



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR**

**AS AÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: O OLHAR DOS  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM PROJETO PARA JOVENS EM  
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

**CAMPO GRANDE-MS  
AGOSTO/2018**

ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR

**AS AÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: O OLHAR DOS  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM PROJETO PARA JOVENS EM  
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Relatório de Dissertação apresentado ao Curso  
de Pós-Graduação em Psicologia, da  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

CAMPO GRANDE-MS  
AGOSTO/2018



ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR

**AS AÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA: O OLHAR DOS  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM PROJETO PARA JOVENS EM  
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt  
Orientadora  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Flavinês Rebolo  
Universidade Católica Dom Bosco

---

Profa. Dra. Zaira de Andrade Lopes  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande-MS, 10 de setembro de 2018.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos meus pais,  
Aldenor e Maria Custódia, que não mediram esforços  
para me ajudar a conquistar este projeto de vida.

## AGRADECIMENTOS

Aos **coordenadores** que participaram do estudo, por sua garra e valentia diárias. Sabemos o quanto estar atuante no espaço escolar não é uma tarefa fácil.

Aos meus pais, **Aldenor Batista e Maria Custódia**, por seus inúmeros esforços e por serem aqueles que, desde os primeiros anos da minha vida, criaram valores e significados à educação, de modo que eu pudesse dar sentido e hoje lutar por ela na Psicologia.

À minha orientadora, **professora Sônia da Cunha Urt**, que criou espaços de aprendizagem para a docência e encorajou-me de modo que pudesse potencializar meus saberes. Minha gratidão ao exemplo de garra e perseverança que dispende à educação nos dias atuais.

Agradeço à minha irmã **Claycimara Custódia**, por seu apoio e parceria, principalmente nos dias de escrita e compromissos científicos em que não hesitou em me ajudar.

Aos meus amigos do **GEPPE**, Luciana, Paola, Letícia, Thalita, Eliéte, Célia, Ana Cristina e Eder, pelos momentos de troca de conhecimento e fluir do pensamento, e, principalmente, a Joelci, Soraya e Solange, que deram suporte para a realização deste trabalho.

Gratidão aos meus amigos, **Jullian Sone e Renato Brunetto**, companheiros diários, que me encorajaram em dias difíceis e continuam comigo no dia a dia, apesar das adversidades.

Aos meus professores, Norma Cosmo, Marilda Facci, Serginaldo Santos, Zaira Lopes, Antônio Osório e Lourdes Rocha, inspirações diárias, que compartilharam parte de suas *expertises* durante minha história de vida.

Minha gratidão à professora Flavinês Rebolo, que me ajudou a dar os primeiros passos na pesquisa científica e reconhecer o valor que ela tem.

À CAPES, por possibilitar financeiramente a efetivação desta pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2016 do Mestrado em Psicologia, que juntos, durante esses dois anos, trilharam comigo os desafiosos caminhos da pesquisa científica.

À professora Sonia Shima, que gentilmente contribuiu para este trabalho e me acolheu com carinho no dia em que estive em Maringá para encontrá-la.

A violência é a parteira de toda velha sociedade que traz uma nova em suas entranhas. Ela mesma é uma potência econômica.  
Marx, 1988, p.779

SILVA JUNIOR, Aldenor Batista da. As ações da escola no enfrentamento da violência: o olhar dos coordenadores pedagógicos de um projeto para jovens em distorção idade-série. Dissertação Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa analisou as ações realizadas diante da violência pelas instituições educativas que atendem ao Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS) por meio dos relatos dos coordenadores pedagógicos. O tema proposto foi idealizado a partir de uma experiência de pesquisa realizada em âmbito nacional. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que foi subsidiada pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pelo seu precursor L. S. Vygotsky (1896-1934) e seus interlocutores, principalmente A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979). Foram realizadas entrevistas com coordenadores pedagógicos para compreender as práticas de enfrentamento de três escolas estaduais no município de Campo Grande – MS que participam do projeto AJA-MS. Por meio da análise de dados percebemos distintas interpretações sobre a gênese da violência nas escolas, que em sua maioria tendiam para a individualização no sujeito e variadas formas de lidar com a violência que acontece na escola, algumas que valorizavam o espaço escolar enquanto educativo, e outras que se aproximavam mais da culpabilização e da punição. No que tange ao contexto do projeto para a distorção escolar, os dados mostraram a necessidade de mais investimentos em sua infraestrutura e um espaço impregnado por concepções que centralizam o fracasso escolar no sujeito. Concluímos que este espaço reúne pessoas marcadas pelo fracasso e constitui em um meio compensatório para as múltiplas causalidades estruturais, econômicas, sociais e educativas produzidas ao longo do processo histórico da humanidade.

**Palavras-Chave:** Violência na Escola; Enfrentamento da Violência; Histórico-Cultural; Gestão; Coordenadores.



SILVA JUNIOR, Aldenor Batista da. School Actions Towards Coping with Violence: a View of the Pedagogical Coordinators of a Project for Young People in Age-Grade Distortion. Master Dissertation in Psychology. Federal University of Mato Grosso do Sul, 2018.

### **ABSTRACT**

This research analyzed the actions carried out in the face of violence by the educational institutions that participate in the Project for the Advancement of the Young in Learning in Mato Grosso do Sul (AJA-MS) through the pedagogical coordinators reports. This study was based on a research experience carried out at the national level. It is a qualitative research that was subsidized by the theoretical contributions of Cultural-Historical Psychology developed by his precursor L. S. Vygotsky (1896-1934) and his mainly interlocutors A. Luria (1902-1977) and A. Leontiev (1903-1979). Interviews were conducted with pedagogical coordinators to understand the coping practices of three state schools that participate in the AJA-MS project in Campo Grande city - MS. Through data analysis, we perceive different interpretations about the genesis of violence in schools, which tended mostly to individualization in the subject and various ways of dealing with the violence that occurs in school such as the understanding of school as a place for educating and other ways that use a blaming and punishment approach. Regarding the context of the school about distortion project, data indicate the need for more investments in its infrastructure, and they reveal a space impregnated by conceptions that centralize the school failure in the subject. We conclude that this space brings together people who failed, and it constitutes a compensatory way for the multiple structural, economic, social, and educational causalities that stem from the historical process of humanity.

**KEYWORDS:** Violence in School; Coping with School Violence; Cultural-Historical; School Management; School Coordinators.

## **LISTA DE SIGLAS**

**AJA** – Avanço do Jovem na Aprendizagem

**CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**FPS** – Funções Psicológicas Superiores

**GEBEM** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente

**GEPPE** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia

**MEC** – Ministério da Educação

**MS** – Mato Grosso do Sul

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**PHC** – Psicologia Histórico-Cultural

**PPP** – Plano Político-Pedagógico

**SCIELO** - Scientific Electronic Library Online

**SED** – Secretaria de Educação

**UC** – Pontifícia Universidade Católica do Chile

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

**UF** – Unidade da Federação

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**USP** – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| <b>QUADRO 1</b> - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....    | 94 |
| <b>QUADRO 2</b> - Número de alunos por escola do Projeto AJA..... | 96 |

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>FIGURA 1</b> - Questão central do estado da arte e suas categorias..... | 53  |
| <b>FIGURA 2</b> - Questão central da pesquisa e eixos de análise.....      | 111 |
| <b>FIGURA 3</b> – Chave de análise 1.....                                  | 112 |
| <b>FIGURA 4</b> – Chave de análise 2.....                                  | 119 |
| <b>FIGURA 5</b> – Chave de análise 3.....                                  | 128 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                 | <b>15</b> |
| <b>1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, SEUS FUNDAMENTOS E A VIOLÊNCIA .....</b>                                          | <b>24</b> |
| 1.1 A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural .....                                                   | 24        |
| 1.2 A violência e o processo de humanização .....                                                                       | 35        |
| <b>2 VIOLÊNCIA, SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA E O ENFRENTAMENTO .....</b>                                                   | <b>42</b> |
| 2.1 A escola como espaço de contradição e luta .....                                                                    | 43        |
| 2.2 A escola e o enfrentamento da violência .....                                                                       | 46        |
| 2.3 Violência na escola e seus enfrentamentos: o que revelam as produções científicas? .....                            | 50        |
| 2.3.1 Concepção de violência .....                                                                                      | 53        |
| 2.3.2 Vivências de violência .....                                                                                      | 59        |
| 2.3.3 Violência na relação pedagógica .....                                                                             | 68        |
| 2.3.4 Medidas de enfrentamento à violência .....                                                                        | 69        |
| 2.4 Desafios no enfrentamento dos casos de violência na escola .....                                                    | 76        |
| <b>3. O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM ESCOLAS DO PROJETO AJA: ANÁLISE DAS FALAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS .....</b> | <b>84</b> |
| 3.1 O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem: caracterização e suas relações com a adolescência .....                  | 85        |
| 3.2 Pressupostos metodológicos .....                                                                                    | 88        |
| 3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos .....                                                                          | 90        |
| 3.2.2 Procedimentos metodológicos .....                                                                                 | 91        |
| 3.2.3 Critérios de escolha/seleção dos sujeitos .....                                                                   | 91        |
| 3.2.4 Caracterização dos sujeitos .....                                                                                 | 92        |
| 3.2.4.1 Valente 1 .....                                                                                                 | 94        |
| 3.2.4.2 Valente 2 .....                                                                                                 | 95        |
| 3.2.4.3 Valente 3 .....                                                                                                 | 95        |
| 3.2.4.4 Valente 4 .....                                                                                                 | 95        |
| 3.2.5 O locus da pesquisa – De onde são os(as) coordenadores(as)? .....                                                 | 96        |
| 3.2.5.1 Escola 1 .....                                                                                                  | 96        |
| 3.2.5.2 Escola 2 .....                                                                                                  | 97        |
| 3.2.5.3 Escola 3 .....                                                                                                  | 98        |
| 3.3 O projeto AJA em questão: algumas reflexões .....                                                                   | 99        |

|                                                                                                      |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 3.4 O ser coordenador pedagógico: da atuação aos desafios no Projeto AJA.....                        | 107          |
| 3.5 Análise das concepções, vivências e confrontos da violência nas palavras dos coordenadores ..... | 110          |
| 3.5.1 Concepções de Violência .....                                                                  | 112          |
| 3.5.2 Experiências de violência na escola .....                                                      | 118          |
| 3.5.3 Ações de enfrentamento diante da violência na escola .....                                     | 127          |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                            | <b>151</b>   |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                             | <b>155</b>   |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                | <b>EM CD</b> |
| <b>ANEXO.....</b>                                                                                    | <b>EM CD</b> |

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática violência na escola teve início nas discussões levantadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente/GEDEM do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), nos ciclos de 2013, 2014 e 2015, coordenado pela professora Flavinês Rebolo e foi fortalecida a partir de uma experiência de intercâmbio realizada na *Pontificia Universidad Católica de Chile* (UC), na cidade de Santiago, capital do referente país.

Nesta universidade foi possível cursar a disciplina ‘*Estrategias de intervención en comunidades*’, e um acompanhamento em Psicologia Comunitária, orientado pelas professoras Mariane Krause e Daniela Bolivar, e conhecer a prática de mediação de conflitos desenvolvida como forma de enfrentamento com crianças e adolescentes de uma comunidade denominada *El Castillo*, que apresenta grandes índices de violência e é considerada uma das mais pobres e estigmatizadas de Santiago.

O processo de povoamento desta região aconteceu durante o período da ditadura militar chilena, em 1979, quando resolveram fazer uma erradicação dos assentamentos de bairros nobres de Santiago e isolaram as habitações nessa região. Em conformidade com seu processo histórico, *El Castillo* ficou estigmatizado em toda a cidade de Santiago e por seus próprios residentes, reproduzindo o ciclo de pobreza, violência e outros problemas psicossociais.

Este projeto está vinculado ao Programa Comunitário Marista, denominado Trégua, criado em 2013. O trabalho busca contribuir com a restituição de direitos e deveres de meninas, meninos e jovens vítimas de violência da região de *El Castillo*, promovendo e protegendo seus direitos nos contextos familiar e sociocomunitário.

Após esta vivência, durante o processo de finalização da Graduação em Psicologia, buscou-se desenvolver a mediação de conflitos como prática no estágio em Educação do curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, realizado em uma escola da rede pública do estado de Mato Grosso do Sul, localizada na região norte de Campo Grande-MS.

A partir destas experiências, tornou-se significativa a aproximação com as temáticas da violência que acontece na escola e seu enfrentamento por meio da mediação de situações conflitivas.

Além dos motivos já citados, nos últimos anos o interesse foi ampliado a partir da entrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE/UFMS, ligado à linha de pesquisa ‘Psicologia e Processos Educativos’, coordenado pela Profa. Dra. Sônia da

Cunha Urt, no qual foram realizadas contribuições ao projeto “Políticas Educacionais e Formação: Produção, Projetos e Ações de Educação e Psicologia”, pesquisa financiada pelo CNPQ (2015-2017).

No GEPPE também foi possível conhecer os resultados obtidos a partir de discussões e troca de experiências a respeito da pesquisa intitulada ‘Violência e Preconceito na Escola’ (2013-2015), com financiamento e convênio com o Ministério da Educação (MEC)<sup>1</sup> e com parceria entre instituições nacionais de Psicologia<sup>2</sup> e dez universidades federais distribuídas pelas cinco regiões do País<sup>3</sup> que contavam com uma representatividade científica. Logo, a ideia carregada de influências experienciadas ao longo de uma história ‘singular’ vivida dentro de um plural, começou a ganhar concretude.

Este percurso, carregado de mediações internalizadas, e ao mesmo tempo tão incerto e impreciso, começou a ser acompanhado pelas orientações realizadas durante o estágio em docência do Mestrado, com a graduandos em Psicologia da UFMS, em que as dinâmicas de estágio e o *locus* de atuação dos estudantes era composto por uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

Este local e sua funcionalidade tornou-se, então, cenário de problematização. Dessa forma, foram tecidos subsídios prévios acerca de sua atuação como instituição de ensino diante das práticas que exerce.

Vygotsky assegura que,

Todo conhecimento sempre surgiu no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e nela encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação. (VIGOTSKI, 2010, p. 273).

Estas práticas, diante de um histórico do processo de escolarização, podem ser consideradas um tanto singulares, de ocorrências multifacetadas e complexas, que apontam os olhares a outros sistemas e modelos de educação escolarizada, em detrimento dos considerados como sequenciais e regulares, institucionalizados no âmbito das condições de funcionamento

---

<sup>1</sup> Realizada pela equipe de pesquisa formada por docentes, discentes dos mestrados de Educação e de Psicologia e discentes da graduação do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

<sup>2</sup> Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira – FENPB; Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP; Federação Nacional dos Sindicatos de Psicólogos – FENAPSI; Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e Conselho Federal de Psicologia – CFP.

<sup>3</sup> Região Norte – UFPA e UFAM; Região Nordeste – UFPE e UFBA; Região Centro-Oeste – UFMT (gestora) e UFMS; Região Sudeste – UFU e UFRJ, e Região Sul – UFRGS e UFSC.



das políticas públicas da educação básica, em nível fundamental, em relação a esta necessidade de adequação idade/série.

Vygotsky (1996) expõe que o desenvolvimento ocorre de acordo com as relações que são estabelecidas nos múltiplos contatos sociais e que o salto qualitativo depende pouco da cronologia de idade. As condições sociais e históricas, a forma como a sociedade se organiza em classes sociais que disputam e rivalizam entre si, influenciam este ou aquele modo de ser na sociedade.

É importante perceber que sem teoria não há práxis, tampouco emancipação, até porque “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 2010, p. 13).

Este ensaio preliminar, que será discutido neste esforço dissertativo, permitiu apreender e contemplar as escolas que atendem a implementação e a operacionalização do Projeto AJA, cujo principal objetivo corresponde à inclusão ou (re)inserção escolar de jovens em um contexto escolar aproximado de sua realidade social e diferenciado em suas propostas pedagógicas.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar ações apresentadas para enfrentar a violência nas escolas de Campo Grande-MS que fazem parte do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), por meio da percepção apresentada pelos coordenadores pedagógicos.

A gestão escolar, por representação do coordenador pedagógico, tem o papel incentivador junto aos professores no planejamento do currículo, nas práticas pedagógicas realizadas, além de garantir o planejamento e a execução do plano político-pedagógico e desenvolver ações que contribuam para o desenvolvimento do aluno para além da violência.

Entende-se que o espaço da coordenação pedagógica, no que tange à realidade da violência, volta-se à promoção de diálogos sobre como conduzir as ações que diminuirão a violência e melhorarão o convívio entre os diversos atores do cotidiano escolar.

A educação no Brasil, em todos os níveis de ensino, tem apresentado inúmeros problemas que se relacionam, seja como causa ou como consequência, a muitas questões sociais e políticas. Existem crianças e adolescentes fora da escola, casos de evasão escolar, violência e indisciplina escolar, distorção entre idade e série, dificuldades de aprendizagem e de ensino, formação deficitária ou inespecífica de professores, baixos salários e problemas sociais, entre outros (FERRARI, 1985).

Evidencia-se também que historicamente a educação não tem sido eficaz em atender toda a população, especialmente as classes menos favorecidas. Deste modo, a Psicologia e a Educação têm muito que caminhar juntas para melhorar o ensino, o ambiente escolar e

apresentar enfrentamentos para a escola, tanto em relação aos alunos que a compõem quanto a outros que se encontram dentro desse ambiente.

Entende-se que a instituição educativa se configura como um espaço formado e permeado por concepções e práticas sociais e culturais que se conjecturam como de caráter pedagógico e inclusivo, mas cujas reais finalidades e propostas sustentam tentativas de perpetuação das condições estruturalmente postas e aos ajustamentos a essa realidade situada historicamente.

Dessa forma, Urt e Morettini (2008) vislumbram que

A escola está inserida na sociedade da qual faz parte e com a qual vive em constante relação. O espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações, presentes em outras formas de vida social. Entre os caminhos para a compreensão da escola e da permeabilidade que a cultura oferece aos processos educacionais, socialmente realizados, há proposições que se aproximam – considerar as condições sociais específicas e históricas é uma delas. (URT; MORETTINI, 2008, p.9).

A escola é participante do processo histórico vivido na sociedade. E neste espaço, estabelecida a realidade de distorção escolar, várias políticas públicas educacionais são elaboradas na tentativa de, *a priori*, criar classes de recuperação para atender os alunos que supostamente não conseguiram adequar-se aos objetivos propostos durante o processo convencional de escolarização.

Conciliando com o dito acima, torna-se necessário refletir os efeitos da concretização dos planos e propósitos que orienta a constituição das pessoas, atores escolares e viventes das interações sociais, que prescrevem à psicologia o compromisso com o contexto.

Neste contexto escolar, a violência também se faz presente, visto que se desenvolve na relação indivíduo-sociedade, de forma que o meio social delinea o sujeito para criar nele as funções superiores de natureza social, considerando a materialidade e historicidade.

A violência está presente em toda a sociedade organizada pelo homem e, devido às diversas consequências que ocasiona no meio social, surge a emergência em pensá-la e conhecer os caminhos trilhados para seu enfrentamento, principalmente em um espaço escolar que se caracteriza como distinto, cenário de pessoas socialmente vulneráveis, que vivem a miséria e outras mazelas cultivadas pelos modos de produção econômica. Nesta direção, propõe-se conhecer esse caminho analisando as ações desenvolvidas por escolas destinadas a estudantes em distorção escolar.

Silva e Barroco (2015) defendem que estudar as políticas públicas da educação carrega consigo a necessidade de percebê-la como condizente ao desenvolvimento produtivo da

sociedade. As autoras expressam as complexas mediações que o homem estabelece com o mundo, manifestando o modo como os homens se organizam e respondem as contradições no modo de viver próprio do homem que surge e se aproxima dessas relações.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais relações compõem parte do modo de produção e de reprodução de vida estabelecido. Leontiev (1978), ao recuperar os estudos realizados por Engels, em contraponto aos estudos de Darwin sobre a origem da espécie humana, complementa que este animal humano é

[...] profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento, que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978, p.262).

Entender o homem constituído nas variadas relações sociais, culturais e históricas requer uma reflexão sobre a escola e as políticas públicas, afinal a formação humana também acontece pelas vivências na instituição educativa. Cabe ao psicólogo, diante das políticas educacionais, refletir, verificar e desvelar as lacunas presentes “entre a intenção e a realidade” (SOUZA, 2006, p.232), principalmente no que tange às propostas de correção idade e seriação e aos enfrentamentos da violência feitos neste espaço.

Não foi incluída neste trabalho a possibilidade de situar e demarcar jurídica e administrativamente o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) no âmbito das políticas públicas da educação em seus impactos, resultados e delineamentos, uma vez que não correspondeu aos objetivos deste estudo. Os desdobramentos se situaram nas concepções que orientam a compreensão da problemática e nas práticas de enfrentamento constatadas ao longo do exercício empírico das escolas que atendem a essas políticas.

Apontam-se e explicam-se elementos determinantes de marcos regulatórios<sup>4</sup> que formalmente justificam e descrevem parte da configuração do Projeto AJA como proposta educativa, que, a princípio, apresenta-se como diferente da regularidade, visto que se destina à recuperação e à aceleração da aprendizagem, ou mesmo de estratégia corretiva de níveis de escolaridade, bem como os documentos que formalizam sua existência.

Com esta pesquisa buscou-se identificar nas vozes dos coordenadores os modos sistematizados – projetos, propostas e ações – das reações da escola frente às adversidades, frustrações e conflitos geradores de violência.

---

<sup>4</sup> Documento institucional que apresenta o Projeto AJA em seus objetivos, justificativas, fundamentações e configurações, denominado de “Plano Político Pedagógico AJA-MS- Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul” (SED, 2016).

Quando se tem a pretensão de investigar o enfrentamento da violência dentro do campo educacional, é preciso esclarecer qual lugar se está falando, pois se trata de uma temática ampla, pouco estudada, dependendo da abordagem teórica, que apresenta complexidades e diversos posicionamentos a respeito da origem da violência e de como a escola se posiciona.

Apresenta-se a seguir os principais aportes utilizados nesta pesquisa. Elegeu-se como fundamento para uma compreensão teórica e metodológica, a Psicologia Histórico-Cultural, proposta por L. S. Vygotsky<sup>5</sup> (1896-1934) e seus interlocutores, principalmente A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979), que de forma condensada oferece sustentação para compreender a constituição do sujeito em sua totalidade e concretude.

Vygotsky utilizava a matriz epistemológica marxista e entendia a educação e os processos educativos como de fundamental contribuição nas transformações sociais necessárias à elevação do homem e da humanidade em sua totalidade. Seus sentidos iam além de interpretar a realidade social e denunciar a capacidade do homem de apropriar-se dela, porque buscou delatar a capacidade transformadora do homem e dar indícios de sua essência.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no **primeiro capítulo**, intitulado **“Psicologia Histórico Cultural, seus Fundamentos e a Violência”**, foram resgatados alguns aspectos históricos da teoria eleita e a concepção sobre constituição humana dentro da perspectiva Histórico-Cultural, salientando a importância da natureza social do homem como um ser cultural, que concebe que os aspectos que o constituem advêm da vida em sociedade, por meio dos bens materiais criados por este homem e da história coletiva.

Ainda neste momento da dissertação, são apresentados importantes elementos da teoria para a compreensão do funcionamento psíquico humano. Por fim, compreende-se a violência com seu aparato biológico e suas influências sociais, destacando seu aparecimento não como um fenômeno da modernidade, mas como uma problemática que tem ocorrido ao longo da historicidade humana.

No **segundo capítulo**, **‘Violência, suas expressões na escola e o enfrentamento’**, foram tecidas algumas interlocuções teóricas para sustentar a visão de como a escola se apropria da violência que está posta nas condições presentes na sociedade e como, por meio de seu papel ativo, desenvolve ações para enfrentá-la.

---

<sup>5</sup> A grafia deste autor pode ser apresentada de diferentes formas. Ao longo deste trabalho será adotada esta, a não ser em caso de citação ou referência, quando será empregado o termo em questão. A grafia do nome de outros estudiosos, autores e personalidades também obedecerão esta regra, isto é, com opção por uma dada forma de grafia, exceto se citado ou referenciado por uma dada fonte.

No **terceiro capítulo**, intitulado **‘O Enfrentamento da Violência em Escolas do Projeto AJA: Análise das Falas dos Coordenadores Pedagógicos’**, é descrita a metodologia e são apresentados os dados obtidos a partir da pesquisa empírica. Foram encontrados, principalmente nas contribuições trazidas pela Psicologia Escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), elementos que facilitaram a compreensão analítica e a instrumentalização prática do projeto pedagógico e da violência que chega até os processos educativos e às instituições escolares e a forma como é encarada.

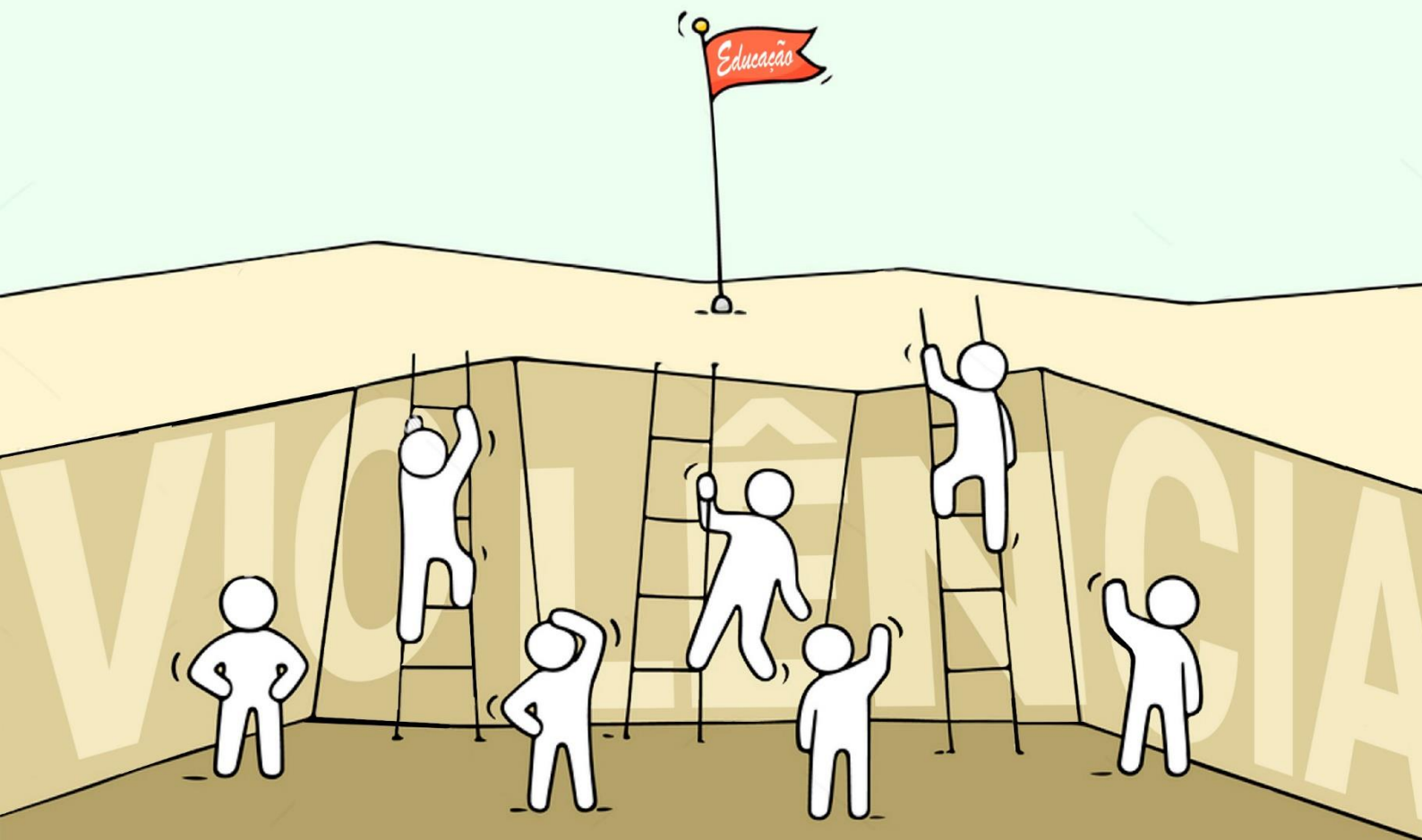
ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR

---

# AS AÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA:

O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM  
PROJETO PARA JOVENS EM DISTRORÇÃO IDADE-SERIE

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CAMPO GRANDE-MS

## Louvor do Aprender

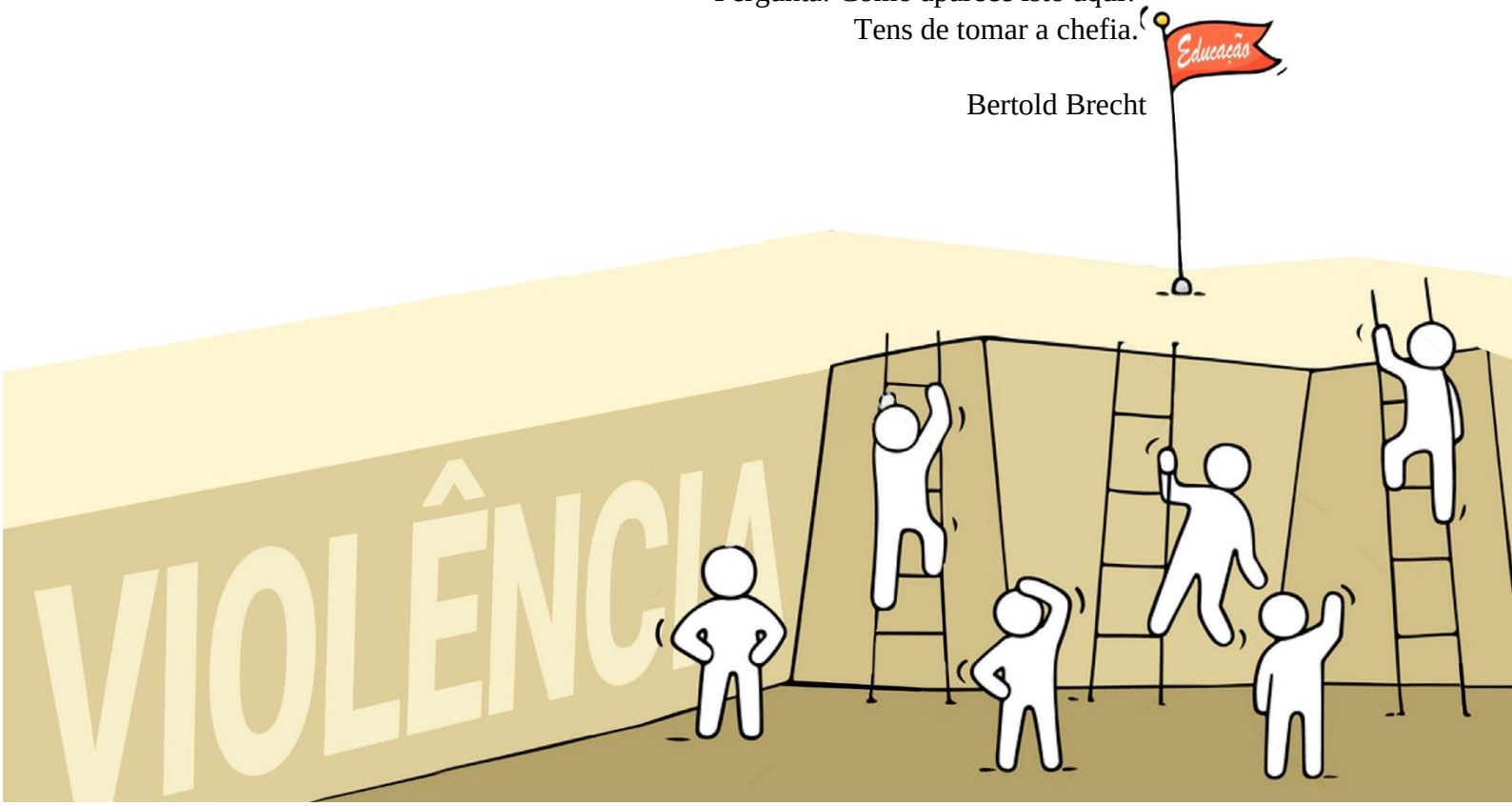
Aprende o mais simples! Pra aqueles  
    Cujo tempo chegou  
    Nunca é tarde demais!  
Aprende o abc, não chega, mas  
Aprende-o! E não te enfades!  
Começa! Tens de saber tudo!  
    Tens de tomar a chefia!

Aprende, homem do asilo!  
Aprende, homem na prisão!  
Aprende, mulher na cozinha!  
    Aprende, sexagenária!  
    Tens de tomar a chefia!

Frequenta a escola, homem sem casa!  
    Arranja saber, homem com frio!  
Faminto, pega no livro: é uma arma.  
    Tens de tomar a chefia.

Não te acanhes de perguntar, companheiro!  
Não deixes que te metam patranhas na cabeça:  
    Vê c'os teus próprios olhos!  
    O que tu mesmo não sabes  
        Não o sabes.  
        Verifica a conta:  
        És tu que a pagas.  
Põe o dedo em cada parcela,  
Pergunta: Como aparece isto aqui?  
    Tens de tomar a chefia.

Bertold Brecht



## **1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, SEUS FUNDAMENTOS E A VIOLÊNCIA**

A convivência gera uma crescente preocupação social e educacional devido ao aumento da visibilidade atual dos atos violentos. Não arrisca-se dizer que agora existe mais violência do que há algumas décadas, tampouco afirma-se que a violência aumentou sua proporção em toda a sociedade. Mas será que há recordações de que a história social é carregada de atos de violência?

Compreende-se que ao investigar qualquer fenômeno, neste caso a violência, é preciso levar em consideração a constituição do seu processo histórico, para que neste exercício de entendimento haja compreensão de suas particularidades. A história de um indivíduo e de determinado fenômeno só é possível de ser entendida em seu processo de construção dialética da história social, em sua relação com o outro, nos processos de trabalho, nas relações de classe, na utilização da linguagem e no uso de instrumentos e signos sociais.

Neste capítulo foram resgatados alguns elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, para compreender o homem que se constitui dentro de um contexto que considera-se social e cultural, contexto este que também recebe contribuições deste homem, voluntariamente ou não, em concordância ou não, de modo a reproduzi-lo.

Portanto, trata-se de situar sobre como o homem aprende e se desenvolve na sociedade, para depois apresentar discussão da violência como uma característica que está imbricada neste processo de constituição do ser humanizado.

### **1.1 A constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural**

Os estudos realizados pela Psicologia Histórico-Cultural tiveram seu marco relacionado a uma série de acontecimentos políticos, que suscitaram processos de mediação entre a formação do conhecimento científico e as marcas históricas vividas dentro de um contexto social, econômico e revolucionário.

Seus primeiros teóricos contrapunham-se abertamente à sociedade burguesa e à ciência que produzia, no caso a ciência psicológica. Explicava-se o homem, a constituição do seu psiquismo, por ele mesmo e por sua herança genética, como apontava Vygotsky quando analisava o que denominou de crise da Psicologia.



A violência que estava presente na sociedade da qual Vygotsky fazia parte exigiu seu enfrentamento por intermédio do movimento revolucionário que buscou, principalmente no entendimento do homem e na contraposição das concepções até então postas, seus avanços.

O cenário da Revolução Socialista acontecida na Rússia em outubro de 1917, teve em seus primeiros anos um período de revolta, marcado pela guerra civil, por uma série de invasões feitas por estrangeiros e por crises financeiras que levaram a sociedade soviética à escassez de alimentos, que resultou em um longo período de fome, doenças e mortes. Esses fatos levaram à criação de um novo regime, culminado em 1921 e consolidado como regime comunista liderado por Lenin.

Mesmo sob todos esses acontecimentos, os que estavam à frente deste regime, como Vygotsky, por exemplo, tinham o desejo de promover uma série de processos renovadores, cujo objetivo principal era construir uma nova sociedade amparada na teoria marxista. Isso implicou no desenvolvimento de um novo olhar científico.

O conhecimento deveria ter sido um dos pilares dessa nova sociedade, considerando que, de acordo com a teoria marxista, ele evita a alienação no trabalho e liberta o homem. Mas, [...] a filosofia marxista contém uma epistemologia materialista e uma lógica dialética que requer o desenvolvimento de uma nova concepção de ciência. (ROSA; MONTERO, 1996, p.70).

Em semelhança ao que exprimia Vygotsky (2004), dizendo que surgia na Psicologia um momento importante para a nação soviética.

Com a Revolução surgiu uma nova sociedade, que, conseqüentemente, exigiu a constituição de um novo homem. Isso suscitou uma solução, pois “dizer que existem muitas psicologias significa dizer que lutam diferentes tipos reais de ciência, que se excluem mutuamente” (VIGOTSKI, 1996, p. 326).

