você . Segundo a aluna G. o professor falou com voz de malícia e tom de deboche (rindo). A aluna G. relata que ficou quieta, mas na sequência sentiu vergonha, medo e começou a chorar. (fala da aluna).
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Relata que em outro dia veio com uma calça rasgada e o professor Y comentou “leve essa calça na costureira”. A aluna relata que respondeu, leve você, e que o professor acrescentou, tira ai pra mim que eu levo, segundo a aluna em tom de sarcasmo e malícia. (fala da aluna).

Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)	16
--	-----------

FONTE: FONTE: Atas de Registro Escolar
 NOTA: Autor (2022)

O Quadro 10 traz a categoria *assédio sexual*. Este é o modo pelo qual a violência *da* escola mais se manifestou ao longo do período pesquisado, se tratando de um compilado do uso de termos, palavras ou frases de cunho sexista ou sexual. Ao todo foram dezesseis situações que envolveram essa forma de violência, sendo que esta ocorreu, em média, 3,2 vezes ao ano. Durante os anos de 2016 e 2017 não aconteceu nenhum caso desta ordem. No ano de 2015 foram três circunstâncias em que apareceu e em 2019 surgiram em duas oportunidades. Contudo, em 2018, onze episódios puderam ser classificados nesta categoria. Os pais estavam presentes em duas denúncias desta natureza e um professor também mencionou um episódio, entretanto foram as alunas que mais relataram fatos que envolveram o assédio sexual, totalizando treze situações aonde elas delataram esta violência *da* escola.

Várias palavras, características dessa situação, foram aludidas pelas denunciante, citando-se: pegar, bater, encostar, nádegas, tapa, abordar, comentar, olhares, malícia, brincar, ironizar, debochar, vergonha, medo, chorar e sarcasmo. Os extratos dos registros compilados no quadro dez, destacam situações aonde o assédio sexual se confunde com a violência simbólica e até o abuso de poder, categorias elencadas para esta dissertação, contudo, o que difere uma da outra é a conotação sexual, ou sexista, quando de sua manifestação.

O assédio sexual, como categoria de análise, é uma forma atualizada de dissertar sobre uma doença social muito antiga, que é vista, porém, na sociedade contemporânea. Contudo, como um termo novo para abordar um velho problema (FILHO, 2009, p. 23), faz-se necessário defini-lo, assim:

Conceituamos, por isto, o assédio sexual como toda conduta de natureza sexual não desejada que, embora repelida pelo destinatário, é continuamente reiterada, cercandolhe a liberdade sexual. Por se constituir em uma violação do princípio de livre disposição do próprio corpo, esta conduta estabelece uma situação de profundo constrangimento (...). (FILHO, 2009, p. 24).

Por ser este um tema multifacetado, velado e escamoteado, diversas áreas do conhecimento se debruçam sobre sua análise, trazendo contribuições variadas

ao entendimento sobre a situação, desta forma, pesquisadoras da área da saúde no Piauí trouxeram o seguinte número:

Foram identificadas 2.226 notificações de violência sexual ocorrida na escola contra crianças e adolescentes no Brasil, no período de 2010 a 2014. Predominavam vítimas do sexo feminino (63,8%) e de raça/cor de pele branca (51,8%) e negra (46,5%). Houve registro de reincidência de violência em aproximadamente um terço dos casos (34,7%). O tipo de violência sexual mais frequente foi o estupro (60,9%), seguido do assédio sexual (29,7%) e do atentado ao pudor (21,6%). Grande parte das vítimas foi agredida por indivíduos do sexo masculino (88,9%) e por conhecidos da vítima (46%). Em apenas 7,1 das notificações as vítimas suspeitaram de que os prováveis agressores haviam ingerido bebida alcoólica. No que se refere ao atendimento, 25,3% das vítimas realizaram coleta de sangue, 96,9% evoluíram para alta e 73,8% foram encaminhadas para o Conselho Tutelar (SANTOS, *et al*, 2018, p. 4).

Os dados levantados, na citação acima, foram retirados do sistema de informação de Agravos (Sinan), portanto, apresentam uma situação referente a todo o país, o que torna o assédio sexual, como violência, uma constante. Entretanto, passou a ser considerado crime, tardiamente, pela lei 10.224, de 15 de maio de 2001. Em grande parte das vezes, é uma atitude praticada contra a mulher, violando sua honra, seu corpo e psicológico por meio da imposição vinda do gênero masculino:

É possível a existência do assédio sexual onde a vítima seja o homem, porém, na sociedade contemporânea ainda prevalece a hierarquização de gênero no qual o corpo feminino é visto a partir de um olhar biológico como frágil e, portanto, indefeso. Neste sentido, quando a vítima é coagida para que preste algum favor sexual por estar hierarquicamente em posição inferior ao violentador, quando a vítima é constrangida ou tem seu corpo violado por ser do gênero feminino, o assédio ocorre por conta do preconceito de gênero. As noções de gênero se diferenciam em diversos momentos históricos em seus vários aspectos sendo eles culturais e sociais de um modo geral (BARBOSA 2021, p. 120).

O campo educacional é um espaço permeado pelas relações interpessoais e, desta situação, podem derivar episódios abusivos calcados em preconceitos de gênero, fato que remete à própria violência estrutural, pois:

Recentemente a inteligência artificial BIA sofreu vários ataques e violência, entre eles o assédio sexual. A BIA não é uma mulher real, ela é uma inteligência artificial, mas também sofre assédio, e isso acontece porque ela é composta por elementos femininos. Assim a violência também é

baseada no gênero. A omissão a esse tipo de ofensa só colabora para que o assédio seja visto como algo natural. [...] Há séculos, as mulheres são as principais vítimas do assédio sexual e da importunação sexual, além de sofrerem também com o assédio moral. Desde 2018, quando a BIA (Inteligência Artificial do Bradesco) passou a atender clientes, presenciamos diversas interações indesejadas e ofensivas – que evidenciam esses comportamentos (BARBOSA 2021, p. 114).

Este fato retrata, de maneira muito clara, o machismo patriarcal que embasa o assédio sexual e, desta forma, se o sistema de ensino reproduz a sociedade que o cerca, reedita, também, os preconceitos de gênero. Barbosa (2021), ao pesquisar este fenômeno em uma escola pública no Pará, traz a seguinte contribuição:

É importante traçar o perfil das entrevistadas uma vez que a pesquisa visa detalhar o perfil das interlocutoras, porém, o assediador muitas vezes ao cometer o assédio sexual, não está preocupado com a condição social das vítimas, mas exerce sobre ela a violência de gênero utilizando-se de sua posição de hierarquia. O assédio sexual contra uma inteligência artificial, retrata de maneira muito clara a situação machista e patriarcal que persiste na contemporaneidade em diversos espaços, principalmente no ambiente escolar, que também se constitui um espaço onde há relação de poder em que a vítima é constrangida e algumas vezes ameaçada, ou até chantageada em seu desempenho escolar e com medo de vir a ser reprovada em determinada disciplina, muitas vezes acaba cedendo, outras vezes a solução é levar na brincadeira silenciando a situação de assédio. Poucas alunas rompem o ciclo violento através da denúncia. Algumas até desistem de frequentar as aulas o que ocasiona fracasso escolar e algumas vezes até desistências (BARBOSA 2021, p.115).

Neste contexto, a categoria assédio sexual, proposta como mecanismo de análise, representa uma forma específica de violência *da* escola, encontrada e praticada no colégio pesquisado e sendo, aliás, a que mais se fez presente, entre as violências recuperadas. O *assédio moral*, abordado no quadro abaixo, foi outra expressão de violência desvelada pela pesquisa.