Este fato foi marcado por definições ideológicas traçadas pela organização social posta no momento, com intensa inquietação por parte do corpo de intelectuais russos em busca de novas formas de pensamento e novas formas de arte. Em contexto histórico, muitas ideias também influenciaram a cultura no século XX, como o estruturalismo da linguística e os estudos da poética, o abstracionismo expresso nas pinturas, o existencialismo e os processos de hermenêutica trazidos da Filosofia, que tiveram origem naquele momento.

Em 1925, Vygotsky escreveu seu primeiro livro, intitulado “Psicologia da Arte”, influenciado pela escola literária dos formalistas. Neste livro tentou discorrer sobre o funcionamento dos mecanismos mentais e, a partir disso, compreender o funcionamento das

atividades mentais superiores para pensar o homem. Este foi um dos caminhos mais importantes trilhados na produção teórica do autor.

Desde estes primeiros escritos ficou evidenciado que a primeira missão que a Revolução imprimiu na Psicologia, e conseqüentemente em Vygotsky (1986), foi a análise dos problemas de aplicação prática e a compreensão do homem em um emaranhado social. Por suas influências humanistas, sociais e biológicas, das diversas escolas do estruturalismo, formalismo e da Filosofia e sua bagagem cultural, Vygotsky (1986) reunia condições necessárias para pensar e materializar por meio de palavras uma nova concepção de Educação e Psicologia.

De acordo com o estudo realizado por Vygotsky (2004), considerando o materialismo histórico-dialético como condutor de suas constatações, a superação de toda a contradição vivenciada, devido às condições apresentadas pelo mecanicismo e o idealismo, encontrava-se na crise colocada em questão.

Dessa crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares - num determinado nível de conhecimento – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em síntese, de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral. (VYGOTSKI, 2004, p. 203-204).

Constata-se que Vygotsky (2004), na intenção de seguir novos caminhos na construção do conhecimento científico, diferente dos percorridos pela Psicologia até o momento, buscava romper com o olhar reducionista e mecanicista das psicologias objetivistas de compreensão do comportamento humano, como a Reflexologia, a Reactologia e as ideias pavlovianas, sem reproduzir as concepções idealistas e subjetivistas que validavam o homem como privado e abstrato.

Em contraponto às diferentes perspectivas dicotômicas do naturalismo e do idealismo em Psicologia, a Psicologia Histórico-Cultural defende que o indivíduo já nasce em um universo social e cultural que constitui seu meio. Esse meio é a expressão concreta das transformações feitas no decorrer dos tempos de desenvolvimento da sociedade.

Leontiev (2004, p. 312), um de seus teóricos, considerou que “a influência das condições históricas concretas se exerce tanto no conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto”. Assim, pode-se entender que o universo do homem que vive em sociedade é constituído por uma série de produções culturais e relações entre seres humanos, tornando este espaço significativo, sendo possível ser conhecido e capaz de estabelecer comunicações.

As funções biológicas, herdadas geneticamente, são insuficientes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), sendo necessária a descoberta e a apropriação das características humanas e da produção cultural dos homens. Diante do exposto, vale recordar Vygotsky (1986, p. 46) quando diz que “o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais, corporificado num indivíduo”.

Nesta abordagem, o sujeito é constituído por meio da relação dialética, envolvendo os processos de apropriação e objetivação no seu contexto cultural, e dependerá das condições objetivas de vida e das atividades transformadoras em sociedade. O indivíduo só existe em uma trama das relações sociais, sendo membro de um grupo social no qual é influenciado durante seu desenvolvimento ontogenético. A formação de sua personalidade e o modo como manifesta seu comportamento depende de uma evolução cujas determinações são feitas pelo social (VIGOTSKY, 1930).

O homem, ser dotado de um cérebro altamente desenvolvido, participa de um grupo socializador pela aquisição da linguagem, condição básica para a comunicação e o desenvolvimento das interações sociais e, conseqüentemente, da personalidade.

Segundo Leontiev (1978, p.267), “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Deste modo, já é possível observar um caráter educativo, mesmo que ainda não escolar.

O fato de o ser humano ser capaz de se apropriar do conhecimento que é produzido por outros homens possibilita o surgimento da cultura e da história humana, mas também de sua perpetuação. Cada ser social que chega ao mundo tem a sua vida influenciada por objetos e fenômenos criados anteriormente, que serão apropriados quando participar das produções, das relações impostas pelas condições de trabalho e das atividades experimentadas em sociedade.

Molon (2011), ao fazer uma investigação acerca da concepção de sujeito e subjetividade em Vygotsky, afirma que a constituição do sujeito acontece em um processo socialmente construído, em um campo de inter-relações subjetivas, configurado como um lugar de encontro, confronto e de negociações entre o eu e o outro.

A constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo autoconhecimento do eu, considerando que esses processos são idênticos, que acontecem pelo mesmo mecanismo, isto é, pelo mecanismo dos reflexos reversíveis. (MOLON, 2015, p. 84).

Para a referida autora, o ‘eu’ se constitui naquilo que o outro e o sistema social ao qual pertence o possibilita ser. Dito de outra forma, os processos de desenvolvimento do indivíduo aparecem primeiramente em um nível coletivo/social para depois ser por ele interiorizado.

O indivíduo é concreto, histórico, social e cultural. Sua subjetividade é modificada nas vinculações sociais e culturais que se estabelecem no decorrer da constituição de sua vida. Oliveira (2008), em conformidade com uma visão de homem e de mundo na perspectiva histórico-cultural, afirma que

[...]o homem é um ser histórico que constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é um homem que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza por meio do seu trabalho e de instrumentos criados por ele mesmo e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano. Diferente do interacionismo, aqui se parte do social para o individual, pois o homem é entendido como sujeito ativo e como sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais. (OLIVEIRA, 2008, p. 126).

O homem se constitui nas relações mediadas que são estabelecidas ao longo de sua inserção no mundo social e cultural. Considerando de acordo com Leontiev (2004), que as atividades são as ações realizadas com o objetivo de alcançar o motivo inicial que a incitou, abrange-se também a concepção de que este homem é capaz de transformar o meio que o circunda por meio do trabalho, atividade principal desenvolvida por ele, e dos instrumentos criados.

Estes instrumentos e a atividade desempenhada são geradoras de consciência. Vygotsky (1896) defende que há uma relação entre a consciência e a atividade. Sob o mesmo ponto de vista, nas palavras de Rubinstein (1887),

A psique se forma na atividade – a consciência em atividade –, manifesta-se no comportamento [...]. Aparece a tarefa – diferente do simples sentimento – de conhecer o psíquico por meio do descobrimento das relações objetivas com as que objetivamente se determina. (RUBINSTEIN, 1887 apud ZANKOV, 1984, p.9).

Analogamente às ideias apresentadas, considera-se que há uma estreita relação entre a consciência e a atividade que permite conhecer o conteúdo da personalidade, estudar os sentimentos e sua consciência a partir de dados externos da conduta, das ações e das obras humanas. Dito de outro modo, “o sistema dos processos internos é condicionado por certo sistema de ações externas” (VIGOTSKI, 2001).

Pode-se dizer que tanto as necessidades básicas mais elementares como as mais complexas do homem, são constituídas por intermédio da internalização de padrões sociais que estão estabelecidos e validados dentro do grupo social que o indivíduo pertence, gerando e ajustando a sua realidade objetificada (REBOLO, 2012).

Nesta mesma compreensão, entende-se que

Cada pessoa é um “agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” significa afirmar que, ao mesmo tempo há um “eu” e não há. Não há um “eu” originário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares. (ZANELLA, 2005, p.103, grifos do autor).

Uma atividade que é externa passa a se tornar interna. É num processo relacional com o outro, ocorrido durante uma sucessão de acontecimentos ao longo da vida, que o indivíduo aprende e se transforma. Deste modo, “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social, antes de se tornar função ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2001, p. 25).

Sendo assim, o homem encontra-se em determinadas condições de desenvolvimento com o apoio próximo. Com o outro ele consegue aprender e se desenvolver para além do desenvolvimento real que apresente-se no momento da observação considerada.

Compreende-se, então, que o conceito de zona de desenvolvimento próximo (VIGOTSKI, 2000) é um elemento fundamental para estabelecer esta condição desenvolvimental, pois permite ao possibilitador de condições sociais para o aprendizado pensar no desenvolvimento próximo de outros, uma vez que uma pessoa que domina determinada teoria, conteúdo e/ou capacidade que outra, pode contribuir a ponto de levá-la a dominar tal teoria, conteúdo e/ou capacidade sozinha posteriormente.

Para Vygotsky (1988),

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas na criança. (VYGOTSKY, 1988, p.115).

Para o autor, por meio da aprendizagem a criança se desenvolve e internaliza os conhecimentos que são produzidos ao longo do curso histórico e, desta forma, se apropria das características humanas que não são dadas pelo amadurecimento biológico.

Leontiev (2004) destaca também que o homem possui uma característica importante: por intermédio das relações vividas no convívio social o homem também transmite seus conhecimentos às demais gerações que venham a existir posteriormente.

Cada geração começa [...] sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações procedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho social e desenvolvendo assim as aptidões especificadamente humanas que se cristalizam, encarnam nesse mundo. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Depreende-se, assim, que ao longo da história o sujeito interage com diversas pessoas, havendo um campo de influência mútua. O tecido social é uma 'fábrica' de subjetividade e muitas vezes não são escolhidos os 'fabricantes' que comporão o tecido social e como poderão influenciar e afetar uns aos outros.

Em 1962, Vygotsky apontou em seu livro 'Pensamento e Linguagem' a centralidade do signo na formação dos processos educativos humanos e colocou em evidência o grande papel desempenhado pela palavra no aprendizado do indivíduo social (VYGOTSKY, 2001). Para referir-se às funções psicológicas do pensamento e da linguagem, Vygotsky criou a formação de conceitos e abordou criticamente algumas tendências metodológicas, colocando em problematização as relações concebidas entre a palavra e o objeto externo.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema. (VIGOTSKI, 1999, p. 72-73).

É no surgimento da linguagem “sobre a base do emprego da palavra como meio de formação do conceito, que surge a singular estrutura significativa que podemos chamar de conceito genuíno” (VYGOTSKI, 1999, p.80).

Entende-se que é na atividade semiótica verbal que os homens se apresentam, que surge um conceito e possibilita modos de conhecer específicos do próprio homem. Afinal de contas, “O desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, ou seja, cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pela etapa anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior (VYGOTSKI, 1996, p.385).

Vigotski (1999), quando discute a respeito do processo de formação de conceitos, destaca salienta sobre a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a abrangência qualitativa da palavra.

[...]um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento [...], pois pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (VIGOTSKI, 1999, p. 104).

Embora, outros signos e instrumentos não verbais possam mediar o processo de construção do conhecimento humano, Vygotsky vincula explicitamente o conceito à palavra, considerando que deve-se ater ao fato de que o conceito tem uma origem social e sua formação depende de sua relação com os outros, para que depois se torne uma atividade interna do sujeito.

Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui apenas uma função nominativa, designativa, que implica a referência objetiva. Semanticamente, o significado possibilita a remissão a objetos, independentemente de um funcionamento categorial, em que os significados têm alto nível de generalidade. Esta independência é fundamental para a imersão da criança nas interações verbais, já que o acordo entre criança e adulto sobre o referente da palavra garante a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos. (GOEZ; CRUZ, 2006, p.33).

Vygotsky dedicou-se a escrever mais sobre como ocorre o processo de aprendizado e desenvolvimento em crianças, porém estes escritos permitem compreender a constituição do homem em qualquer fase do desenvolvimento.

A aprendizagem de uma nova palavra é uma das bases para um longo processo de desenvolvimento. Embora o significado da palavra seja um ato de generalização, ele sofre modificações à medida em que a criança se depara com situações que precisa utilizar a palavra, de modo que seus processos intelectuais de abstração e generalização são progredidos. Mesmo que os significados da palavra sejam apresentados por aquele que a cerca, a criança elabora seu modo de pensar, pois ainda não é capaz de assimilar os modos de pensar dos adultos.

Os conceitos são formados por dois processos diferentes, que Vygotsky (1999) chamou de Conceito Espontâneo e Conceito Científico. O conceito espontâneo diz respeito àqueles apreendidos na experiência, por meio de um enfrentamento direto das coisas. A criança não tem consciência sobre ele, pois se direciona aos objetos com os quais entra em contato e não no próprio ato de pensar. Ela usa a palavra de forma adequada, mas não pode ainda fazer uso com consciência, porque ainda não apresenta a capacidade de ir além do significado situacional da palavra. Quando é confrontado e levado a pensar sobre o conceito espontâneo, o sujeito tende a entrar em contradição, pois ainda não sabe considerá-lo no plano das abstrações (VYGOTSKY, 1999).

O processo de formação do conhecimento científico demanda operações lógicas e abstratas complexas, a atenção volta-se para a relação de um determinado conceito com outros, num sistema que produz uma nova estrutura de generalização. Os conhecimentos científicos, que no início de seu desenvolvimento são esquemáticos e desprovidos de experiência, ganham vitalidade e se tornam concretos com o conhecimento espontâneo (GOEZ; CRUZ, 2006).

É no processo de elaboração e apropriação do conhecimento que o indivíduo aprende a compreender o mundo e cria significações. Nesse sentido, Vygotsky (1999, p. 194) afirma que “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema

mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”.

A partir desta premissa que o conhecimento gerado por meio de experiências vivenciadas e das reflexões proporcionadas nessa experiência vivenciada, possibilita uma necessidade de exposição da fala ao outro e compreende-se como se dá as trocas de representações.

As atividades cognitivas do indivíduo ocorrem de acordo com a historicidade social e acabam se constituindo em um desenvolvimento da história social da comunidade (LURIA, 1976). Levando em consideração este posicionamento, a forma de estruturar o pensamento de um indivíduo não é determinada por fatores orgânicos, mas é resultado das atividades vivenciadas de acordo com os hábitos sociais da cultura que este desenvolve.

[...]sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. (VIGOTSKI, 2000, p. 11).

Interage-se com o mundo mediado por uma série de signos e instrumentos criados pelo próprio homem de modo a facilitar a complementação da operação. Os instrumentos funcionam como objetos externalizados que aprimoram a atividade humana.

Para satisfazer as necessidades das relações de trabalho, o homem cria e é afetado pelos signos e significados culturalmente estabelecidos na trama de socializações, e por processos ocorridos pelas funções psicológicas superiores que acabam por representar aspectos da realidade.

Nesse contexto, Oliveira (1997), interlocutor de Vygotsky, evidencia que

Quando um membro de um grupo realiza sua atividade de trabalho, ele o faz para satisfazer uma de suas necessidades. Um batedor, por exemplo, que toma parte de uma caçada coletiva primitiva, foi estimulado pela necessidade de alimento ou talvez pela necessidade de vestimenta, que a pele do animal morto satisfaria para ele. Mas a que sua atividade estava diretamente orientada? Poderia estar orientada, por exemplo, para afugentar um bando de animais e encaminhá-los na direção de outros caçadores tocaiados. Isso, na verdade, é o resultado da atividade desse homem. E a atividade desse membro individual da caçada termina aí. O restante é completado pelos outros membros. Por si só, esse resultado – a fuga da caça etc. – não leva, e não pode levar, à satisfação da necessidade de comida ou de vestimenta. Consequentemente, os processos da atividade do batedor estavam direcionados a algo que não coincidia com o que o estimulou, isto é, não coincidia com o motivo de sua atividade; os dois estavam separados nesse exemplo. Aos processos cujo objeto e motivo não coincidem chamaremos ações. Podemos dizer, por exemplo, que a atividade do batedor é a caçada, mas afugentar o animal, sua ação. (OLIVEIRA, 1997, p. 46).



Para Oliveira (1997), por intermediação da capacidade de formação e criação de símbolos surgidos da necessidade relacional humana, o ser racional transita espaço-temporalmente, imagina situações e experiencia fatos em conjunto, tendo a possibilidade de elaborar acontecimentos em seu mundo simbólico, não sendo necessário fazer a experiência concreta.

Ao longo da história da espécie humana – em que o surgimento do trabalho propicia o desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos –, as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Isto é, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Com igualdade, para Vygotsky (1995, p.151) a “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, isto é, um conjunto de saberes constituídos historicamente e determinados pelas condições objetivas de vida, ou seja, o homem produz cultura e ao mesmo tempo é fruto dos seus tecidos sociais, que, internalizados, desenvolvem modos de sentir, pensar e agir em sociedade.

Do mesmo modo que a cultura, a comunicação entre os indivíduos também permite conhecer os significados que cada sujeito atribui à realidade, influenciando a mente e o comportamento de si e do outro.

Assim, ao mediatizar o reflexo do mundo exterior através da linguagem, utilizando a informação que lhe chega de outros e a regulação externa ou social de sua própria conduta, o homem obtém a possibilidade de desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais elevadas ou voluntárias de regulação de sua conduta, as quais passam gradativamente a se interiorizar. As impressões que lhe chegam do mundo exterior são submetidas a uma análise complexa, recodificam-se de acordo com as categorias que assimilou de toda a experiência histórica humana a ele transmitida e por ele apropriada, e seu reflexo da realidade adquire um caráter abstrato e generalizador (sintético), que muda em cada etapa do desenvolvimento psíquico, tornando-se cada vez mais aperfeiçoado. (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 18).

De acordo com Barroco e Tuleski (2007), entende-se que do geral ao particular, pelas experiências humanas socializadoras, o homem pode tornar-se cada vez mais complexo. Por meio da linguagem interage com o grupo, trazendo ideias, convicções e princípios filosóficos, sociais e políticos, tendo-a como uma variável formadora da ideologia do grupo, construtora e transformadora da cognição.

Vygotsky, em “A Transformação Socialista do Homem”, de 1930, escreveu que Marx destacou a corrupção da personalidade humana provocada pelo crescimento da sociedade capitalista sustentada pelos modos de produção.

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas estas diferentes variantes do tipo humano. (VYGOTSKY, 1930, p. 02).

Há uma permanente dialética entre a realidade psicológica e a forma como se estrutura a sociedade (URT, 1989), as transformações ocorridas na estrutura social produzem concomitantes alterações na realidade psicológica.

Cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual, e isto, por sua vez, significa que o psiquismo humano – que é o instrumento direto dessa produção intelectual – adquire forma específica a cada estágio determinado do desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1930, p.2).

O homem é afetado por novas e complexas leis sociais que regem o seu desenvolvimento e constrói, nos dizeres de Vygotsky (1930), diferentes classificações tipológicas humanas. A esse respeito, pode-se considerar também a premissa de Marx e Engels (1993, p. 46), ao afirmarem que “com a divisão social do trabalho produzido pelo sistema econômico, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes”.

Em síntese, em uma perspectiva histórica o capitalismo se instalou como um sistema de produção de mercadorias no qual a classe dominante, a burguesia, controla a força de trabalho. Por meio dos processos de mediação e do aprendizado, as ações capitalistas levaram a uma coisificação do homem trabalhador (transformação em mercadoria), processo que põe em fragilidade suas competências e habilidades, sua capacidade de criação e o aliena do produto de seu trabalho. Cabe agora compreender como o sujeito assimila as relações e posturas exigidas por este sistema influente e dominante e é capaz de encará-lo por meio da luta ativa.

O intercâmbio social é facilitado e ao mesmo tempo forma e desenvolve o sistema simbólico. É nessa relação entre a linguagem e o pensamento que são constituídas valorações para ordenar o real, agrupando os homens em conjunto e criando atributos horizontais, de modo que possua as mesmas características gerais.

Em conformidade com este fato da vida humana, pode-se debulhar os primeiros percursos para se compreensão daquilo que é denominado ‘violência’.

## 1.2 A violência e o processo de humanização

O entendimento a respeito de violência, no que se refere às suas origens e diversas formas de manifestação, pode ser encontrado nos escritos científicos e no saber popular, referida por meio de orientações que assumem posicionamentos ambientalistas, inatistas ou metafísicos.

A explicação de suas causas assume um papel ambientalista quando é ocasionada pelas condições que estão no ambiente, que podem apresentar variadas formas, de acordo com aspectos territoriais, socioeconômicos e culturais. Atribui-se um papel inatista quando a caracterização é dada à estrutura genética transmitida ao longo da transgeracionalidade, e diz respeito às orientações metafísicas quando sua existência é atribuída à vontade divina, aos dons e à simples abstração, sem dados concretos.

Entende-se que a violência pode ser compreendida de forma polissêmica, porém as explicações referentes à constituição humana da violência não se restringem aos aspectos biológicos, intrapsíquicos e/ou extraído de circunstâncias reais. A capacidade do homem de se desenvolver dentro de um espaço social propiciou o avanço para além da condição biológica, para um psiquismo que se desenvolve em relação dialética com um meio cultural. E é este caminho que será percorrido neste momento do trabalho.

Ao levar em consideração a ideia de que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento geral de nossa espécie” (VIGOTSKY, 1991, p.69), considera-se que entender as problemáticas da sociedade deve ir além de uma abordagem naturalizante, que compreende o homem focado somente no biológico. Os fenômenos não devem ser tratados por uma lógica abstrata de pensamento filosófico, mas como concretos, historicamente vividos (VIGOTSKI, 1999). Deve-se aproximar de uma abordagem dialética, que busca a compreensão do movimento histórico da humanidade.

A violência que o homem manifesta passa por um processo lento de constituição, que vai desde o estágio de preparação biológica, chamado de hominização, aparato que coloca o homem em movimento e com capacidade de aprender, à formação da humanização, que é determinada pelos instrumentos e signos influenciados e apreendidos por meio do trabalho e da sociedade. Repetidas vezes tenta-se sujeitar a explicação deste às leis biológicas transmitidas hereditariamente, porém esta torna-se insuficiente para explicar a complexidade que o humano apresenta.

A violência é um atributo humano, que só é possível pela presença da agressividade. A violência humana tem um apoio biológico integrado à vida psíquica da filogênese da

agressividade, que impele a ação e está condicionada por variados determinantes sociais (MALO, 1998).

Por sua vez, a sociedade na qual os humanos estão inseridos é violação constante da natureza, ou seja, dos processos biológicos. A humanização da natureza é um processo no qual o homem impõe uma lei estranha a ela, uma lei humana que força ou violenta sua regulação natural (VÁZQUEZ, 1980).

A genética humana, apesar de ser responsável pela criação da matéria-prima dos seres vivos, não dá conta, por si só, de uma diversidade de formas de vida e expressão.

O latino-americano Vázquez (1915-2011), ao compor escritos a respeito da violência amparados na teoria marxista, declarou que a violência que se exerce sobre um corpo não se detém nele, mas na sua consciência. Seu verdadeiro objeto não é o homem como um ser natural, físico, como um mero ser dotado de um corpo, e sim como um ser social, que em sua condição de sujeito acaba sendo determinado por relações econômicas, sociais e políticas que encarnam e cristalizam em determinadas instituições e relações sociais (VÁZQUEZ, 1980). O homem é constituído pelo próprio homem.

O fenômeno da violência é culturalmente construído a partir da internalização de um conjunto de sentidos e significados. Por este motivo, defini-lo exige uma análise cuidadosa, pois, de acordo com os dizeres de Vigotski (2003, p. 76), “toda definição é uma restrição, ou seja, um enfoque parcial e unilateral do objeto”.

Desse modo, necessita-se buscar seu entendimento junto aos sujeitos em seu contexto cultural, social e histórico, permitindo captar suas interpretações da realidade social, os significados que atribuem e os símbolos que produzem (KOTTAK, 2002).

Chauí (2005, p. 342) conceitua a violência para além do uso da agressão física, aponta que este fenômeno se caracteriza como “um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror”. É produzida pela sociedade em relação às normas, leis, regras e hábitos culturais que estabelecem para conservá-la e garantir a desigualdade social e pela perpetuação por parte dos indivíduos em relação com os outros.

Como conceito de violência, Sposito (2002) compreende e define:

[...] violência é todo o ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega, assim a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. As violências verbais (palavrões, injúrias, insultos, xingamentos, ofensas e ameaças) geralmente precedem ocorrências mais graves, como as agressões físicas. (SPOSITO, 2002, p.60).

Em um movimento contraditório e de aproximação e descontinuidade ao posto acima, o significado de violência possui certa relatividade e sofre mudanças ao longo do desenvolvimento histórico de uma determinada cultura. Enquanto afirmação, é atribuída a diferentes formas de socializar em determinado momento e contexto sociocultural que participa e, por isso, pode sofrer alterações em seu sentido.

Nesses termos, o sentido da palavra está relacionado à multiplicidade e complexidade de experiências sociais e históricas que influencia as consciências e as múltiplas expressões de uma determinada palavra (MOLON, 2011). A palavra, unidade linguística para a formação do pensamento, quando compreendida, traz traços da realidade social, dessa maneira considera-se que “A análise ideológica é fundamental para o conhecimento psicossocial pelo fato de ela determinar e ser determinada pelos comportamentos sociais do indivíduo e pela rede de relações sociais que, por sua vez, constituem o próprio indivíduo” (LANE, 1987, p.44).

A partir desta compreensão, há certa dificuldade para conceituar a violência, pois, além de apresentar certa complexidade e multideterminações, carrega em sua historicidade um significado culturalmente construído, que impossibilita a abrangência de diversas situações em apenas um conceito simplificado (MINAYO; SOUZA, 1998).

Este significado, por intercessão da apropriação das condições objetivas experimentadas na cultura, acaba sendo sensibilizado e desenvolve formas de refletir e se comportar em sociedade, adquirindo práticas de preconceito e violência.

A violência não é algo que está presente no aparato biológico do indivíduo desde o seu nascimento, mas um conjunto de símbolos e significados que foram transmitidos pelos contextos social e cultural que envolve o sujeito. Em consonância com este pressuposto, Costa (2014) ajuda a pensar os estudos de Vázquez (2008) no entendimento da violência.

A compreensão da violência como tarefa da Psicologia nos escritos de Vázquez (2008) nos instrumentaliza a teorização e também a prática ao postular que, quando a violência é divorciada da sua raiz objetiva e econômica-social, permite-se que a atenção esteja voltada para a própria violência e não para o sistema que a engendra. Perde-se de vista que a violência vivida diretamente representa a superfície dos fatos e é a expressão de uma violência mais profunda, que é a condição de exploração do homem pelo homem, fundante do capitalismo – o que nos encaminha a afirmá-lo como estruturalmente violento. O autor conclui disso que a violência só será superada em um modo de organização para a produção que se pautar no trabalho humanizador, coletivo, que invista na formação humana e não na acumulação de capital que, por sua vez, requer a pauperização da imensa maioria da população. (VÁZQUEZ, 2008 apud COSTA, 2014, p. 29).

Muitas vezes acaba-se correndo o risco de individualizar e segmentar o fenômeno da violência, atribuindo ao indivíduo isolado, à sua genética e/ou a problemas de cunho

psicológico a responsabilidade por ações violentas, seja na sociedade ou em um setor específico desta, como a escola.

Nesse sentido, é válida a importância de estudar a violência a partir do contexto social, econômico, cultural e político da sociedade (PLACCO et al., 2002). No mesmo raciocínio, Engels (1986, p.150) coloca que “estão sempre e em toda parte, as condições econômicas e os recursos de poder que estão disponíveis para ajudar a violência ter sucesso sem que ela deixe de ser violência”.

Em apontamentos realizados por Lozano (1998), Marx reconhece que a formação do capitalismo só foi possível mediante uma série de atos violentos. O capitalismo recorreu há várias condições econômicas, sociais, históricas e culturais prévias que estiveram vinculadas à violência desde o regime feudal, como: a colonização e a venda de escravos, as guerras entre os senhores feudais na disputa por terras e a troca dessas terras por dinheiro, a exploração dos meios de produção de grandes grupos de homens que foram lançados no mercado de trabalho como indivíduos livres e também, as medidas coercitivas que se utilizam nas cidades enquanto nestas não existiam as possibilidades de assimilar as forças de trabalho (ANDERY, et al. 2012).

Em continuação a essa constatação, reafirma-se as palavras de Novais (1979, p. 62-63) ao considerar que o antigo regime “permitiu a formação e cristalização da etapa mercantil do capitalismo”.

Em um campo de luta entre as classes sociais, que origina e dá sustentação ao sistema capitalista, foram reproduzidos os já existentes e produzidos novos vínculos explorativos, de oposição e rivalidade, resultando na violência que está presente em qualquer ambiente em que o homem esteja, como na escola. Assim afirmado, leva-se em consideração que

[...]o homem não nasce humanizado, ele precisa conquistar esta condição na batalha que trava diariamente em busca da sobrevivência, ou seja, um comportamento violento não é naturalmente violento, pois nem o homem é naturalmente humanizado desde o nascimento. (BARROCO; CARVALHO, 2017, p. 143).

A violência não pode ser isolada como uma causa pura, mas como uma consequência das condições econômicas (LOZANO, 1998). O lugar e a forma da violência estão condicionados pela sua função no processo econômico e imbricado neste sistema, que se perpetua e desenvolve novos setores específicos da violência, como a violência na escola.

E se percebemos a dura e longa caminhada do tempo, que chamamos de história, vemos que a violência não só persiste de uma vez para outra, e de uma sociedade para outra, mas que sua presença se torna esmagadora nessas comoções históricas que chamamos de conquistas, colonizações, guerras ou revoluções. E não só aparece como um tambor balanço, servindo relações de dominação e exploração ou tentativas de libertação e tornando-se independente deles, mas também fazendo com que cresçam,

surda e silenciosamente, a árvore do sofrimento na vida cotidiana. (VÁZQUEZ, 1998, p. 9).

A partir de sua inserção no mundo e da consequente internalização dos processos culturais, o sujeito carrega uma estrutura social. Uma série de valores e significados da classe dominante, que não são questionados e sucedem, em uma combinação de elementos, resultantes nas manifestações de violência.

Conclui-se este capítulo evidenciando que o indivíduo se constitui e humaniza à medida que estabelece interações com o ambiente, principalmente este ambiente representado pela presença de um outro homem, ou seja, “O mecanismo da mudança individual ao longo do seu desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VIGOTSKI, 2001, p. 11).

De acordo com esta constatação, a escola e os sujeitos que fazem parte dela são decorrências de um longo e permeado processo de conflitos históricos e sociais, que implica em várias contradições. Infelizmente, a violência formada por processos sociais gerou frutos que chegaram até a escola e os tratos instalados em seu âmbito, demandando ao homem o confronto por meio de ações.

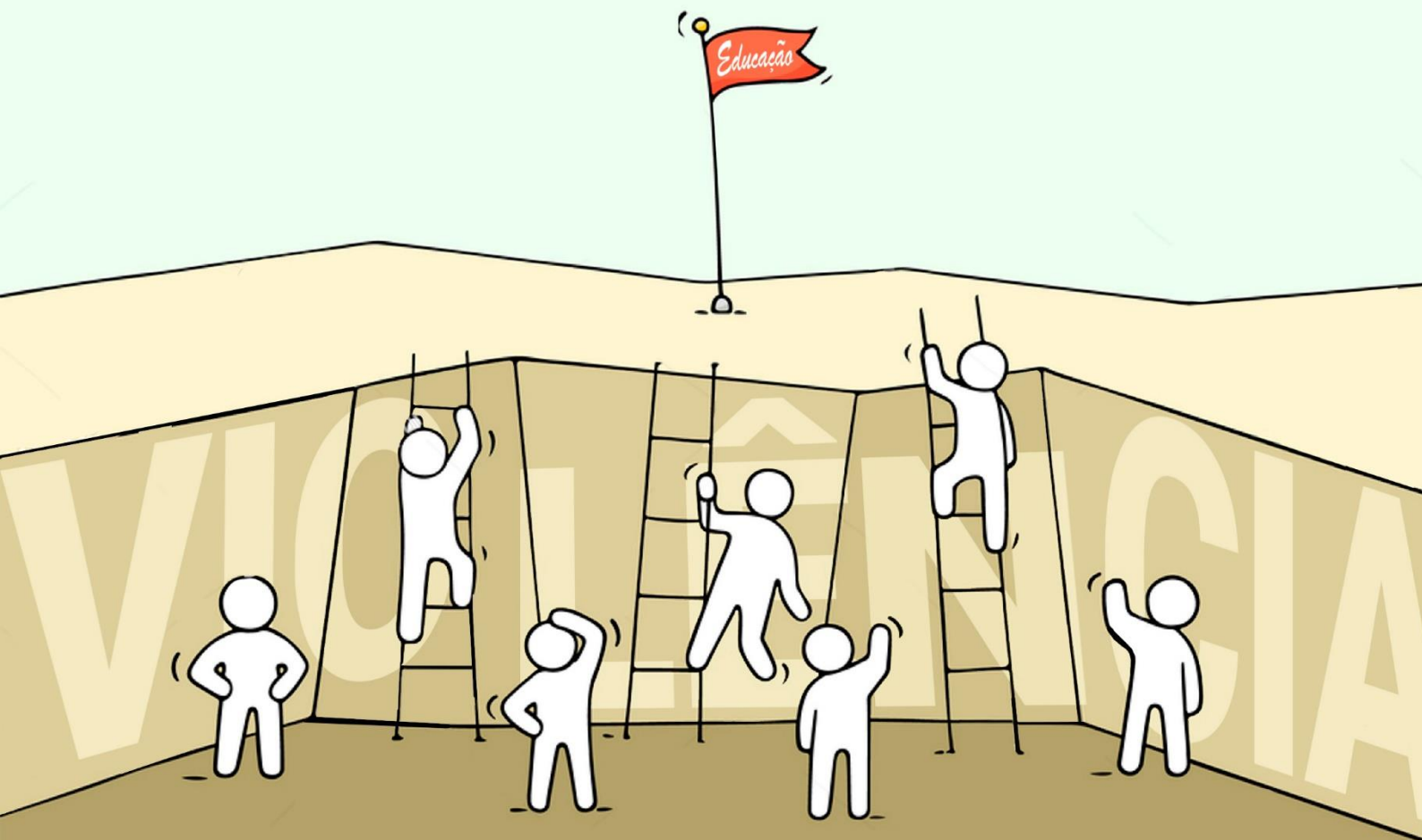
ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR

---

# AS AÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOÊNCIA:

O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM  
PROJETO PARA JOVENS EM DISTRORÇÃO IDADE-SERIE

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CAMPO GRANDE-MS



## Louvor do Revolucionário

Quando a opressão aumenta  
Muitos se desencorajam  
Mas a coragem dele cresce.  
Ele organiza a luta  
Pelo tostão do salário, pela água do chá  
E pelo poder no Estado.  
Pergunta à propriedade:  
    Donde vens tu?  
Pergunta às opiniões:  
    A quem aproveitais?

Onde quer que todos caem  
    Ali falará ele  
E onde reina a opressão e se fala do Destino  
    Ele nomeará os nomes.

Onde se senta à mesa  
Senta-se a insatisfação à mesa  
    A comida estraga-se  
E reconhece-se que o quarto é acanhado.

Pra onde quer que o expulsem, para lá  
Vai a revolta, e donde é escorraçado  
Fica ainda lá o desassossego.

Bertold Brecht



## 2 VIOLÊNCIA, SUAS EXPRESSÕES NA ESCOLA E O ENFRENTAMENTO

As relações conflitivas e a violência sempre esteve presente na vida social e não se extinguirão com concepções simplistas e práticas a seu respeito, centradas no imediatismo. Em ambientes sociais, os sujeitos experimentam coalizões que colocam em prova o desafio da diversidade e a comunicação no processo de compreensão do outro. É habitual nas práticas sociais a necessidade do uso da força e, nas variadas vicissitudes em que se apresenta, pode-se chegar àquilo que é denominado violência.

A escola, acompanhada pelas mudanças sociais e ameaçada pela estrutura social posta, convive cotidianamente com casos de violência? Será que é por valentia que mesmo afetados pelas múltiplas mazelas sociais, pelos cortes financeiros na educação e o sucateamento de serviços, pela desvalorização do papel do professor, pela perda de significado do estudar, pela falta de investimentos na formação, por péssimas condições materiais de trabalho e pelas influências de teorias não-críticas que causam confusão na função docente e escolar, que os gestores, professores e muitos alunos ainda resistem e continuam a lutar pela escola e seus problemas estruturais, pedagógicos e sociais?

A sociedade e as instituições educativas enfrentam um problema que, muitas vezes, não sabem como resolver. Sua origem é ocultada e muitos se acostumaram com as práticas de violência na escola. Estar ativo neste processo contra a violência, exige dispêndio de energia, conscientização, mudança de concepções, força e vigor para acompanhar a caminhada.

Deste modo, neste capítulo abordar-se-á a escola como um espaço organizado, que reproduz as formas e os mecanismos de relações violentas presentes na sociedade e que tem capacidade de luta para superá-los. Em seguida, serão apresentados os resultados do levantamento bibliográfico realizado em duas bases de dados a respeito da violência e seus enfrentamentos.

Outra questão posta neste capítulo é: “Há possibilidade de autoria de responsabilidade nos casos de violência?!”. Neste texto, o objetivo é problematizar a respeito dos múltiplos aspectos que coexistem, interagem e se complementam na realidade escolar violenta, afetando a comunidade, tais como: a presença da judicialização na escola, a formação de educadores, a relação pedagógica entre aluno e professor, as práticas escolares de punição, a família diante dos casos de indisciplina e a medicalização.

Para encerrar o capítulo, abordar-se-á a escola como uma instituição capaz de voltar-se para os problemas ocasionados em seu interior e enfrentá-los.

## 2.1 A escola como espaço de contradição e luta

De acordo com Duarte (1999), o processo de constituição do indivíduo e dos contextos se dá a partir da apropriação e da objetivação dos elementos concretos criados e recriados socialmente. Este processo se intensifica e ganha corpo no interior das relações estabelecidas nas mediações sociais, que atuam por meio de uma série de mediações entre o homem e o mundo, constituindo-se em uma atividade humana objetivada.

Levando em consideração o exposto anteriormente, a escola pode ser tanto um espaço de rompimento com as condições impostas quanto de alienação, devido às sociabilidades que ocorrem em seu interior e no meio circundante.

A violência é uma problemática que está presente na vida social mantida pelo sistema capitalista e se manifesta no espaço escolar. Também vale reafirmar que “a violência é um fenômeno psicossocial, complexo, de caráter não biológico e que se expressa na dialética da vida em sociedade, espaço dinâmico no qual é produzida e se desenvolve” (LOPES, 2009, p.40).

As relações estabelecidas entre a escola e a violência durante anos estiveram na base da constituição da instituição escolar, que utilizava em suas práticas os castigos físicos e a humilhação pública como forma de disciplinar as pessoas. Esta realidade foi se modificando somente a partir de meados do século XX, quando se discutia de forma mais complexa a função deste espaço de socialização.

Antes deste movimento, Abramovay e Rua (2003) apontam que a criança deveria ir para a escola quando se pretendia, por meio de uma série de instrumentalizações para vida e o convívio social. Na escola podia corrigi-la de alguma infração cometida e aplicar-lhe chicotadas, porque a instituição educativa era considerada como um espaço de clausura reservada aos infratores. Por meio de vários instrumentos de violência, a escola era destinada a garantir a autoridade (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Contudo, Vygotsky (1993, p. 11) orienta que “trabalho, sociedade e natureza são os três canais fundamentais que orientam o trabalho educacional e formativo na escola”. Isso leva a pensar que escola, como uma das instituições que pertence à estrutura social, acaba sendo modulada pelas relações de dominação e poder advindas das divisões de classe, reproduzindo os padrões sociais e gerando conflitos (CHARLOT, 2002).

Logo, a violência pode ser encontrada na escola, que em sua organização e funcionamento, em decorrência de um conjunto de regras, valores e hábitos presentes na sua

cultura e como um espaço formado por pessoas pertencentes à estrutura social, oferece as referências de violência, sadismo e perversidade presentes no meio social.

Contextualizar a violência como um fenômeno social antes de ser escolar, não é o mesmo que afirmar que a violência que se manifesta nas escolas não é constituída por particularidades, tampouco que não pode ser enfrentada e superada. Significa, antes disso, destacar que a sua manifestação nas relações escolares explicita uma maneira de se organizar econômica e socialmente que ao se estruturar pela violência permite que suas instituições repliquem as relações violentas extramuros, pois a escola é formada por homens reais, forjados em uma sociedade real. A ideia da escola como uma instituição segregada da sociedade, como um espaço livre dos seus vícios já fora superada. (COSTA, 2014, p.52).

Os atores que fazem parte da escola, ao buscarem compreensões sobre a realidade do mundo, acabam por perpetuar e aprimorar as ferramentas e estratégias relacionais de poder e imposição que existe na sociedade.

Barroco e Franco (2013), ao buscarem uma compreensão sobre como acontece a violência nas escolas, pontuam que

[...] no espaço escolar as violências se manifestam de diferentes maneiras: brigas corriqueiras, que são banalizadas e até mesmo incentivadas pelos pares, furtos, roubos, vandalismo, situações de manifestação de preconceitos, como em relação ao racismo, à homoafetividade, entre outras. Elas são sofridas e protagonizadas por todos, professores, alunos, funcionários. Em geral, são enfrentadas com advertências, suspensões, transferências/expulsões – acrescentamos, encaminhamentos ao Conselho Tutelar, chamada da Patrulha Escolar, registro de boletins de ocorrências na delegacia policial. (BARROCO; FRANCO, 2013, p. 9).

As condutas violentas não são exclusividade de uma ou outra instituição, mas perpassa todas as formas de organização presentes na sociedade, inclusive a escola, que acaba por produzir e reproduzir aquilo que acontece em seu exterior. Acredita-se que a violência que é manifestada nas escolas é reflexo das diversas formas de violências que são vividas e conduzidas fora de seu interior (COSTA, 2014).

Porém, quando trata-se da violência que ocorre especificamente na instituição destinada ao processo de escolarização, deve-se em pensar qual é a sua função, quais as ideologias presentes, as ferramentas pedagógicas e a forma como essa instituição é valorizada, deste modo podemos compreender as contradições ao se afirmar ser essa instituição um local violento.

A este processo de apropriação da violência por parte da instituição escolar, podemos chamar de alienação. A ideologia surge de bases da sociedade e passa a ser aprimorada de acordo com o desenvolvimento de cada sujeito. Essa perpetuação na maneira de pensar é esclarecida por Vygotsky (2010, p. 286) apontando que “chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidam sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc.”.

É neste decurso social que o indivíduo entra em alienação e desenvolve a violência, desse modo verifica-se que “a alienação se caracteriza, ontologicamente, pela atribuição de “naturalidade” aos fatos sociais” (LANE, 1987, p. 42).

A respeito deste produto social, entende-se que

A violência exerce influência nos processos sociais, estabelece proximidades com os processos de conquista de espaços e tem implicações com a obtenção de poder e domínio. Esse fenômeno, em última instância, objetiva-se nas relações desiguais construídas histórica e coletivamente na sociedade. (LOPES, 2009, p. 37).

O indivíduo aprende com o outro devido à linguagem, à comunicação e à interação e, por interferência dessa aprendizagem, constitui a sua individualidade, afetando as relações sociais. Diante desta capacidade cognitivamente superior, o indivíduo usa as respostas de outros e não faz uma reflexão, sendo sujeito à alienação em de modo consequente, a violência é perpetuada. “A questão da alienação-consciência só poderá ser analisada, no plano individual, enquanto processo que envolve necessariamente, pensamento e ação, mediados pela linguagem-produto e produtora da história de uma sociedade” (LANE, 1987, p.46).

Ao mesmo tempo, devemos lembrar que tanto o homem quanto a sociedade e a escola estão em constante mudança e evolução, sendo assim durante sua história buscam conhecer-se em sua complexidade. E é nessa busca que surge a necessidade do fazer, modo pelo qual o homem eleva a sua história, ou seja, constrói sua própria ideologia.

Silvia e Salles (2010) apontam para o aumento da violência nas escolas não só do ponto de vista quantitativo, mas também qualitativo. Assinalam a violência como fenômeno presente no cotidiano escolar por meio de ameaças e agressões verbais entre alunos e destes com adultos.

Porém, cabe lembrar que a violência tem a possibilidade de acontecer com todos os atores presentes no espaço escolar e sua prática não se limita somente aos alunos. São comuns noticiários e informativos que denunciam as práticas de violência feitas por discentes, porém ocultam, negligenciam e/ou ignoram a violência produzida pelos outros atores do contexto educacional, particularizando a violência nos alunos. Com a lógica de divisão de classes, parece ter sido estabelecido um campo sagrado diante dos mais privilegiados.

Nas compreensões consideradas por Nunes e Abramovay (2003), alguns aspectos são relevantes para estabelecer uma explanação da violência que acomete as escolas, são eles: questões étnico-raciais (racismo e xenofobia), os acontecimentos no ambiente familiar (características do contexto sociofamiliar), o espaço social e territorial das escolas (o bairro, a cidade, a sociedade), a idade, a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as questões de diversidade de gênero (sexualidades e gêneros), o comportamento do docente na atividade

pedagógica, as mobilidades ocorridas na comunidade escolar e as regras e a disciplina que permeiam o contexto de socialização familiar e a instituição escolar.

Neste momento o trabalho dedicou-se a tecer reflexões sobre a escola como um espaço que passa pelo processo de reprodução das condições impostas na sociedade, porém compreende-se que por mais que este processo de violência seja perpetuado, ele é capaz de ser questionado e enfrentado, configurando-se como uma ordem de luta.

## 2.2 A escola e o enfrentamento da violência

Em uma perspectiva hegeliana, pode-se pensar a violência também como implicadora de negatividade e/ou oposição entre o desenvolvimento de um sujeito, comunidade ou povo e a objetividade do mundo em que está.

A violência é a manifestação da potência, ou a potência como algo exterior. Mas a potência só é algo exterior na medida em que a substância causal no seu atuar, isto é, no pôr-se a si mesma, é ao mesmo tempo algo que pressupõe, isto é, ela põe-se a si mesma como um suprassumido. Por isso, inversamente, o fazer da violência é igualmente um fazer da potência. Ele é apenas um outro pressuposto por si mesmo, sobre o qual atua a causa violenta; seu efeito sobre este é uma relação negativa a si, ou a manifestação de si mesmo. O passivo é o autônomo, que é apenas um posto, um roto em si mesmo, – uma efetividade que é condição, e precisamente a condição desde então em sua verdade, a saber, uma efetividade que é apenas uma possibilidade, ou inversamente um ser-em-si que é apenas a determinidade do ser-em-si, que é apenas passivo. Desse modo, àquele a quem acontece a violência, não é apenas possível praticar violência, mas ela tem também de ser-lhe praticada; o que tem poder sobre o outro, só o tem porque é a potência dele próprio que assim se manifesta e manifesta o outro. Por meio da violência, a substância passiva é apenas posta como aquilo que ela é em verdade, verdade que, justamente porque ela é o simples positivo ou a substância imediata, é ser apenas um posto; o prévio que ela é enquanto condição é a aparência da imediatez, a qual a causalidade eficiente remove dela. (HEGEL, 1978, p. 405-406).

Neste olhar teórico, agir sobre alguma substância é o que Hegel chama de potência. A violência é entendida com o emprego da força sobre algo que é externo, tanto por parte de quem produz a violência quanto por parte daquele que a recebe, podendo reagir violentamente também. Portanto, é relevante que recuperar a conceituação de violência que é descrita por Chauí (1999) nos seguintes escritos:

[...] violência vem do latim vis, força, e significa [...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Do mesmo modo, de acordo com o apontado por Chauí (1999), a violência é um processo ativo que se caracteriza pelo uso da força, ato que desnaturaliza as condições postas na realidade. Neste caso, ter clareza da noção de violência permite compreender a atuação coletiva e, conseqüentemente, da escola, no enfrentamento desse fenômeno.

O enfrentamento pode ser entendido como um processo dinâmico, dialético, e implica na tentativa de buscar alterar as condições externas e/ou transformar o seu saber e a sua conduta em relação a essas condições, “O homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKY, 1991, p. 70).

A capacidade de enfrentar envolve uma relação interna de tensão entre dois opostos, a realidade e aquilo que se almeja construir. Elementos contraditórios colocam o sujeito em movimento, um movimento orientado por sucessivas afirmações (tese) e negações (antítese) que dão lugar a sínteses que se transformam em novas teses a serem negadas, num processo contínuo de propostas e rupturas (KONDER, 1981).

O homem que pertencente à instituição escolar é levado a modificar o espaço em que ocupa. Nos dizeres de Vygotsky, o enfrentamento traz o movimento de ir em busca da essência dos conhecimentos fossilizados, dito de outro modo, de ideias trazidas ao longo da historicidade (VIGOTSKI, 1999).

Na escola aparecem tensões que afligem o cotidiano das relações estabelecidas em seu espaço e podem acabar por arruinar sua estrutura física e a comunhão entre os pares que dela fazem parte, podendo perder a sua capacidade de gerir sua própria atividade educativa. Porém, na visão de Vygotsky (1998, p. 194), “por trás de cada sintoma negativo está escondido um conteúdo positivo que consiste geralmente na transição para uma nova e mais elevada forma”.

Villoro (1998) complementa,

É quando um salto qualitativo pode ser feito: um indivíduo ou um grupo da sociedade impõe sua vontade sobre o resto para acabar com todos os conflitos. Contra o mal da violência, o coletivo impõe a violência de uma parte no conjunto. Só então o poder político nasceu. (VILLORO, 1998, p. 167, tradução nossa).

É neste ‘vai e vem’ de opostos que nascem as criações, por meio de projetos, ações e propostas. “A crise é destruidora, mas benéfica: nela se oculta o auge da ciência, seu enriquecimento, sua força, e não a impotência e a falência” (VYGOTSKY, 2004, p.324). Embora Vygotsky esteja falando sobre a crise que resulta na transformação da ciência psicológica, pode-se entender a crise ocasionada frente à violência presente nos contextos

escolares como uma oportunidade de transformação e criação. Em períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais.

O desenvolvimento nunca termina seu trabalho criativo, e durante também períodos críticos, observamos processos construtivos de desenvolvimento. Além disso, os processos de involução tão claramente expressos durante esses períodos, estão, eles próprios, subordinados a processos de estruturação positiva da personalidade, dependem deles diretamente, e formam com eles um todo indivisível. (VYGOTSKY, 1998, p. 194).

Conforme Prado Junior (1966), a dialética concebe o processo de desenvolvimento dos fenômenos enfrentados,

[...]como um desenvolvimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias; resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais. (PRADO JUNIOR, 1966, p.602).

Diante desta ideia, pode-se refletir que na perspectiva de Vygotsky e seus seguidores o enfrentamento de um problema é um processo dialético, no qual a modificação não passa por via biológica, mas revolucionária. Introduzir novos processos, inovações e realizar mudanças na realidade educativa requer perturbar as condições postas. A forma de expressão diante dos casos de violência requer um ato de ir contra a violência imposta.

A violência pode ser apresentada de várias formas, principalmente como causa de mecanismos biológicos, que a torna inevitável, porém deve-se compreendê-la como um processo que está a serviço da mudança e da transformação social (MURGUERZA, 1998). Somos a violência e ela nos constitui.

No entanto, enfrentar as crises requer pensar a função da escola diante da violência que acontece nela e na sociedade, necessita de uma reflexão de como está posicionada política e ideologicamente, o que a instituição faz ou deixa de fazer, quais as essências imbricadas, para quem, quando e como faz.

Optar por uma prática pedagógica está diretamente relacionado à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que permeia as relações no dia a dia da sociedade e do indivíduo educador. Em concordância, Bock e Aguiar (2003, p.145) dizem que “a educação tem sempre uma finalidade social. Sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão”.

Pensar, repensar e criar ações educativas, levando em conta o que há de concreto e um indivíduo que é sujeito e transformador da história social é um desafio. É necessário criar um movimento constante de construção e de produção de diferentes formas de compreender a si e



o mundo. As vivências e aquilo que o indivíduo traz culturalmente construído em ligação com novas experiências, permitem a reelaboração e a criação de novas situações (VIGOTSKI, 2009).

Pelo contrário, em consonância com Bock (2001, p. 36), acredita-se que “é a estrutura social e econômica que explica o posicionamento da pessoa na sociedade”. Como efeito disso, surgem as pedagogias hegemônicas da educação, como o aprender a aprender, por exemplo, as pedagogias com foco somente no aluno, a Pedagogia Médica e a Pedagogia da Autonomia, que contribuem para um movimento retrógrado na superação da sociedade capitalista. Impera sobre elas uma concepção idealista e ingênua das relações entre os problemas escolares e a sociedade.

Em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existem momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a **lógica de reprodução do capital**. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista de educação. (DUARTE, 2010, grifos nossos).

Nessas tendências expandiu uma perspectiva idealizada de que as soluções estariam centradas nas particularidades, distanciando-se das universalidades e da objetividade. Ainda nesta alusão, Duarte (2010) apresenta uma realidade:

Trata-se da negação da **perspectiva de totalidade**, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. (DUARTE, 2010, grifo nosso).

Essas concepções disseminam posicionamentos que abrem margem para a individualização e a culpabilização dos problemas ocorridos na escola. Desse modo, é necessário ir a um movimento que não atenda as razões naturalizadas e dominantes, deve-se forçar a construção de um novo homem.

Em harmonia,

A escola ao elaborar seu projeto pedagógico deve proporcionar aos indivíduos uma nova concepção do mundo/homem/educação/sociedade a partir de uma visão crítica às concepções confusas e contraditórias. A atuação da escola não deve ser pensada de forma a-histórica e abstrata, deve ser pensada e gestada organicamente na perspectiva da contra-hegemonia, vinculada ao movimento operário emancipatório. Educar para uma leitura crítica/reflexiva do/no mundo e para construção da emancipação requer um processo educativo que proporcione aos indivíduos desde as suas singularidades individuais até as questões coletivas, a compreensão de suas condições de vida, de escolarização, de trabalho e as relações que podem ser construídas no seu cotidiano. (ARROYO, 2007, p. 800).

Além de compreender as ideologias que orientam o fazer da escola diante dos problemas escolares, entende-se que o enfrentamento da violência que se reproduz no cotidiano escolar, avante de considerar aspectos de sua magnitude, também percorre pela compreensão do contexto social de sua produção, considerando os fatos e as representações de sua caracterização para os participantes escolares, familiares e comunidade que estão em constante interação em seu contexto.

### **2.3 Violência na escola e seus enfrentamentos: o que revelam as produções científicas?**

No cotidiano escolar ocorrem mediações entre alunos e seus professores, colegas de trabalho e pais. As vivências destas interações podem desencadear situações de conflito nas quais a violência pode vir a ser configurada. Sendo a violência que está presente na escola pouco conhecida e enfrentada, torna-se desencadeante de problemas relacionais e perturbadora do desenvolvimento da aprendizagem.

Percebe-se cada vez mais a necessidade de compreender a sua origem, as formas como ocorre e o que vem sendo feito diante desta dificuldade, sendo assim buscou-se indicar referenciais para melhor compreender esse fenômeno social e educacional.

Busca-se aqui apresentar o resultado de um mapeamento dos trabalhos relacionados à violência na escola e seus enfrentamentos, encontrados na plataforma da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo – USP, entre os anos de 2003 e 2016. (Ver Apêndice 4).

A Scientific Electronic Library Online – SCIELO, é um banco que reúne diversos dados bibliográficos, uma biblioteca digital e um modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. A plataforma começou a funcionar a partir de 2002, com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Esta foi elegível para o presente levantamento, pois busca a preparação, o armazenamento, a disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico de vários países da América, África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

A Universidade de São Paulo (USP) implantou em junho de 2001 a sua Biblioteca Digital, com o objetivo de facilitar o acesso remoto a essa parte de sua produção intelectual, sendo a primeira a ter este tipo de iniciativa.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP reúne o maior acervo por instituição no Brasil e integra o Catálogo Mundial, que reúne mais de 3 milhões de títulos. Visto que a USP possui o maior funcionamento de pós-graduações do País e produz anualmente um grande número de teses e dissertações em diferentes áreas, tornou-se, então, escolhida para fazer parte deste levantamento.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), diante da procura em banco de dados e a separação de artigos de uma determinada área, o estado do conhecimento busca discutir as informações encontradas, observar os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens presentes nos estudos e espaços inexplorados que serão apontados para as novas pesquisas sobre a temática.

Urt (2017, p.17) expressa que por meio da produção científica tem-se a possibilidade de “conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade”. Nesse sentido, o levantamento das produções científicas é de relevância para que se possa conhecer como determinado fenômeno se manifesta e é analisado por diferentes olhares. Também possibilita conhecer os avanços alcançados no processo de produção do conhecimento.

Os resultados apresentados neste levantamento do conhecimento são oriundos de uma compilação das informações desenvolvida em duas etapas: o mapeamento de artigos científicos publicados na SCIELO e no banco de teses e dissertações da USP; a análise dos estudos de pesquisadores publicados nos bancos de dados em que foram feitos os levantamentos.

A busca nas fontes supracitadas foi realizada, primeiramente, tendo como termos indexadores “Violência” e “Escola”, que geraram muitos dados. As publicações foram pré-selecionadas pelos títulos, os quais deveriam conter como primeiro critério o termo completo e/ou referências aos atores escolares e problemas de indisciplina e conflitos, acompanhada da leitura dos resumos disponíveis.

Os artigos foram arquivados separadamente, de acordo com o banco de dados, SCIELO ou banco de teses e dissertações da USP. Posteriormente, foi feita a primeira análise identificando título, autores, instituição e/ou região, objetivo, métodos, instrumentos e sujeito(s) da pesquisa.

Durante o levantamento bibliográfico realizado na base de dados da SCIELO, com os descritores “Violência” e “Escola” foram encontrados 621 artigos, dentre eles 38 foram escolhidos para que fossem feitas as categorizações.

Na base de dados do banco de teses e dissertações da USP, foram utilizados primeiramente os descritores “Violência” e “Escola”, porém, por motivos indetectáveis, não apareceu nenhum trabalho científico. Após duas tentativas na plataforma, foi decidido utilizar somente o descritor “Violência” para orientar o levantamento das produções. Ainda nesta base de dados foram encontrados 597 trabalhos, destes 20 foram selecionados para análise.

Após a seleção sistemática dos trabalhos, estabeleceram-se os filtros de acordo com o objeto da pesquisa, são eles: (1) trabalhos que problematizassem a violência ocorrida na escola; (2) estudos que propunham apresentar experiências de violência dentro do âmbito escolar; (3) pesquisas que abordassem a forma como a violência era enfrentada em escolas de macrorregiões e/ou locais.

Dessa forma, estudou-se os resumos publicados pelos autores das produções científicas, e pode-se notar alguns traços norteadores comuns, como, por exemplo, as preocupações em investigar as diferentes concepções de violência em variados públicos e os trabalhos que propunham a análise de enfrentamentos realizados na escola por meio de projetos. Foram destacados alguns excertos dos resumos para demonstrar os resultados, dividindo-os em quatro macrocategorias estabelecidas pela frequência dos temas nas pesquisas e pelo objetivo de pesquisa em cada trabalho. (Ver Apêndice 4).

Para compreender o objeto em foco neste trabalho, realizou-se uma análise mais sistematizada dos trabalhos que apontavam como assunto central as formas de enfrentamento no âmbito educativo.

Na Figura 1 há a representação de um panorama geral de como as pesquisas encontradas foram categorizadas.

**Figura 1. Relação entre a questão central do estado da arte e suas categorias.**



Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2017.

A seguir a explicação de cada categoria, a apresentação de seus autores, especificação da produção (se tese ou dissertação) e título. Estas informações aparecerão antes de cada trecho escolhido. O ano de defesa ou publicação aparecerá junto com o sobrenome, na identificação da citação.

### **2.3.1 Concepção de violência**

Nesta categoria estão presentes os trabalhos cuja proposta é compreender o que é a violência e suas diversas manifestações relacionadas ao ambiente escolar. Privilegiou-se a escolha dos que se referiram aos entendimentos apresentados pelos autores e diversos atores escolares e extraescolares estudados, sejam eles professores, alunos, gestores e pais de alunos.

Durante o processo de recolha das informações verificou-se que alguns autores se esforçaram em discutir, primordialmente, a respeito de concepções de violência por meio de autores científicos e dos diversos participantes da vida escolar. Em formato de artigos foram encontrados: Njane; Minayo (2003); Loureiro; Queiroz (2005); Melo (2007); Oliveira; Martins

(2007); Ribolla; Fiamenghi Jr. (2007); Antunes; Zuin (2008); Araújo (2012); Salles (2014). Em forma de dissertações de mestrado: Pereira (2003); Pupo (2007); Paula (2008); Natalo (2014). Teses de doutorado: Delfino (2006); Yamazaki (2007); Ifanger (2014); Esteves (2015).

Autores como Njane e Minayo (2003) partiram de uma análise dos depoimentos apresentados por jovens e educadores de escolas públicas e privadas sobre os significados que a violência assume em diferentes contextos sociais e suas manifestações no cotidiano escolar. Buscaram levantar pela pesquisa os sentidos atribuídos a práticas de violência, como porte de arma de fogo no ambiente escolar e a interação entre essas práticas e a escola e a família, responsáveis pela socialização.

Os autores concluem que o lugar das famílias e das escolas como primordiais nas mediações com os alunos, possibilita uma importante atuação preventiva à violência. Os resultados apontaram também para a necessidade de a escola desenvolver a reflexão crítica a respeito da mídia.

Loureiro e Queiroz (2015) propuseram-se verificar as concepções de violência na escola a partir de diferentes agentes escolares, como equipe pedagógica, auxiliares de disciplina e de um grupo de estudantes de uma escola particular da Grande Vitória e como lidam com este espaço. Foi levantado que muitos dos entrevistados concebem a violência somente como física e verbal, e as causas da violência foram atribuídas primeiramente à família desestruturada e ao ambiente no qual a escola e o aluno fazem parte, verificando uma percepção pouco crítica da realidade relacional.

O trabalho de Melo (2007) originou-se a partir de uma pesquisa qualitativa em um projeto de extensão chamados 'Frutos do Morro: Programa Meninos do Rio', desenvolvido com suporte do departamento de medicina preventiva e social da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais. O projeto extensionista desenvolve intervenções em escolas públicas do Aglomerado Morro das Pedras, em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, e investiga a visão e o significado de adolescentes acerca da violência e as formas de enfrentamento produzidas. Utiliza-se como referencial a teoria da colonização do mundo da vida, proposta por Jürgen Habermas. Foram realizados grupos focais com quatorze (14) adolescentes.

Constatou-se que a violência está presente como mediadora das relações sociais, seja pela falta de opção, pela necessidade de sedução ou pela presença no cotidiano, além disso percebeu-se que embora haja uma naturalização da violência, presenciou-se uma clara verbalização de superação.

O uso de drogas e o tráfico estava presente na comunidade escolar e circundante, a violência simbólica, em forma de discriminações, é constantemente vista como causa da violência entre os pares, a violência policial é vista como a mais bruta e fraca de racionalidades e a violência familiar também apareceu nos discursos. Os resultados apresentam que embora viva intimamente com a violência, a comunidade do morro não demonstra muitas alternativas. O desejo de mudança é apontado como prospectiva positiva para a construção de intervenções apropriadas.

Por meio de um estudo bibliográfico, Oliveira e Martins (2007) abordam a violência em uma sociedade organizada pelo sistema capitalista, buscando uma discussão sobre como ela é entendida e propagada pelos meios de comunicação e o modo como os professores a enfrentam. Defendem a escola como um lugar privilegiado à circulação da palavra e à denúncia de um problema social. Constataram que diante da necessidade de eliminar a violência, acaba-se por naturalizá-la, por meio das banalizações e concepções pouco críticas propagadas pelos meios de comunicação e de um estado que legitima e violenta seus cidadãos em seus direitos básicos.

Com discussões em grupo e formas não-verbais de investigação, Ribolla e Fiamenghi Jr. (2007) estudaram as representações sociais da violência em três grupos de adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, sob a abordagem da teoria das representações sociais de Moscovici. As representações sociais encontradas foram situações que tiveram associações com crianças e jovens, cenas explícitas de destruição, crimes, política e esportes. Os adolescentes identificaram a cena no instrumento de colagem (não-verbal), apontando o medo e a insegurança que o fenômeno provoca. Para os sujeitos pesquisados, a diminuição da violência passa pela cooperação e a conscientização.

Antunes e Zuin (2008), com suporte da teoria crítica preconizada por Adorno e Horkheimer, buscaram realizar uma análise crítica de um tipo de violência que acontece na escola e vem sendo estudado fortemente no Brasil nos últimos anos, denominado de *bullying*. Por meio do exercício teórico e analítico de acordo com a teoria eleita, denunciaram que a concepção de *bullying* pertence a uma ciência pragmatista, que garante a manutenção da ordem estabelecida ao invés de contribuir para a potencialização dos indivíduos. Concluem que o *bullying* é um fenômeno e não deve ser erradicado com imposições morais, mas pela reconstituição da capacidade de experienciar as diversas relações sociais vivenciadas.

Em João Pessoa-PB, Araújo (2012) investigou as representações sociais a respeito da violência intitulada como escolar de 177 adolescentes do sexo feminino e masculino, com idades entre 12 e 18 anos, inseridos numa escola pública. Como instrumentos de coleta de dados

utilizou um questionário sociodemográfico e a associação livre de palavras por meio dos termos ‘violência escolar’ e ‘pessoa violentada’, denominados pelo autor de estímulos.

O conteúdo coletado apontou para manifestações características do fenômeno e seus impactos para esse grupo social. Evidenciou-se com este estudo que a violência é um fenômeno multifacetado, física, psicológica e sexual. O estudo verificou que, para a amostra estudada, a violência foi representada para além do tipo *bullying*, o que representou uma visão mais ampla do fenômeno.

Salles (2014), envolvido com uma pesquisa que versava o jovem, a violência e a escola, buscou investigar como os jovens interpretam a violência na sociedade, na escola e na própria vida. O autor, em sua síntese, diz que o propósito foi conhecer a perspectiva de ‘agressores e vítimas’ as experiências de violência para que conseguisse compreender os universos simbólicos e normativos que regulam as ações violentas e articular formas para reduzir a recorrência.

Os grupos focais foram divididos entre os ‘alunos-problema’, qualificados pela escola como protagonistas de *bullying*, e outro dos alunos qualificados como bons pela equipe pedagógica e demais educadores. Observa-se no texto que o autor utiliza os termos pragmáticos ‘vítima e ofensor’ para se referir aos sujeitos produtores e reprodutores das condições alienantes postas pela sociedade capitalista.

No que tange às dissertações encontradas, Pereira (2003) pesquisou qual a visão que os docentes têm sobre o fenômeno da violência na escola, as formas como este ocorre e as estratégias de superação encontradas pelos mesmos. Neste estudo, optou pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, utilizando entrevista individual com um roteiro semiestruturado. Os dados encontrados foram organizados em quadros e o conteúdo foi analisado por categorização. Por fim, constatou que os professores concebem a violência como um fenômeno em desenvolvimento, que acaba sendo reforçado principalmente pelas diversas desigualdades sociais presentes, pela influência do meio midiático e pelas desestruturas familiares, contribuindo para muitos efeitos no dia a dia da escola.

A violência relatada por eles, conforme o pesquisador, possui muitas formas explícitas, são elas: brincadeiras, palavras, empurrões, provocações, brigas e outros. No que diz respeito aos aspectos implícitos da violência, percebem as relações sociais entre aluno e aluno, aluno e professor, demais profissionais de apoio e aluno e nas condições objetivas de trabalho. As formas que buscam para enfrentar a violência apontam encaminhamentos como impor limites e facilitar a convivência, situar o diálogo e a resolução de conflitos em sala de aula, além disso



visualizam como importante a participação coletiva dos pais, da comunidade e das demais pessoas que participam da escola.

Pupo (2007), em seu trabalho dissertativo, interroga as representações que alunas e alunos possuem sobre a violência moral no contexto escolar. O autor entende a violência moral como as situações de pressões psicológicas que ocorrem nas diversas inter-relações entre os alunos, que incluem humilhações, ameaças, xingamentos, exclusão e os tormentos sofridos em uma relação desigual, imposta pelo poder.

O trabalho foi orientado pela teoria e pelo método dos modelos organizadores do pensamento. Como instrumento utilizou uma situação de violência moral de modo que os estudantes apresentassem uma resolução para o conflito, aplicado em diferentes momentos para meninos e meninas.

O escritor exprime que encontrou diferentes representações para meninos e meninas, porém não aponta quais são e diz que os resultados convidam a refletir e rever as condutas sexistas arraigadas no saber popular, que validam os estereótipos de gênero constituídos socialmente na história humana e nas práticas educativas no interior da escola.

Paula (2008) pesquisou sobre as representações sociais de violência expressas por professores de uma escola pública. A coleta de dados foi feita por observação participante e entrevista semiestruturada com 8 pessoas, e a análise dos dados foi processada pelo método de associação de ideias.

Resultantes das entrevistas, os dados apontaram para distintas percepções da origem da violência, porém todas distanciadas do conhecimento científico. De acordo com o pesquisador, as representações estavam permeadas de significação psicologizante, educativo-familiar e um sentido fatalista. Destacaram-se as falas que validam o distanciamento e atribuem a culpa do problema à família, ao estado, à progressão continuada e ao aluno carente de afeto e de sentido na escola.

A experiência investigativa de Natalo (2014) caracterizou-se por uma pesquisa bibliográfica que buscou analisar as concepções a respeito do tema *bullying* em dois livros – “Bullying: mentes perigosas na escola” e “Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar na paz” – e a exploração conceitual de seis cartilhas do Programa ‘Chega de bullying: não fique calado!’, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De modo sintético, o autor aponta que nessas obras as falas escritas a respeito do *bullying* apontam para uma desresponsabilização do adulto pela educação das próximas gerações. Este fato se dá principalmente pelas teorias psicopedagógicas que colocam a criança

como responsável e autônoma no centro das questões de aprendizagem, e o professor acaba ficando como um simples facilitador da aprendizagem. O autor conclui que com o apoio teórico dos escritos de Lacan e Freud, compreende o *bullying* como um sintoma social.

Nas teses levantadas foi encontrado o estudo de Delfino (2006), que dedica-se a investigar, por meio de entrevista, a percepção de professores e pais de alunos de escolas públicas e privadas sobre a forma de educar, e o que seria violência doméstica contra crianças. Além disso, analisou como crianças de ensino fundamental (2ª a 4ª série), que participavam de uma escola pública, compreendiam a ação de adultos direcionada a elas, o que consideravam certo ou errado na relação entre colegas e o que deveria ser feito para que o direito de todos fosse garantido.

Os achados da pesquisa com pais de crianças de ambas as escolas verificaram que os mesmos viam a medida punitiva como a principal alternativa na educação dos filhos. A maioria nega que o excesso e a ausência sejam bons para a educação. Os professores de ambas as realidades escolares relatam que de algum modo já detectaram situações ou consequências de violência doméstica em seus alunos. Nos dizeres das crianças foi identificado que estas responsabilizam seus pais pelos cuidados com sua formação, e o que mais incomoda no contato com os cuidadores são as brigas.

Já Yamazaki (2007) objetivou verificar os diferentes modos de violência no ambiente escolar, demonstrando uma síntese das diversas leituras teóricas sobre o tema a partir da revisão de literatura de pesquisas depois dos anos 1990 e um estudo de caso em escolas da rede pública do município de São Paulo. O autor não explicita a base de dados utilizada na busca dos referenciais teóricos, porém relata que parte da busca sobre a violência foi realizada em obras do Paulo Freire.

Considera em seu estudo que a violência deve ser pensada em seu caráter físico e simbólico, e o aspecto material e objetivo por meio das perdas materiais e das agressões que afetam a integridade física. No que diz respeito à dimensão simbólica, esclarece, após as análises, a imposição de significados contrários à comunidade pauta-se na ênfase no desprezo ao que é diferente e à insegurança, à cautela e ao medo diante das relações entre pessoas.

A investigação proposta pelo autor direciona para a escola pública e de fácil acesso a população, que deve ser fundamentada em concepções e práticas críticas de educação, configurando-se um espaço de formação para a luta, a conscientização e o enfrentamento das variadas formas de manifestar a violência que afetam seus sujeitos no contexto escolar. Por fim,

aponta o diálogo e a educação dialógica e libertadora, conforme proposta por Paulo Freire, como alternativa para a violência

Ifanger (2014) realiza um estudo teórico utilizando conhecimentos da criminologia e da educação para compreender o *bullying* escolar, partindo da constatação de que sua ocorrência se deve à intolerância da diferença que o outro apresenta. O autor considera o *bullying* como uma das formas de manifestação de violência e averigua que, de acordo com as duas ciências mencionadas, a escola é estudada como instrumento no exercício do controle social informal dos comportamentos.

Esteves (2015), em sua tese nomeada ‘Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio’, objetivou compreender o fenômeno da violência escolar de acordo com o olhar de adolescentes do ensino médio, utilizando o referencial teórico do paradigma da complexidade, de Edgar Morin, em uma abordagem qualitativa.

O trabalho foi concluído apontando que a violência ocorrida na escola não pode ser analisada a partir de um único ponto de vista, existe uma multiplicidade de fatores relacionados ao tema que devem ser considerados. As suas diversas manifestações devem ser reconhecidas, deve ser estabelecida e articulada com o todo e sua contextualização permeada de uma leitura sócio-histórica.

Observou-se que, dos estudos apresentados nesta categoria, somente o de Oliveira e Martins (2007) destacou em seu resumo a influência da estrutura capitalista posta socialmente como fator preponderante na produção da violência.