QUADRO 11 – Violência da escola – Assédio Moral

ASSÉDIO MORAL COMETIDO POR PROFESSORES		
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE
Registro de Professores	21/07/2018	Aluno que denunciou , desistiu do curso, porém está denunciando para que os colegas que ficaram não passem por tal situação .
Reunião de pais	11/10/2019	Segundo fala e registro do pai, fica por várias aulas militando politicamente para seus alunos. (fala do pai).
Reunião de pais	11/10/2019	A professora não deve ficar incitando esse tipo de questões em sala de aula, tentar impor uma ideia moral . (fala do pai).
Reunião de pais	11/10/2019	A professora está ferindo a questão religiosa do seu filho. (fala do pai).
Reunião de pais	12/11/2019	Alega que a professora fez uma colocação política em sala de aula de forma partidária . (fala do pai).
Reunião de pais	12/11/2019	Encaminhamento ideológico deve ser feito pela família e não pela escola. (fala do pai).
Reunião de pais	20/11/2019	Dizendo que a professora faz insinuações políticas com as quais o pai não concorda. (fala do pai).
Total de ocorrência ao longo dos anos pesquisados (2015 - 2019)		7

FONTE: Atas de Registro escolar
 NOTA: Autor (2022)

O Quadro 11 expõe a categoria *assédio moral*. Esta forma de violência da escola deriva da posição ideológica de professores e alunos, apresenta como característica o embate de valores socioculturais não compartilhados, como fica evidente nas palavras e frases utilizadas para denunciar esses fatos, sendo as mesmas: militar, incitar, ideologia, passar por tal situação, política partidária, questão religiosa, insinuações políticas. Ao longo do período pesquisado, foram sete vezes em que esta forma de violência se manifestou, totalizando, em média, 1,4 casos ao ano. Não houve acontecimento desta natureza nos anos de 2015, 2016 e 2017. Ocorreu uma única vez em 2018, sendo que, a grande maioria dos fatos, situou-se em 2019, com a soma de seis casos. Em apenas uma das vezes foi o aluno que realizou a reclamação, as outras situações foram expostas pela família.

Esta categoria de análise está ligada a questões éticas e morais, portanto, envolve situações em que o assediado se sente maltratado, desrespeitado ou humilhado:

O fato de o conceito de assédio moral ter sido tão significativo para um número tão grande de pessoas em minha obra anterior está provavelmente ligado à escolha do termo moral. Este mesmo conceito, qualificado de psicológico, significaria que se tratava unicamente de um estudo sobre mecanismos psicológicos, ou seja, para especialistas. A escolha do termo moral implicou uma tomada de posição. Trata-se efetivamente de bem e de mal, do que se faz e do que não se faz, e do que é considerado aceitável ou não em nossa sociedade. Não é possível estudar esse fenômeno sem se levar em conta a perspectiva ética ou moral, portanto o que sobra para as vítimas do assédio moral é o sentimento de terem sido maltratadas, desprezadas, humilhadas, rejeitadas (...). Com relação aos agressores, diante da gravidade dessa violência, só podemos colocar a questão de sua intencionalidade. Tinham realmente a intenção de prejudicar? (HIRIGOYEN, 2017, p.15-16).

As relações interpessoais no cotidiano escolar são mediadas pelo uso da palavra, portanto, sua aplicação equivocada faz com que o meio educativo seja um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral (HIRIGOYEN, 2017 p. 142).

Logo, e de certo, as Instituições de Ensino/Educação, enquanto ambientes de trabalho, também se configuram como palco propício para manifestação do assédio moral (ou outras variantes – também, depreciativas constrangedoras e humilhantes – de agressão psicológica) praticado, conscientemente ou não, e pelas mais variadas razões, seja, por membros da própria instituição (colegas de trabalho, superiores hierárquicos, alunos/as, dentre outros/as), seja por membros da comunidade (pais, autoridades e demais cidadãos) (TEIXEIRA, 2020, p.28).

Como a maioria dos fenômenos que impactam a educação, o assédio moral é multifacetado, sendo de difícil definição, pois sua conceituação difere em alguns estudos: o assédio moral diz respeito a agressões mais sutis e, portanto, mais difíceis de caracterizar e provar, qualquer que seja sua procedência. Entretanto, indiferente da definição adotada, o assédio moral é uma violência sub-reptícia, não assimilável, mas que, no entanto, é muito destrutiva (HIRIGOYEN, 2017, p. 85).

Em 2019, segundo o Quadro 11, um pai “alega que a professora fez uma colocação política em sala de aula de forma partidária” (Extrato de Ata), pois ela, “não deve ficar incitando esse tipo de questões em sala de aula, tentar impor uma ideia moral” (Extrato de Ata), para o pai “esse encaminhamento ideológico deve ser feito pela família e não pela escola” (Extrato de Ata). Destaca-se o fato de que, a maioria de ocorrências de assédio moral vinculou-se às situações envolvendo fatos que tinham como pano de fundo a polarização política. Corroborando essa afirmação, tem-se que, dos sete casos encontrados, seis ocorreram em 2019, ano

pós eleição presidencial, conjuntura em que a polarização se acirrou. Entre os conceitos e medidas de polarização política empregadas na literatura internacional, duas definições se destacam: a polarização ideológica e a polarização afetiva (MARQUES & FUKS, 2020, p.3). Para os autores, a atual polarização política brasileira, é um fenômeno recente e requer aprofundamento, entretanto, embasam sua análise em estudos sobre o cenário político estadunidense, aonde esta situação não é nova, assim:

No tocante à polarização ideológica, os autores costumam analisar a dispersão em direção aos extremos da auto localização no continuum liberal-conservador (ou esquerda e direita) entre os eleitores que se identificam com os partidos Republicano e Democrata. Outra alternativa, seguida por Abramowitz (2010), é analisar como os partidários desses dois partidos se diferenciam naquilo que a literatura chama de ideologia operacional (Ellis e Stimson, 2012), que são as posições do indivíduo em relação a um conjunto *issues*, tais como o tamanho e responsabilidade do Estado, gasto militar, direitos de minorias e questões de gênero (MARQUES & FUKS, 2020, p.3).

Neste quadro, a polarização política brasileira funcionaria como um catalisador, influenciando as escolhas e tomadas de posição de professores, alunos e pais, levando-os a considerar como assédio moral, fatos que antes não tinham esta conotação. A conjuntura política do país conduziu, portanto, a um aumento da intolerância⁴⁹, uma vez que as afeições estão vinculadas a grupos políticos opostos:

Já a polarização afetiva tem como base a teoria dos grupos sociais e seu foco incide sobre a identidade grupal e o aumento da desafeição em relação ao grupo político rival. Assim, a estratégia de identificação do fenômeno segue originalmente a identificação dos grupos e a mensuração do afeto intragrupal e do desafeto intergrupalo (MARQUES & FUKS, 2020, p.3).

A situação exposta pelo Quadro 11 traz muitas relações com a sociedade na qual a escola está inserida, tornando-a refém do espaço e tempo em que se inclui.

⁴⁹ O termo intolerância remete diretamente ao seu antônimo, tolerância, os dois estão presentes no cotidiano escolar e são objetos de estudo na ciência política. “De um lado, evoca-se na criança o acolhimento dos valores democráticos. Do outro, encoraja-se nela a expressão de sua opinião. Entra em oposição o grupo *versus* indivíduo; a segurança no ambiente de aprendizado *versus* a liberdade de expressão; a inclusão *versus* a exclusão (ORLENIUS, 2008). A educação, portanto, não é um processo estanque de transmissão e recepção passiva de princípios; contém ambiguidades e deve estar preparada para ser objeto, ela mesma, tanto de questionamentos e disputas salutares como de manifestações de intolerância e ódio” (LIMA, 2020, p. 03).

Assim, os dados encontrados na empiria, vinculam-se a rivalidades externas ao colégio:

A teoria que baseia a formulação de polarização afetiva deriva de algumas teses dos estudos sobre identidade social e teoria dos grupos, que entendem que a identidade e filiação a um grupo é capaz de introduzir uma série de atitudes positivas em relação ao ingroup e atitudes de competição, rivalidade e depreciação dos outgroup (MARQUES & FUKS, 2020, p.3).

O assédio moral, exposto no Quadro 11, liga-se, então a questões ideológicas e de afeição partidária, levando professores, pais e alunos a assumirem posições políticas diferentes e conflitantes:

Mas, como então medir a polarização afetiva e ideológica num sistema multipartidário, fragmentado, frágil e sem base social consistente? Uma série de estudos recentes permite pensar a polarização afetiva e ideológica a partir de identidades que não sejam partidárias e nem mesmo pertencimentos grupais fixos e consolidados. Outros estudos indicam que, mesmo sob bases partidárias instáveis, as eleições criam identidades e alinhamentos suficientes para a formação de dinâmicas afetivas para a polarização. Juntos, esses referenciais teóricos nos permitem captar a polarização em ambientes com clivagens partidárias voláteis e sustentadas por lideranças, que se mostram adequados à realidade atual brasileira (MARQUES & FUKS, 2020, p.4).