### **2.3.2 Vivências de violência**

Fizeram parte das análises a seguir, os trabalhos que contemplaram situações de experiências de violência acometendo os diversos atores escolares. Os vinte e quatro resumos trazem em comum a discussão de situações de violência vividas. Nestes trabalhos estão presentes, violências domésticas, violências Interculturais, violências de gênero, violências sexuais e demais experiências de violência que afetam o ambiente escolar.

Como artigos científicos nesta categoria, foram encontrados Penalonzo (2003); Vasgontello (2003); Ristum; Barros (2003); Bringiotti; Krynveniuk; Lasso (2004); Souza; Ristum (2015); Santos; Ferriani (2007); Krmpotic; Farre (2008); Viodres Inque; Ristum (2008); Bento (2011); Oliveira; Barbosa (2012); Silva (2012); Wendt; Lisboa (2013); Nascimento; Menezes (2013); Pinto; Assis (2013); Brito; Oliveira (2013); Weimer; Moreira (2014); Labardi;

Castro (2014); Maranhão (2014); Malta (2014); Mezzalana; Guzzo (2015). Dissertações: Ramos (2012); Cavalin (2013). Teses: Cruz (2004); Priotto (2013); Neves (2014).

O artigo de Penabaz (2003), realizado em língua espanhola, busca situar o papel da escola nos diversos contextos culturais e as culturas de fronteira, discutindo principalmente as culturas indígenas que não devem ser ignoradas pela escola, pois se constituem em desafios para a prática cotidiana.

O autor aponta, em seu estudo teórico, que a globalização está criando ‘novas formas de organizar a sociedade’, gerando também novas culturas fronteiriças que invadem espaços locais e criam novas ordens para as ‘culturas excluídas’. Essas novas formas de organização se expressam em trabalho informal e de ocasião, quando não na prostituição, nas drogas, na violência em outras formas de rebelião. O escritor diz, pautado na pedagogia de Paulo Freire, que deve-se procurar compreendê-las como um novo colonialismo e colaborar para superá-las.

O estudo publicado em forma de artigo denominado ‘Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo’, escrito por Vasgontello (2003), buscou investigar a capacidade dos diferentes educadores de identificar situações de maus-tratos domésticos em escolas e como se dá o encaminhamento deste problema no âmbito escolar.

A pesquisa foi realizada utilizando um questionário aplicado a 80 professores e 10 diretores de escolas públicas da cidade de São Paulo. Os dados apontam que os profissionais conseguem perceber as situações de maus-tratos domésticos, porém não conseguem dar encaminhamentos para a situação, visto que optam por medidas de orientação aos pais ao invés de encaminhar o caso aos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, podendo colocar em risco ainda mais a integridade das pessoas afetadas pela violência. A violência doméstica é tratada com bastante receio no espaço escolar e os profissionais que atuam na área da educação mostram-se despreparados para lidar com esta questão.

Ristum e Barros (2003) buscaram identificar o conceito de professoras de ensino fundamental sobre a função da mídia em relação à violência e comparar a realidade de professores de escolas públicas e privadas sobre este conceito. Em uma entrevista semiestruturada a respeito da violência, as respostas dadas pelas permitiram estabelecer categorias que puderam distinguir os diferentes papéis desenvolvidos pela mídia social. São eles: informativo, informativo-preventivo, ambivalente, banalizador da violência e iatrogênico. Percebeu-se a predominância significativa dos papéis iatrogênico e ambivalente em ambas as realidades escolares, tanto pública quanto privada.

Com o objetivo de investigar os diferentes tipos de violência que acontecem e se reúnem no ambiente escolar, Bringiotti, Krynveniuk e Lasso (2004) realizaram um estudo em quatro escolas da cidade de Buenos Aires, Argentina, duas escolas primárias e duas do jardim de infância. As mesmas estavam situadas em distritos com diferenças de classe social (média e baixa).

Embora o resumo não esclareça o modo de investigação, os instrumentos de pesquisa e os sujeitos investigados, os autores concluem que verificou-se que há uma correlação entre os maus-tratos, a criação e a história, o nível socioeconômico e educacional da figura materna, a superlotação, problemas emocionais e o comportamento da criança.

Souza e Ristum (2015) objetivaram analisar os relatos de episódios de violência vividos por professores, correlacioná-los ao conceito de violência apresentado por elas e as práticas realizadas em sua aula. Para a investigação foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, e participaram da pesquisa 47 docentes de escolas públicas e particulares.

O conteúdo produzido por meio dos relatos demonstra que nas experiências de violência ocorrida na escola predominam as ações violentas praticadas pelos alunos, e, no que se refere à violência no bairro, aparecem com mais frequência as ações de delinquência.

Os que se dedicaram a organizar este estudo concluem que por mais que os entrevistados tenham fornecido importantes respostas para compreender a concepção de violência para as professoras, os discursos foram insuficientes para abarcar todas as dimensões do fenômeno.

De forma que pudessem conhecer a violência familiar em crianças de creches e pré-escolas, Santos e Ferriani (2007) produziram um estudo descritivo e transversal e também a análise dos conteúdos obtidos com apoio de instrumentos de pesquisa não apontados no resumo. Os sujeitos da pesquisa foram educadores infantis, professores e monitores.

Os dados coletados mostram a presença de violência doméstica, principalmente aquelas aplicadas pela mãe. A criança agressiva apresenta-se como uma forma de reprodução do cotidiano vivenciado nas relações parentais e negligenciada em relação aos cuidados básicos e a atenção merecida no dia a dia. Estes comportamentos podem colocar a criança em situação de risco e gerar outras formas de violência.

Os autores Krmpotic e Farre (2008), em seu trabalho intitulado ‘Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública’, publicado em língua espanhola, tiveram como objetivo analisar o problema da violência social e o delito de jovens de um município considerado mais extenso e povoado do complexo urbano na província de Buenos Aires.

Como sujeitos, investigaram alunos, docentes, diretores e equipes de orientação escolar por intermédio das suas disposições e percepções. Foi realizada uma abordagem na instituição escolar, visto seu papel relevante no processo de construção da identidade dos jovens e agência promotora da inclusão social. Os estudiosos apontam que a escola constitui um espaço de recontextualização das experiências vividas no grupo primário, a família, e do ambiente social que as crianças e os adolescentes participam.

Viodres, Inque e Ristum (2008) dedicaram-se a analisar os casos de violência sexual identificados ou revelados no contexto educacional, descrevendo suas manifestações, incidências, perfil do agressor e da vítima, perfil do responsável por identificar o caso e a circunstância da revelação.

Os autores advertem que na infância e na adolescência a escola pode ser entendida como um local potencial para detecção, intervenção e promoção de fatores de proteção que diminuam a violência e seus impactos sobre o desenvolvimento.

Foram selecionados 22 casos dentre as 2.522 ocorrências presentes nos protocolos de atendimento de um programa estadual de denúncia e assistência às vítimas de violência sexual. Nos casos analisados, houve predominância do sexo feminino e idade de até 12 anos. Foi comprovado, por meio de relatos verbais das vítimas de violência, que a professora foi percebida como a principal identificadora e desveladora da violência.

Bento (2011) divulgou o artigo ‘Na escola se aprende que a diferença faz a diferença’. De forma bastante resumida e aligeirada, aponta em seu resumo que seu objetivo foi problematizar os limites das instituições sociais em lidar com os sujeitos que fogem às normas de gênero. O resumo indica o foco nas respostas que a escola tem dado aos/às estudantes que apresentam performances de gênero, porém não descreve como chegará a estas respostas e quem representará o que o mesmo intitula como escola.

No artigo denominado ‘Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento’, de Oliveira e Barbosa (2012), verificou-se que o objetivo é comparar a ocorrência de *bullying* entre alunos com e sem características de dotação e talento.

Foi aplicado um questionário a 339 estudantes do ensino fundamental, sendo que 59 possuíam características de dotação e talento. Não foi detectado se o estudo foi realizado em escolas públicas e/ou privadas.

Ponderou-se, com ajuda da investigação, que os escolares que apresentavam características de talento e dotação tinham o comportamento de pedir auxílio para erradicar o *bullying* que sofriam. Os alunos com talento para arte apresentavam-se mais vitimados que os

colegas com superdotação em outras áreas. O estudo conclui que os discentes portadores de superdotação e talento não diferem dos pares no movimento do desenvolvimento humano.

Silva (2012) buscou pesquisar sobre a violência entre pares em uma escola localizada no município de Esteio, no estado do Rio Grande do Sul. Participaram da pesquisa 161 alunos, sendo 67 meninas e 94 meninos, com idade entre 12 e 22 anos. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário que aborda a violência entre pares. Os dados baseados na aparência revelam que a maioria dos casos foram de agressão verbal (47,2%), seguidos de física (21,1%). Descreve que há uma queda do índice de vitimização nos meninos conforme aumenta a idade, e conclui que a presença do *bullying* não foi significativa.

Wendt e Lisboa (2013) tiveram como fim apresentar uma revisão de literatura sobre as publicações científicas teóricas e empíricas relacionadas ao *ciberbullying*. Este processo tem sido concebido como uma categoria específica, visto que é única e sem precedentes de violência, podendo ser mais abrangente do que o fenômeno *bullying*, por poder ocorrer em qualquer espaço midiático, sem um espaço delimitado fisicamente.

Os estudos demonstram que as vítimas do *ciberbullying* estão mais propensas a tentarem suicídio, e estão mais vulneráveis ao desenvolvimento de problemas sociais e emocionais, fracasso escolar e evasão da escola. As pesquisas mostram que os envolvidos com este problema apresentam risco de abuso de substâncias psicoativas e sinais e sintomas de depressão e ansiedade comparados aos que não sofreram o *bullying* em mídias sociais.

O trabalho científico publicado por Nascimento e Menezes (2013) buscou compreender os significados produzidos sobre as práticas de intimidação em contexto escolar. O referencial teórico utilizado neste trabalho, segundo os autores, é o da Perspectiva Sociocultural da Psicologia Social. Em uma abordagem qualitativa, foram utilizados o grupo focal e a observação participante como recursos de coleta de dados.

Como resultado, os dados levantados destacaram o significado das amizades para o grupo de adolescentes entrevistados, o que comprometiam o senso crítico individual diante das situações de desrespeito e humilhação em prol da manutenção da relação social e afetiva, da homogeneidade do grupo e da posição conquistada entre os pares estabelecidos. As relações que produziam intimidações a partir de valores culturalmente arraigados e significativos pelo grupo se sustentavam, porque eram veladas pela situação de brincadeira.

Pinto e Assis (2013) investigaram a relação entre as situações de violência na família, na escola e na comunidade, vividas e presenciadas por crianças e adolescentes do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Foram aplicados questionários às mães/responsáveis,

para compreender a respeito da violência na família e na escola, e às crianças, para verificar o modo como percebem a violência comunitária.

Na análise foram empregadas técnicas exploratórias e descritivas, como a análise de correspondência múltipla e a análise de aglomerados. Os dados apresentados por 280 escolares apontaram que quase metade das mães afirmaram que seus filhos sofrem violência física severa em casa. Mais de 90% das crianças e dos adolescentes relataram que já viveram ou presenciaram eventos de violência em sua comunidade. O estudo foi concluído afirmando que as políticas públicas de enfrentamento à violência devem ampliar seu objetivo de atuação para as variadas formas de violência que acometem crianças e adolescentes.

Direcionados para o entendimento do *bullying*, Brito e Oliveira (2013) optaram por realizar um diagnóstico situacional do *bullying* e da autoestima em unidades municipais de ensino. Por intermédio da estimativa de prevalência do *bullying* de acordo com o sexo, faixa etária e situação do envolvido, buscaram identificar o nível de autoestima segundo sexo e situação do envolvido e correlacionar com o envolvimento em situações de *bullying*.

O estudo foi realizado com 237 alunos que cursam o 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas municipais, que participam do Programa Saúde na Escola, de Olinda, no estado de Pernambuco. Foram utilizados os questionários sobre bullying, validados por Freire, Veiga e Ferreira, e outro para avaliar a autoestima, de Rosenberg.

Os dados coletados identificam a participação de um grande número de alunos envolvidos nos mais diversos papéis do *bullying* e correlação entre as características do *bullying*, sexo/gênero e autoestima das pessoas envolvidas. O autor aponta a necessidade de estudos adicionais a estes, que investiguem a natureza, a essência, do fenômeno.

Weimer e Moreira (2014) objetivaram identificar a ocorrência de situações de violência e *bullying* nas aulas de Educação Física, assim como o sentimento dos alunos que vivenciaram e/ou sofreram com tais situações no decorrer das aulas.

Neste estudo foram realizadas entrevistas com 55 alunos, com idade entre 10 e 14 anos, que estudavam no 5º e 6º ano de uma escola pública da cidade de Cuiabá-MT. Os autores consideraram que os entendimentos de violência e *bullying* estão relacionados às vivências no dia a dia escolar, nas relações familiares e no ambiente comunitário, influenciando as brigas, ameaças, os xingamentos e a coação de modo natural como se fossem situações comuns do cotidiano. Em relação ao modo como as vítimas se sentem diante das ocasiões de agressão, foram identificados relatos de tristeza, mágoa, vergonha, raiva e vontade de fugir do local.



Labardi e Castro (2014) realizaram uma pesquisa para conhecer os atos sutis de violência e qual a relação destes frente às normas da escola e às normas da convivência grupal em duas escolas do Rio de Janeiro. As análises dos resultados encontrados na investigação discutem o processo de naturalização das violências consideradas ‘sutis’ e verificou-se que as disputas entre os grupos estavam relacionadas às regras de convivência com outros ou à participação inclusiva ou permanência no grupo. Identificaram que as atitudes dos professores variavam entre negligência e criminalização dos conflitos ocorridos com estudantes. Concluíram que as possibilidades de se construir uma ética de convivência com os anos mais novos está relacionada à dinâmica que é estabelecida com seus pares.

Em seu estudo chamado de ‘violência, risco e proteção em estudantes de escola pública’ Maranhão (2014) examinou como jovens de escolas públicas identificam e compreendem os casos de violência no ambiente familiar e comunitário. Como parte de uma pesquisa denominada ‘Risco e proteção na população juvenil’, o estudo foi realizado com 529 alunos de 14 a 24 anos de ambos os sexos.

Os resultados explicitaram que a ocorrência mais frequente de violência é na família. Já na comunidade estão presentes as ameaças e as humilhações. Os jovens destacaram o ambiente familiar como um local de percepções negativas em relação à violência. Os autores finalizam destacando que a percepção de violência como um fator de risco para os indivíduos deve ser vista e compreendida no contexto de sua participação e na história dos jovens.

Malta (2014), em seu breve resumo, destaca que seu objetivo é realizar um estudo transversal com análises uni e multivariadas de maus-tratos pelos colegas e as práticas de intimidação. O autor destaca que foram analisadas as variáveis de sexo, idade, raça, cor, tipo de escola e educação materna, porém não aponta resultados para sua investigação.

Focalizadas na violência doméstica, Mezzalana e Guzzo (2015) tiveram como objetivo analisar 721 diários de campo escritos por psicólogos que trabalham em escolas públicas, para identificar as ações realizadas pelos educadores para lidar com as situações de violência doméstica vivenciada pelos alunos.

Os resultados demonstraram que os profissionais das escolas optavam por sete enfrentamentos: a notificação e a busca de um trabalho em rede, referências ou compartilhamento de casos suspeitos com outros profissionais, focalização com a família e com a criança em contexto escolar, a resistência e o contato com a família, denúncias anônimas e a perspectiva do bem-estar. Dessa forma, as autoras concluem que a violência e as estratégias que

são buscadas para enfrentar o fenômeno devem ser consideradas de forma mais ampla em perspectivas sociais, políticas e econômicas.

A dissertação de Ramos (2012) está amparada na teoria crítica da sociedade, proposta por Adorno, Horkheimer e Marcuse, e também em pesquisas que discutem a formação escolar, a mercantilização da educação, a utilização das tecnologias digitais no ensino e a precarização do trabalho docente.

A partir das análises e conclusões apresentadas foi permitido afirmar que as instituições de ensino, os alunos e os próprios docentes reproduzem as barbáries presentes na cultura social. Porém, ainda de forma discreta e nem sempre conscientes, foram identificadas diversas estratégias dos professores para tentar resistir às imposições privativas de ensino.

Cavalin (2013), em seu trabalho dissertativo, teve como objetivo investigar a exposição de adolescentes à violência psicológica e maus-tratos físicos, sexuais e negligências em escolas. Com o uso da Escala de Violência Psicológica (EVP), o estudo transversal foi realizado com 218 adolescentes, entre 14 e 18 anos, de uma instituição escolar pública. Os dados apontaram que a violência psicológica, mesmo que vivenciada com leve e moderada intensidade, é um comportamento que está presente na relação com diversas pessoas do meio social significativo do indivíduo adolescente.

A tese de doutorado de Cruz (2004) buscou compreender o conflito nas relações de gênero entre crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada por meio de observação e entrevistas e utilizou a etnografia para orientar a metodologia e a ética.

Os resultados demonstraram as particularidades de uma cultura infantil e sua produção e reprodução das relações de gênero, além da escola como um espaço contraditório capaz de, caso for desejado, compreender as necessidades infantis detectadas e desenvolver encaminhamentos direcionados a elas, contribuindo para que a vivência do dia a dia inclua críticas às desigualdades sociais e aos preconceitos que abordam as questões de gênero e às variadas diferenças.

Priotto (2013) inicia seu trabalho definindo que a violência social está presente em toda a sociedade, manifestando-se de forma associada a outros tipos de violência e conformando uma rede em que se expressam os conflitos do sistema social que se articulam em nível social, diferentemente do que aborda este trabalho de dissertação, que entende toda manifestação de violência como uma constituição no bojo social.

Como objetivo, o autor supracitado definiu analisar a existência de associação da variável violência (vítima e agressor) com relação às variáveis de estudo envolvendo

adolescentes estudantes na tríplice fronteira. Conclui que a violência social existente é fator de preocupação e, diante do contexto em que a mesma se manifesta e as variáveis analisadas, sugere que ter uma religião, ter um curso profissionalizante, praticar esportes, desfrutar do seu tempo livre e trabalhar não são fatores de proteção contra as condições de participantes da violência.

Como encaminhamento, o autor aponta que os três países necessitam aprimorar o enfrentamento do problema, com o estabelecimento de uma política de fronteira que dê enfoque à prevenção primária e que os profissionais, na atuação junto aos adolescentes, reconheçam que estes são vítimas e também agressores em diversos tipos de violência, a fim de assumirem uma responsabilidade compartilhada nas superações contra os descasos, as iniquidades e o crime organizado entre países, estabelecendo uma estratégia conjunta.

Com foco em discutir as disposições de gênero acionadas por jovens alunas em diferentes episódios que envolviam diversas violências, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, Neves (2014) desenvolveu uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, baseada na teoria do habitus, preconizada por Pierre Bourdieu.

O trabalho foi intitulado “Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo”. Os dados da instituição investigada explicitaram que as socializações encontram-se relacionadas ao modo pelo qual a gestão escolar intervém nos casos de indisciplina, e os conflitos são oriundos das relações estabelecidas na escola ou de outros conflitos externos que influenciam a escola.

Como resultado, concluiu-se que a combinação entre a incorporação de disposições de gênero, estratégias para lidar com as violências e a prática propositiva e de diálogo nos processos de gestão escolar, configura disposições de cultura que contribuem para a baixa frequência de conflitos físicos na escola. Mas estes recursos não são suficientes para a diminuição ou para erradicar a existência de outras expressões de violência na escola ou da reprodução de padrões cristalizados de gênero, como as expressas em casos de traição.

Identificou-se que a maioria dos estudos se dedicaram a analisar os casos de violência sexual e/ou doméstica ocorridos na escola ou nos contextos de interação social dos escolares. Foram utilizados autores para nortear os estudos, escritores como Adorno, Horkheimer e Marcuse, Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

Termos advindos do estrangeirismo, como *bullying* e *ciberbullying*, têm sido usados para representar formas de violência, e observa-se que assim como no meio social, ganharam visibilidade e popularizaram-se na pesquisa científica.

### **2.3.3 Violência na relação pedagógica**

Esta categoria se constituiu a partir da percepção da preocupação verificada em alguns trabalhos especificamente na violência que se estabelece na relação aluno e professor e ou na relação do professor com a atividade pedagógica. Estes, notadamente não se preocuparam com a explicação mais ampla dos tipos de violência ou específica sobre as concepções de violência, mas centraram suas análises na violência que acontece na relação pedagógica. Neste foco de levantamento, foi encontrado um artigo (SILVA; RISTUM, 2010) e uma tese (KARMANN, 2013).

O artigo produzido por Silva e Ristum (2010) se dedica a estudar a violência dirigida ao professor por seus alunos adolescentes na sala de aula localizada em um contexto de privação de liberdade. A investigação teve como objetivo entender a percepção de professores sobre o fenômeno, discutindo as especificidades das relações de ensino e aprendizagem, marcadas e influenciadas pelas características de uma escola inserida em um contexto socioeducativo. Para levantar os dados foi utilizado um questionário com questões estruturadas e semiestruturadas, que permitiu constatar que, para os professores, as manifestações de violência acontecem, em sua maioria de forma sutil e são percebidas como capazes de afetar diretamente a atuação dos docentes em sala de aula. Observou-se que o resumo não apresenta os resultados encontrados na pesquisa empírica.

Em sua tese, Karmann (2013) analisa as relações existentes entre o uso profissional da fala verbal de professores, inseridos em contextos de violência e a saúde vocal. O objetivo centraliza-se nos impactos que algumas formas de violência provocam na saúde do professor do ensino fundamental e professoras o município de São Paulo. Para efetivar a pesquisa foram realizados grupos focais em 5 momentos com 8 professoras que buscaram terapia fonoaudiológica por problemas de voz no Hospital do Servidor Público Municipal. Com os dados encontrados, a pesquisa conclui que o esforço que o professor do ensino fundamental do município de São Paulo em realizar a tarefa em contextos em que a violência é vivida de variadas formas pode interferir no desempenho vocal, ocasionando distúrbio de voz.

Dentre os poucos estudos encontrados no levantamento, verificou-se o interesse da fonoaudiologia em investigar as relações entre o desenvolvimento da oralidade do professor e as situações de violência ocorridas na escola, demonstrando a influência das interações sociais nas alterações de expressão da linguagem. Os dados encontrados a respeito da violência na relação entre aluno e professor, apontam a necessidade de investir mais estudos nesta perspectiva da realidade violenta na escola.

#### **2.3.4 Medidas de enfrentamento à violência**

Esta categoria foi estabelecida a partir dos estudos dos trabalhos que, para além de problematizarem as relações escolares que envolviam a violência, abordavam as formas e estratégias de enfrentamento da escola e dos diversos atores que a compõem. Neste momento, por ser o foco principal deste trabalho, será realizada a discussão e a análise dos trabalhos levantados na categoria intitulada ‘Medidas de Enfrentamento à Violência’.

No levantamento identificou-se que vários autores se dedicaram a estudar o enfrentamento da violência em escolas em forma de artigos científicos. Foram eles: Vagostello (2003); Liberal (2005); Francischini; Souza Neto (2007); Santos (2011); Freire; Aires (2012); Fonseca; Silva; Salles (2014); Kappel (2014); Brandao Neto (2015); Tavares; Pietrobom (2016); Gomes; Martins (2016). Nas dissertações: Yoshinaga (2007); Silva Neto (2011); Esteves (2012); e nas teses Lico (2009); Oliveira (2009); Sampaio (2015).

Pesquisa-se no estudo apontado por Vagostello (2003) um Programa de Intervenção e Educação em Saúde Antibullying – PIESA<sup>6</sup>. Este trabalho conta com a participação dos alunos, da família, da comunidade escolar e do enfermeiro mediando práticas assertivas entre agressores, vítimas e espectadores, e valoriza a inserção e as práticas interventivas do enfermeiro na saúde escolar.

Liberal (2005) dedica-se a fazer uma revisão das estratégias para tornar o ambiente escolar seguro, realizando uma revisão bibliográfica em 2005 na base de dados MEDLINE (Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica). Verificou por meio dos trabalhos que as escolas estão assumindo um envolvimento crescente na promoção da saúde, na

---

<sup>6</sup> O Programa PIESA é um modelo prático de intervenção antibullying, desenvolvido por enfermeiros que buscam o auxílio à escola para a concretização da sua função formativa e socializadora, já que a incidência desse fenômeno tem comprometido as práticas positivas e assertivas entre os estudantes.

prevenção de doenças e prevenção de trauma, investindo em estratégias que antecipem a instalação dos problemas escolares.

A investigação feita por Francischini e Souza Neto (2007) discute o Projeto ‘Escola que Protege’, que tem como objetivo a formação de profissionais educadores para atuarem na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Percebeu-se durante a leitura deste resumo que os procedimentos metodológicos do trabalho e as considerações que sintetizam a proposta que o trabalho explorou não foram apresentados.

O autor Santos (2011) dedicou-se à discussão de estratégias fundamentadoras da educação em saúde, sobre aspectos do ponto de vista bioético no domínio da violência escolar. Para tal fim, realizou o levantamento bibliográfico no banco de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e discutiu obras de Paulo Freire e Pedro Demo, que foram classificados como teóricos da Educação Libertadora.

Freire e Aires (2012) objetivaram a averiguação dos valores da Psicologia Escolar para intervir no enfrentamento e na prevenção do fenômeno *bullying*. A metodologia de verificação do objetivo de pesquisa não foi esclarecida no resumo, porém aponta como fechamento a necessidade de o psicólogo que atua na escola adotar medidas específicas em cada realidade onde acontece e tomar o fenômeno como algo que engloba os aspectos sociais, familiares, escolares e individuais. Verifica-se que esse teórico se aproxima da totalidade de atores pertencentes ao espaço escolar.

Em conformidade com o posto acima, confia-se que é necessária uma multilateralidade no abarcamento das situações de violência, e o objeto deve ser entendido em uma relação global dos fenômenos humanos. Lenin (1870-1924) explicou que “para conhecer o objeto há que abarcar e estudar todos os aspectos, todos seus vínculos e mediações. Jamais conseguiremos por completo, mas a exigência da multilateralidade nos prevenirá contra os erros e o estancamento” (apud ZANKOV, 1984, p. 20).

Fonseca, Silva e Salles (2014) compreendem como os livros de ocorrência têm sido utilizados nas escolas como forma de enfrentamento. Os recursos metodológicos utilizados foram a análise dos livros de ocorrência e um grupo focal com os professores, para compreender os significados desta prática. Os pesquisadores apontam que os registros têm pouca efetividade em termos de favorecimento à aprendizagem do aluno, mas que exercem uma função de disciplinamento e normalização. Ainda colocam que o registro tem efeito mais simbólico de imposição e medo que de efetividade na solução do problema.

O estudo de Kappel (2014) se baseou no processo de enfrentamento da violência escolar na perspectiva dos diferentes atores de uma escola e teve 27 participantes, entre eles gestores, professores, alunos, auxiliares de serviços gerais e pais de alunos de uma escola pública.

Os dados foram coletados com a aplicação de entrevistas semiestruturadas e analisados por intermédio da análise de conteúdo. Como constatação, o autor mostra que existem desafios, experiências e estratégias utilizadas pelos diferentes escolares em seus variados papéis. Por fim, indica como necessidade o incentivo à construção e ao fortalecimento do diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e à criação de uma rede intersetorial de enfrentamento à violência.

Brandão Neto (2014) focaliza seu artigo na aplicação e na análise dos Círculos de Cultura como estratégia de educação em saúde de uma enfermeira junto a adolescentes que se encontram em processo de escolarização. Os dados foram coletados por meio de observação participante com diário de campo, registro fotográfico e filmagem, além da técnica *photovoice*. Verificou-se que esta ação, segundo o autor, possibilitou criar situações nas quais os adolescentes sentiam-se convidados a refletir criticamente sobre o fenômeno da violência em sua complexidade.

Assim como Fonseca, Silva e Salles (2014), os investigadores Tavares e Pietrobon (2016) se debruçam sobre os livros de registro de ocorrências, porém especificamente para os fatores associados à violência que acontece na escola. Seus estudos indicaram que os crimes cometidos por agentes externos à escola (furtos e roubos) são explicados pelas condições socioeconômicas do entorno e pela riqueza pessoal e material disponível nas escolas, enquanto os atos violentos cometidos por alunos (depredação, vandalismo, ameaças e agressões) estão associados à composição demográfica do corpo discente e pelas circunstâncias familiares.

Como possíveis enfrentamentos aos casos de violência, indica a melhora da relação entre aluno e professor e a participação da família na escola, para que possam, juntas, fazer modificações na realidade comportamental do aluno.

O artigo ‘Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a Normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo’, escrito por Gomes e Martins (2016), buscou analisar o programa Sistema de Proteção Escolar – SPE, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) desde 2011.

Neste projeto foram identificadas ações que incentivavam a participação da comunidade na escola e propunham atividades de prevenção a possíveis situações de conflitos. Foram examinadas, por meio do conjunto normativo que regulamenta o SPE, as atribuições do

Professor Mediador Comunitário – PMC, profissional responsável pela mediação de violência e indisciplina nas unidades da rede estadual de ensino. O trabalho não apresenta claramente em seu resumo quais os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No que tange aos estudos encontrados em formato de dissertações, Yoshinaga (2007) objetivou apresentar e analisar a proposta de um programa denominado Intervenção e Educação em Saúde Antibullying – PIESA. Utilizou-se neste trabalho o método Delphi.

O método é indicado quando há necessidade de abordagem multidisciplinar ou quando há falta de consenso em determinado assunto, sendo considerado um dos melhores instrumentos de previsão avaliativa, pois auxilia na busca do consenso em uma determinada área ou assunto, impedindo a presença de incertezas entre os componentes. (YOSHINAGA et al. 2007 apud YOSHINAGA, 2007, p. 67).

O trabalho buscava alcançar a compreensão dos seguintes domínios atribuídos a partir do método: envolvimento dos gestores da escola em incluir a temática *bullying* no Plano de Gestão Escolar; capacitação da direção, coordenadores, professores e outros funcionários da escola, a exemplo dos agentes de organização escolar (inspetores de aluno), com relação à temática *bullying*; envolvimento das famílias (pais ou responsáveis); intervenção nas turmas; intervenção no ambiente e atuação com os estudantes agressores e/ou vítimas recorrentes.

Centrado na atuação profissional do enfermeiro, concluiu que a atuação deste profissional na escola e a promoção da educação dialógica e reflexiva fundamentada particularmente em metodologias ativas “poderão possibilitar uma postura proativa, crítica e emancipatória dos alunos para o enfrentamento das situações do bullying entre pares na escola” (YOSHINAGA, 2007, p. 8).

Silva Neto (2011) dedicou-se à averiguação das formas como uma escola da rede pública do município de São Paulo lida com os casos de indisciplina e a violência na escola. Buscou-se, por meio, de relatos de diversos participantes da vida escolar, verificar em que medida a forma de organização e as práticas da instituição interferem na aprendizagem dos alunos, geram, intensificam ou amenizam os casos de violência e indisciplina na escola.

Foram feitas observações sistemáticas, entrevistas e análise documental durante um período de 17 meses. O investigador concluiu que a escola, como um todo participativo, defendendo a atuação democrática dos diferentes segmentos sociais envolvidos nas relações escolares, conseguiu reverter uma situação complexa de indisciplina e violência sem utilizar maneiras disciplinadoras de enfrentamento.

Esteves (2012) em seu trabalho de mestrado apresentou uma pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com



nove supervisores pedagógicos de seis escolas urbanas públicas de ensino médio do município de Alfenas-MG. O estudo realizado identificou que as escolas estudadas aplicam advertência verbal e/ou escrita, comunicam pais ou responsáveis e entram em contato com o Conselho Tutelar, a Guarda Municipal e a Promotoria Pública, dependendo da complexidade do caso.

No que se refere à atuação em rede, surgiram como apoio para o enfrentamento da violência escolar, o Conselho Tutelar, a Promotoria Pública, a Guarda Municipal, a Prefeitura Municipal e as universidades.

No que diz respeito às teses selecionadas, Lico (2009) nomeia seu trabalho como “Juventude, violência e ação coletiva”. Este estudo objetivou analisar as ações coletivas para enfrentamento da violência e as construções sociais dos jovens, pais, lideranças e profissionais de saúde, educadores e gestores sobre o que é ser jovem e violência nos distritos administrativos do Jardim Ângela e do Grajaú, no município de São Paulo.

Na análise da rede de proteção aos jovens, constatou-se que as intervenções estão voltadas principalmente para a redução do risco de violência, com foco na educação, na cultura e no desenvolvimento socioeducativo, que muitas vezes incluem programas educacionais e culturais, prática de esportes e lazer, principalmente.

Além disso, evidenciou-se que os jovens não atuam como protagonistas nas políticas públicas e nas ações coletivas nos distritos e ainda que, aqueles que não frequentam mais a escola, estão excluídos das políticas públicas e dos projetos das entidades. O trabalho não apontou as concepções teóricas e os instrumentos para a coleta de dados.

A tese de Oliveira (2009) examinou como a escola, por meio de seus gestores (diretores e coordenadores), reconhece e estabelece ações de enfrentamento da violência que a acomete. Percebeu-se que o objeto de trabalho desta pesquisa se aproxima com mais afinco da investigação proposta e executada neste trabalho, por investigar os coordenadores.

O autor aponta que o trabalho é orientado pela abordagem qualitativa de Minayo, Deslandes e Gomes (2007). No exercício empírico foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a entrevista formal, que foram realizadas com 9 gestores, que atuam em 9 unidades de ensino da rede pública e municipal da região norte do município de Ribeirão Preto-SP. Além disso, conta com a observação.

Sampaio (2015), em sua tese, investigou o Programa de Intervenção Educação em Saúde Antibullying (PIESA), executado por uma enfermeira em uma escola estadual do interior paulista com o objetivo de avaliar os efeitos de sua implementação. A metodologia orientou-se a partir de um estudo ‘quase-experimento’ (antes e depois), segundo o autor, investigando 260

estudantes na faixa etária dos 10 aos 17 anos de idade, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, embora não tenha ficado claro qual/ quais instrumento/instrumentos foi/foram utilizado/utilizados nesta metodologia.

Os resultados dessa investigação caminharam na constatação de que o programa de intervenção pode ser implementado por um enfermeiro. Para isto, deve-se reavaliá-lo eventualmente para que, caso surjam novas possibilidades de conflitos, e até mesmo novas formas de manifestação, a comunidade escolar seja capaz de detectar, prevenir e intervir com rapidez e mais precisão, evitando que um novo ciclo de violência se inicie.

No exercício analítico dos resumos selecionados a partir do levantamento das bibliografias, percebeu-se que a maioria dos estudos se dedica a constatar razões particularizadas, para atribuírem uma culpa à violência que acomete as escolas, sem refletir as suas razões históricas e sociais.

A respeito disso, Marx (1988) argumenta que

[...] a diferença entre o indivíduo particular e o indivíduo classe, a natureza accidental das condições de vida do indivíduo, aparece apenas com o surgimento da classe, que é em si um produto da burguesia. Este caráter accidental, como tal, só é gerado e desenvolvido pela competição e a luta dos indivíduos entre si. (MARX, 1998, p. 87).

Autores, como Vagostello (2003), Santos (2011), Brandao Neto (2014), Yoshinaga (2007) e Sampaio (2015), dedicaram-se a estudar a violência e seu enfrentamento relacionado aos conhecimentos biomédicos e à atuação profissional do enfermeiro, favorecendo uma leitura médica sobre os casos de violência ocorridos na escola.

Yoshinaga (2007) buscou apresentar e analisar o Programa de Intervenção e Educação em Saúde Antibullying – PIESA, como uma proposta de enfrentamento; já Sampaio (2015) acompanhou a implementação deste mesmo Programa. Ambos concluem que o enfermeiro é capaz de administrar e atuar nesta medida de enfrentamento.

Cabe ainda destacar que os estudos apresentados nesta categoria não apontam a Psicologia Histórico-Cultural como teoria norteadora da pesquisa, e os que expressam os autores utilizados apontam Paulo Freire e Pedro Demo.

Foi constatado que somente o estudo de Freire e Aires (2012) aponta a presença do psicólogo nas práticas de enfrentamento da violência. Percebeu-se também a dificuldade que todos os trabalhos encontrados tiveram de conceituar o que seria enfrentamento da violência pela escola, visto que muitos se preocupam somente em conceituar a violência e acabam

carecendo de conceituações que definam o que é enfrentamento no que diz respeito à violência e às possíveis maneiras de se manifestar na escola.

Evidenciou-se que poucos estudos, entre os selecionados, dedicavam-se a investigar o enfrentamento da violência somente com os relatos apresentados pelos coordenadores. A maioria realizou pesquisas com todos os participantes da escola (gestores, professores, alunos e pais) ou diretores e coordenadores, ou somente com professores, ou somente com alunos.

Estavam presentes nos estudos enfrentamentos relacionados à advertência verbal e/ou escrita, livros de ocorrência, comunicação com pais ou responsáveis, aplicação e análise de círculos de cultura, mediação das situações de conflito por um professor mediador, programas de intervenção e educação em saúde, atuação democrática dos escolares, contato com Conselho Tutelar, Guarda Municipal e Promotoria Pública, dependendo da complexidade do caso, formação de profissionais educadores, estratégias de promoção de saúde, desenvolvimento socioeducativo, práticas de esporte e lazer, prevenção de doenças e prevenção de traumas.

No âmbito da formação acadêmica, a ausência de referências e estratégias teórico-metodológicas que subsidiem as práticas diante das violências ocorridas no interior da escola, prevalece, principalmente relacionada aos conhecimentos psicológicos. O marco referencial indica que ainda é necessário ampliar a discussão sobre seus enfrentamentos, modos de como realizá-los e aplicá-los aos processos pedagógicos, estruturais e relacionais das escolas.

## 2.4 Desafios no Enfrentamento dos Casos de Violência na Escola

O ser humano participa constantemente de variados grupos sociais. Ao longo de sua constituição histórica, transita por diferentes grupos, como a família nuclear e extensiva, as organizações escolares, ambientes de trabalho e a sociedade como um todo. Onde quer que esteja, qualquer que seja o momento de sua vida, está sempre se afrontando com o fato de pertencer a unidades e coletivos sociais, de diferentes manifestações, ou seja, nunca está sozinho, isolado ou fora de um contexto que é social.

Percebe-se a cada dia mais que a violência está presente nas experiências e nas vivências do dia a dia das instituições escolares. O meio escolar, sem saber como atuar diante de demandas como essa, acaba por perpetuar a fragmentação e individualizar uma série de problemáticas que acontecem todos os dias em seu interior. Busca-se respostas culpabilizando a família, os professores e, principalmente, o próprio aluno por situações de violência. As possíveis soluções, ora dentro e ora fora do ambiente pedagógico, caminham por meio da medicalização, da judicialização e de outras práticas individualizantes (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2017; AMADO, 2014).

Nessa mesma constatação, Silva (2006) discorre que

[...] corremos o risco de desenvolver discussões e intervenções culpabilizantes, considerando os indivíduos portadores de comportamentos desviantes [...] que a violência é culpa das crianças desobedientes [...] ou da família que está desorganizada [...] ou do sistema social [...] compreendido como uma estrutura pronta e acabada. (SILVA, 2006, p. 30).

Devido às mudanças e exigências do sistema capitalista, aumentou-se, e aumenta gradativamente, a divisão de classes, com isso cresce o número de justificativas particularizadas para os problemas de violência nas escolas.

Infelizmente, acontecem aqueles episódios de confronto violento na escola, envolvendo os diferentes integrantes escolares. Com frequência, vê-se algo a respeito de policiais que são chamados a invadir a escola para colocar ‘ordem e disciplina’ em conflitos e brigas. Porém, isso são aquelas manifestações que ganham visibilidade por serem aparentes e de contato físico, cujas experiências chegam ao esgotamento de meios negociáveis para suportar ou resolver a situação conflitiva. Em alguns casos de enfrentamento necessita-se da ajuda da polícia, “balas-perdidas” acabam atingindo alunos e profissionais escolares.

Além disso, os gestores (diretores e coordenadores) têm acompanhado cada vez mais casos de violência na realidade vivenciada por eles, de alunos e pais que buscam um recurso jurídico, obrigando a escola e/ou professor a tomar diferentes medidas daquela tomada anteriormente.

Escuta-se casos em que os direitos das crianças e dos adolescentes são garantidos pela justiça e pela escola, mas, devido às condições sociais presentes no processo educativo dos atores escolares, está cada vez mais difícil realizar as ações educacionais voltadas para o ato de educar (CHRISPINO, 2007).

Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, tem-se atualmente em tramitação o Projeto de Lei n. 219/2015 – “Lei Harfouche” – que dispõe sobre a implementação de atividades com fins educativos para reparar danos causados no ambiente escolar na Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências para os casos de violência na escola (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

No artigo 1º aponta que “Ficam os estabelecimentos da rede estadual de ensino obrigados a executar a aplicação de atividades com fins educativos como penalidade posterior à advertência verbal ou escrita” (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Nesta proposta de Lei indica-se que a mesma deve ser atribuída somente aos alunos, porém os que convivem e estudam os meandros que são vivenciados no ambiente escolar sabem que a violência acontece em todos os tipos de relação, seja ela aluno-professor, professor-professor, aluno-aluno, gestão-aluno, gestão-professor, pai/mãe-professor e todas as outras combinações interativas que cabem no relacionar dentro de instituição educativa.

Caso o projeto seja aprovado, a instituição fica responsável por lidar com os casos de indisciplina de maneira punitiva. Porém, a realidade escolar mostra que a operacionalização e a decisão sobre quais medidas e como elas devem ser tomadas frente aos casos, acabam passando por formas centralizadoras e precipitadas de decisão e por concepções ideológicas que orientam práticas segregadoras, preconceituosas e perversas.

Frequentemente, vê-se ainda notícias em mídias dizendo que ‘professor é ferido por aluno’, agressões estas que geralmente são influenciadas pela intolerância, por dificuldades na valorização docente e a falta de diálogo nas relações pedagógicas (OLIVEIRA, 2014).

Em outro rumo que afeta o problema, os professores sentem-se, em muitos momentos, despreparados e sem apoio, porque durante sua formação na graduação e na formação continuada, efetivamente, não foram e/ou não têm acesso ao conhecimento e a práticas eficazes e efetivas frente à violência na escola. Consequentemente, carecem de meios e recursos para

seu enfrentamento. Os docentes, muitas vezes, sentem-se incapazes de mediar os conflitos diários, as agressões e/ou situações de indisciplina, o que afeta o processo pedagógico (OLIVEIRA, 2009).

A escola, produto da sociedade, não tem acompanhado as modificações sofridas na sociedade e, por conseguinte, o modo como esses alunos se manifestam, que agora, na contemporaneidade, são distintos e diversificados (CHRISPINO, 2007).

Além disso, os professores, agentes que mantêm mais contato com o aluno, não foram preparados para solucionar os conflitos que vêm surgindo com a diversidade humana que os alunos apresentam. Necessitam do que Nóvoa (2008) já alertava na seguinte afirmação: “é preciso trazer a formação para dentro da profissão”, pois é no acesso as condições de aprendizado do conhecimento científico que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre.

Um estudo realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), presente no livro “O Sofrimento Psico-Bio-Social do Docente Brasileiro”, de Cavalcante (2015), revela que cerca de 160 milhões de pessoas no mundo convivem com algum mal associado à atividade laboral, que acaba fazendo cenário para diversos transtornos mentais, como a ansiedade, a depressão e a síndrome do pânico.

A conclusão dos trabalhos desta autora aponta que o ambiente profissional, ou seja, o ambiente escolar, em seus aspectos relacionais e estruturais, é um importante, e talvez o principal, fator a ser considerado como provocador de adoecimento tanto psíquico quanto relacionado à estrutura corporal, e que os docentes fazem parte deste grande número de adoecimento, principalmente por suas condições objetivas de trabalho atuais (CAVALCANTE, 2015, p.37).

Embora investigue e teorize sob outra perspectiva, destaca-se também que um autor coerente com os estudos apontados no trabalho é Antônio Nóvoa (1991). Segundo este autor, o processo de tensão e incerteza pelo qual passam a educação e o trabalho dos professores nos últimos anos, provoca um mal-estar no professor, na relação pedagógica e na escola como um todo. Os resultados “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (NÓVOA, 1991, p.20).

Observa-se que as modificações no contexto social também modificaram os requisitos que o professor deve preencher para que se mostre eficiente. Atualmente, a valorização e o reconhecimento pelo trabalho docente, torna-se escasso e fragilizado.

Deve-se lembrar que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional e relacional, isto é, se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. Em um vai e vem de influências, o processo de ensino e aprendizagem é produzido por todos os envolvidos no processo, principalmente aluno e professor. Do planejamento do professor aos desejos e expectativas do aluno referentes ao que vai desenvolver e aprender, são vividos meandros e movimentos que podem ser potenciais de violência. Falhas neste processo são geradoras de conflito que afetam a relação estabelecida entre eles e, conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem (MARCHESI, 2008).

Na prática vivida nas escolas é visto também que muitas vezes, os educadores esperam o aluno 'ideal', daquele que tem que apresentar formas de se relacionar diferentes daquela que viveu em suas condições sociais, ao invés de possibilitar a construção de novos sentidos pessoais para que todos possam refletir e reconstruir sua subjetividade.

Ainda no processo de gestão, muitos profissionais optam por medidas radicais e individualizantes, como as advertências e as expulsões, sem compreenderem os aspectos contextuais e históricos imbricados na teia de mediações e os aspectos cognitivos que orientam as práticas de violência. Percebe-se que a diversidade humana aumentou, entretanto as práticas ainda são voltadas para a massificação dos sujeitos escolares.

Queixa-se que houve muitas mudanças nas relações sociais e familiares, com isso a categoria profissional dos educadores está cada vez mais exposta a riscos relacionados à integridade física. Estes riscos são exteriores e ao mesmo tempo inerentes ao trabalho, logo independem da vontade do trabalhador educativo.

Ouve-se que houve um tempo em que a relação entre família e professor era de grande apoio, os pais tinham o compromisso de ensinar a seus filhos a disciplina, o respeito com o professor e com a escola em geral. Hoje, o que se presencia com frequência, são pais despreocupados, que não acompanham os filhos, não participam das reuniões, que não transmitem valores e regras importantes para o convívio social, atribuindo à escola e aos professores o exercício desse papel.

Nessa perspectiva, pensa-se que a escola tem por função transmitir, além de conhecimentos teóricos, aqueles valores necessários para o desenvolvimento moral e a convivência em coletividade, mas não cabe somente a escola desempenhar esta função.

Indaga-se também que o estado de precariedades em que se encontra as crianças e os jovens escolares é dado pelo fato de muitas vezes estes sujeitos não possuírem um arranjo familiar que lhes dê segurança e promova a garantia de suas necessidades mais elementares.

As necessidades do sistema capitalista impõem a passividade e a adaptação nas pessoas para instalar seus ganhos e vantagens. A respeito dessa situação de imposição sobre a sociedade, entende-se que

Para o capitalismo, o controle social é um aspecto primordial para atender as demandas do mercado. Assim, controlar o comportamento dos indivíduos ultrapassa a necessidade superficial de atender aos problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos. (SUZUKI, 2012, p.160-161).

Fica evidente que a indisciplina e a violência escolar vêm afetando negativamente o processo de escolarização e apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos, porém a escola acaba, em muitas situações, por atribuir a causa destes problemas ao fator biológico. Atribuindo os problemas de insucesso escolar e violência ao viés orgânico, a escola permite a invasão da ciência médica e a presença da enfermagem para explicar e resolver ditos problemas de aprendizagem e comportamento (SUZUKI; LEONARDO; LEAL, 2017).

Medica-se na tentativa de dar fim aos problemas que se produziram no interior de uma estrutura social mais ampla e no cotidiano pedagógico.

[...] a ampliação crescente do trabalho de intervenção da medicina na vida das pessoas, passando para a alçada médica, inclusive, problemas claramente determinados pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o status quo (por exemplo, escamoteando os conflitos inerentes às relações capital-trabalho). (BARROS, 1983, p. 378).

Procurou-se discorrer sobre algumas das multideterminações que afetam a violência que tem origem na estruturação social mais ampla e se reproduz no contexto das escolas. Em relação à abrangência do fenômeno da violência, Carvalho e Barroco (2017) afirmam a partir de seus estudos que “A violência, mesmo que possa parecer um fenômeno individual, não permanece restrita apenas aos indivíduos que violentam ou são violentados, pois eles são seres sociais, partícipes em processos sociais reconstruídos em dadas condições históricas” (CARVALHO; BARROCO, 2017, p. 142-143).

A escola, sua comunidade interna e seu entorno são produtores e reprodutores das condições impostas historicamente, e como responsáveis pelo viver em sociedade devem ocupar-se de sua funcionalidade social para que os eventos de violência ocorridos no interior de seu espaço sejam enfrentados com intervenção de ações, projetos e propostas que visem o desenvolvimento integral do indivíduo.

Conforme Saviani (2003), o conhecimento dos conteúdos considerados clássicos e constituídos historicamente, contribui para formar um novo homem, consciente dos problemas enfrentados pela sociedade e a participação de colaborações individuais. Neste aspecto, necessita-se demonstrar e resgatar a capacidade cognitiva que os atores escolares possuem, não



só de transformar sua realidade individualizada, mas de cooperar com feitos que coadunam e promovem a transformação das relações estabelecidas entre os diversos homens.

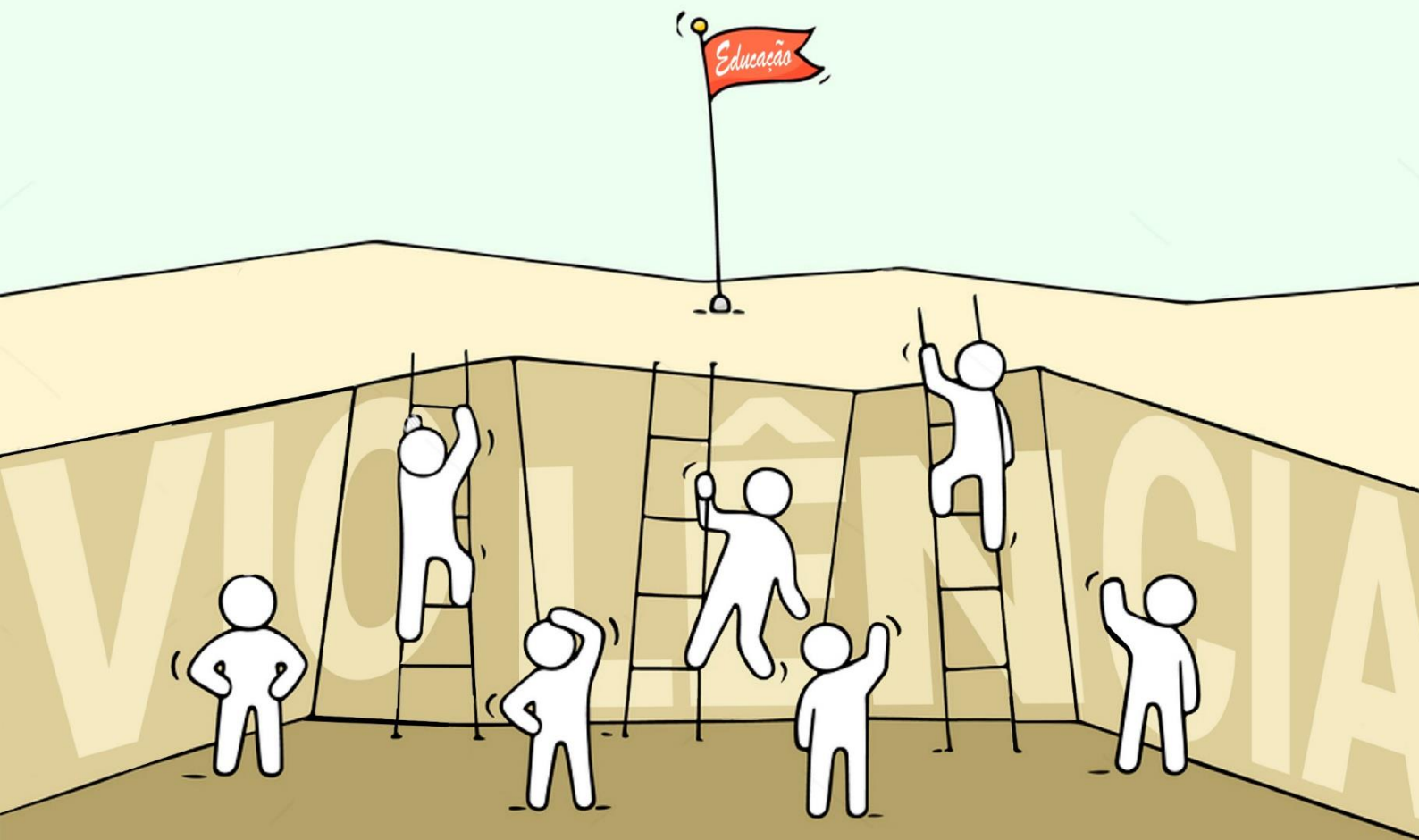
No que diz respeito ao funcionamento da violência na escola, como afirma Vigotski (2000), precisa-se investir na zona de desenvolvimento proximal dos atores escolares, de modo que possa apreender coletivamente, aquilo que ainda necessita do outro para aprender possa ser internalizado e consiga realizar sozinho amanhã, em suas relações futuras.

Conclui-se este capítulo compreendendo a escola como um espaço em que ocorre a configuração da violência, ao mesmo tempo sendo capaz de lidar com as situações causadoras de tensão em seu interior. Posto isso, faz-se necessário compreender como a escola, concretamente, entende, vive e lida com os casos de violência reformulados/ocorridos em seu interior.

ALDENOR BATISTA DA SILVA JUNIOR

# AS AÇÕES DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA:

O OLHAR DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM  
PROJETO PARA JOVENS EM DISTRORÇÃO IDADE-SERIE

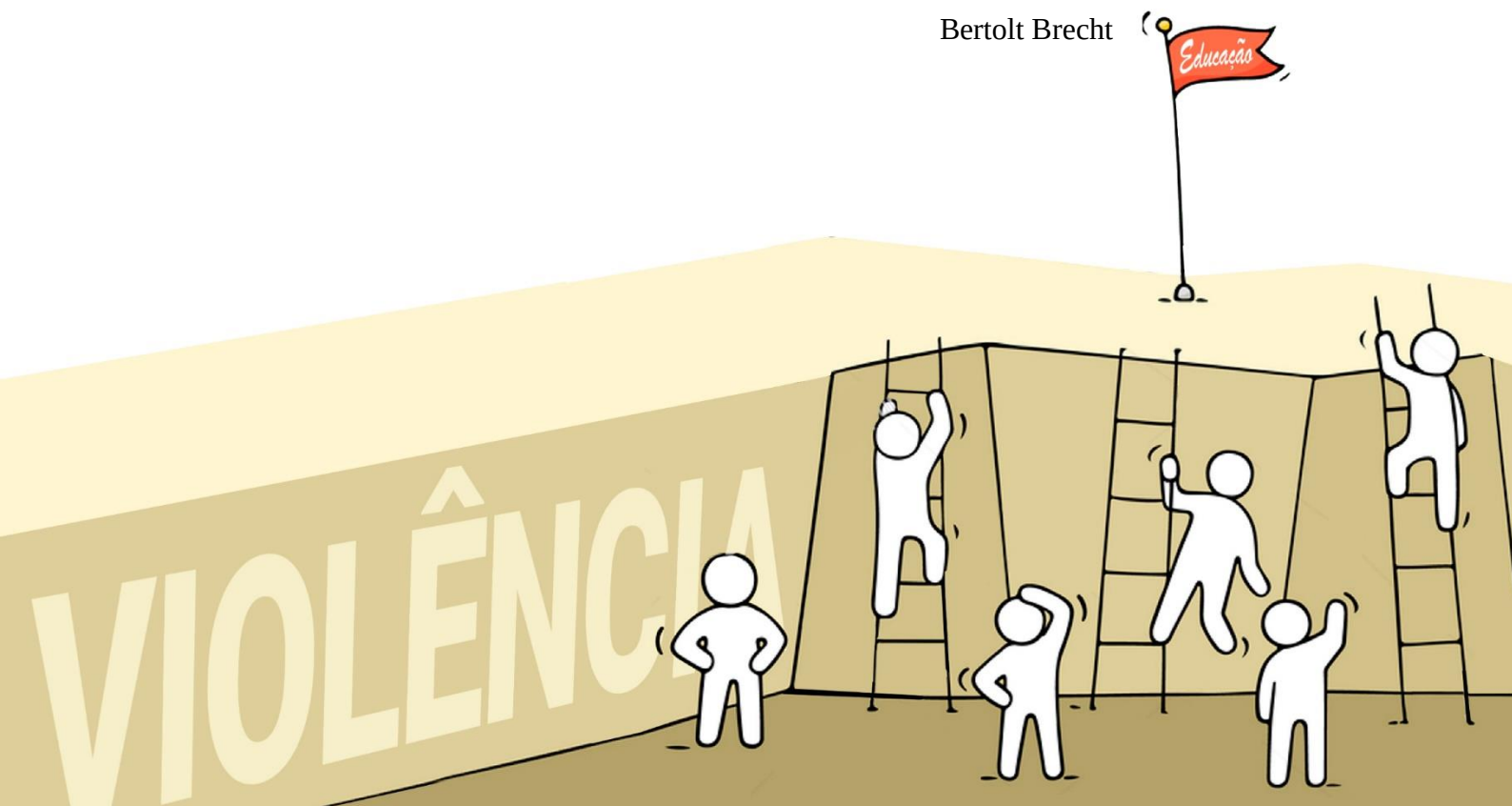


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
CAMPO GRANDE-MS

## Mostrar o que tem que ser mostrado!

Mostrem que mostram! Entre todas as diferentes atitudes  
Que vocês mostram, ao mostrar como os homens se portam  
Não devem esquecer a atitude de mostrar.  
A atitude de mostrar deve ser a base de todas as atitudes.  
Eis o exercício: antes de mostrarem como  
Alguém comete traição, ou é tomado pelo ciúme  
Ou conclui um negócio, lancem um olhar  
À plateia, como se quisessem dizer:  
Agora prestem atenção, agora ele trai, e o faz deste modo.  
Assim ele fica quando o ciúme o toma, assim ele age  
Quando faz negócio. Desta maneira  
O seu mostrar conservará a atitude de mostrar  
De por a nu o já disposto, de concluir  
De sempre prosseguir. Então mostram  
Que o que mostram, toda a noite mostram, já mostraram muito  
E sua atuação ganha algo do fazer do tecelão, algo  
Artesanal. E também algo próprio do mostrar:  
Que vocês estão sempre preocupados em facilitar  
O assistir, em assegurar a melhor visão  
Do que se passa – tornem isso visível! Então  
Todo esse trair e enciumar e negociar  
Terá algo de uma função cotidiana como comer,  
Cumprimentar, trabalhar. (Pois vocês não trabalham?)  
E por trás de seus papéis permanecem  
Vocês mesmos visíveis, como aqueles  
Que os encenam.

Bertolt Brecht



### **3. O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM ESCOLAS DO PROJETO AJA: ANÁLISE DAS FALAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Em consonância com o objetivo de conhecer e analisar a concepção de violência que possuem os coordenadores e coordenadoras que atuam na política do Projeto AJA e as ações que articulam frente às problemáticas de violência, este capítulo discorre sobre os percursos desta pesquisa.

Na tentativa de compreender melhor as escolas pesquisadas neste trabalho e os sujeitos que fazem parte dela, intitulou-se um dos textos como ‘O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem: caracterização e suas relações com a adolescência’, buscando abranger o público atendido pelas escolas do Projeto AJA de forma mais aproximada do concreto e apresentando indicadores a respeito do Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS (Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem) apresentando a sua configuração, a delimitação do público alvo da ação educacional e o perfil da população atendida. Em seguida, clarifica-se o movimento metodológico utilizado no planejamento e na execução da pesquisa e a investigação dos dados em uma tendência teórica que é norteadada por princípios históricos e culturais.

Ancorar-se nesta abordagem leva à compreensão de que o conhecimento se dá na identificação de trajetórias coletivas, sociais e universais, estabelecendo contextos para o aparecimento de trajetórias individuais. A respeito disso, Martins (2015, p. 37) assegura que “Para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade”.

Esta pesquisa está baseada no uso do método dialético e de ferramentas que propiciam as interpretações subjetivas dos registros encontrados, para que seja possível discutir a questão das violências e dos enfrentamentos que fazem parte da vida diária das escolas do Projeto AJA e constituem novas formas de relacionamento pedagógico e de funcionamento educativo, dando forma a concepções pedagógicas sobre o modo de atuar frente aos casos de violência.

Exposta a utilização do método dialético para a análise dos fenômenos psicológicos, deve-se esclarecer que a Psicologia conforme Vygotsky (2004, p. 393) tem um propósito claro, em virtude de que “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral”.

### **3.1 O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem: caracterização e suas relações com a adolescência**

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem, em Mato Grosso do Sul seu público-alvo é composto por adolescentes de 15 a 17 anos com distorção entre a idade e o ano escolar (SED, 2016).

Nos entendimentos da Psicologia Histórico-Cultural, a caracterização principal da adolescência é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento em diferentes conceitos e da capacidade de abstrair, que permite ao homem, no momento do movimento real da vida, compreender a complexidade da realidade dada socialmente. Esta realidade possibilita ao sujeito em processo de adolecer a compreensão do conhecimento que permite apropriar-se do mundo e conviver com os demais, potência humana, que pela produção acaba por converter-se em potência material.

Porém, para se chegar a este fim, capaz de promover a emancipação humana, com base em Marx e Engels (2007) prescreve-se a superação das relações capitalistas e do Estado, uma vez que a emancipação humana é contrária ao Estado imposto pela burguesia.

As relações produtivas do capitalismo impõem ao indivíduo durante a juventude, a alienação de suas capacidades. Afetados pelas relações de exploração e geração de pobreza, os jovens são infundidos nas mazelas sociais produtoras de vulnerabilidades e podem estar marcados pelo fracasso escolar, como é o caso da maioria dos alunos atendidos pelo Projeto AJA.

As condições sociais produzidas pelo modo de organizar próprio da sociedade capitalista, permeiam o universo da juventude e são capazes de marginalizar e vulnerabilizar a posição do jovem.

Com aprofundamento na conceituação de vulnerabilidade<sup>7</sup>, percebe-se que muitas compreensões de situação de risco e precarização focam-se na individualização, se apresenta carregada de caráter subjetivo, o que acaba por contribuir para a naturalização ou a legitimação dos problemas que têm origem nas mediações sociais, distanciando-se do contexto produtor. Contudo, faz-se necessário aproximar-se de uma noção que visualiza as contribuições de risco que se originam e perpetuam no social.

A respeito da vulnerabilidade social, Monteiro (2011) aponta que

---

<sup>7</sup> Destaca-se neste trabalho a vulnerabilidade não como uma característica inerente ao sujeito, mas como as exposições sociais que afetam este indivíduo, gerando mazelas e exclusões sociais, inclusive no ambiente escolar.

A temática estava mais voltada para o sentido de conhecer os setores mais desprovidos da sociedade (uma vez que se utilizava de indicadores de acesso ou de carências de satisfação das necessidades básicas) do que para compreender os determinantes do processo de empobrecimento. Com isso, foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade. (MONTEIRO, 2011, p.31).

Há jovens que vivem em contextos produtores de vulnerabilidade. Esses espaços são permeados de drogadição, violências, miséria, falta de acesso a serviços públicos, péssimas condições de saúde, esquecimento político e dificuldades de inserção educacional, que foram ocasionadas como requisito para o desenvolvimento econômico e produzem dificuldades e fracassos no processo de escolarização.

A noção de vulnerabilidade social na América Latina é recente e foi desenvolvida para que fosse possível fazer uma análise mais ampla dos problemas sociais, ultrapassando a referência à renda ou à posse de bens materiais, para incluir a população em geral (ABRAMOVAY, 2002).

Esta noção está relacionada às concepções do Estado de Bem-Estar Social, cujas intervenções eram realizadas com o objetivo de prevenção dos riscos. Pode-se dizer que o que leva à situação de vulnerabilidade é o resultado dos diferentes modos de inserção ou de exclusão a que estão submetidas crianças e adolescentes, ou seja, o problema não se restringe a uma questão de exclusão social, mas de relação socialização/individualização que se estabelece (ABRAMOVAY, 2002).

Existe uma relação entre vulnerabilidade e os fatores de risco que podem ser provenientes de problemas no lar, na escola, no bairro, etc., visto que a situação não está somente ligada às condições econômicas, e sim a todos os âmbitos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Inclusive a escola pode ser produtora ou perpetuadora de vulnerabilidade, porque a que afeta ou permeia os adolescentes vai além de seu tamanho, força ou idade, está ligada às práticas sociais, afetando várias instituições, como a escola, por exemplo. Na maioria das vezes, sujeitos a um contexto produtor de vulnerabilidade, sofrem violências, são constrangidos por professores ou até mesmo desrespeitados por vizinhos e até mesmo por colegas.

Verifica-se também que ao garantir proteção a crianças e adolescentes, muitos projetos sociais são elaborados para que sejam afastados de situações que geram conflitos com a lei e que compensem as privações causadas pelas condições sociais, principalmente no que diz respeito às privações educacionais, como é o caso do projeto AJA.

No que se refere ao projeto para a distorção escolar, este está elaborado com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e na Deliberação CEE/MS n. 10.814, de 10 de março de 2016 (SED, 2016).

Nas escolas, após sua inserção, o(a) jovem é adequado(a) ao bloco correspondente, de acordo com distorção idade/ano: o Bloco Inicial I compreende os conhecimentos equivalentes aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental regular, oferecidos sob a forma de atividades; o Bloco Inicial II compreende os conhecimentos equivalentes aos 4º e 5º anos do ensino fundamental regular, oferecidos sob a forma de atividades; o Bloco Intermediário compreende os conhecimentos equivalentes aos 6º e 7º anos do ensino fundamental regular; o Bloco Final compreende os conhecimentos equivalentes aos 8º e 9º anos do ensino fundamental regular. As escolas recebem os estudantes do AJA em diferentes turnos e apresentam formas diferenciadas de organização temporal das aulas.

O objetivo do Projeto é oferecer aos(às) jovens estudantes, de 15 a 17 anos, com distorção de idade em relação à seriação, a possibilidade de acesso ao sistema educacional e à complementação de seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa (SED, 2016).

Além dos(as) jovens oriundos do ensino regular com distorção idade/ano, o Projeto atende jovens estudantes que estão no mercado de trabalho e têm como finalidade o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que venham participar, política e produtivamente, das relações sociais e do trabalho, com comportamento ético para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BORGES, 2015).

O perfil de jovens ingressantes abrange indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. São jovens com pouca escolaridade, consequente dos processos de exclusão social, que necessitam de maior oportunidade para a iniciação profissional. Por esse motivo, os componentes curriculares trabalhados de forma variada também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos (SED, 2016).

De acordo com Borges (2015), antiga gestora do Projeto AJA, a proposta de trabalho pedagógico tem como planejamento

[...]as perspectivas iniciais no mundo do trabalho vinculado ao crescimento intelectual e científico proporcionam a esses jovens estudantes, além de uma vida escolar, a oportunidade para constituir-se socialmente. A formação continuada do profissional educador da AJA segue a metodologia da Problemática apresentada a partir de Berbel, que desenvolve os conteúdos prévios do conhecimento trazidos pelos

estudantes, de forma investigativa. Nesse processo, alia-se o trabalho do educador aos conceitos da problematização em uma proximidade com o adolescente, para a construção significativa do conhecimento. (BORGES, 2015, p.3).

Para desenvolver este trabalho, o curso AJA-MS conta com uma equipe multidisciplinar composta pelo(a) diretor(a) da escola, coordenador(a) de projeto, assessor(a) de projeto e psicólogo(a) escolar – todos com um perfil capaz de acolher e acompanhar os/as adolescentes e suas famílias em suas demandas e com habilidade de acessar a rede pública e comunitária de atendimento, para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos – e com uma equipe pedagógica composta pelos(as) professores(as).

Em síntese, verificou-se que as circunstâncias em que o jovem/adolescente é colocado na sociedade podem produzir fraquezas e a alienação de suas capacidades, sendo prejudicado em seu processo escolar. Como resposta a este fenômeno, são criados projetos que buscam compensar as marcas deixadas pela condição social vulnerabilizadora, como é o caso do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem, que desenvolve uma proposta pedagógica diferenciada, na tentativa de inserir novamente este jovem no processo de escolarização e desenvolver meios de compensação para as capacidades pouco desenvolvidas até então.

### **3.2 Pressupostos metodológicos**

Levando em consideração que o sujeito pode ser compreendido a partir de algumas considerações que emergem na obra de Vygotsky e seus seguidores, busca-se compreender como as questões levantadas no trabalho aparecem na construção teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

Para subsidiar as discussões sobre o problema científico serão levados em consideração os princípios básicos da Psicologia Histórico-Cultural a partir do método dialético. O primeiro é que a pesquisa priorize os processos e considere os produtos. O segundo é que seja explicativa, além de meramente descritiva, chegando às relações internas constitutivas do fenômeno, pois a mera descrição não ultrapassa o nível das aparências. O terceiro é que os processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados após um longo processo histórico de desenvolvimento, devem ser analisados nas suas origens.

Vygotsky (2007) intensifica a necessidade de investir no exame minucioso de um cientista, pois somente a descrição de determinado fenômeno não revela a origem e as dinâmicas. Em virtude do exposto, precisa-se descobrir a gênese, analisando seus movimentos complexos em todas as suas manifestações.



Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou quanto à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. (VIGOTSKI, 2007, p. 66).

Esta forma especulativa de análise foi elegível porque reúne elementos sociais e psicológicos. O pesquisador que a utiliza demonstra um concreto interesse no processo que decorre e não apenas no produto.

Tendo em vista a complexidade do tema referente às situações de violência enfrentadas na escola e a necessidade de perceber as possíveis implicações e limitações das estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos atores no cotidiano escolar, considera-se que o aporte metodológico da pesquisa contemplou, fundamentalmente, dois eixos investigativos.

O presente trabalho foi iniciado com a revisão bibliográfica acerca do tema ‘violência na escola’, por meio da realização do estado do conhecimento em duas bases de dados. Concomitantemente, realizou-se uma pesquisa relativa aos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de que subsidiassem a análise dos estudos selecionados e oferecessem aporte teórico-metodológico à esta pesquisa. O levantamento bibliográfico foi feito em matérias publicadas em livros, artigos, dissertações e teses sobre temas que interferem na problemática em questão.

Neste trabalho de pesquisa também foi realizado um aprofundamento na questão de como a violência efetivamente acontece no cotidiano escolar e seu enfrentamento em três escolas da rede pública estadual participantes do Projeto AJA-MS. Em caráter empírico, este processo envolveu as produções dos coordenadores das escolas, por meio de depoimentos e entrevistas. Em concomitância a este momento da pesquisa, foi realizada uma busca por documentos que explicitassem o projeto político-pedagógico do Projeto AJA-MS e das instituições escolares investigadas.

No que diz respeito à análise de dados, é importante referir que sob o suporte da teoria eleita encontra-se a lógica imbricada nos processos envolvidos no decorrer da realização da pesquisa e seus movimentos dinâmicos, as contradições presentes e suas relações. Buscou-se olhar para a maneira como os coordenadores escolares compreendem a violência que está na escola, vivem em seu cotidiano e como suas escolas atuam diante das atitudes violentas.

### 3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Esta pesquisa foi trilhada na perspectiva metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, consolidada na Psicologia Histórico-Cultural. Como afirma Martins (2015), os dados obtidos a partir da empiria representam não apenas a expressão da imediatez em si, mas exige da inteligibilidade presente na produção do conhecimento, para apreender os elementos que complementam as mediações históricas concretas, que só podem ser alcançados com os esclarecimentos realizados pelo aporte teórico ou das complexidades atingidas com a abstração de pensamento.

É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais, em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não nos pode bastar apenas o que é **‘visível aos olhos’**, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a **‘visibilidade da máxima inteligência’** dos homens. (MARTINS, 2015, p. 36-37, grifos da autora).

Dessa forma, não somente os envolvidos diretamente com o enfrentamento da violência situada em um determinado espaço acabam revelados, mas toda uma teia social que contribui para os fatos históricos e seus influentes, os meios de comunicação e as oportunidades de confronto e mediação.

Podemos compreender, no olhar teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural que as expressões realizadas pela mediação dos depoimentos, não revelam só os sujeitos que imediatamente participaram da pesquisa, mas se relacionam com algo mais amplo, macro e vivido pela própria sociedade durante o percurso da história coletiva (BARROCO; FRANCO, 2013).

Neste sentido, as palavras de Figueredo (1991) contribuem para as ideias postas acima sobre a produção do conhecimento por meio de um contato direto com os participantes escolares. O autor afirma que durante seu percurso de construção do conhecimento científico, a Psicologia tem como tarefa primordial a investigação de uma problemática específica que implica o embaraço existente entre o sujeito e seu entorno, o singular e o plural.

Diante do exposto, sobreveio a necessidade de conhecer o que pensam os coordenadores a respeito da violência, como acontece nas escolas e como são percebidos os enfrentamentos para lidar com esta realidade. Preocupa-se especialmente em verificar, por intermédio da linguagem apresentada, se estão processando enfrentamentos para a violência e de que modo estão ocorrendo.