Portanto, por trás da categoria assédio moral, existe uma complexidade de fatos que a conectam ao entorno escolar, vinculando-a a conjuntura histórica e social em que a escola está inserida. Os fatos ocorridos em 2019, mostrados no Quadro 11, derivam de uma posição do pai de um aluno, ou seja, podem ferir este último e não o seu filho, entretanto, isso não invalida o fato de que houve o assédio moral. Todavia, movimentos como o da “escola sem partido”⁵⁰ podem ter norteado as reclamações citadas no quadro acima.

⁵⁰ Existe um discurso antipolítico instaurado na sociedade brasileira, este pode ser fruto da polarização política atravessada pelo país nos últimos anos. “O fortalecimento público deste discurso abertamente conservador permitiu que ganhasse visibilidade – e expressão parlamentar – um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. A principal organização é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, o MESP permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira. É o idealizador de projetos de lei que tramitam em todo o Brasil, nas Câmaras de

Na sequência desta análise, serão apresentados mais dois quadros, os de número 12 e 13, conjuntamente dois gráficos que demonstram os dados obtidos. O intuito destes procedimentos é expor, de forma holística, a realidade encontrada por meio da pesquisa, ou seja, interpelar os dados em seu conjunto. Optou-se por, após expô-los, vincular os dados a trabalhos que esmiúçam a violência escolar e, em menor medida, a violência *da* escola, pois esta ainda carece de maior quantificação.

QUADRO 12 – Unidades de análise e categorias

UNIDADES DE ANÁLISE E CATEGORIAS		
UNIDADES DE ANÁLISE (EXEMPLO)	CATEGORIAS	QUANTIDADE
Ele (o professor) disse que bateria em seu pai e nele mesmo (aluno). (fala da mãe).	AMEAÇA	4
Porém o problema está nos termos sexistas e pejorativos. (fala da mãe).	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	12
O referido professor se dirigiu a ela com palavras que a constrangeram . (fala da aluna).	VIOLÊNCIA VERBAL	9
Professor não dá aula e fica no celular. (fala da mãe)	NEGLIGÊNCIA	8
O professor Y bateu os pés no chão e tremeu o corpo dizendo, estou tremendo de medo. (fala da aluna).	ABUSO DE PODER	6
Posso ser muito grosso e violento com você. Segundo a aluna G. o professor falou com voz de malícia e tom de deboche (rindo). (fala da aluna).	ASSÉDIO SEXUAL	16
A professora não deve ficar incitando esse tipo de questões em sala de aula, tentar impor uma ideia moral. (fala do pai).	ASSÉDIO MORAL	7
TOTAL DE OCORRÊNCIAS		62

FONTE: Atas de Registro Escolar

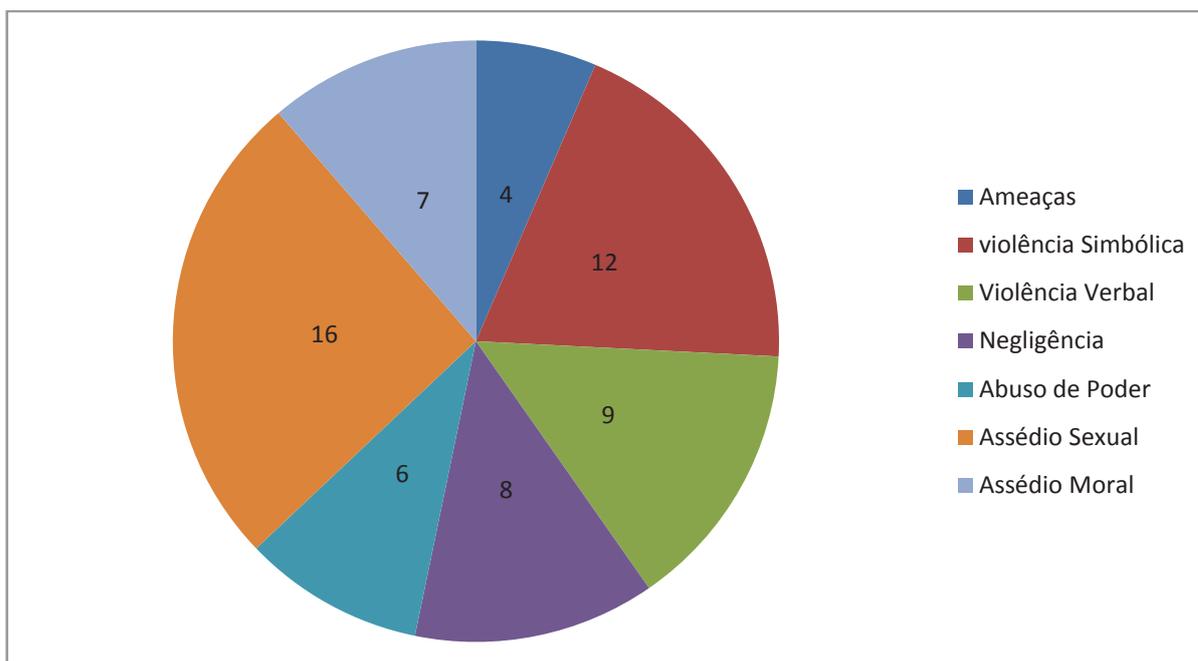
NOTA: Autor (2022)

O quadro doze traz o total de sessenta e duas situações em que a violência *da* escola esteve presente, sendo que foram quatro fatos ligados à *categoria ameaça*, doze casos envolveram a *violência simbólica*, foram nove ocorrências

ligadas à *violência verbal*, oito fatos estavam ligados à *negligência*, seis situações de *abuso de poder*, sete episódios de *assédio moral* e o *assédio sexual* apareceu em dezesseis circunstâncias, sendo esta a manifestação de violência *da* escola mais presente durante o período pesquisado. Estas categorias possuem validade frente aos objetivos desta dissertação, pois:

A propriedade mais destacada de um conjunto de categorias é sua validade ou pertinência. Essa característica refere-se às possibilidades de representar os textos analisados, o que depende dos objetivos da pesquisa. Quando as categorias apresentam validade elas são úteis para a pesquisa. Ainda que a validade possa ser examinada de várias perspectivas, em última análise ela requer um fundamento teórico. As categorias necessitam ter validade teórica, o que tanto pode ser conseguido com sua derivação de teorias a priori, como pode ser construída gradativamente a partir da própria teorização num processo de derivação de categoria emergentes. Em qualquer dos encaminhamentos a questão da validade é central no processo de categorização. Não é garantida desde o início, mas corresponde a um processo de construção ao longo de todo o processo de pesquisa (MORAES & GALIAZZI, 2016, p. 105).

Desta forma, as categorias do quadro doze refletem um exame ampliado a respeito dos dados levantados por meio da análise do *corpus* documental, que sustentam esta dissertação. O recorte cronológico proposto remete-se aos anos de 2015 a 2019, compreendendo um período de cinco anos e, dentro deste, foram elencados sessenta e dois casos de violência *da* escola. Ao dividir o número de fatos citados nos quadros de cinco a onze, pela quantidade de anos pesquisados, obtém-se a soma de 12,4 ocorrências anuais. Este número, se dividido por doze meses (1 ano), leva ao coeficiente de 1,03 ocorrências mensais, contudo, ao descontarmos o período de férias e recesso escolar, que compreendem quinze dias, aproximadamente, em julho e dezembro, mais o mês de janeiro, tem-se que, são dez meses de aulas ao ano e, assim, ao dividir o resultado mediano de 12,4 ocorrências anuais, por dez meses efetivos de aula, tem-se que alguma das manifestações de violência da escola ocorreram 1,24 vezes ao mês. Se for considerado que as aulas ocorrem de segunda a sexta feira, alcançam-se vinte dias letivos por mês e ao dividir o número de 1,24 situações mensais pelo número de dias letivos, chega-se ao resultado de 0,062 ocorrências de violência *da* escola por dia.

GRÁFICO 1 – Categorias e ocorrências no Período de 2015 - 2019

FONTE: Atas de Registro Escolar
 NOTA: Autor (2022)

O gráfico acima representa as categorias elencadas e traz a quantidade de ocorrências ao longo do período pesquisado, destaca-se o item referente ao *Assédio Sexual* como o que mais se manifestou. Já a *ameaça* foi à categoria menos presente.