### **3.2.2 Procedimentos metodológicos**

Os roteiros de entrevista contêm questões sobre os dados de identificação, a formação do(a) coordenador(a), sua trajetória profissional e suas concepções a respeito da violência na escola e os enfrentamentos da violência em sua escola.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS e as entrevistas foram conduzidas após a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram realizadas com coordenadores de três escolas que atendem ao Projeto AJA e gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo numa perspectiva qualitativa, seguida de procedimentos de exploração do material e identificação das ideias centrais dos fragmentos de fala.

O áudio da entrevista foi gravado por meio de um aparelho de telefone móvel e o pesquisador foi norteado por um roteiro semiestruturado de perguntas direcionadas ao coordenador.

Outro percurso da investigação foi proceder com a análise das informações coletadas para produção do presente relatório das informações obtidas, discutindo as possíveis articulações entre a violência na escola, o modo como são feitos seus enfrentamentos e a Psicologia Histórico-Cultural.

Escolheu-se a abordagem qualitativa para a análise dos dados, tendo como um dos procedimentos metodológicos a análise de conteúdo aplicada às respostas obtidas na entrevista semiaberta. Desta maneira, considera-se que as possibilidades de utilização deste recurso encontraram-se de acordo com os objetivos estabelecidos para a realização das análises, uma vez que desejou-se interpretar as verbalizações obtidas por via das aplicações do instrumento de investigação, em razão de que “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2003, p.13).

### **3.2.3 Critérios de escolha/seleção dos sujeitos**

Um dos critérios para a definição dos sujeitos da pesquisa foi o de selecionar os coordenadores de escolas que acompanhassem projetos, ações e/ou propostas para o

enfrentamento da violência de escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul vinculadas ao Projeto AJA.

Acredita-se que o coordenador pedagógico é o principal profissional dentro do ambiente escolar, responsável por acompanhar e auxiliar o professor nas articulações curriculares, considerando as diferentes áreas de conhecimento, os alunos que participam da atividade, as realidades sociais, culturais, biológicas e contextuais dos escolares. São necessárias atenções também sobre onde a escola se situa e os variados aspectos relacionados às relações pedagógicas que se desenvolvem próximas de um ambiente educativo, no interior e extra sala de aula.

Foram escolhidos os coordenadores devido à sua função articuladora, formadora e transformadora na gestão e dinâmica escolar, equivalendo a um elemento mediador no processo, entre as propostas curriculares e os demais professores, além do contato com os alunos. Dessa forma, este profissional é quem tem uma noção abrangente dos trabalhos de enfrentamento que são desenvolvidos ou estão em fase de desenho e planejamento na instituição.

### **3.2.4 Caracterização dos sujeitos**

A partir dos relatos trazidos pelos sujeitos participantes do processo de pesquisa, buscou-se conhecer e analisar a realidade de escolas do projeto Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS), por interposição do relato e concepção dos coordenadores e coordenadoras sobre as propostas e as ações voltadas para o enfrentamento da violência na escola.

Por uma questão de ética e sigilo, os sujeitos são identificados com algumas informações fictícias. São denominados ‘Valentes’, porque levou-se em consideração que a valentia dependeu da inserção e das práticas desses indivíduos nas instituições escolares em que atuam. Devido ao fato de que estão participando das mais variadas condições que afetam o cotidiano escolar, a representação da valentia se manifesta na busca da compreensão de como são os jovens, sua realidade social e educacional, na tentativa de superação das dificuldades espaciais e materiais que enfrentam nas escolas, no manejo das situações de violência que estão presentes no espaço em que ocupa e no acompanhamento do corpo docente e dos demais profissionais e na criação de projetos e propostas.

Esses fatores requerem que o(a) coordenador(a) tenha ânimo, fortaleza e vigor!

Optou-se por separar a entrevista em três componentes, para melhor condução e descrição da mesma, que são: Dados de identificação; Aspectos Profissionais; A Respeito da Violência na Escola e seus enfrentamentos.

Com relação ao componente 1 – “Dados de identificação”, os entrevistados relataram alguns tópicos sobre sua idade, estado civil, vínculo empregatício e faixa salarial.

Quanto ao componente 2 – “Aspectos Profissionais”, foi relato pelos coordenadores: formação profissional, tempo de atuação profissional, tempo de atuação profissional na instituição na qual trabalha, os motivos que levaram a exercer este serviço, as expectativas frente a este trabalho, as frustrações frente a este trabalho e o cotidiano da sua atuação profissional.

No componente 3 – “A Respeito da Violência na Escola e Seus Enfrentamentos”, os entrevistados responderam questões sobre sua compreensão a respeito da violência, suas vivências de violência na escola e sobre as ações desenvolvidas dentro da escola, os projetos e as propostas voltadas para o enfrentamento da violência.

Fez-se contato com os professores-coordenadores para realizar a apresentação da pesquisa e convidá-los a tomar parte dela. Em primeiro momento, foi apresentado o objetivo geral da pesquisa, a justificativa do convite, o roteiro das entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Houve solicitação para que os professores lessem o Termo, escrevessem a data e assinassem.

A entrevista e sua análise não seguiram rigidamente e ordenadamente as questões de cada eixo, visto que em algumas questões o coordenador já respondia algo referente às outras.

Foram entrevistados quatro coordenadores, entre os meses de outubro e novembro de 2017, na cidade de Campo Grande-MS. Foram convidados a tomar parte desta investigação, coordenadores que estavam há mais de três meses na coordenação pedagógica do Projeto AJA e que tivesse pelo menos um ano letivo de atuação profissional, não necessariamente na coordenação, mas em alguma atividade pedagógica em escolas. Esta experiência foi estabelecida como requisito de escolha dos sujeitos para evitar a ausência de respostas em algum dos quesitos essenciais da pesquisa, como a violência vivenciada. A transcrição de suas entrevistas encontra-se em Apêndice 5.

Dois dos coordenadores entrevistados são homens, possuem pós-graduação e atuação de 16 meses de serviço como coordenador do Projeto AJA. Outras duas são do sexo feminino, com idade entre 30 e 55 anos. Todos os entrevistados possuem pós-graduação, uma com a

titulação em nível de mestrado, outro em processo de finalização do mestrado e os demais com títulos de especialização na área da Educação e em outras áreas.

### **QUADRO 1: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

| <b>SUJEITO</b>          | <b>SEXO</b> | <b>IDADE</b> | <b>FORMAÇÃO</b>                                                              | <b>TEMPO DE SERVIÇO<br/>(Coord. AJA)</b> |
|-------------------------|-------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Valente 1<br>(Escola 1) | Feminino    | 37 anos      | Pedagogia<br>Mestrado em Educação                                            | 1 ano e 5 meses                          |
| Valente 2<br>(Escola 1) | Masculino   | 46 anos      | História<br>Esp. em Avaliação Imobiliária<br>e Antropologia Indígena         | 8 meses                                  |
| Valente 3<br>(Escola 3) | Feminino    | 53 anos      | Pedagogia<br>Esp. Metodologia do Ens.<br>Superior/ Diversidade e<br>Inclusão | 1 ano                                    |
| Valente 4<br>(Escola 2) | Masculino   | 33 anos      | Pedagogia<br>Mestrando em Educação                                           | 1 ano                                    |

Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2018.

Uma das escolas elencadas pela pesquisa conta com dois coordenadores na equipe de gestão. Levando em conta o quadro de coordenadores do Projeto AJA em Campo Grande-MS, constatou-se que possuíam de 8 a 24 meses de experiência na coordenação.

#### **3.2.4.1 Valente 1**

Possui 37 anos e é formada em Pedagogia, com Mestrado em Educação. Atua há um ano e cinco meses no Projeto AJA.

A entrevista transcorreu de forma bastante tranquila e a coordenadora mostrou-se solícita em todo o tempo. O momento de investigação empírica foi realizado na sala de coordenação onde a mesma trabalha. Neste mesmo espaço fica a auxiliar de coordenação, porém neste dia estava ausente.

Ademais, de posse do áudio, partimos para sua transcrição. O tempo de fala do entrevistado se deu por volta de vinte e seis minutos e cinquenta e cinco segundos, totalizando uma média de cinco horas para a transcrição feita em dez páginas, em fonte Times New Roman, tamanho doze, com espaçamento simples.

#### **3.2.4.2 Valente 2**

O sujeito valente apontado aqui possui 46 anos, graduação em História e especialização em Antropologia Indígena e Avaliação Mobiliária. Esta segunda pós-graduação se deu devido à necessidade de complementar sua renda com um emprego extraescolar.

O tempo de transcrição totalizou uma média de sete horas e a entrevista durou cinquenta e dois minutos e dez segundos, transcrita em quatorze páginas. O espaço onde foi realizada a entrevista foi a sala de coordenação, onde havia somente o coordenador entrevistado.

#### **3.2.4.3 Valente 3**

A terceira participante, possui 53 anos, formada em Pedagogia, com pós-graduação em nível *stricto sensu* em Metodologia do Ensino Superior e em Diversidade e Inclusão. Atua há um ano na coordenação do AJA, embora já esteja no papel da coordenação durante muitos anos na escola.

A entrevista foi feita na sala de coordenação onde a gestora trabalha, neste mesmo espaço, no dia da entrevista, estava presente sua filha, que a aguardava. A mesma demonstrou-se colaborativa e com bastante pressa, segundo ela, porque estavam sem secretária no período noturno e a demanda é grande.

O tempo de transcrição totalizou uma média de quatro horas e vinte minutos e a entrevista durou trinta e dois minutos e trinta e sete segundos, transcrita em nove páginas.

#### **3.2.4.4 Valente 4**

O sujeito em questão, possui 33 anos, é o mais novo dos coordenadores, está em período de finalização do Mestrado em Educação. Possui 2 anos de experiência como coordenador do Projeto e colaborou em sua fase de caracterização e formulação.

O local escolhido para a realização da entrevista foi a sala dos professores, visto que o coordenador dividia a sala com outras duas pessoas, uma coordenadora do ensino regular e uma auxiliar de coordenação, que foi readaptada na função.

O coordenador foi colaborativo e a entrevista ocorreu de forma tranquila, sem grandes interrupções, percorrendo um período de vinte minutos e treze segundos, totalizando aproximadamente quatro horas de transcrição.

### 3.2.5 O *locus* da pesquisa – De onde são os(as) coordenadores(as)?

A pesquisa foi realizada em três escolas que atendem o Projeto AJA, que busca alcançar o avanço do(a) jovem fora da série regular à sua idade. Por questões éticas, serão denominadas Escola 1, Escola 2 e Escola 3, respectivamente.

Abaixo será apresentado um quadro síntese das informações a respeito da quantidade de alunos, total e que participam do Projeto AJA, presentes em cada escola investigada.

#### Quadro 2: Número de alunos por escola do Projeto AJA

| Escolas  | Quantidade total de alunos | Quantidade de alunos do Projeto |
|----------|----------------------------|---------------------------------|
| Escola 1 | 364                        | 347                             |
| Escola 2 | 256                        | 91                              |
| Escola 3 | 766                        | 100                             |

Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2018.

#### 3.2.5.1 Escola 1

Até o ano de 2016, a Escola 1 estava voltada somente para o ensino fundamental, mas atualmente apresenta turmas referentes ao ensino médio no Projeto AJA. A mesma localiza-se na região central de Campo Grande-MS.

O espaço educativo possui trezentos e sessenta e quatro (364) alunos no total, destes trezentos e quarenta e sete (347) são atendidos pelo Projeto. Nove (09) salas da escola são



destinadas ao Bloco Final, cinco (05) ao Intermediário e uma (01) pertence ao Bloco Inicial. O Projeto nesta escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A escola supracitada, de acordo com a observação realizada, possui dez (10) salas de aula disponíveis para utilização do Projeto AJA, além de um quadro de funcionários contendo sessenta e cinco (65) profissionais, estando cinco (05) no quadro de funcionários do Projeto.

A instituição conta com dois coordenadores. No quadro de funcionários do projeto nesta escola, possui dois psicólogos, um para o período diurno e outro para o período noturno.

Em relação à infraestrutura, possui uma sala da diretoria, uma espaçosa sala de professores, um laboratório de ciência e outro destinado à informática. Há também uma quadra de esportes coberta, um pátio coberto e um descoberto. Ademais, contém uma cozinha, onde é feita e servida a alimentação aos estudantes, e banheiros apropriados aos alunos que possuem algum tipo de necessidade ou mobilidade reduzida.

No pátio coberto há um espaço destinado à rádio da escola, que é controlada pelos alunos da instituição e que vai ao ar em todos os intervalos, sob a supervisão de um professor. À frente, há uma horta cuja manutenção também é realizada pelos alunos, mas, neste caso, há o acompanhamento de um professor. É válido ressaltar que o que é produzido nesta horta é consumido por eles.

### **3.2.5.2 Escola 2**

Esta instituição educativa está localizada em um bairro de periferia da Capital. O público atendido na escola, vai do 5º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. O Projeto nesta escola funciona somente no período noturno.

As condições socioeconômicas e familiares levantadas pela escola e descritas no plano político-pedagógico da instituição até o ano de 2016, expõe que uma das características recorrentes da formação familiar dos alunos é ter pais separados, logo moram com um dos pais ou avós. Apresentam em média quatro pessoas por residência e possuem uma renda familiar mensal que varia, em mais de 50% das famílias entrevistadas pela escola, entre R\$ 1.240,00 a R\$ 2.000,00 reais.

O grau de escolaridade dos pais dos alunos que fazem parte da escola, configura em uma média de 45% com ensino médio completo ou incompleto e pouco mais de 10% com graduação completa ou incompleta. O projeto expõe a informação de que por volta de 85% das residências possuem algum tipo de acesso à internet.

Em relação aos recursos materiais e tecnológicos, a escola conta com quatro televisores, dois data-shows, quatro aparelhos de som, cinco impressoras, duas lunetas, um telescópio, um microscópio, cinco termômetros, uma máquina de xerox, uma mirage, uma balança, seis reprodutores multimídia, duas máquinas fotográficas, cinco caixas de som, duas máquinas fotocopadoras e dezesseis quadros brancos, colocados um em cada sala de aula.

A infraestrutura do espaço, segundo o plano político-pedagógico da instituição e as observações realizadas nas visitas feitas à escola, conta uma biblioteca, que funciona nos três turnos, duas salas de tecnologia e uma sala de anfiteatro. Em relação aos recursos humanos, a escola conta com um coordenador, um apoio de coordenação e um psicólogo.

A Escola 2 possui dezesseis (16) salas de aula, dentre estas quatro (4) são destinadas ao AJA – três são destinadas ao Bloco Final, divididas em turma A, B e C, possuindo, respectivamente, vinte e nove (29), trinta (30) e trinta e dois (32) alunos; e uma sala destinada ao Bloco Final que possui trinta e sete (37) alunos. Ao todo, a instituição possui duzentos e cinquenta e seis (256) estudantes, dentre esses noventa e um (91) são alunos do Projeto.

Nesta escola, os dados referentes à quantidade de salas e alunos participantes em cada sala do Projeto não foram informados, embora solicitados.

### **3.2.5.3 Escola 3**

Esta escola está localizada na zona sul do município de Campo Grande-MS e atende, a comunidade local durante os períodos matutino e vespertino com séries de ensino regular, e no noturno destina-se o espaço ao AJA. O Projeto nesta escola possui um coordenador, um assistente de coordenação e um psicólogo.

A escola possui, ao todo, setecentos e sessenta e seis (766) alunos, sendo que cem (100) participam do Projeto AJA, que funciona somente no período noturno e conta com quatro (4) salas em funcionamento. Há o quantitativo de vinte e cinco (25) alunos por sala, destinados ao trabalho projetado a eles. Duas salas são destinadas ao Bloco Intermediário, 6º e 7º anos, e outras duas para o Bloco Final, 8º e 9º anos. Em relação à infraestrutura, a escola conta com sala de informática e sala de professores.

### 3.3 O Projeto AJA em questão: algumas reflexões

Ainda se vê uma aparente distância entre os objetivos e as conquistas previstas no Projeto AJA e a realidade das escolas investigadas. Há aspectos que colocam em questão a efetivação da proposta de prática política e o funcionamento da instituição educativa.

Parte-se aqui de uma compreensão dialética influenciada por Hegel, e que teve seguimento por Marx, de que ‘nem tudo que parece é’, para que uma série de especulações formuladas a partir de questionamentos permitam refletir os fatos e as relações presentes nas situações concretas. Cabe citar, nas palavras de Marx (apud DUARTE, 2000, p.86), que “se toda forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua”.

As relações estabelecidas no senso comum distanciam-se daquilo que denomina-se compreensão consciente da realidade, acabando por naturalizar os acontecimentos reais. A este fato Kosik (2010, p.15) atribui o nome de ‘pseudoconcreticidade’. É importante perceber que a essência não se apresenta imediatamente, na aparência, ela é mediata ao fenômeno, que ao mesmo tempo a revela e a oculta.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 2010, p. 15).

Para encontrarmos o fenômeno, é necessário que o analisemos. Na pseudoconcreticidade, o fenômeno e sua essência estão imbricados, são entendidos como sinônimos. Deste modo, a “representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas”. (KOSIK, 2010, p.19).

Quando o fenômeno aparece imediatamente, já é considerado a ‘coisa em si’, porém a essência da coisa, a estrutura e as explicações da realidade, não se manifesta de forma direta e imediata, necessita-se de inteligibilidade científica.

A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como *método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária.* (KOSIK, 2010, p.22, destaques do autor).

Entende-se que por meio do movimento dialético consiga-se apontar de onde advêm os fenômenos, como os mesmos se constituem e quais as suas interdependências. Dito isso,

pondera-se neste momento, por meio do significado que revela a expressão popular ‘nem tudo são flores’, para ilustrar que há contrariedades que estão latentes e/ou manifestas no real.

Desse modo, analisar as condições objetivas postas na realidade educativa faz compreender os sujeitos e suas subjetividades. A realidade que nos é apresentada diretamente é o mundo subjetivo da consciência, no dizer de Leontiev (1978).

Constata-se a necessidade, no entanto, de considerar a violência não apenas em seu caráter ativo e físico, mas também seu caráter simbólico e sua expressão nas diversas formas de exclusão (ABRAMOVAY, 2002).

Cria-se uma aparente tentativa de solução pedagógica, porém não deve-se deixar em esquecimento aquilo que afirma Sawaia (2001),

A sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8).

No rumo desta lógica, pensamos que com a criação do projeto discutido aqui, aparenta-se que os primeiros esforços das autoridades educacionais e dos jovens foram então orientados a dotar esse território vazio de materialidade. Entre os desafios que tiveram de enfrentar, considera-se a organização da convivência social entre estranhos, com diversas origens territoriais e diferentes trajetórias sociais. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não as determine totalmente. Pode-se pensar desta forma que o espaço influi no processo de constituição dos sujeitos.

Ao longo da participação nas escolas, houve a informação de que os alunos viviam em diferentes lugares da cidade de Campo Grande-MS e teriam que se deslocar todos os dias até a instituição educativa que tem o projeto. Conforme assevera a coordenadora 3, eles “vêm de todos os bairros, vêm do Los Angeles, do Paulo Coelho, vem aí, dos mais diversos bairros, tem aluno que vem de bicicleta, tem aluno que vem de ônibus, de passe mesmo” (VALENTE 3, 2017).

Nesta dialética de exclusão/inclusão, levando em consideração que o homem se constitui naquilo que o outro o possibilita ser, pode-se dizer que a identidade compartilhada dentro das escolas do projeto de correção pedagógica, é a de um espaço marcado pelo fracasso escolar. De modo diferenciado do movimento apresentado, para Vygotsky “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Em seu texto intitulado ‘Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada’, que foi originalmente apresentado em um congresso de

educadores de escolas auxiliares<sup>8</sup>, em 23 de maio de 1931, e depois transformado em produto textual segundo anotações, Vygotsky exprime sua compreensão em relação à seleção de estudantes de acordo uma característica especializada.

Qualquer um entende que não há nada mais precário do que selecionar por meio de traços negativos. Ao fazermos essa seleção, corremos o risco de escolher e reunir em um único grupo crianças que, em seus aspectos positivos, terão pouco em comum. Se nos pusermos a separar cores que não sejam pretas, apenas por esse traço distintivo, teremos uma mistura variegada: haverá cores vermelhas, amarelas e azuis, simplesmente porque não são pretas. A prática pedagógica de massas (europeia e americana) demonstrou: a orientação por traços negativos levou justamente àquilo que aconteceu com aqueles que resolveram separar cores por um traço negativo, ou seja, as crianças selecionadas revelaram-se profundamente heterogêneas em constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e causas que as levaram a essa condição. (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 3).

Ao problematizar a respeito da pedagogia da escola auxiliar, embora que abordando neste momento especificamente a realidade das escolas destinadas a crianças com deficiência, Vygotsky (1931/2018) mostra as tentativas de melhorias práticas que se criam para resolver uma tarefa histórica e como a escola se apoia em um grande mal, derivado da estrutura de classes da sociedade.

Patto (1990) diz que a escola ensina a partir de idealizações que criam formas de aprendizagem de um aluno ideal. Em consonância, Angelucci et al. (2004) demonstram em seu trabalho científico sobre o fracasso escolar, um recorte temporal entre os anos de 1991 e 2002, que as contradições presentes dentro de uma sociedade orientada por ideologias neoliberais estão presentes no meio escolar.

Os alunos que estão no Projeto de Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem, diante do estado de submissão as condições postas na sociedade, estão em estado de ‘espera’. Ao mesmo tempo em que estão em salas de alunos que possuem idades diferenciadas, por interposição das relações de trabalho, vivem segregados da escola regular, à espera de melhores condições econômicas, sociais, políticas e educacionais que permitam condições dignas de estudar e viver em sociedade. Sobretudo, porque “a dificuldade da compreensão do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada surge porque o atraso foi tomado como coisa e não como processo” (VIGOTSKI, 1931/2018, p.4).

O trabalho, enquanto modo de produção de sua própria existência, exigiu do homem a convivência em grupo, o desenvolvimento da linguagem e a divisão de atividade. A divisão de

---

<sup>8</sup> O termo escolas auxiliares, utilizado por Vygotsky, refere-se a escolas especiais para crianças com deficiência mental. A seleção era realizada por uma comissão médico-pedagógica especializada, formada por psiquiatras infantis e psicólogos.

trabalho une e separa (une porque separa, separa porque une), os homens ao mesmo tempo (LANE, 1987). De certa forma, isso conduz a pensar que o trabalho e o homem, na sociedade capitalista, tornaram-se a mercadoria, de modo que “a máquina adapta-se à fraqueza do homem para fazê-lo máquina” (MARX, 1988, p.204).

As próprias contradições do capitalismo na relação entre o capital e o trabalho na vida social e educacional, resultam no deslocamento de alunos ‘fracassados’ para um espaço institucionalizado. Embora se criem novos projetos para o atendimento de suas necessidades escolares, as deficiências continuam no sistema econômico e educacional, nas relações escolares, nas suas condições de moradia e nos territórios que habitam, bem como na manutenção de possibilidades de mudança social.

Saviani (2007) esclarece esta questão afirmando que

[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade o êxito da escola; aquilo que julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. (SAVIANI, 2007, p.30).

Distanciada de uma luta coletiva com o atual sistema posto, a criação de projetos remediativos posterga indefinidamente uma solução real, colocando uma nova empresa em expansão na autoconstrução da educação. Usado como instrumento de critério seletivo e separatista para determinar o sucesso ou fracasso dos alunos, o espaço de segregação constitui uma violência.

Martín-Baró (1996), exprime a relevância de se compreender e estudar a consciência, de ir além da atenuação dela como um fenômeno inerente ao saber individualizado e subjetivo, privado dos indivíduos, mas de entender e buscar o seu fazer na sociedade, onde é nos aspectos da consciência que se assume e elabora um saber sobre si, a realidade e o mundo circundante, constituindo uma identidade que é apropriada dentro de um contexto. O autor chama a consciência de realidade psicossocial. A consciência inclui a imagem que o indivíduo tem de si mesmo, e essa é produto da história da sociedade.

O diálogo com Martin Baró (1996) impulsiona a resgatar aquilo que aponta Vygotsky (1998), quando diz que são as complexas relações existentes no meio social que compõem os comportamentos dos indivíduos. Nas palavras do autor:

O comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

De acordo com Facci (2004), o fato de culpabilizar um só envolvido no processo de não aprendizagem escolar resulta em uma explicação feita de forma simples e orientada por questões ideológicas que permeiam os pretextos neoliberais, que desconsideram os fatores sociais envolvidos na complexidade em que é produzido o fracasso escolar.

De forma natural e focalizado unicamente em práticas que individualizam, essas explicações, concentram a ideia de que as crianças, os jovens e os adolescentes são vítimas de suas próprias incapacidades diante do aprendizado, sem considerar uma série de fatores externos que envolvem o processo. Esta explicação também se estende como uma justificativa para as diversas mazelas sociais possibilitadas pelo capitalismo, como a pobreza, a desigualdade, e outras (FACCI, 2004).

As escolas que atendem este Projeto, nomeado de Avanço do Jovem na Aprendizagem, ocupam um ambiente educativo criado pela vontade de forças políticas, econômicas e decretos legais. Um ambiente ‘vazio’, distante e desarticulado de seus espaços sociais, em que seus habitantes foram depositados como ‘resíduos’, segregados em um espaço destinado a quem, supostamente, não conseguiu aprender. Mudam-se as estratégias pedagógicas, mas o foco continua dando-se em torno do ‘aluno problemático’.

Essencialmente, pode-se apontar a afirmação de Caldas e Souza (2015) a respeito dos espaços de recuperação escolar. De acordo com os autores, querem criar uma escola ou uma sala com mais facilidades e atendimentos especiais, ou seja, uma escola fraca para os fracos e um lugar problema para os problemáticos (CALDAS; SOUZA, 2015).

Reitera-se, então, de acordo com Vital e Urt (2015), que a instituição escolar, incluindo os diversos indivíduos que a compõem, é um dos contextos por onde a violência se expressa, pois acaba sendo alvo do poder político, econômico e social.

Diante desta situação, cabe lembrar que

A sobrevivência de um organismo depende em última estância da capacidade física, biológica e psicológica de transformar o meio à sua imagem e semelhança e, portanto, de autotransformar-se à imagem e semelhança do meio, ou seja, um organismo necessita fazer uma analogia com o meio e o meio uma analogia com o organismo. (CODO, 1987, p. 52).

Nestes alunos e nos demais participantes da escola, dificulta a confiança, elemento central para o surgimento de grupos solidários uns com os outros, uma vez que os habitantes não se reconhecem como parte de um grupo social, com uma história em comum positiva e uma

certa homogeneidade, na medida em que foram submetidos a aceitar uma coexistência com pessoas de diferentes origens e diferentes localidades. Este processo de reconhecimento só é possível mediante a uma consciência social.

A consciência social é um processo essencialmente grupal e se manifesta quando indivíduos conscientes de si se percebem sujeitos das mesmas determinações históricas que os tornaram membros de um mesmo grupo, inseridos nas relações de produção que caracteriza a sociedade num dado momento. (LANE, 1987, p.46).

No dia a dia da escola produz-se, em variados momentos, práticas de exclusão que constituem jovens com aquilo que atualmente denomina-se ‘necessidades especiais’.

[...] Primeiro, produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema) e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhe dizem respeito (as crianças normais). (MACHADO, 1996, p. 68).

Diante desta explanação, pode-se compreender o Projeto abordado neste trabalho como uma necessidade especial criada pelas variadas condições sociais constituídas na história. Essa desintegração social, causada pela segmentação e conseqüente falta de consciência social, parece acentuar a segregação urbana e escolar e a exacerbação do conflito. Enfim, existem valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas (WANDERLEY, 1999).

Arroyo (2007), em seus escritos sobre as políticas educacionais e a desigualdade, provoca reflexão sobre a realidade do fracasso escolar e as violências, exprimindo que

Desconfia-se da educabilidade dessas infâncias, a tal ponto de serem expulsas das escolas ou reclusas em agrupamentos especiais. Vem se afirmando uma cultura de que a escola pública deve estar aberta apenas para os humanizáveis. Quando as possibilidades de humanização e de educabilidade são vistas como uma exceção, inclusive desde a infância, a Pedagogia se autodestrói. Será possível reverter essa visão tão pessimista e essa redução do fazer educativo como uma tarefa de exceção? Para poucos?. (ARROYO, 2007, p. 805).

Nesta perspectiva do pessimismo, esses jovens são os principais portadores do estigma social da pobreza e ‘responsáveis’, perante a comunidade escolar e a sociedade, pelos problemas de violência e o tráfico de drogas que vive a população.

Paugam (1999), ao discutir sobre as transformações ocorridas no mercado pelo atual sistema econômico e os seus impactos para os indivíduos, constatou que essas modificações seriam responsáveis por um processo que chamou de desqualificação social.

[...] estudar a diversidade dos status que definem as identidades pessoais, ou seja, os sentimentos subjetivos acerca da própria situação que esses indivíduos experimentam no decorrer de diversas experiências sociais, e, enfim, as relações sociais que mantêm entre si e com o outro. (PAUGAM, 2003, p. 47).



Conforme o autor, na sociedade em que vivemos atualmente, a pobreza não é só uma condição em que o sujeito não possui algo, ela equivale a um status social específico, inferiorizado e tratado com desvalor, que reconhece profundamente a identidade de todos os que vivenciam esta experiência (PAUGAM, 2003).

Cabe reiterar que esses estudantes pertencem às categorias sociais excluídas do mercado e, por vezes, da sociedade, “o que é sociologicamente pertinente não é a pobreza em si, mas as formas institucionais que esse fenômeno assume numa dada sociedade ou num determinado meio” (PAUGAM, 2003, p. 55).

Por outro lado, os professores e os demais participantes da vida escolar, ora por desconhecimento ora desatados e/ou desprovidos de enfrentamento eficaz a essa realidade sociocultural, disseminam uma lógica dominante de segregação.

Diante do exposto, pode-se pensar que, com as condições impostas pelo sistema capitalista, acaba havendo uma fragilização do sujeito pensante e uma supervalorização das práticas de produção voltadas para o capital. Afinal, a miséria dificulta a consciência de classe.

Angelucci et al. (2004) corroboram com a conscientização desta situação quando denunciam a visão da escola como um lugar ideologicamente harmônico, ingênuo, em que o potencial de cada indivíduo encontra condições ideais para se desenvolver, apesar dos dados concretos mostrarem o oposto.

As diferentes formas de viver a ‘espera’, considerando as privações ocasionadas pelo sistema econômico, ligadas às classificações dadas devido suas condições de vida social e escolar, influenciam na subjetividade dos escolares e repercutem em seu território escolar, dando origem a práticas sociais específicas, que se constituem em contextos que dão significado à violência.

Defende-se que é importante não ter esse olhar linear e estigmatizante do jovem com distorção em relação ao ano escolar. Neste mesmo sentido, Moscovici (2005) discute que a estigmatização das minorias limita sua socialização, de forma a reduzir seu desenvolvimento biológico, psicológico e social. Dependente de hábitos mentais produzidos por interesses instituídos pelo sistema capitalista, observa-se nas escolas o que pode ser chamado de preconceito.

O preconceito é instalado no grupo como uma forma de representação que se perpetua e desenvolve no interior das relações grupais, vindo a se manifestar por atitudes negativas e de depreciação, além de comportamentos que hostilizam e discriminam as minorias (CAMINO et al., 2002).

Andaló (1984), aponta para uma possível solução a esta realidade, pensando que

Um trabalho eficiente nessa linha teria que partir de uma análise da instituição, levando em conta o meio social no qual se encontra e o tipo de clientela que atende, bem como os vários grupos que a compõem, sua hierarquização, suas relações de poder, passando pela análise da filosofia específica que a norteia, e chegando até a política educacional mais ampla. (ANDALÓ, 1984).

No que diz respeito aos aspectos positivos do Projeto, o entrevistado 4 aponta a seguinte leitura da realidade:

A gente percebe que o projeto, ele traz uma, como que eu posso dizer, ele traz uma facilidade dentro dos parâmetros que tem dentro do currículo escolar, que ele é adaptado, ele é viável pro estudante que já tem uma vivência negativa com a escola, então eu acredito que o projeto, ele traz essa aproximação, dentro da sua estrutura básica, dentro da sua estrutura... como que eu posso dizer, dentro da sua estrutura pedagógica, metodológica, a metodologia é toda pensada, é toda voltada pra esse estudante que tem essa dificuldade, e ele não tem a regularidade das avaliações como é no regular, as avaliações de fato, a gente tem a oportunidade de trabalhar dentro da perspectiva do processo, então isso pra mim é uma das perspectivas positivas do projeto. (VALENTE 4, 2017).

Outro aspecto que se fez presente durante a pesquisa realizada no Projeto AJA, concentra-se na questão da precarização da estrutura física e pedagógica das escolas. Uma das escolas tem uma internet de péssima qualidade e computadores que dificilmente podem ser utilizados. Constata-se o que alerta Souza (2010, p. 12): “garantem-se apenas o acesso e a permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral”.

[...]quando a gente trabalha com um projeto do governo, a gente sabe das dificuldades do que é... a gente tem as limitações de espaço que ainda é uma coisa que impera e uma coisa que incomoda dentro do projeto AJA aqui na escola, e essa frustração traz à gente, uma incapacidade técnica da gente poder atender melhor, porque a psicologia, ela não tem um espaço apropriado para que esse atendimento ocorra, mas dentro das necessidades que vão surgindo no percorrer e no decorrer do trabalho, a gente tem tentado criar espaços e desenvolver trabalhos, principalmente do psicólogo. Tanto quanto da coordenação, quanto a assessoria também. O projeto não tem uma sala dos professores voltados para o projeto, para atender a demanda do projeto. (VALENTE 4, 2017).

A contradição interna, presente entre estruturas dos espaços escolares e a atuação dos educadores, dificulta e coloca em risco os resultados do trabalho realizado. Verifica-se a necessidade de uma estrutura e de uma organização que minimamente propiciem condições reais de trabalho. A falta de um espaço físico adequado para o Projeto vinculado a uma estrutura mais ampla da instituição, incentiva a segregação, a falta de pertencimento ao espaço escolar e pode fazer com que a atuação dos educadores não traga os resultados esperados.

Então as coisas se confundem muito, com o regular, quando a escola funciona com o regular, no mesmo horário. A realização do trabalho diário, ele é bem interessante, porque quando a gente tem uma demanda de estudantes que deveriam ingressar na escola por uma atividade que a gente tem, como a acolhida, e ela ocorre de uma forma muito fragmentada, também acho que faz parte da frustração profissional nossa, porque o estudante, ele não chega cedo, ele tem dificuldade, porque é muito cedo pra ele 10 para as 18 da noite, ele tá vindo de outro curso, ele está vindo do trabalho, até mesmo os que não trabalham, não se motivaram a estar na escola esse horário, porque o espaço que a escola oferece para as oficinas é a própria sala de aula, ou o pátio que é muito pequeno, aí a gente não pode ultrapassar o horário das seis e vinte, que é o horário do regular, ou seja, é uma defasagem muito grande, então a gente percebe que ocorre em decorrência do horário do regular, então a escola vive em função do regular, inclusive. (VALENTE 4, 2017).

Percebe-se que a estrutura de ensino posta hoje nas escolas regulares nem sempre legitima o trabalho desenvolvido no Projeto em questão, garantindo-lhe espaço e status dentro da escola.

### **3.4 O ser coordenador pedagógico: da atuação aos desafios no Projeto AJA**

A ação de ser coordenador, se revela um tanto complexa, desafiadora e com muitas demandas no atendimento à comunidade escolar.

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas de ordem burocrática, organizacional, disciplinar que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação de professores e o faz cair numa certa frustração pelo ‘mundo das vozes’ que ouve, vê e que subentende, mas não consegue administrar. (CLEMENTI, 2001, p. 53).

Há vários desafios no cotidiano escolar que colocam o coordenador pedagógico em estado de provocação, passando a enfrentar diversos reveses das adversidades que o dia a dia escolar apresenta.

Coordenar ações educativas no espaço escolar requisita vivenciar dissabores, gostos, sucessos e insucessos, expressar emoções e indignar-se perante os casos conflitantes de violência que são trazidos às escolas.

Olha, cotidiano meu no período matutino, vamos pôr assim, pra mim ele é muito mais satisfatório. Meu trabalho, no período matutino, pra mim ele me traz muito mais satisfação, porque eu estou diretamente ligado aos estudantes de manhã, é onde eu posso conversar com cada um deles, é onde eu posso ouvi-los, é onde posso orientá-los, e não digo orientar pela minha função de coordenador, por exemplo, poderia impor alguma coisa... não, orientar no sentido de ser amigo mesmo, sabe? No sentido de tá ali com uma proposta de passar algo de bom. Pra muitos eu me refiro com o seguinte argumento, inclusive, falo assim: “olha, eu tenho filhos, você poderia ser meu filho, você poderia ser minha filha, o que eu estou falando pra você, é a mesma coisa que eu falo pros meus filhos. Isso o que você está fazendo é errado por isso, por isso, por isso. Muda. Vamos procurar uma forma de mudar, vamos seguir uma outra linha, vamos testar novas coisas, porque se você ficar sempre batendo na mesma coisa,

você vai continuar errando a mesma coisa, então vamos fazer um novo teste, vamos fazer um teste com outras possibilidades, de repente você vai encontrar algo bom nisso e não vai te prejudicar. (VALENTE 2, 2017).