QUADRO 13 – Violência da escola por ano pesquisado

VIOLÊNCIA DA ESCOLA – PERÍODO PESQUISADO						
Tipo de violência/categoria	Ano de 2015	Ano de 2016	Ano de 2017	Ano de 2018	Ano de 2019	Total por categoria
Ameaça	00	00	01	01	02	04
Violência simbólica	00	03	01	03	05	12
Violência Verbal	00	01	00	04	04	09
Negligência	00	00	00	00	08	08
Abuso de Poder	00	02	00	02	02	06
Assédio Sexual	03	00	00	11	02	16
Assédio Moral	00	00	00	01	06	07
Total Anual/Geral	03	06	02	22	29	62

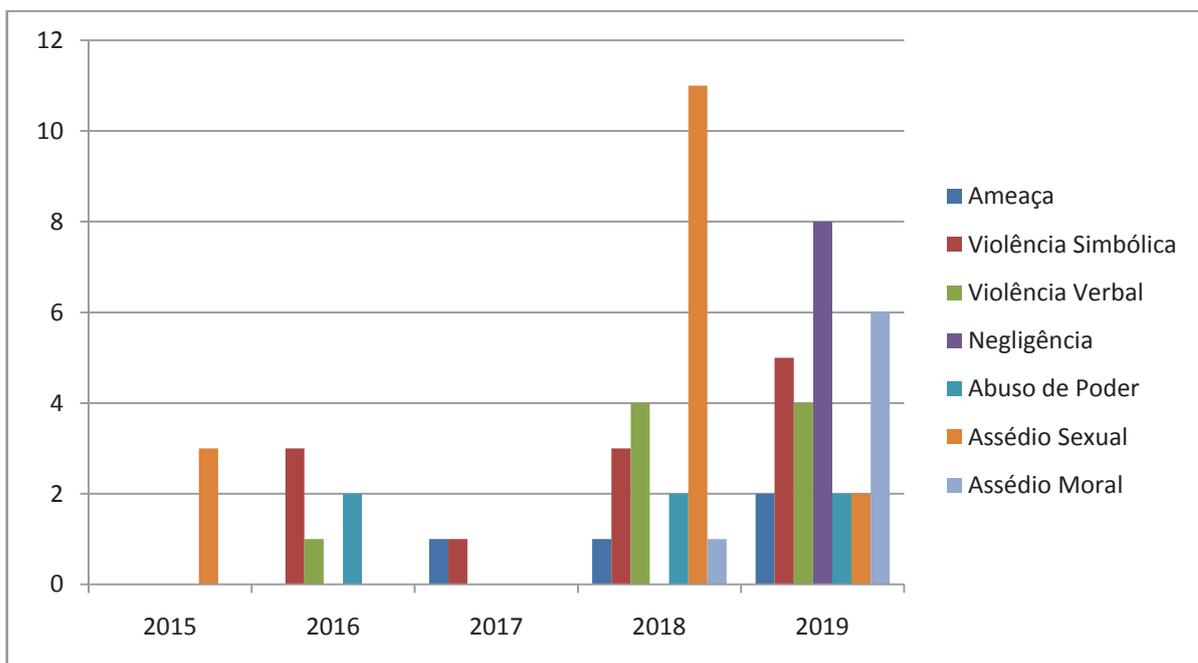
FONTE: Atas de Registro Escolar
 NOTA: Autor (2022)

Ao analisar o quadro treze, tem-se a quantidade de ocorrências por ano pesquisado. A categoria *ameaça* não se manifestou em 2015 e 2016, ocorreu uma vez em 2017 e 2018 e apareceu em duas ocasiões em 2019, sendo que esta foi à

forma de violência *da* escola que menos esteve presente no *corpus* estudado. Não houve episódio de *violência simbólica* no ano de 2015, um fato desta natureza em 2017 e três casos desta ordem em 2016 e 2018. Contudo, cinco eventos abrangendo esta categoria sucederam em 2019. Acontecimentos abrangendo a *violência verbal* não ocorreram em 2015 e 2017, houve uma situação que a envolveu em 2016 e quatro Atas a mencionaram em 2018 e 2019. A categoria *negligência* esteve ausente nos registros de 2015, 2016, 2017 e 2018, entretanto, em 2019 verificaram-se oito casos nesta condição. *Abuso de poder* não teve lugar em 2015 e 2017, mas se apresentaram em duas ocasiões em 2016, 2018, 2019. *Assédio sexual* ocorreu em três circunstâncias em 2015, não aconteceu em 2016 e 2017, houve dois casos em 2019 e onze em 2018. O *assédio moral*, enquanto categoria de análise, não se apresentou em 2015, 2016, 2017 e um fato desta condição desenrolou-se em 2018, sendo que em 2019 foram sete situações que envolveram esta forma de violência *da* escola.

Examinando o quadro treze, tem-se que a violência *da* escola, ao menos nas Atas pesquisadas, apresentou-se três vezes em 2015, seis vezes no ano de 2016, duas vezes em 2017, mas esteve presente 22 vezes em 2018 e 29 vezes em 2019. Para efeito de análise, ao dividir o número de ocorrências do ano de 2015, pela quantidade de meses letivos (dez meses efetivos de aula), se teria três fatos divididos por dez meses chegando ao coeficiente de 0,3 situações mensais, número pouco expressivo. Entretanto, se a mesma equação for realizada para o ano de 2019, se tem o resultado de 2,9 situações de violência *da* escola por mês. Pode-se inferir que esta forma de violência escolar não é constante, mas que varia a partir da conjuntura/contexto e do próprio cotidiano. Esta situação fica visível por meio do gráfico apresentado na sequência.

GRÁFICO 2 - Categorias - Ocorrências por ano pesquisado



FONTE: Atas de Registro Escolar

NOTA: NOTA: Autor (2022)

Dados referentes à violência *da* escola são escassos, ou até inexistentes. Desta forma, aproximar-se desta realidade, por meio de sua quantificação numérica, não é algo simples ou fácil. Portanto, para tocar este fenômeno é necessário abordá-lo de forma indireta, recorrendo a estudos que exploram a mesma temática, mas não necessariamente focam no mesmo objeto que esta dissertação. Neste contexto, Julia Elaine Diniz realizou uma pesquisa bibliográfica, em 2015, para a dissertação: *A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001-2010)* descobrindo que, apenas dois trabalhos neste período estudaram, diretamente, a violência *da* escola. Tal constatação remete às seguintes perguntas: por que será que aparecem tão poucos trabalhos sobre violência *da* escola? A escola não comete violência contra os alunos? (DINIZ, 2015, p. 42). A situação encontrada pela pesquisadora joga luz sobre a temática referente à violência *da* escola. Esta é uma faceta da violência escolar pouco elucidada, pois desvelar seus mecanismos significaria adentrar, ainda mais, à “caixa preta”⁵¹ do cotidiano escolar e trazer à luz relações de poder ali estabelecidas.

⁵¹ A metáfora da caixa preta advém do entendimento, difundido nos Estados Unidos, de que o cotidiano escolar seria estanque. “Ao migrar para o campo educacional, especialmente para entender o funcionamento do cotidiano escolar, tal metáfora opera no sentido de colocá-lo num lugar inacessível a qualquer entendimento ao negar a possibilidade de conhecimento do que é feito no

Mesmo o cotidiano escolar sendo intrincado e, muitas vezes, inescrutável, existem mecanismos para aproximar-se do mesmo, levando à interpelação sobre a violência *da* escola. Em 2013, Marilda da Silva publica o artigo “A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?” em que a pesquisadora obteve dados a partir de entrevistas com alunos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. No total, foram doze entrevistados, apresentando o seguinte:

A grande maioria dos sujeitos, 9 dos 12, testemunhou/vivenciou violência em meio escolar: violência por professores contra alunos. Contudo, 7 sujeitos testemunharam e 2 sujeitos vivenciaram. Isso significa que a grande maioria de nossos entrevistados testemunhou e não sofreu, propriamente dizendo, algum tipo de violência durante sua história de escolarização. Apenas três futuros professores informaram que não testemunharam e não vivenciaram violência da escola. Note-se que é bastante modesto o número de sujeitos deste estudo que não se referiu a nenhuma forma de violência em meio escolar. No que se refere aos danos que são causados nos agentes que testemunham e/ou vivenciam violência da escola não há benefícios a computar em nenhuma dessas situações, pois o maior grupo de nossos sujeitos foi simbolicamente agredido quando testemunhou agressões a seus pares (SILVA, 2013, p. 346).

O trabalho citado acima difere desta dissertação, entretanto, apresenta alguns elementos referentes à temática proposta pela presente pesquisa. Silva (2013, p. 347), conclui que: “vale dizer, então, que 75% dos nossos entrevistados de algum modo enfrentaram o respectivo fenômeno durante sua formação básica, quer seja como telespectador-vítima quer como vítima”.

Paola Marcelino da Silva (2016) realizou um estudo em Goiás buscando compreender a violência escolar, para tanto, utilizou-se de dados dispostos pela Secretária de Segurança Pública de Goiás e, por meio de trezentos e seis questionários socioeconômicos aplicados nas salas de aula, obteve o seguinte:

interior das escolas. Entendido como uma “*caixa preta*”, o cotidiano escolar passa despercebido pelas autoridades que, não se importando com o que ali acontece, mede trajetória de seus praticantes pelos resultados”. (FIORIO, 2010, p.77). “Com o uso dessa “metáfora”, os que a aplicavam/aplicam tentavam/tentam indicar a “impossibilidade” de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola, sustentando, paralelamente, a idéia de que certas aproximações possíveis não poderiam contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem. No entanto, mais do que isso, mais do que a impossibilidade de ser entendido, por essa característica que nele viam/vêem, os que o estudavam/estudam dessa perspectiva, o cotidiano, como “caixa preta”, foi considerado negligenciável”. (ALVES, 2003, p. 63). Contudo, como essa dissertação mostra, o cotidiano é uma das esferas de tempo/espaço aonde ocorrem as relações interpessoais e, também, um *lôcus* central para o entendimento daquilo que acontece nas escolas/colégios, não podendo ser ignorado por quem se debruçar sobre o estudo do/no campo educacional.

A partir dos resultados obtidos através da apuração de 306 questionários multifatoriais, aplicados na rede pública nas cidades periféricas do Estado de Goiás, e da realização de 60 sondagens com os gestores, professores e pais de alunos, pode-se notar que 56% representa a maioria dos que não vivenciaram a violência escolar. No entanto, 33% destes participantes revelaram ter sofrido violência social, ou seja, violência contra a liberdade e segurança do indivíduo, crime de racismo, preconceito em geral, uso da força física e agressões verbais (SILVA, 2016, p.326).

Novamente, são dados não relacionados ao fenômeno estudado nesta dissertação, pois representam a violência escolar como um todo, no entanto, ajudam a refletir a respeito dos elementos desvelados por esta análise. Pesquisando a prevalência de eventos ligados à violência escolar na região administrativa do Recanto das Emas em Brasília, (Ribeiro, *et al*, 2015) aplicaram, entre março e dezembro de 2012, duzentos e oitenta e oito questionários a crianças entre idades de onze a quinze anos, encontrando o seguinte:

A prevalência da violência física foi a mais detectada, apresentando índices de 85,4%. A violência psicológica também se apresentou com alta incidência nessas crianças e adolescentes, chegando a 62,5%. No caso da violência sexual a prevalência, embora menor em relação às outras, apresentou-se com um quantitativo expressivo de 34,7% (RIBEIRO, *et al*, 2015, p.57).

Os pesquisadores concluíram que: “dentre as crianças entrevistadas, cento e trinta, equivalentes a (45,1%) declararam que às vezes ou frequentemente sentiam-se inseguras na escola” (RIBEIRO, *et al*, 2015, p. 56). Os dados apresentados nas últimas páginas referem-se às diversas formas de violência escolar, contudo, não tocam, propriamente, a violência *da* escola por meio de sua quantificação.

Na literatura acadêmica pesquisada, encontram-se vários artigos, dissertações e teses sobre esta temática, todavia, a abordagem frente à violência *da* escola, se dá geralmente, por meios teóricos e, quando abordam o mesmo objeto deste trabalho, frequentemente o fazem por outros caminhos metodológicos, tornando a obtenção de elementos quantitativos para a comparação com os dados produzidos por esta dissertação, algo raro, pois como comprova Marilda da Silva (2018), este é um tema, ainda, pouco abordado:

No que se refere às informações que consideramos de caráter geral, nenhuma das fontes analisadas dedicou-se exclusivamente à categoria

violência da Escola, entretanto há menções ao conteúdo dessa categoria na maioria das pesquisas. Mas, trata-se de um discreto interesse, sobretudo no que diz respeito à violência de professor contra aluno (SILVA, 2018, p. 475).

A partir da análise dos dados empíricos produzidos, a violência escolar revelou seu lugar. Os documentos investigados trouxeram as violências *na* e *à* escola, manifestando as contradições sociais que cercam e permeiam o cotidiano escolar, exibindo assim a diversidade social e cultural na qual a escola está inserida. Todavia, o *corpus* documental expressou a violência *da* escola, principal objeto de estudo desta dissertação.

Os dados levantados, as unidades de sentido e as categorias apresentadas, permitem concluir que toda a teoria, metodologia e bibliografia acadêmica apresentada ao longo da pesquisa são respaldadas na realidade, entretanto, as inferências, a partir das análises têm como ponto de partida a empiria, desta forma, os significantes dos materiais que estão sendo analisados representam um movimento destes para o contexto a que se referem (MORAES & GALIAZZI, 2016, p. 77), portanto, uma construção do pesquisador, um *metatexto*.

Ao longo de todo o capítulo três, o cotidiano escolar foi apresentado por meio da documentação estudada, transparecendo uma realidade representada nas Atas, em que o conflito entre os agentes sociais se fez presente em diversos momentos. Neste contexto, em várias situações, professores e alunos desentenderam-se e é neste ponto que apareceu a violência *da* escola efetivada pelos professores, corroborando a hipótese de que a escola produz e reproduz a violência.

A pesquisa mostrou ainda quem são os agentes sociais institucionais que praticam a violência e esta constatação, forçosamente, conduz a conclusão de que existem professores violentos, aliás, estes parecem ser a minoria, contudo, suas ações ganham destaque, pois reverberam em toda a instituição. Entretanto, como afirmado acima, os professores também são frutos da violência estrutural. O quadro abaixo expõe essa faceta do cotidiano escolar.

QUADRO 14 – Exposição dos professores a violência

EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR A VIOLÊNCIA			
ATA	DATA	CONTEÚDO/UNIDADES DE ANÁLISE	TIPO DE VIOLÊNCIA
Registro de Alunos	14/11/2017	D. ainda se referiu ao professor colocando que se seu pai fosse um dono de bar ele deveria quebrar a cara do professor . (fala do aluno).	Ameaça
Registro de Alunos	06/12/2019	O aluno comentou que o professor X tem autoridade de um professor rebaixado .	Desrespeito
Registro de Professores e Funcionários	03/10/2018	Respondeu ao professor de forma ríspida e em seguida percebeu que estava errada e parou de discutir. (fala da aluna).	Verbal
Reunião de Pais.	12/11/2019	O pai apresentou um trecho de áudio gravado pelos alunos em sala de aula. (fala do professor).	Assédio Moral
Registro de alunos	27/09/2018	Ela tentou pegar um aparelho de barbear e a avó segurando a puxando, mas ela tinha mais força, quebrou a base de acrílico e cortou a avó com a gilete. (fala da professora).	Psicológica
Registro de alunos	27/09/2018	Sentou no chão do banheiro com a gilete na mão . (fala da professora).	Psicológica
Registro de alunos	27/09/2018	Relatou que estava triste e que sua vontade era de se matar , disse que ela só fazia mal para as pessoas. (fala da professora).	Psicológica
Registro de alunos	27/09/2018	Depois disso ela teve uma crise aonde deu vários socos, bateu com a cabeça, professora e avó tentando contê-la, saiu correndo foi para a cozinha pegou uma faca . (fala da professora).	Física e Psicológica
Registro de alunos	27/09/2018	Aluna chorava muito, também perguntou para ela se gostaria de conversar com alguém além da professora , a mesma a abraçou e chorou . (fala da professora).	Psicológica

FONTE: Atas de Registro Escolar

NOTA: Autor (2022)

O Quadro 14 traz elementos para analisar as situações aonde os professores são expostos a violência. Apesar de este não ser o objetivo central desta pesquisa, optou-se por realizar uma breve análise nesta seara, pois docentes e alunos convivem no mesmo cotidiano e, portanto, se encontram frente aos mesmos desafios no que tange a esse fenômeno.