O entrevistado 2 ainda apresenta considerações a respeito da diferenciação entre o trabalho da coordenação no período noturno e das atividades realizadas no período matutino.

À noite, não, à noite eu já sou mais o coordenador mesmo, né? À noite eu fico mais voltado para os professores, à noite eu tô aqui mais responsável pelas ações deles, orientando essas ações, orientando alguns trabalhos diferenciados porque o público do noturno é um público mais responsável, é um público interessado, é um público que vem do trabalho e quer aprender, então a gente procura desenvolver com os professores atividades diferenciadas e que façam esses jovens tá aqui e interessado em aprender, e que esqueçam um pouco do cansaço do seu dia de trabalho. Então que ele faça atividades lúdicas inclusive, que levem ao aprendizado, né, e que afaste ele um pouco desse cansaço... que venha sempre ser estimulante estar aqui. (VALENTE 2, 2017).

O reconhecimento em seus espaços e relações, revela aspectos motivadores e facilitadores do seu trabalho, mostra-se importante para que o coordenador não deixe se levar por descrédito e desânimo em relação à estrutura da realidade escolar em que se encontra e perceba-se como um educador engajado na solução dos problemas escolares, na formação de professores e na sua própria formação.

A respeito do trabalho docente no Projeto, o coordenador 2 discorre um pouco sobre alguns aspectos da realidade que o permeiam.

Nós ainda temos professores que estão aqui mais interessados em receber o salário do que em fazer esse jovem crescer socialmente [...] ele acha que é só chegar na sala de aula, passar o conteúdo e pronto. Não é só isso, nosso jovem é um jovem especial, ele é um jovem que precisa antes de conhecer as quatro operações matemáticas ou as regras dos porquês, ele precisa saber que ele é gente, que ele precisa ser respeitado quanto gente, que ele tem o direito de sonhar com o amanhã melhor do que o que ele tinha ontem... e tem uns professores aqui que não estão habilitados a passar esse tipo de conhecimento. (VALENTE 2, 2017).

Em relação à formação dada ao corpo docente do Projeto e demais aspectos do seu trabalho, o coordenador discorre sobre algumas de suas frustrações.

Minha maior frustração aqui é justamente não ter primeiro é trabalhado ou qualificado melhor os professores que estão no projeto [...] porque a partir do momento que a gente assume uma missão, que recebe para isso, a gente tem que procurar ser o melhor naquilo que tá fazendo, né? E eu não consegui fazer com que alguns desses professores chegassem a essa qualidade que é necessária para o projeto. E a segunda frustração, foi não ter conseguido tirar de alguns desses jovens, o vício, porque na minha concepção, esse vício que está atrapalhando o desenvolvimento social e cidadão. (VALENTE 2, 2017).

A formação de professores é o momento em que são feitos investimentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do oferecimento de conceitos científicos. A respeito dos conhecimentos científicos,

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito [...], mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas. (VYGOTSKY, 1991, p.93).

Com apoio dos conceitos científicos, o ser humano adquire a capacidade de planejar e tornar intencional determinado comportamento. Dessa forma, confirma que as vivências do trabalho de coordenação pedagógica, exigem o desenvolvimento de um trabalho participativo e coletivo, em que a troca de signos contribua para compreender a realidade social e escolar. No que diz respeito ao trabalho em equipe, a coordenadora pedagógica 3 revela a seguinte constatação,

No cotidiano nosso, a gente tem que estar bem organizada a equipe pedagógica com a equipe multidisciplinar, nós falamos sempre a mesma língua, o discurso tem que ser o mesmo, as posturas têm que ser iguais pra todos [...] porque se a gente abrir um espaço, o jovem já quer burlar as regras, e eles já transgridem as normas, e eles não cumprem. Então, normalmente quando falta um elemento da equipe a gente já/ já encontra algum tipo de situação adversa, porque falta, né, e como o grupo de pessoal é muito pequeno aqui na escola, acaba sobrecarregando outros. (VALENTE 3, 2017).

Sobre o trabalho feito na Escola 3, a entrevistada 2 aponta o funcionamento das atividades coletivas desenvolvidas pela equipe pedagógica e as relações interpessoais entre eles.

A equipe pedagógica, ela é muito unida, eu chamo de acordo pedagógico até. Falo para os professores “O nosso acordo pedagógico tem que ser cumprido... na sala de aula, no pátio, dentro da secretaria”, porque o jovem, ele desafia a gente a todo momento. As vezes ele mente para gente na nossa frente, ele fala do assessor e/ou fala de mim para o assessor, ou do assessor pra mim. Então eu sou assim de ir lá e resolver junto com assessor na frente do aluno para que não tenha brecha. Então eu vejo que isso tem dado muito certo. [...] Mas assim, o que eu destaco maior, até ontem eu falei para os professores, eu vejo que o maior desafio nosso é a gente, direção, coordenação, equipe multidisciplinar e equipe pedagógica está entrosada mesmo, sabe? Não que ninguém de vez em quando não faça alguma coisa que não seja bem correto, mas que a gente vá lá e junto a gente resolva a situação, entendeu?. (VALENTE 3, 2017).

Nos trechos acima verifica-se a necessidade de criar um ambiente de luta coletiva, onde o envolvimento de toda a equipe se volta para os interesses pedagógicos. A interação entre o grupo se dá de forma essencial, pois “Todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

Já a coordenadora 3 destaca o curto tempo em que o aluno passa no Projeto como um obstáculo para o desenvolvimento.

[...]eu acho que a frustração maior, é um tempo pequeno no AJA para gente mudar a vida do aluno. Acho que se fosse um tempo maior a gente teria mais possibilidade de fazer a diferença, porque o bloco final que é o maior número de aluno que a gente tem aqui, ele fica só um ano conosco, né? Agora pro ano que vem eu vejo que a realidade vai ser diferente, porque nós já pegamos esse aluno do sexto e sétimo ano, né, ele fez um ano agora, agora ele vai pro nono ano que é o final, a turma pros finais, e com certeza ele já vai vim assim, envolvido nas metodologia de projeto, de pesquisa, de ser, de atuar, né, dele fazer, dele estar presente ali planejando, pesquisando. Então eu vejo que vai ser diferente, eu estou com bastante expectativa positiva para o ano que vem. (VALENTE 3, 2017).

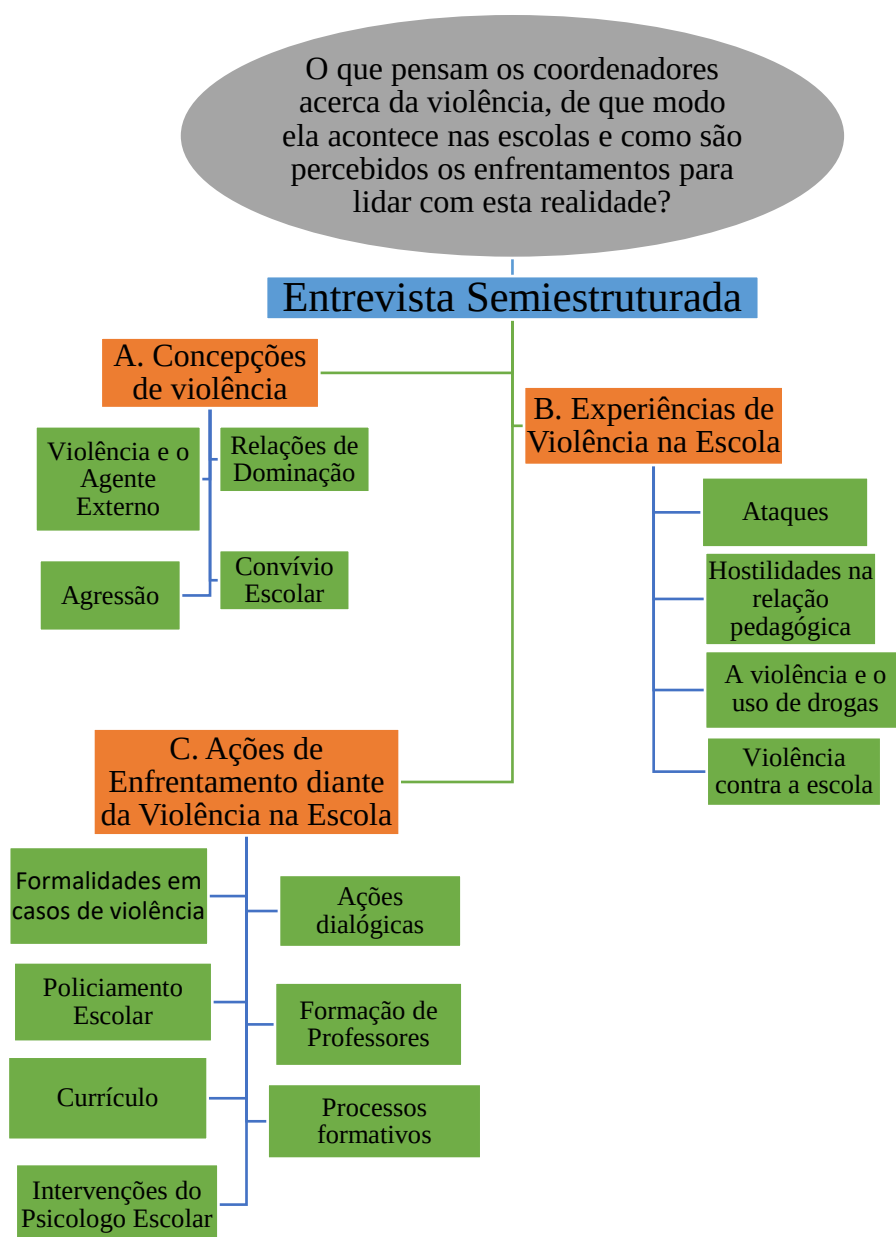
De acordo com o dito acima, segundo a coordenadora, a presença dos alunos por mais tempo na cultura escolar estende as oportunidades e a manutenção do aprendizado.

### **3.5 Análise das concepções, vivências e confrontos da violência nas palavras dos coordenadores**

Foi realizada uma leitura detalhada das respostas dos coordenadores obtidas de acordo com os eixos apontados nas entrevistas (Apêndice 5), para chegar às categorias. Para esse procedimento tem-se em mente sempre três norteadores: o aparecimento e a frequência de determinado assunto nas respostas e a importância de determinada resposta para o contexto de trabalho da pesquisa.

Portanto, não houve uma definição prévia de categorias, elas se originaram a partir da análise detida das respostas dos sujeitos. A partir deste estudo chegou-se às categorias de análise demonstradas na Figura 2:

**Figura 2 – Questão Central da Pesquisa e Eixos de Análise**



Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2018.

De acordo com a Figura 2, os Eixos de Análise foram definidos *a priori*, em virtude dos itens propostos no roteiro de entrevista, mas sua organização em categorias, conforme cada eixo, foi determinada pelos dados apresentados pelos sujeitos-valentes.

O primeiro Eixo, **‘Concepção de Violência’**, corresponde ao desvendar de qual o entendimento que o(a) coordenador(a) pedagógico entrevistado(a) possui a respeito da violência.

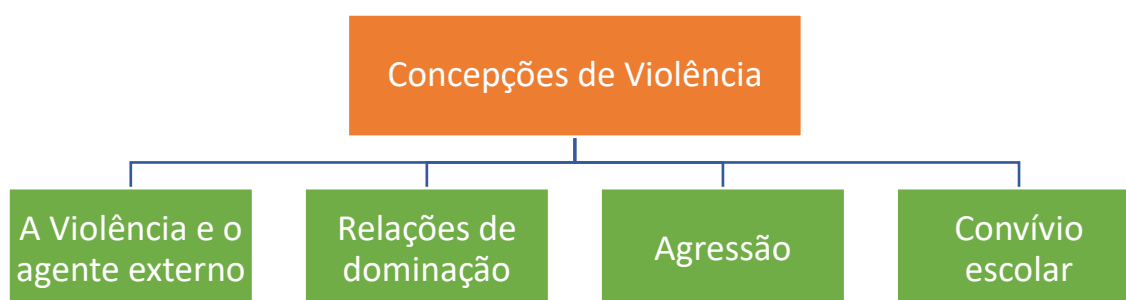
O segundo Eixo, **‘Experiência de Violência na Escola’**, reflete como o(a) coordenador(a) viveu ou vive a violência em seu cotidiano no *locus* do AJA. Aqui destacam-se as vivências.

O terceiro Eixo, **‘Ações de Enfrentamento da Violência na Escola’**, diz respeito ao que os entrevistados e/ou a escola e seus integrantes, realizaram ou realizam habitualmente para enfrentar a violência.

### 3.5.1 Concepções de Violência

O primeiro eixo de análise contou com quatro categorias advindas das falas dos quatro coordenadores, dos quais analisamos os discursos, conforme explicamos anteriormente. A seguir a chave de análise 1, exposta na Figura 3.

**Figura 3 – Chave de Análise 1**



Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2018.

No Eixo 1 quatro categorias surgiram em igualdade: ‘A Violência e o Agente Externo’, ‘Relações de Dominação’, ‘Agressão’ e ‘Convívio Escolar’. Observou-se que os professores demonstraram certa dificuldade em conceituar a violência como um fenômeno que vai além dos muros escolares, optando por atribuir sentidos relacionados à prática dos seres escolarizados de forma singular.



Sandalla et al. (2000), demonstram a falta de explicação, a necessidade de conhecer a respeito da violência na escola e a importância de respondê-la de acordo com os atuais modos de produção capitalista, a economia, o consumismo e a expansão da violência na sociedade brasileira, tendo como raízes o aumento do desemprego, o enfraquecimento das instituições socializadoras e a banalização da violência.

Deste modo, não é difícil compreender a dificuldade dos coordenadores em estabelecer uma concepção única, complexa e clara para a conceituar a violência.

Tais sistemas ainda não estão completamente explicados, sendo tarefa dos pesquisadores implementar esforços para conhecer seu dinamismo e funcionamento e para aferir suas implicações educacionais. Além disso, o conhecimento das concepções que guiam a ação docente é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que tais concepções constituem pontos de partida significativos para a reflexão crítica e a pesquisa da própria prática educativa. (SADALLA et al, 2000, p. 1951).

Os autores afirmam que a violência tem sua razão de existir no homem, sujeito com sua historicidade marcada por constituições sociais, possibilitadas principalmente pela forma como as forças produtivas formaram e sustentam o capitalismo. Desse modo, este fenômeno existe no campo das manifestações e expressões culturais, individuais e coletivas, sendo a sociedade e a escola transmissoras e transformadoras da cultura humana. Mas nem sempre este processo se dá de forma consciente.

Dito isso, não é de se admirar que o entendimento da maioria dos entrevistados possa estar centrado em razões privativas aos sujeitos praticantes da violência organizada socialmente.

### **3.5.1.1 A violência e o agente externo**

Dentre os coordenadores e as coordenadoras entrevistadas, uma delas, mestre e participante de um grupo de pesquisas, apresentou a violência como um fenômeno que ultrapassa o espaço escolar, apresentando uma forma crítica de se ver a problemática.

Pra mim ela é fruto fora dos muros da escola, principalmente fora, só que aqui é onde vai desaguar toda essa violência... essa violência não é gestada aqui, ela é gestada fora, cada indivíduo traz aí uma bagagem, né... eu falei desses meninos muito especificamente... coisas bem difíceis também, vidas difíceis... então eu acho que essa violência que vem, eu acho não, tenho certeza, é exatamente isso, é o que tá refletindo o que tá vindo de fora. (VALENTE 1, 2017).

Deste modo, “A violência política não pode ser considerada como um fato primitivo, mas deve ser historicizada” (MORFINO, 2008, p. 29). A violência não deve ser encarada como

um simples ‘ato de vontade’, mas como efeito de condições sociais e históricas vividas pelo homem em seu coletivo. A coordenadora 1 ainda pontua a sociedade como formadora dos problemas sociais, como a pobreza da violência.

[...]a questão social ela é fundo de tudo para mim, né? Pela perspectiva que eu vejo o mundo, a pobreza gera violência [...] então a pobreza gera violência, que gera esses meninos que vem do/ da extrema pobreza que não tiveram nenhuma chance, os pais também não tiveram. Então pra mim a questão é de fundo social. Principalmente social, de classe mesmo, questão de classe. (VALENTE 1, 2017).

Isto posto, reafirma-se que a dominação enfrentada pela sociedade produz aquilo que é denominado de exclusão. Este processo sinaliza o destino de variados grupos majoritários da população mundial, seja pelas restrições e inacessibilidades impostas pelas modificações no mundo do trabalho ou subsequentes do funcionamento de modelos e estruturas econômicas que acarretam absurdas desigualdades, dentre elas a pobreza (WANDERLEY, 1999).

A instituição educativa, ciente deste processo, é exigida a adotar uma postura de pensar a realidade em que se vive e os significados atribuídos a ela.

Deve-se levar em conta que quando o pensamento não é suscitado de forma crítica no processo de escolarização, levando a confrontar a história, as ações e experiências, quando apenas reproduzem-se as representações que foram socialmente transmitidas, apenas reproduzem-se as relações sociais necessárias para a manutenção das relações de produção da vida material no convívio social.

### **3.5.1.2 Relações de Dominação**

Na indagação referente às relações estabelecidas sobre condições impostas à base do poder, pode-se verificar que há poder capaz de dominar a Nação para conseguir o que quer, e há o que pode tirar proveito de suas próprias faculdades e impor aos outros a realização de seus propósitos. O poder é domínio sobre si mesmo, em si e sobre o mundo ao redor, natural e social, para alcançar o desejado (VILLORO, 1998).

Pode-se pensar em uma sociedade em que o poder tenha apenas um sentido positivo, que seria então o meio para alcançar um bem comum, conquistar a política e para sobreviver às condições objetivas precárias. Porém, em sua significação negativa, ele pode afetar o convívio e o bem-estar de uma comunidade, como é o caso da condição posta pelo sistema capitalista, que impõe uma estrutura básica às relações sociais.

No que diz respeito ao dito anteriormente, a Valente 1 aponta o poder como um fenômeno presente nas relações escolares.

Pode ser um poder físico, pode ser um poder, vamos pôr assim, intelectual, um poder profissional... alguém que tenha mais poder que você, vai fazer você ouvir, mas se esse alguém tiver o mesmo poder que você ou menos, você não vai ouvir, certo?. (VALENTE 1, 2017).

Em concomitância às concepções de Villoro (1998) a respeito da presença do poder nas situações de violência, o Valente 2 apresenta a seguinte síntese:

Para mim, violência é tudo aquilo que leva alguém a fazer algo que não tem vontade de fazer ou que fere o direito da outra pessoa de ter, ou de ser, ou de querer algo. Isso para mim é violência. A partir do momento que eu estou te atingindo de alguma forma, com uma ofensa, com uma proibição ou com cerceamento, te colocando preso em alguma forma, eu estou sendo violento [...]. (VALENTE 2, 2017).

Este poder não se baseia mais na capacidade de atingir um fim desejado, trata-se de um poder do homem sobre os homens, não apenas sobre suas ações coletivas, mas permeado por suas próprias vontades, provocadas pelas forças econômicas comuns à toda a sociedade.

No sentido desta premissa sobre o poder do homem sobre os homens, Villoro (1998, p. 167) exemplifica que “Seja A e B quaisquer dois sujeitos ou grupos dessa sociedade. Exerce poder sobre B quando as ações de A limitam ou obstruem as de B, ou quando a vontade de A direciona ou sobrepõe de B; então a vontade de A tende a suplantar a de B pela própria”.

Conclui-se, assim, por intermediação das falas apresentadas pelos coordenadores, que a escola como um dos ambientes socializadores do indivíduo, não deixa de ser afetada pelas relações de dominação e poder, gerando e gestando conflitos.

Nesta medida, é necessário abolir uma violência generalizada e ruim, destrutiva da emancipação social, e restaurar a possibilidade de um esforço coletivo. O poder político é um valor compartilhado pelo grupo social e em prol do seu bem comum.

### **3.5.1.3 Agressão**

Nas relações presentes no cotidiano escolar pode ocorrer o que se chama de incivilidade. Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 74), “as incivildades contra pessoas podem tomar a forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças)”.

As incivildades estão cotidianamente presentes, as divergências que por variadas vezes não são conversadas e negociadas, acabam se manifestando em forma de “pequenas agressões”, pois vêm com uma aparência de que choca menos que uma agressão física. São essas pequenas agressões que muitas vezes acabam dificultando e fomentando o clima do ambiente educativo

com pequenos conflitos. Desse modo, pensa-se que “A incivilidade permite pensar as microviolências que, se acumulando, tornam inabitável o mundo dos homens” (DEBARBIEUX, 2001, p. 179).

No que diz respeito à violência, a entrevistada 1 relata o aspecto da agressão física e verbal que ocorre na escola.

Ah, principalmente agressão física entre eles, né, que as vezes eles/ as brincadeiras violentas pra mim também, são daquelas brincadeiras bem violentas, sabe? Agressão verbal também, entre eles, geralmente com os professores são poucos né, são os casos mais graves assim que a gente tem... mas entre eles, eu vejo que as brincadeiras são agressivas, são violentas, né, verbais, físicas, pra mim isso é [...]. (VALENTE 1, 2017).

As principais queixas do entrevistado 2 enfocam mais a ‘falta de respeito e limitação do outro’ do que as agressões físicas.

Por tudo o que eu já disse, eu acho que o principal, né, digamos assim, é relacionar a violência à, vamos pôr assim, à limitação de espaço do próximo. Se eu invadir o espaço do próximo, eu estou sendo violento com ele. Então se tiver um respeito a isso, não tem violência. Então, o que que a gente tem que fazer pra proibir a violência? É sempre trabalhar o respeito, porque a violência não precisa vir só com agressão física, ela vem com agressão moral, agressão intelectual, ela vem com todo/ todas as causas que você usar contra o próximo, porque de alguma forma está te afetando, não é afetando a ele, mas está te afetando, você se sente incomodado então você agride o próximo, invadindo o espaço dele, invadindo, né, vamos pôr assim, a ideia dele. A partir do momento que existe respeito, acaba a violência. (VALENTE 2, 2017).

Por vezes, essa falta de respeito, combinada com agressões verbais, como citam Abramovay e Rua (2002), podem ser precursoras de situações mais graves, como, por exemplo, as agressões físicas, e muitas vezes pode ser entendida como uma prática não violenta em si mesma.

Razões especializadas de agressões vividas na realidade imediata foram colocadas em respostas dos entrevistados 1 e 2, porém não pode-se esquecer que quem provoca a agressão é o atual sistema posto, que impõe certas condições à vida humana. A inclinação do capitalismo é tender que tudo se transforme em mercadoria (MARX, 1998) e a escola envolvida neste sistema deve ser capaz de encontrar providências para lidar com este projeto superior às individualidades.

### **3.5.1.4 Convívio escolar**

Os seres vivos em constante interação social realizam trocas simbólicas que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o entendimento dos

conceitos para além da espontaneidade. Por este fato, as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar, entre pares e grupos, podem ocasionar uma série de interações resultantes de conflitos entre atores escolares (professor, diretor, aluno, coordenador e pessoal do apoio) e a comunidade exterior ao espaço escolar. Exige-se, diante disso, que regras e normas sejam desenvolvidas, principalmente para que os interesses individuais não sobreponham o bem-estar coletivo.

No que diz respeito a isso, o Valente 2 exprime:

Então violência na escola para mim é isso, é você colocar as regras, certo? Sem esclarecer, e cobrá-las deles, né? O cumprimento disso tudo. Para mim, isso é violência. Como que você vai cobrar de alguém algo que não foi esclarecido?. (VALENTE 2, 2017).

Observa-se o que o Valente 2 expressa a respeito da importância do esclarecimento nas interações estabelecidas no cotidiano social. Entende-se que a linguagem se desenvolveu historicamente quando os seres humanos tiveram que conviver e cooperar com sua sobrevivência.

Leontiev (1978, p. 172) expressa que “A linguagem é aquilo através do que se generaliza a experiência da prática sócio-histórica da humanidade”. Pela mesma razão, à medida que as relações humanas vão se tornando complexas onde a divisão do trabalho é necessária, a linguagem se faz necessária.

A linguagem, como um aparato histórico, instrumento de mediação e produto das relações sociabilizantes, se articula com significados que podem ser expressamente objetivos, abstratos, metafóricos, além de neologismos e gírias acumulados ao longo do desenvolvimento cultural (LANE, 2006).

Dentro da escola, a violência, ela começa no portão da escola se lá não tiver alguém para dar um bom dia para o estudante. Por que? Porque ele está chegando na segunda casa dele e mais uma vez ele não tem ninguém para recebê-lo. Por que mais uma vez? Porque lá na primeira casa dele, ele chega a hora que quer, sai a hora que quer, do jeito que quer, e não tem ninguém para falar um bom dia, uma boa tarde, um boa noite... entendeu? A violência ela continua a partir do momento que eu coloco regras, como todos os lugares a gente sabe que tem regras[...] mas em vez de orientar cumprir as regras, eu só estou ali pra punir aqueles que não cumprem. Assim como a gente vê a violência, por exemplo, no trânsito, sabe os benditos amarelinhos, que você só vê dando multa, mas não te orienta em nada? Aquilo para mim é violência, né? O cara só tá ali com a canetinha e o bloquinho dele. Ele escreve, te dá a multa, mas ele parou você para conversar, para falar “olha, você errou em tal coisa”? Então, na escola é mesma coisa, nós temos inúmeras regras, são postas aí no regime escolar. Quantas e quantas vezes nós já falamos, mas teremos ainda que falar tantas outras para esses jovens, “olha, não faça isso, não faça aquilo”, mas só chegar e punir “ô, você não fez tal coisa. (VALENTE 2, 2017).

De fato, é impossível separar o agir, o pensar e o falar e sempre que isso é feito ocorre uma alienação da realidade. Conforme apontado pelo entrevistado, os processos de disciplinamento nem sempre acompanham os processos educativos potencializadores de funções psicológicas superiores, como a reflexão. De acordo com Lane (2006), a palavra se torna poderosa quando alguma ‘autoridade social’, aqui pode-se pensar a equipe pedagógica da escola, impõe um significado único e inquestionável, de uma determinação automatizada.

Neste caso, pensa-se na intervenção militar, na disciplina hierarquizada, em que qualquer ordem é lei. Nenhuma ordem dada aos ‘seguidores’ pode ser questionada e as palavras têm só um sentido geral, único, na tentativa de reproduzi-lo. Ao som do comando, o soldado ou os ‘dominados’ não devem pensar, seus superiores pensam por ele. Todo treinamento e intervenção foram feitos visando uma obediência inquestionável.

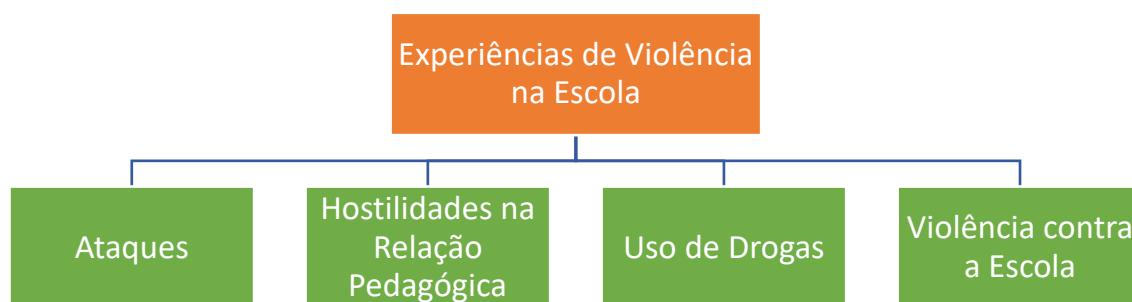
A escola tem o chamado ‘regimento educacional’, ou seja, um conjunto de normas que orienta e define a organização do espaço, seu funcionamento e regulamenta as relações entre os escolares presentes no processo educativo, de modo que contribua para a execução dos documentos norteadores das atividades escolares, como exemplo, o plano político-pedagógico.

Quando construído de modo individualizado e imposto aos demais da instituição educativa, tende a produzir um efeito aproximado do exposto anteriormente. Deste modo, a escola deve criar momentos para que os significados que medeiam o sujeito e a realidade coletiva possam ser ampliados, questionados, pensados de maneira que as pessoas possam dialeticamente constituir-se neste processo e não simplesmente agir em resposta a uma palavra. Afinal, entre a palavra e a atividade externa deve sempre haver o pensar.

### **3.5.2 Experiências de violência na escola**

O segundo eixo de análise contou com quatro categorias advindas das falas dos professores-coordenadores citados. A seguir a chave de análise 2, exposta na Figura 4.

#### **Figura 4 – Chave de Análise 2**



Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2018.

Em sua historicidade, o homem vive imerso na vida, desempenhando suas atividades cotidianas. Para Agnes Heller (1977), em seu livro *Sociología de la Vida Cotidiana*, “o cotidiano é a vida do homem inteiro” e neste movimento da vida cotidiana o homem cria a possibilidade de reproduzir o que está posto socialmente.

Nenhuma sociedade pode existir sem que o homem particular se reproduza, assim como nada pode existir sem reproduzir-se simplesmente. Por conseguinte, em toda sociedade há uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for seu lugar ocupado na divisão social do trabalho tem uma vida cotidiana. (HELLER, 1977, p. 19).

Entendendo este homem em uma lógica de apropriação das condições postas ao longo da história social, buscou-se aqui verificar como as violências ocorridas nas relações humanas no espaço escolar aparecem de forma manifesta, de acordo com o olhar dos coordenadores entrevistados.

No Eixo 2, que revela as situações de violência vividas cotidianamente na escola a partir da fala dos coordenadores, chegou-se à sistematização de quatro categorias. São elas: ‘Ataques’, ‘Hostilidades na Relação Pedagógica’, ‘Uso de Drogas’ e ‘Violência contra a Escola’.

Na categoria ‘Ataques Físicos’ buscou-se desenvolver análise, com sustentação na literatura levantada e apoio nas falas investigadas, sobre a violência que afeta significativa e intensamente a integridade física e/ou psicológica do outro. Foram abordadas as práticas que envolvessem qualquer tipo de agressão, como xingamentos, tapas, socos, perfuração com objetos ou a referência a ausência destas práticas.

Nas entrevistas surgiram relatos a respeito das relações que envolviam oposições violentas no vínculo pedagógico. Objetivou-se, então, na categoria ‘hostilidades na relação

pedagógica’, analisar as situações que surgiram em que a violência foi dirigida ao professor por seus alunos.

Foram apontados também como um dos fatores relacionados à violência, as experiências relacionadas ao ‘uso de drogas’ feitas pelos alunos nas instituições, por isso dedica-se uma das categorias a discuti-la.

Na categoria apontada como ‘Violência contra a escola’, discute-se sobre os atos de vandalismo e depredação dentro dos espaços escolares investigados. Dentre os relatos feitos pelos coordenadores, foram referidos somente atos que são realizados pelos alunos contra a própria escola, no que se refere à danificação do seu espaço físico.

Dentro desse contexto de discussão da violência, deve-se resgatar Alchieri (2007, p.11), ao dizer que “uma das características básicas do conhecimento científico é o esforço em não se restringir à descrição de fatos separados e isolados, mas tentar apresentá-los sob o contexto histórico e social”, ou seja, todo entendimento tem como dever compreender o sujeito dentro dos processos dinâmicos que o permeiam, pois, como o autor afirma, um dado isolado não se fundamenta cientificamente.

Diferentemente das categorias que serão expostas a seguir, ao investigar-se a respeito de situações vivenciadas de violência na escola, em relação à Escola 2 o entrevistado 4 aponta que o maior problema deles é a evasão.

[...] então a dificuldade nossa, maior nesse ano, não foi a violência, nosso problema é a evasão, evasão é recorrente, com a relação à realidade com os estudantes com relação a realidade do local, então a gente tem uma rotatividade muito grande de estudante, principalmente o intermediário, que é a turma do quinto, sexto e sétimo ano, e é o que a gente tem tratado com mais veemência. (VALENTE 4, 2017).

Diante da multideterminação do fenômeno, é sabido que a violência e o preconceito ocorridos dentro do âmbito escolar podem se estender, entre outras coisas, para os estudantes, na evasão escolar, na desmotivação para o aprendizado, desmotivação para o exercício do pensar e na dificuldade em continuar projetos de vida (NJAINÉ; MINAYO, 2003).

Na realidade demonstrada pela coordenadora 3, evidenciou-se uma diferença da identificada na fala do entrevistado 4 a respeito da evasão.

[...]aqui a gente teve muita transferência, porque como alguns moravam com avós, ou moravam com madrastra, com padrasto, ou com pais separados, as vezes eles transferem muito, sai daqui, vão lá pra Coophavilla, vai mudando mesmo, né, ou as vezes acabam voltando para escola comum por conta da realidade que precisa mudar de bairro, né? [...] E eu fico impressionada, hoje tem um número bem razoável, mas nós já trabalhamos aqui com muitos dias com a carga máxima de aluno, lotado mesmo, porque eles são adolescentes, não trabalham, o que eles têm é a escola, né, então eles frequentam mesmo. (VALENTE 3, 2017).



Diante do exposto, além da distância entre as escolas do AJA e a suas residências, pode-se considerar que, de modo abrangente, evidencia-se que a situação de violência e o preconceito vivenciado pelo aluno produz sofrimento psíquico e físico e parece impedir ou dificultar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, provocando perturbações na tarefa primordial da escola, o ato de promover a educação.

### 3.5.2.1 Ataques

Entende-se que a violência “não se reduz àqueles atos violentos visíveis aos nossos olhos, como também se esconde em ações silenciadoras, discriminadoras, de desrespeito e de humilhação, nem sempre reconhecidas como violentas” (MATTOS; COELHO, 2011, p. 198).

Inúmeras violências ocorrem de modo sutil e passam despercebidas pelos escolares, porém geralmente identificam aquelas manifestações declaradas de violência. Conforme vê-se no relato a seguir:

Teve um menino esses dias aí que pegou uma caneta e enterrou nas costas do colega. Violência física mesmo. Já teve outro, que os dois se bateram, os dois saíram sangrando. Não é tapinha, soquinho, é de sangrar, é de machucar mesmo, é de causar até um... né?. (VALENTE 1, 2017).

Nessa vertente, pode-se observar na descrição dada pelo coordenador sobre a situação de violência física na escola, que sua fala passa de mecanismo compreensivo para conceito classificatório e acaba por retirar das relações estabelecidas socialmente o foco explicativo. Encerra nos sujeitos a culpa e a responsabilidade por aquilo que ocorre na escola e sob as regras da instituição.

Situações como esta ocorrem diariamente em diferentes escolas de diferentes localidades, porém não se deve ocultar o princípio desta realidade.

A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. Essa psicologia também admite que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social. (LURIA, 2013, p. 23).

Ou seja, a maneira como o sujeito aprende e se desenvolve está condicionada às suas práticas e interações sociais, logo a escola não pode pensar o aluno separado de seu contexto social e interativo. Entretanto, os casos de violência têm sido entendidos como relacionados apenas ao aluno que a expressa e à educação individualizada a este aluno, por isso é necessário esclarecer o pensamento do coordenador que atua na escola quanto à sua visão sobre a violência.

Eu tô aqui há dez meses, né, nós tivemos essas três situações, eu vivenciei essas três situações de conflito, e que não deram em nada, não se chegaram as vias de fato, não chegaram. Então eu não posso te falar assim que a escola é perfeita? Não, nós tivemos casos aí de agressões, principalmente no turno vespertino, né? Eu não estava aqui, não vi, sei que teve o que? Um/ algumas brigas do lado de fora, acho que umas duas ou três vezes, mas eu não estava aqui e não vi, né? E no matutino... no noturno então nem se fala, nós não tivemos nem um atrito aqui no período noturno esse ano, né Maria? Nenhum... né? Semana retrasada pra você ter ideia, foi a semana anterior dessa folga aí da semana do saco cheio, eu conversei com dois estudantes, que um tinha recém chego na escola no período noturno, tinha vindo do período vespertino, e toda vez que vem alguém do período vespertino ou do matutino para o noturno, eu me responsabilizo de chegar neste indivíduo e falar pra ele qual é a visão do pessoal do noturno, como ele tem que se portar [...]. (VALENTE 2, 2017).