Elaboraram-se categorias que evidenciam tipos de violência sofrida por professores, citando-se: *ameaça, desrespeito, física, verbal, assédio moral e*

psicológica. Ao todo, foram listados nove casos desta natureza ao longo do período pesquisado, entretanto, se o recorte do objeto estivesse voltado para esse fenômeno, outras ocorrências poderiam ser encontradas.

Destaca-se o caso em que uma professora, ao fazer o atendimento domiciliar a uma aluna com síndrome do pânico, precisou enfrentar um episódio aonde foi exposta a um fato sem precedentes. Em certo momento, a “aluna teve uma crise aonde deu vários socos, bateu com a cabeça. Professora e avó tentaram contê-la, saíram correndo, foram para a cozinha (a aluna) pegou uma faca” (extrato de Ata). O fato finaliza-se com a aluna chorando muito e sendo amparada pela professora. No quadro acima também foi possível detectar situações de ameaças e desrespeito para com o professor.

Neste contexto, torna-se difícil tratar a violência *da* escola, isoladamente, como algo que provenha só dos professores, pois a própria instituição encontra-se repleta de ocorrências desta natureza, o que a torna constante e comum no cotidiano escolar. Esta conclusão vincula a violência *da* escola às outras formas de violência, ou seja, a violência *na* e *a* escola e, até mesmo, a sua correlata estrutural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas acontece que tudo tem começo, e se começa um dia acaba.

Flávio Lemos e Renato Manfredini

Esta pesquisa permite concluir que, a violência *da* escola se manifesta de distintas formas, assumindo contornos sexistas, simbólicos, verbais e morais, podendo ainda possuir vínculos com o abuso de poder e até mesmo com a negligência. As Atas também mostraram que existem as violências praticadas por alunos, ligadas à própria violência estrutural, entretanto, ressalta-se que a mesma é efetivada igualmente pelo professor, de quem se espera uma posição de não violência, pois nas palavras de uma mãe é ele “o adulto da relação” (Ata de Registro de Alunos, 2017, p. 23). Além disso, se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente frente à violência *na* escola, a mesma dispõe (ainda) de margens de ação

face à violência à escola e da escola (CHARLOT, 2002) e, neste contexto, a instituição escolar possui poder frente à violência praticada por seus agentes institucionais e, assim, tem condição de enfrentá-la.

A presente dissertação lançou mão de investigar a presença da violência escolar e, mais especificamente a violência da escola mediante pesquisa documental em Atas de registro diário. Nas mesmas foi encontrado vasto material sobre a temática, abrindo possibilidades para novas investigações a respeito do cotidiano escolar como um todo. Contudo, conforme o enfoque dado pelo pesquisador, tais documentos podem revelar outros fenômenos escolares. Para o Estado do Paraná a prática de registrar acontecimentos cotidianos é uma constante, logo há uma ampla fonte de dados a ser explorada e analisada. No que tange a violência da escola, objeto desta dissertação, não foi possível encontrar outros estudos que fizessem uso destas fontes de dados, logo, novos trabalhos nesta seara, podem trazer a lume maiores quantificações a respeito do fenômeno em questão, abrindo uma janela para comparações e análises aprofundadas, possibilitando, o avanço do conhecimento sobre esta temática.

A realidade presente na documentação pesquisada demonstrou toda a variedade que se espera de um cotidiano complexo, multifacetado e fragmentado. Nesse, as relações interpessoais levadas a cabo pelos agentes sociais, por assim dizer, a prática efetivada por professores e alunos, em muitos momentos, foi divergente à *doxa* e ao *nomos* que regulam o campo educacional, levando-os, muitas vezes, ao conflito. A partir do *corpus* documental analisado, infere-se que, essas situações afetam docentes e discentes, até porque todos estão imersos na mesma realidade.

Ao empreender esta pesquisa, a problemática inicial tinha como pergunta: *Como a violência da escola está presente no cotidiano de um colégio estadual na região metropolitana de Curitiba a partir de seus registros de ocorrência?* De maneira geral, pode-se afirmar que a violência da escola esteve presente de forma representada e mediada por agentes institucionais, contudo, espelhava a realidade em sala de aula. Em vários momentos os próprios alunos lograram o direito de fala e tem suas reclamações, angústias e indignações expostas.

A violência da escola ocorreu de diversas maneiras, como apresentado nas categorias expostas no capítulo anterior. As motivações por trás dos acontecimentos são complexas e foram apresentadas ao longo de toda a dissertação, entre elas

destaca-se a própria violência estrutural, o desencontro entre o *habitus* dos professores e dos alunos, o abuso de poder por parte dos agentes institucionais e a inabilidade docente para conduzir os embates.

A revisão literária, realizada no capítulo dois, entretanto, presente em toda dissertação, mostrou uma ampla pesquisa desenvolvida dentro desta temática. Autores como Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Marília Sposito e Marilda da Silva, entre outros, trazem importantes contribuições ao estudo deste fenômeno e ajudam a clarificar o caminho daqueles que se propõe a tal empreitada.

Os documentos normativos, que regem a instituição pesquisada, abordaram, na maioria das vezes, de forma indireta o fenômeno da violência escolar e, ainda menos, trataram da violência *da* escola, possivelmente, por ser este um assunto apócrifo para as instituições escolares. Contudo, de forma velada, estes documentos aproximaram-se da violência escolar. No que tange à ação cotidiana, a violência *da* escola foi uma constante nas Atas pesquisadas, pois a relação professor/aluno colocou-os em situações delicadas que, muitas vezes, não terminaram bem.

Ao analisar o corpus documental, destacou-se o fato de nos anos de 2015, 2016, 2017 existirem apenas onze ocorrências envolvendo a violência *da* escola. Já no ano de 2018 foram vinte e duas situações desta ordem. O ano de 2019 foi aonde esta mais se manifestou, pois foram vinte e nove episódios desta natureza. Essa inferência leva inevitavelmente a pergunta; quais circunstâncias fizeram com que isso ocorresse? Um dado obtido por meio da análise feita no Quadro 9, na página 123, traz um fator que ajuda a entender este fato, pois foi apenas naquele ano que a negligência, como manifestação de violência *da* escola apareceu nas Atas pesquisadas, isso porque este é o ano em que um aluno com necessidades especiais migra para o colégio em questão e, para suprir sua especificidade, a mãe do aluno toma providências que são registradas na documentação pesquisada, gerando, por consequência, um dado a ser analisado e categorizado nesta dissertação. No total foram oito situações envolvendo essa forma de violência, portanto, ao se retirar as negligências do cenário de 2019, restariam apenas vinte e um episódios de violência *da* escola naquele ano, número semelhante a 2018, com a soma de vinte e dois casos, levando, inevitavelmente, a conclusão de que os fenômenos que atingem o cotidiano escolar dependem de situações conjunturais.

Todavia, ao olhar os resultados da análise dos dados, nota-se que o fenômeno violência *da* escola, ganha mais destaque crescendo de três casos em

2015, para vinte e nove em 2019. Pode-se então questionar: o que levou ao aumento de casos de violência *da* escola? Citar os motivos que levam a esse acontecimento exige uma resposta complexa, envolvendo vários pressupostos, mas se pode apontar, como hipóteses, fatores desencadeadores como, uma mudança no quadro gestor, alterações no plantel de professores, até uma modificação na postura dos alunos, tornando-os mais propensos a delatar tais abusos.

Uma forma de buscar responder ao questionamento do último parágrafo é compreender que, em grande medida, os direitos sociais expandiram-se no decorrer dos últimos séculos, fazendo com que acontecimentos considerados normais, até então, passem a ser vistos como anormais ou violentos. O Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 é considerado um marco no que se refere aos direitos humanos das crianças e adolescente, pois situa a criança e o jovem como prioridade, abrindo caminho para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição Federal – Artigo 227).

A existência de leis que respaldam a proteção desta faixa etária conduz, inexoravelmente, à contestação de velhas tradições e formas de organizar a sociedade e a escola, questionando hierarquias e instituições, produzindo novos arranjos e alterando a própria realidade. Neste ponto, pode-se pensar na categoria de análise, *assédio sexual*, abordada no Quadro 10, página 125. Ao analisar os dados tem-se que, do total de 16 casos registrados ao longo do período pesquisado, onze fatos ocorreram em 2018, então a pergunta surge, por que não houve mais casos nos anos anteriores? O que fez com que esses fatos viessem à tona naquele ano? Uma possível resposta é dada por Santini, *et al* (2016) em um artigo chamado “Feminismo 2.0: A mobilização das mulheres no Brasil contra o assédio sexual através das mídias sociais (#primeiroassedio)”. No texto as autoras tratam a respeito

da quebra da “espiral do silêncio”⁵² por meio das redes sociais, pois estas dariam voz a agentes sociais antes silenciadas/os:

Protestos nas ruas e mobilizações nas redes apontam novas tendências para a história dos movimentos sociais. O feminismo 2.0, uma nova geração de feministas que utilizam a internet como plataforma de luta, provoca novos debates nas redes sociais e ganha espaço a cada dia (SANTINI et al, 2017, p. 149).

Corroborando essa ideia, se pode citar Lynn Hunt, que afirma que, os direitos sociais demandam do agente social exigir sua aplicação na prática cotidiana:

Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos humanos *vis-à-vis* uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados *sagrados*), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm (HUNT, 2009, p. 19).

Nesta perspectiva, o aumento no número de casos de violência *da* escola, em tese, estaria ligado a novas demandas geradas pelo desenvolvimento e ampliação dos direitos humanos como um todo. Isto não significa que as violências da escola não existiam no passado, mas que ganharam visibilidade a partir da ampliação dos direitos sociais e do questionamento de antigas e tradicionais práticas, até então, consideradas válidas.

Durante o período pesquisado, obteve-se a soma de sessenta e duas situações vinculadas a alguma categoria de violência *da* escola, entretanto, parece que este número não expressou a maioria das manifestações desta no cotidiano escolar, pois a documentação pesquisada representou apenas as situações que

⁵² Na gênese da formação da opinião pública, segundo a Teoria da Espiral do Silêncio de Elizabeth Noelle-Nuemann (2005), é frequente a polarização da opinião em diferentes grupos que se diferenciam quanto a sua visibilidade discursiva. A autora destaca que há dois grupos de pessoas que, mesmo se sentindo minoria, nunca são silenciadas. O primeiro seria o “núcleo duro”, composto pelas pessoas que já expressaram sua opinião sobre determinado assunto, sofreram retaliação e por isso não têm nada a perder por falar. Esses entendem o isolamento como um preço a se pagar por expressar opiniões divergentes. O outro grupo seria o de vanguardistas, intelectuais, artistas e “transformadores sociais” que tendem a construir novas ideias. Os indivíduos desse último costumam ser comprometidos com o futuro, e por necessidade estão isolados, mas a convicção de que eles estão à frente de seu tempo lhes permite suportar a ideia do isolamento (SANTINI et al, 2017, p. 150 - 151).

lograram lugar e destaque para ser registradas, possivelmente existem mais ocorrências do que de fato são relatadas nas Atas. Diante disto, nova pesquisa, investindo outros métodos para obtenção de dados, poderia confirmar ou refutar esta hipótese.

A literatura pesquisada, principalmente a partir de Charlot e de sua divisão da violência escolar em violência *na* escola, *à* escola e *da* escola, no que se refere à última, remete a uma prática institucional em que esta, ou seus agentes, são violentos ao tratar os alunos. Entretanto, conforme apresentado no Quadro 14 – Exposição dos Professores a Violência (p.141), em tese, parece haver uma forma de violência praticada pelo sistema de ensino que impacta sobre os agentes institucionais, ou seja, uma violência *da* escola/sistema de ensino contra seus professores, pedagogos, funcionários em geral e até mesmo sobre a própria direção, todavia, essa observação demandaria uma nova pesquisa.

Ao analisar o corpus documental e a bibliografia pesquisada, confirmou-se a problemática e as hipóteses levantadas quando esta dissertação foi projetada, contudo, uma possível continuidade deste trabalho advém do artigo intitulado: A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, Bernard Charlot (2002), que na página 434 traz a seguinte pergunta: “por que, hoje, a escola, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas dela?”, esta indagação levaria a uma nova frente de pesquisa e expandiria os estudos a respeito desta temática.

Em conclusão, pode-se afirmar que, as formas de violência *da* escola apresentam ligações com a sociedade em que a instituição está inserida, bem como com o tempo histórico em que se encontram, logo, situações conjunturais afetam o cotidiano escolar e as configurações de violência presentes no mesmo, fazendo com que este seja um fenômeno complexo e em constante transformação, exigindo dos pesquisadores atualização e revisão periódica a seu respeito, justificando, portanto, o constante investimento em novas pesquisas dentro desta temática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, UNESCO no Brasil. 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. et, all. *Escola e violência*. Brasília, UNESCO. 2002.
- ABRAMOWITZ, Alan Ira. *The Disappearing Center: Engaged Citizens, Polarization, and American Democracy*. New Haven, London: Yale University Press, 2010
- AGUIAR, Andréa. Illusio In: CATANI, Afrânio Mendes. NOGUEIRA, Maria Alice. HEY, Ana Paula. MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu: Belo Horizonte*, Autêntica Editora, 2017.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Cultura e cotidiano escolar*. UERJ, nº 23. 2003
- ALTHUSEER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes. 1970
- APOLINARIO, Fábio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n.47, p. 7-18, 1998.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. 3º Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.
- ARICÓ, José. *Marx y la América Latina*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1982.
- BARBOSA, Mauriceia Rodrigues. Assédio sexual em uma escola pública no município de Abaetetuba/PA. *Revista Diversidade e Educação*. V. 10, p. 110 – 127. 2021.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1999.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. São Paulo. Brasiliense. 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação Masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu*. Entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. In BOURDIEU, P. *O Senso Prático*. Petrópolis: Vozes, 2009 a.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009b.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRITO, Angela Xavier de. Socioanálise In: CATANI, Afrânio Mendes. NOGUEIRA, Maria Alice. HEY, Ana Paula. MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*: Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 16º Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola*: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n.8, p. 432-443, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas*: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, nº 31. 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Reflexões para a análise da violência verbal. *Revista Desenredo*. Passo Fundo. V.15, nº 03. p. 443 – 476. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência no Brasil. *Revista Bioethikos*. Centro Universitário São Camilo, p. 378 – 383 2011.

COSTA, Célio Juvenal. MENEZES, Sezinando Luis. Norbert Elias e a teoria dos processos civilizadores. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n. 53, p. 238 – 262. 2013.

DALLABRIDA, Norberto. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. *Cadernos de História da Educação*. V. 10, n. 1. 2011.

DANIF, Enjy Riad. *Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

DEBARBIEUX, Éric. *La violence en milieu scolaire 1 – État des lieux*. Paris: PUF, 1996.

DEER, Cécile. In: GRENFELL, Michael (Org.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

DINIZ, Julia Elaine. *A violência em espaço escolar: o que dizem pesquisas brasileiras (2001 – 2010)*. 158f. Rio Claro, UNESP, 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ELIAS, Norberto. *O processo civilizador 2: Formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

ELLIS, Christopher. STIMSOM, James Allen. *A. Ideology in America*. New York: Cambridge University Press, 2012.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa, Editorial Presença, 1989.

FILHO, Rodolfo Pamplona. Assédio sexual questões conceituais. *Revista do CEPEJ*, n. 10, 2009.

FIORIO, Ângela Francisca Caliman. Um breve entrelaçamento entre os fios de Heller, Lefebvre, Pais e Certeau na compreensão da vida cotidiana. *Caderno de Prod. Acad. Cient.* Vitória, v. 16, nº 02. 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Pannonica, Porto Alegre v. 1, n. 5, p. 28 - 49, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2º Ed. Liber Livro Editora, 2005.

FUKS, Mario. MARQUES, Pedro. *Afeto ou ideologia: medindo a polarização política no Brasil? Democracia & Desenvolvimento*. UFPB. João Pessoa, 2020.

GIORDANI, Jaqueline Portella. SEFFNER, Fernando. DELL' AGLIO, Débora Dalbosco. *Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública*. Psicologia Escolar e Educacional. SP. V.21, n. 1. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 2, p.57-63, mar/abr. 1995.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educ. Soc., Campinas*, v.26 n.92, p. 983-1011, 2005.

GONÇALVES, Nadia Gaioffato. Apresentação In BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRECCO, Gabriela de Lima. *História e literatura: entre narrativas literárias e histórias, uma análise através do conceito de representação*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. v.6, nº 11, 2014.

GRENFELL, Michael (Org.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Lamparina. 2015.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal - estar no trabalho: redefinindo o Assédio Moral*. 9º Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2017.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: O breve século XX 1914 – 1991*. São Paulo. Companhia da Letras, 1995.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos*. Companhia das Letras. São Paulo, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*. nº1, p. 09-43. 2001.

KARSENTI, Bruno. Poder, assujeitamento, subjetivação. *Mnemosine*. Porto Alegre. Vol. 16, nº 01, p. 286-297. 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa de Lara. *Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização*. Revista de Investigaciones UNAD Bogotá, Colômbia. N. 14 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5º Ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 2003.

LEME, Maria Isabel da Silva. A gestão da violência escolar. *Diálogo Educ. Curitiba*, v.9, n.28, p. 541-555, 2009.

LIMA, Ana Maruisia Pinheiro. *Limites da tolerância na educação para a democracia: o programa Câmara Mirim – Plenarinho*. Educ. Pesquisa. São Paulo. V. 46, 2020.

LIMA, Aluísio Ferreira de. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo, FAPESP EDUC, 2010.

MAFRA, Leila de Alvarenga. *A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção*. In: ZAGO, Nadir et al. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro, p. 109-136. DP&A, 2003.

MAKOWIECKY, Sandra. *Representação: a palavra, a ideia e a coisa*. Periódicos UFSC. 2003.

MARCOLINO, Emanuella de Castro. CAVALCANTI, Alessandro Leite. PADILHA, Wilton Wilney Nascimento. MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de. CLEMENTINO, Francisco de Sales. *Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar*. Texto Contexto Enferm. p.1-10, 2018.

MARRIEL, Lucimar Câmara. ASSIS, Simone G. AVANCI, Joviana Q. OLIVEIRA, Raquel V. C. *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 127, p. 35-40, 2006.

MARTINS, Estevão de Rezende. *História, historiografia e pesquisa em educação histórica*. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17 – 33, 2019.

MAUGER, Gérard. *Violência Simbólica* In: CATANI, Afrânio Mendes. NOGUEIRA, Maria Alice. HEY, Ana Paula. MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu: Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017*.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *Hysteresis* In: CATANI, Afrânio Mendes. NOGUEIRA, Maria Alice. HEY, Ana Paula. MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu: Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017*.

MELANDA, Francine Nesello. SANTOS, Hellen Geremias dos. SALVAGIONI, Denise Albieri Jodas. MESAS, Artur Eumann. GONZÁLES, Alberto Durán. ANDRADE, Selma Maffei de. *Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais*. *Cadernos de Saúde Pública*, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. *Violência e política*. Universidade de Brasília. UnB, Brasília – DF. 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v 07, nº15, 2016.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual discursiva*. 2º edição. Ed. Unijuí. Ijuí, 2011.

MOURA, James Ferreira JR. XIMENES, Verônica Moraes. *A identidade social estigmatizada de pobre: uma constituição opressora*. *Fractal: Revista de Psicologia*. V. 28, n.1, p. 76-83, 2016.

NOBRE, Caroline Soares. VIEIRA, Luisa Jane Eyre de Souza. NORONHA, Ceci Vilar. FROTA, Mirna Albuquerque. Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. *Instituto de saúde coletiva*, UFB, Salvador, p. 4299 – 4309. 2018.

OLIVEIRA, Paulo Salles. *Metodologia das ciências humanas*. 2º Ed. São Paulo, Editora HUCITEC, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

Organização Mundial da Saúde (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva.

ORLENIUS, Kenert. Tolerance of intolerance: values and virtues at stake In education. *Journal of Moral Education*, London, v. 37, nº 4, p. 467 – 484, 2008.

PERREIRA, Bruno de Moraes. *O multiculturalismo crítico na perspectiva de Peter McLaren e a formação de docentes em educação física*. Rio de Janeiro. UFF, 2018.

PRIOTTO, Elis Palma. BONETI, Lindomar Wessler. *Violência Escolar: na escola, da escola e contra escola*. Rev. Diálogo Educacional. Curitiba, v.9, n.26, p. 161-179, 2009.

RAYOU, Patrick. *Présentation*. Education et Sociétés, n. 9, p. 5-11, 2002.

RIBEIRO, Iglê Moura Paz. RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira. PRATESI, Ricardo. GANDOLFI, Lenora. Prevalência das várias formas de violência entre escolares. *Acta Paul Enferm*. P. 54 – 59. 2015.

ROCHA, Julia Siqueira. ORLANDI, Renata. VALLE, Ione Ribeiro. Sobre a negligência do Estado e a banalização do outro no campo da educação. *Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju, v. 07, nº 01. p. 61 – 70. 2018.

ROCKWELL, Elsie. EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 7, n.2, p.131-147, 2007.

SANTOS, Marconi de Jesus. MASCARENHAS, Marcio Denis Medeiros. RODRIGUES, Malvina Thais Pacheco. MONTEIRO, Rosana Aparecida. Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola – Brasil, 2010 – 2014. *Epidemiol Serv. Saúde*. Brasília, 2018.

SANTINI, Rose Marie. Terra, Camyla. ALMEIDA, Alda Rosana Duarte de. *Feminismo 2.0: A mobilização das mulheres no Brasil contra o assédio sexual através das mídias sociais (#primeiroassedio)*. P2P e Inov. Rio de Janeiro, v. 3 nº 1, p. 148 – 164. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingues de. GUINDANI Joel, Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I, n I, julho, 2009.

SCHEINVER, Estela. SÁVIO, Luan. *Violência escolar: efeitos da normalização e da prática penal*. EPOS, Rio de Janeiro, v.6, n. 2 p. 53-69, 2015.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. CARVALHO, Janete Magalhães. Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da secadi e as implicações para o currículo. *Espaço do Currículo*. V. 9, n. 3, p. 519-529, 2016.

SEVERINO. Antonio Joaquim. *Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional*. Revista diálogo educacional, v. 9, n 26, p. 67-87, 2009.

SEVERINO. Antonio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 09, nº 1, p. 199 - 208. 2014

SILVA, Marilda da. SILVA, Adriele Gonçalves da. *Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.43, n.2, p.471-494, 2018.

SILVA, Marilda da. *A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?* Educar em Revista. Curitiba. nº49, p. 339-352. 2013.

SILVA, Ellery Henrique Barros da. SOUZA, Yamila Larisse Gomes de. NEGREIROS, Fauston. FREIRE, Sandra Elisa de Assis. *Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura*. Rev. Nufen. Phenon. Inter. Belém. V.13 nº1. 2021.

SILVA, Joelma Oliveira. RISTUM, Marilena. A violência escolar no contexto de privação de liberdade. *Psicologia Ciência e Profissão*, p. 232 - 247, 2010.

SILVA, Paola Marcelino da Silva. *Metodologia estatística aplicada na análise da violência escolar: apuração e interpretação de dados na rede pública do estado de Goiás*. Revista online de Política e Gestão Educacional. V. 20, nº 02, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina. WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 18, n.1, p. 45-55, 2010.

TAVARES, Priscila Albuquerque. PIETROBOM, Francine Carvalho. *Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo*. Estud. Econ. São Paulo, v.46, n.2, p. 471-498, 2016.

TEIXEIRA, Flavio Cardoso. *Assédio moral no trabalho docente da educação básica*. UNIUBE. Universidade de Uberaba. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Miséria da teoria ou um planetário de erros uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMSOM, Patricia. In: GRENFELL, Michael (Org.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito a educação. *R. Eletrônica do curso de Direito*, Serro, n12, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler os herdeiros meio século depois? In BOURDIEU, Pierre. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014, pp. 9-12.

VÓVIO, Claudia Lemos. RIBEIRO, Vanda Mendes. NOVAES, Luiz Carlos. BRAVO, Maria Helena. *Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável*. AAPE, Arizona State University, p. 1-25, 2016.

WACQUANT, Loic. Habitus In: CATANI, Afrânio Mendes. NOGUEIRA, Maria Alice. HEY, Ana Paula. MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu: Belo Horizonte*, Autêntica Editora, 2017.