Este entrevistado aponta para a importância de estabelecer uma visão geral para orientar o comportamento dos alunos. Compreende-se que, segundo ele, é necessário estabelecer universos simbólicos e normativos que regulem as condutas não-violentas, porém identifica-se que o mesmo se refere e entende o conflito como sinônimo de agressões físicas e/ou verbais. Dessa forma, não se pode deixar de resgatar que o conflito também é necessário para a atividade criativa e a emancipação do sujeito (VYGOTSKY, 1998).

O coordenador 2 ainda expõe uma situação de violência vivida na escola,

Nós não temos um registro este ano de estudante que nós tivemos que suspender por agressão, não tem um registro de suspensão de estudante por agressão. Já tivemos conflitos aqui dentro da escola fisicamente? Não. Nós tivemos uma situação onde o menino inclusive foi perturbado, digamos assim, dentro da sala de aula por um colega, e ele levantou do lugar dele, com um lápis, pegou e cravou nas costas do colega dele. Não foi um conflito, foi uma resposta a uma atitude, né, em que ele tinha sido digamos assim, tirado da sua zona de conforto e respaldado até por um laudo, ele tem algo que justifica que ele tem esse tipo de comportamento, ele recebe um tratamento, digamos assim, maior, mais completo por parte dos professores, ele é um menino avantajado, né?! E os colegas dele sabem que ele é um menino, inclusive, pra você ter ideia de como os colegas o conhecem, é um dos mais inteligentes da sala, quando nós fizemos aqui, jogos interativos, jogos de respostas, todo mundo quer fazer parte da equipe dele, porque sabe que vai ganhar... só que o menino ficou lá encrencando, encrencando, perturbando, perturbando, ele levantou do lugar dele, pegou um lápis e pronto. Foi a única agressão que nós tivemos esse ano aqui dentro. Tivemos brigas lá fora. Claro que teve fora, duas, três semanas atrás tivemos duas meninas que se agrediram lá fora... meninas! Coisa de menina, né? Uma tava achando que tava roubando namorado da outra [...] mas aqui dentro não! Porque a gente tá sempre buscando essas intervenções antes que o conflito surja. Então, vamo lá, faça suas perguntas e eu vou procurar responder, só fiz uma sinopse, digamos assim. (VALENTE 2, 2017).

A estes alunos, assinalados pelo fracasso escolar, a função da escola em casos de violência poderia estar pautada em modos mais significativos ainda, em estabelecer a possibilidade de acesso ao ensino com auxílio dos conhecimentos sistematizados e possibilitar um nível de pensamento mais abstrato e mais elaborado, caracterizado pela formação de conhecimentos ditos científicos.

### 3.5.2.2 Hostilidades na relação pedagógica

Quando indagado a respeito das experiências de violência ocorridas na escola, o participante 1 aponta uma situação de violência que envolveu professor e aluno, levando ao entendimento de que esta ocorreu no contexto da relação pedagógica.

Olha, houve um ano passado, houve um caso, mas tava na saída assim e um estudante bateu, mas eu recém tinha entrado aqui, então fazia três dias que eu estava aqui, parece que um estudante agrediu um professor... não era em professor, era uma pessoa que tava aqui adaptada, então, mas eu não participei, na minha gestão, não. (VALENTE 1, 2017).

Ainda dialogando com a entrevistada 1, a mesma expressa aspectos da atividade pedagógica que envolvem e incentivam os conflitos envolvendo professores e alunos. A mesma revela que as razões destas situações conflitivas estão relacionadas à família desestruturada do aluno e à falta de limites nas relações parentais.

Entre professor e aluno eu acho que é de praxe ter um estudante que não quer fazer as atividades e ter um aluno que quer né, aliás, o estudante que não quer, o professor que vem, né, isso qualquer escola até tem, pra mim isso não me apavora. Mas entre eles é que tem um pouco da questão da desestrutura familiar ou a questão da falta de limite, de respeito pelo outro, não ter aprendido a respeitar o outro[...]. Não ter aprendido a respeitar o outro, essa é a principal! Que não aprendeu, não teve exemplo... quantos deles aqui são completamente marginalizados, não tem família, não tem, moram sozinhos, foram soltos ao léu. Não existe exemplo de respeito pelo outro, de cuidado com outro... a vida toda foi assim. (VALENTE 1, 2017).

O descaso com as atividades escolares parece provocar sentimentos de desconforto nos profissionais docentes. Em consonância com relato do professor-coordenador, Santos (2016) exprime que os alunos também são agentes produtores de violência quando há falta de perspectivas e desinteresse em relação à escola, descrença nas instituições em que atuam, falta de identificação com os professores e com a escola e drogadições, entre outros.

Porém, acredita-se que responsabilizar unicamente o aluno nesta situação, não conduz ao real entendimento do problema. Pensa-se que, dado os requisitos impostos socialmente, o docente fica submetido às condições ideológicas e políticas dominantes e à sociedade capitalista. A estrutura produtiva do capitalismo coloca os sujeitos e a prática pedagógica vulneráveis às relações de força e submissão, desvalorização do saber e às desigualdades socialmente estabelecidas.

De acordo com esta realidade, Facci (2004) afirma que a crise de identidade que o professor tem vivido, relacionada ao status que ocupa na sociedade, parece levar a uma

desvalorização do seu papel. Condizente a este fato, entende-se que uma cisão entre o sentido e o significado produz um processo de alienação (LEONTIEV, 2004).

Além disso, há uma insuficiência nos investimentos para formação profissional por parte governamental, além do descaso nas elaborações de políticas públicas para a educação.

As reformas educacionais têm exigido excessivamente do professor, aliado ao cotidiano que o aluno traz para sala de aula. Sendo o aluno constituído em diferentes contextos de formação familiar, diferentes valores e expressões culturais estão presentes na escola, onde o educador se vê obrigado a ensinar mais do que simples conteúdo, mas princípios básicos para a vida em sociedade (FACCI, 2004).

Sem um ambiente propiciador de condições, o significado e o sentido do seu trabalho ficam confusos e comprometidos. A motivação somente salarial, conforme exige a base do sistema capitalista, não sustenta o sentido transformador do trabalho docente.

### 3.5.2.3 Uso de drogas

Em todas as escolas pesquisadas, escutou-se queixas a respeito da aproximação dos jovens atendidos pelo Projeto ao uso drogas. Como exemplo, pode-se observar a expressão do coordenador 2, atuante na Escola 1.

As drogas[...] e não só as drogas ilícitas, mas as drogas lícitas também, porque nós temos jovens aí que nós temos que barrar ele na entrada quando a gente vê ele com a garrafinha de refrigerante na mão, a gente teve que chegar e analisar aquela garrafinha de refrigerante pra ver se ali dentro não tem outros tipos de bebidas, bebidas alcoólicas, né? Pra ele a bebida alcoólica é uma droga lícita, né? A gente tem que estar atento a isso [...]. Então, nós não temos aqui só o viciado em maconha, nós temos o viciado em catuaba, em vodka, né, então[...] tem viciado em cocaína[...] são vários tipos de vício. (VALENTE 2, 2017).

Também observa-se na fala da entrevistada 3,

[...]falar sobre a vivência da violência nas escolas, a gente vê a mídia, hoje mesmo a gente viu que tem escolas aí que também são em escolas consideradas comuns, né, como Vanderlei Rosa, que um aluno com dezesseis anos, que tem a faixa etária do AJA, foi pego com drogas e parece que foi recolhido e, assim, a gente vê que não é uma dificuldade nossa, né, que não é o perfil só da nossa escola, perfil da maioria das escolas (VALENTE\_3, 2017).

No que diz respeito aos motivos que levam os jovens a fazerem uso de drogas, o coordenador 2 atribui como causas a falta de religiosidade e a falta da família.

Eu acho que também tá ligado além da falta da família, é falta de uma crença, ou até mesmo da falta da religião, né? Porque eu costumo dizer que até mesmo o ateu ele acredita em algo [...]. Então, falta o acreditar, não tem objetivo específico, eu vou acreditar em tal coisa e seguir tal coisa. É isso o que tá faltando pra esses os jovens. (VALENTE 2, 2017).

Ainda, observa-se na fala do coordenador referido acima a ausência familiar como um fator desencadeante ao uso de drogas:

Como eu te falei, tanto eu quanto os assessores [...] nós estamos muito próximos deles na hora de dialogar, nós escutamos muito as coisas. Essas coisas todas que nós escutamos, o que mais nos persegue é a ausência da família, e a ausência da família, ela cria essa necessidade de fugir da realidade... e fugir da realidade só tem um caminho, né? É através do vício. É uma fuga momentânea, não é uma fuga que vai trazer consequências depois, ruins, mas os jovens não tá preocupado com as consequências ruins, ele tá preocupado com a satisfação do momento. (VALENTE 2, 2017).

O coordenador-participante 2 verbaliza que antes de estar naquela escola, via o vício como algo que afetava somente adultos, porém, na prática cotidiana dentro da escola, observou que os jovens precocemente desenvolviam o uso de álcool e outras drogas.

[...] o que pra mim, seria com a minha informação né, eu achava literalmente difícil de acontecer dentro da juventude. Já vi no noticiário casos de adultos que desenvolveram esse tipo de vício, né? Mas a juventude eu acho muito precoce pra já ter esse tipo de vício. (VALENTE 2, 2017).

A coordenadora 3 aponta uma indagação interessante, fala que a violência e o uso de drogas está presente em escolas públicas e privadas, porém nas escolas públicas a situação torna-se mais comum, segundo ela.

A compreensão a respeito da violência, eu vejo que tá bem abrangente em todos os níveis, né, de escolas públicas, particulares. Acho que as públicas são mais afetada por conta do público que a gente atende que é periferia, que é pessoas, assim, sem expectativa de melhorar situação por conta das drogas... então eu vejo que esse público que a gente atende, ele é mais suscetível mesmo, né?. (VALENTE 3, 2017).

Manifestadas a situação periférica e as circunstâncias da miséria, o Nobel de Economia Amartya Sen (2000, p. 35) leva a pensar a pobreza para além de uma deficiência de renda, mas “uma fonte de efeitos debilitadores muito abrangentes sobre a liberdade, a iniciativa e as habilidades dos indivíduos”.

A pobreza é uma forma de violência quando refere-se à escassez de acesso aos direitos fundamentais que produz, dentre eles o acesso ao processo educativo e as formas de elevar o desenvolvimento humano. A pobreza não se refere apenas à falta de poder econômico, mas se torna de caráter simbólico.

A respeito da ausência de uma análise mais complexa e contextualizada da pobreza nas produções científicas psicológicas, Dantas, Oliveira e Yamamoto (2010) expressam, que os apontam aqueles que não possuem meios para suprir suas necessidades de alimentação e moradia, entre outros, estão baseados em uma perspectiva unilateral do fenômeno e utilizam somente o indicador mercadológico da linha pobreza. Porém, não se pode esquecer que a garantia de acesso à educação e às formas não violentas de sociabilizar são afetadas pelas condições de acesso.

Muitos aliam-se ao individualismo, à rigidez positivista, à causalidade única e à ingenuidade presentes nas explicações sobre a pobreza, dando ênfase àqueles com menor possibilidade e poder de trazer modificações de fato à responsabilidade pelo estado de pobreza, o que leva a explicações que culpabilizam as vítimas das mazelas sociais (PAUGAM, 1999).

Isso posto, vale pensar que as escolas públicas, como as citadas neste trabalho, estão em localidades onde há muitas pessoas em estado de pobreza, que, devido às condições impostas pelo atual sistema, estão dominadas e exploradas pela lógica de funcionamento econômico e acabam sendo limitadas de sua capacidade produtiva e impossibilitadas do desenvolvimento das mais altas aptidões humanas.

Então, a respeito do uso de drogas que ocorre efetivamente na realidade das escolas pesquisadas, pode-se compreender que quem percorre o caminho da transgressão, como é o caso de alguns dos alunos que chegam até o AJA, usa o espaço que ocupa, assume como próprio e se relaciona com ele a partir de uma relação de força e poder, usando-o como um recurso para a realização de objetivos pessoais ou de um grupo, como o consumo de drogas, álcool, assassinato, tráfico, comércio, intimidação e conflitos.

A coordenadora 1 expõe a seguinte afirmação a respeito da relação entre as drogas e a violência,

Drogas... maconha... Sim, às vezes o uso de entorpecente, bastante, né? O uso de entorpecentes porque o menino sai do prumo, né? Sai daquele estado que ele tá normal, ele fuma, ele perde o raciocínio daquilo ali. Acho que fica mais fácil pra ele ter uma reação de violência, que no momento lúcido, ele não teria, né? Com certeza a drogas, as drogas, né, são várias as que eles usam, todas possíveis imaginadas, são grandes fatores potencializadores da violência. (VALENTE 1, 2017).

Este processo de apropriação do espaço educativo e a manifestação de atos transgressores coloca o bom convívio de um ambiente escolar em fragilidade, e torna desafiador e complexo o trabalho daqueles que atuam naquela instituição, criando uma cultura de intimidação, ameaças de roubo, comércio de drogas e colonizações de subjetividades alheias.

Estas situações transformam o espaço escolar em ‘refúgio’ físico e simbólico, protegendo aqueles que cometem atos violentos do poder destrutivo que o ambiente social causa. Nesse sentido, a escola torna-se o suporte de uma identidade sujeita a delinquir, que se recusa a ser completamente contaminada e lesada pelas pressões do meio social e territorial em que vive e que encontra em um espaço intersetorial da sociedade, neste caso a escola, a possibilidade de manifestar e/ou aliviar a identidade social danificada pelas relações de trabalho do sistema econômico capitalista.

#### **3.5.2.4 Violência contra a escola**

A escola, em muitos momentos, fica vulnerável a ações que colocam em perigo a sua infraestrutura. Principalmente em espaços públicos, as arquiteturas das instituições são vistas como sendo de ninguém, diminuindo a responsabilidade e o pertencimento daqueles que utilizam deste local.

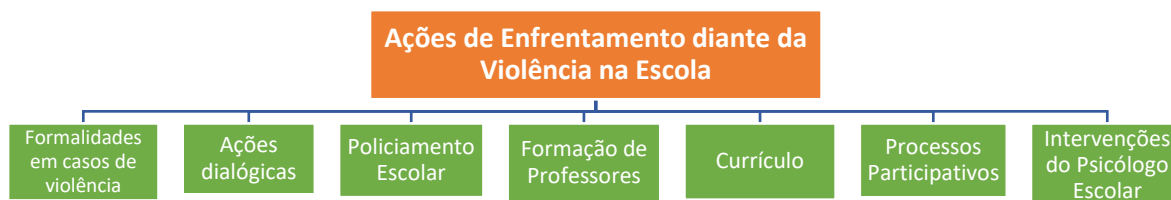
A gente já teve um caso que um aluno colocou fogo no lixo no banheiro, né? E as vezes eles pensam assim “se eu colocar lixo no banheiro vai/ não vai ter aula”, e na hora, eu com muita calma vou lá, ajudo resolver o problema, em seguida eu já volto, falo “Então vamo mudar de sala”, aí continua a aula. Como eles veem que nunca dá certo as estratégias dele, eu tomo atitudes junto com a equipe multidisciplinar de forma muito assertiva, então eles recuam porque eles veem que não funciona o que eles fazem. (VALENTE 3, 2017).

A depredação do patrimônio pode também estar relacionada à falta de consciência do aluno para o que Saviani (2003) denomina como importância da escola, que ela tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens, e assim, instrumentalizado, o aluno pode compreender a realidade.

#### **3.5.3 Ações de enfrentamento diante da violência na escola**

O terceiro eixo de análise contou com sete categorias advindas das falas dos quatro coordenadores, dos quais analisamos os enfrentamentos realizados de acordo as expressões verbais. A seguir a chave de análise 1, exposta na Figura 3.

**Figura 5 – Chave de Análise 3**



Fonte: Organizado pelo Pesquisador, 2018.

A escola é um espaço de variadas formas de expressão social, portanto é um local propício para aparecimento e desenvolvimento de afetos, emoções e sentimentos que em algum momento podem produzir conflitos.

Quando esta realidade permanece presente, percebe-se a necessidade de que medidas sejam tomadas para a emancipação dos sujeitos e restauração das relações entre as pessoas presentes naquele ambiente, possibilitando que a situação de conflito não venha se tornar um ato de violência ou dê continuidade à dinâmica de violência (SOUZA; SILVA, 2006).

Busca-se aqui diferir das formas de pensar o homem que se restringem à descrição das aparências, e assim contribuir para a superação da sociedade capitalista. Lombardi (2008) afirma que

Em tempos de defesa apologética do particular, do fragmentário, do microscópio, da idéia, da subjetividade e da irracionalidade, não temos motivo algum para ficar na retaguarda. Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade e a racionalidade revolucionária. (LOMBARDI, 2008, p. 34).

Orientado por conhecimentos científicos, o caminho deve pautar-se no entendimento do homem de seu papel ativo na formação de um novo tipo de homem. A essência do que leva à violência na escola não aparece ao educador de forma imediata, é preciso analisar e decompor os elementos que compõem a factualidade, para assim retornar à demanda apresentada pela escola, visto que assegurado de uma compreensão de sua estrutura e dinâmica poderá enfrentá-la. Os feitos das escolas frente aos casos de violência englobam profundas questões sociais e de desenvolvimento humano, fazendo-se necessária a Psicologia Histórico-Cultural para a análise desse contexto (COSTA, 2014).

A revolução não é um movimento individual e não se dá de forma aligeirada, entende-se como um movimento coletivo e processual que se dá por todos que estão na teia das relações sociais.



Quando indagada sobre como se enfrenta a violência, a coordenadora 3 coloca a seguinte queixa:

Só que a gente luta mesmo aqui, com bastante garra para mudar a realidade desses jovens que é para protagonista do AJA, né? Então assim, tem vezes assim que a gente senta pedindo, as vezes eu venho pra escola rezando mesmo pra Deus dar uma luz, né, pra gente poder mudar a realidade do jovem, atingir ele de uma forma... ou pelo afeto... eu sempre começo pelo afeto, depois acabo chamando a atenção dele. Então, de uma certa forma, eles oscilam muito. As vezes ele atende a gente, as vezes eles demonstram muito carinho, as vezes quando eles estão mais sobre efeito de entorpecente, eles transgridem, depois eles voltam e pede desculpa. E a mudança ela não acontece de uma hora para outra, né? A gente sabe que essa mudança ela vai demorar mesmo, que uma hora ele acerta, outra hora ele erra, outra hora ele volta atrás, né?. (VALENTE 3, 2017).

A visão de homem e de mundo que orienta este trabalho leva à compreensão de que o processo consciente de luta é o que faz o humano transformar, não de forma divina, conforme afirma a coordenadora supracitada, mas por meio do desenvolvimento de conhecimentos científicos cada vez mais aprofundados e aproximados da materialidade e da essência.

Estar em processo de revolução não é uma tarefa fácil e efêmera. Por fim, vale ressaltar que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2011, p. 45).

Afirmado isso, pode-se ter clareza que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

A respeito desta capacidade de luta, a entrevistada 3 pondera.

Não é todo mundo que tem essa habilidade de pegar e de enfrentar mesmo a realidade, sabe? O aluno está ali ameaçando e ele fala “Não acredito em você, eu não tenho medo de você porque você é um ser humano, você vai mudar”. Não é todo mundo que tem essa coragem, por isso que as vezes eu vejo que o projeto talvez não dê muito certo, sabe? Eu estou bem feliz aqui com nosso trabalho, eu vejo que se a gente tivesse um tempo maior com eles, a gente ia mudar mesmo, de verdade, a vida deles. Mas vejo que plantamos bem a semente da esperança na cabeça desses alunos que estão saindo do nono ano agora. Então são pequenas atitudes que eles vão mudando, se redesenhando o perfil deles, sabe?. (VALENTE 3, 2017).

Considera-se a educação um processo transformador por excelência. Contudo, essa força de transformação contida na educação é dependente do espaço escolar, da projeção das experiências de luta que estão relacionadas entre alunos, pais e educadores, indo até a comunidade escolar e abrangendo o mundo que circunda.

Durante as entrevistas percebeu-se o quanto é desafiador para as escolas e os coordenadores pensarem em ações frente às problemáticas de violência e o que seria de fato um

enfrentamento, como dito pela coordenadora 3 da Escola 3: “tivemos dias bem complicados, assim, da gente não conseguir fazer nada de intervenção” (VALENTE 3, 2017).

De acordo com as expressões que surgiram nas entrevistas, pode-se constatar que há variados encaminhamentos dados nas diferentes escolas, deste modo as análises foram organizadas segundo as seguintes categorias: ‘Formalidades em casos de violência’, ‘Ações dialógicas’, ‘Policimento Escolar’, ‘Formação de Professores’, ‘Currículo’, ‘Processos Participativos’ e ‘Intervenções do Psicólogo Escolar’.

Entendeu-se como ‘Formalidades em casos de violência’, o encaminhamento de demandas de violência e indisciplina na escola aos diferentes profissionais presentes no espaço educativo do Projeto.

Foram nomeadas como ‘Ações Dialógicas’ as alternativas para o enfrentamento da violência que optavam por formas de conversação ou negociação os conflitos ocorridos dentro da instituição escolar.

O segurança, o controle e o combate de situações violentas das escolas atualmente estão sendo feitos pela chamada patrulha escolar, desta forma atribui-se o nome de ‘Policimento Escolar’ à categoria que apresenta relatos e contribuições teóricas sobre esta forma de procedimento da escola frente aos casos de opressão.

As ações educativas destinadas ao desenvolvimento socioeducativo do professor foram abordadas na categoria ‘Formação de Professores’.

Atribuiu-se à categoria ‘Currículo’ os dados que explicitam as ações que são desenvolvidas envolvendo o currículo pedagógico da escola.

Problematizou-se os ‘Processos Participativos’ para discutir os atos da escola que envolviam a participação ativa dos sujeitos que nela atuam e sobre as decisões ocorridas em seu próprio espaço.

No que diz respeito aos momentos que foram relatados a respeito das ações feitas pelo psicólogo no espaço educativo, estabeleceu-se a categoria ‘Intervenções do Psicólogo Escolar’ para discutir, refletir e dialogar com autores sobre o papel do psicólogo nas instituições educativas, principalmente do projeto AJA e as atuações que estão sendo feitas para intervir contra as multicausalidades da violência.

### **3.5.3.1 Formalidades em casos de violência**

Ao considerar que os casos de violência ocorrem cotidianamente nas escolas, as instituições criam formas de como atuar nos diferentes casos, pensando diferentes mecanismos de ‘uniformização’ de funcionamento. Em relação ao modelo de reação da escola, apontado pela coordenadora 1, observou-se o papel dos assessores e coordenadores.

Ele (psicólogo) que media... eles ou os assessores. Os assessores também junta e media, chama pai, conversa... tudo essas questões que é com eles, como tem eles para trabalharem com os estudantes, e eu para trabalhar com os professores, essas coisas específicas do trabalho deles são eles que fazem... os registros... e eu já claro, eu tô ali para ajudar, para olha, né, ligo, pego, machucou, tal, mas na hora do registro, de tomar a providência em relação ao ocorrido, quem faz são eles. (VALENTE 1, 2017).

Na Escola 1, segundo a entrevistada 1, quando o caso de conflito é com os alunos, o psicólogo e/ou os assessores que mediam os casos para disponibilizar apoios. A coordenadora afirma que sua função é principalmente um trabalho com os professores.

Já o entrevistado 2, que atua nos períodos matutino e noturno, discorre que seu trabalho é feito por meio da prevenção dos casos de violência. Segundo ele, “se não ocorrer a gente não vai ter que mediar, se não ocorrer a gente não vai ter que tá dando suspensão (VALENTE 2, 2017).

O ensino deve ser direcionado de forma que possa possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades dos jovens. Isso demonstra que a escola, em sua totalidade participativa, precisa investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, de acordo com o que expressa Martins (2010, p. 51), são essas funções que “sustentam o desenvolvimento da consciência que, por sua vez, exige o pensamento de conceitos”.

Sobre os encaminhamentos dados na Escola 2, o entrevistado 4 relata:

Todas as vezes que a gente tem esse enfrentamento, a primeira coisa que a gente faz, é trazer esse estudante, e eu ver e entender qual foi a situação que partiu, ou que foi o estopim da disputa com qualquer outro, tanto com o professor, quanto o colega, porque o que a gente tem percebido, que quando envolve situações de violência, a escola tem o seu regimento interno, simplesmente suspender, quando a gente intervém antes da escola, a gente ouve as partes pra entender que compreender quais foram os fatos que levaram àquela situação de violência. (VALENTE 4, 2017).

Em relação aos casos de conflitos que envolvem professor e aluno, a entrevistada 1 aponta o seguinte encaminhamento:

Quando é entre professor e estudante, eles vêm até mim, o professor conversa, aí eu chamo o estudante, chamo o psicólogo, aí eu trabalho nessa mediação. Mas quando é entre os estudantes, quem trabalha é o psicólogo e o assessor... senão você faz tudo e não faz nada, né, e as coisas tem que ficar delimitadas também, porque, né, ou você é o coordenador, ou você é psicólogo, todo mundo fazendo tudo? Não vai a lugar nenhum, então quando é caso de aluno com professor, aí eu entro. Mas nunca houve, assim, caso grave de aluno com professor... aquela coisa do aluno tá desinteressado,

de responder meio torcido, aí sim! Agora entre os estudantes que é mais complicado. (VALENTE 1, 2017).

A entrevistada 3 sintetiza que os encaminhamentos dados se dão da seguinte forma:

A gente senta, normalmente eu, a coordenadora, junto com o Joaquim, o psicólogo, a gente vai e conversa com a mãe, quando envolve a família, e se é com o aluno, a gente senta com o aluno. Quando é caso de lavar ata, a gente lava ata, e se for caso de suspensão, junto com o diretor a gente faz a suspensão... já teve dois casos só esse ano [...] Precisa mesmo de jeito, do saber fazer, do saber falar, de não falar “xô” pro aluno, “vai embora”, fala “Ó, você não vai poder ficar aqui, então ou você vai para sua casa, ou você vai para sala, estou te dando duas opções”, ele fala “Então vou para sala”, então e assim a gente vai ganhando o aluno a cada dia. Então eu vejo assim, que várias ações, tanto prática no dia a dia, nas situações cotidianas, como nos projetos, é que vão seduzindo ele para gostar da escola, entendeu?. (VALENTE 3, 2017).

Evidenciou-se que, segundo a coordenadora, em casos de violência na relação pedagógica, como o citado acima, chama-se o psicólogo para estar presente na mediação do conflito, e quando a situação de violência envolve somente os alunos a mediação é feita pelo psicólogo e o assessor. Observa-se que a mesma relata que as interferências profissionais devem ser bem delimitadas, pois o coordenador não tem formação adequada para lidar com tais casos.

Compreende-se que a formação é necessária e determinante em casos de violência, porém não se pode “terceirizar” os problemas de cunho social ao saber psicológico e ao psicólogo. A respeito da natureza social, Vigotsky (1931/2000, p. 15, tradução nossa) considera que “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social”.

O processo de constituição da personalidade se dá nas relações socializadoras, sendo assim o indivíduo se constitui a partir do outro e este outro que possibilita um processo educativo por intermédio da troca entre as funções psicológicas superiores.

Na fala da coordenadora 1 ainda foi verificada a necessidade de haver a presença de um assistente social, visto que o Projeto ainda não conta com este profissional. Nota-se pela seguinte apresentação: “precisamos da assistente social. A gente precisa da rede para fazer esse trabalho, que só os professores e nós não, a formação não é para isso” (VALENTE 1, 2017).

### 3.5.3.2 Ações dialógicas

Por acreditar que a fala é um instrumento de trabalho do homem, a instituição escolar se inscreve na ordem da linguagem e da troca de sentidos e significados. Em relação ao estabelecimento de processos de humanização que são orientados a partir de significações que

direcionam os sujeitos, um dos coordenadores que atua na Escola 1 aponta como age em casos que envolvem os alunos da instituição:

Porque no noturno não existe as criancices que existe no matutino e no vespertino, entendeu? Então, como eu já os conheço, né, eu tenho essa liberdade de chegar e falar “aqui no noturno vai ser assim, assim, assim, assado”, e aí, o que que aconteceu? O menino chegou numa noite, vamos pôr assim, que eu não estava, e nessa primeira noite ele teve um, vamos pôr assim, não chegou a um atrito, chegou a um conflito com um menino que já estava aqui. Fiquei sabendo na hora que eu cheguei no outro dia, o inspetor me colocou a par, e eu peguei e chamei os dois, conversei primeiro com aquele que tinha vindo do período vespertino, falei assim “olha, aqui é assim, assim, assado”, cheguei depois no outro que já era permanente do noturno, e falei assim “ó, o negócio é o seguinte, eu já expliquei para ele como que funciona, e ele me garantiu que ele não tem nenhum interesse de brigar, o que aconteceu é que ele saiu de uma situação, chegou aqui e encontrou uma outra situação, e você está aqui desde o começo, você sabe que eu sou muito seu amigo, gosto muito de você, eu não quero ver você brigando com ele por conta disso, não tem necessidade... vocês dois tem namoradas, as suas namoradas estão aqui também, ele mexeu com a sua namorada? Não. Você mexeu com a namorada dele? Não. Então. Se tivesse acontecido isso, eu até acho que vocês poderiam ter alguma encrenca, mas não! O que que ta acontecendo? É que ele chegou na sala e quis mostrar que sabia alguma coisa, que tinha algum conhecimento da escola, e aí você achou que isso tava invadindo seu espaço... mas eu te garanto que vocês tem tanto em comum que logo logo vocês vão ser amigos. – Não, professor, não vamos ser não! – Vai, eu aposto, eu conheço vocês dois, eu conheço ele do outro período, conheço você daqui... eu só quero um combinado, não briguem e me dê a oportunidade d’eu apresenta-los um pro outro e a gente dialogar, e aí vamos ver o que que vai virar... mas eu tenho certeza que briga não vai sair, porque ele não quer, porque você não quer”. Fiz isso, tão aí os dois na mesma sala normalmente. É aquilo que eu te falei, é você mediar o que não vai acontecer, não é esperar acontecer para depois mediar[...]. (VALENTE 2, 2017).

Ações como estas são desenvolvidas significando que a agressividade e o conflito podem ser regulados pela palavra e não pela violência, e assim podem assumir formas legítimas e aceitáveis (MATTOS; COELHO, 2011).

Por exemplo, eu controlo até os filmes que são passados, a metodologia eu fico em cima dos professores, e eu gostaria de ter tempo maior de fazer mais coisa pelos alunos e pelos professores, porque lidar com os alunos não é fácil. Muitos professores, as vezes assim, eu já fui para sala de aula porque eu senti que eles estavam baqueados mesmo, aí eu estava ali do lado, qualquer movimento eu interagia ali com os alunos ajudando o professor. E os professores falam para mim “Maria, é incrível como os alunos gostam de você”. Porque eu vejo que o adolescente, ele necessita desse limite “até aqui a gente suporta, passou disso, não, então pera aí, vamos conversar. Quando a gente conversou, não deixou bem claro isso? Então vamos voltar lá, vamos voltar do começo”, esta toda hora retomando isso. Eu sempre falo isso é uma atitude cíclica, você vai, você volta, você vai, você volta “Ó, pessoal, vamos lá, o que nós combinamos? O que foi dito? A escola tem regras, a escola precisa que vocês cumpram essa regra, porque se cada um chegar aqui e fizer a mesma coisa, a gente liberar geral, a gente não vai ter condições de trabalhar, né?”. Agora também não dá para gente trabalhar com a polícia na porta, né? E teve situações que eu falava assim para eles “É o seguinte, nós já conversamos e eu falei para você que eu não quero chamar a polícia. Agora, com essas atitudes sua, eu vou ter que chamar. E aí, que que você escolhe? Quem vai ser prejudicado com isso, sou eu? Vai ser você”, e ele recuava, falava “Realmente coordenadora”. Falei assim “Olha, a gente sempre conversou, nós sempre nos demos bem, mas só que eu já falei para você, eu não acho que a escola precisa da polícia aqui dentro para gente funcionar. Agora, se você

continuar com essas atitudes, você vai forçar eu tomar uma postura dessas”. Nós tivemos professores que foram ameaçados, e aí eu chamo o aluno e falo assim “Você gostaria de ser ameaçado? Que que é uma ameaça para a pessoa? Você ficaria feliz com isso?”, então faz ele se colocar, inverter o papel. Trazer a mãe aqui, falar “Seu filho está ameaçando. A cidade está com muitos professores em crise, em fobia do pânico que não consegue chegar na porta da escola, e seu filho vai ser um que pratica isso? Que vai ser um causador de doença de professor?”, e aí quando a gente vê que o aluno muda mesmo. Eu tenho um caso que uma professora pediu demissão, falou “Não, eu/ eu descobri/ eu queria trabalhar, só que eu descobri que eu não tenho perfil, porque eu tô sendo ameaçado pelo aluno e eu estou várias noites sem dormir”, só que ela não tinha me falado, falei “É preciso que o professor passa para gente”, né? E aí eu convidei a mãe, mas junto com o Joaquim (psicólogo), com o assessor, junto com o psicólogo, nós convidamos a mãe, ela veio até aqui e nós explicamos para ela, ela falou “Não sabia que o meu filho tinha essa tendência” na frente do filho, aí ele falou “Não, eu estava brincando”, então eu falei assim “Então esse tipo de brincadeira a gente não faz”, né? E não é uma vez só que a gente faz isso, a gente tem que fazer várias vezes para chamar atenção na realidade, sabe? Eu vejo que o AJA é um projeto muito bom, só que a gente trabalha com o mínimo de pessoas. E as pessoas que atuam no AJA precisam ser extremamente bem selecionadas, porque não é qualquer um que dá conta. (VALENTE 3, 2017).

Por meio de atitudes voltadas para o diálogo, a escola busca despertar um processo de conscientização sobre o conflito, embora centrada, na maioria das vezes, na aparência do fenômeno e não nas raízes sociais e históricas que caminham à frente das situações imediatas.

Sobre as intervenções realizadas com a ajuda da palavra, os coordenadores 2 e 3 ainda reiteram:

[...]porque nem eu, e nem vocês, estamos aqui recebendo para levar facada, levar um tiro, levar uma cadeirada, sabe? Ou qualquer outro tipo de agressão. Então, o que a nossa escola tem desenvolvido desde o início desse ano? Um diálogo franco, direto, com os nossos estudantes, para que o conflito não surja... e se ele não surgir não vai ter problema para ninguém. Como que a gente faz isso? Eu, enquanto coordenador, estou aqui, circulando pela escola, e raramente eu fico preso dentro da sala. Maior parte das vezes, tanto de manhã quanto a noite, eu fico aqui no segundo andar observando, e eu percebo que um estudante ele tá irritado, ele tá inquieto... como que eu percebo? A partir do momento que ele está circulando demais pelo corredor, tem alguma coisa errada com ele, não tá conseguindo se concentrar [...]. (VALENTE 2, 2017).

O diálogo apresenta-se como fundamental e prioriza-se que os problemas de violência ocorridos na escola sejam deixados para serem vistos somente como do aluno, como se sua participação na sociedade fosse somente singularizada. Deve-se entender, porém, que “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Porque ele poderia dizer “Eu não vou para casa então” ou “Vou ficar na rua”, né? Em vez de ficar na escola, né? Uma vez que ele estava sobre efeito de entorpecente, qualquer lugar ia ser importante para ele, menos na escola, né? Então são ações assim, são atitude, não só uma ação específica, são várias ações: os projetos, a maneira como a gente trabalha projeto, o atendimento coletivo, as vezes particular, sabe? As vezes até aquela chamada de atenção mais firme, mas com segurança, sabe, falar assim “Eu

estou fazendo isso por você! Não por mim, por você, para que você melhore, porque se eu não gostasse, quem não gosta, quem não ama não cuida, né? Então estou fazendo isso pelo seu bem, porque eu quero que você seja cuidado, que você mude a sua vida, a sua história de vida. Então eu poderia te deixar lá no canto igual poste parado, né? Mas eu prefiro investir em você, eu acredito em você”. Então, eu acho que esse acreditar ele vai vendo que a gente realmente gosta dele, sabe? E a gente monta estratégia mesmo, é fácil? Não é. Não é, porque desde lá da cozinha, que as vezes tem que ter alguém lá acompanhando a merendeira, porque eles chegam com muita fome, eles não tem esse limite da gente falar “não, só vou dar uma vez ou duas e está bom”, tem gente que come sete vezes, tem alunos que enquanto ele ver a comida dentro da panela com comida, ele não quer saber se o outro vai comer ou se vai deixar o outro com fome, ele quer desesperadamente comer, e não é só por conta do efeito da droga, é por falta de limite mesmo, de não pensar no outro, de não entender que o outro vai chegar depois e que precisa comer também para estudar, né? E que às vezes, por muitas vezes a gente teve que intervir junto com a cozinheira, porque eles ficavam ameaçando. Então como você vê, a gente tem problemas, só que a gente enfrenta esses problemas, assim, com bastante segurança, assim, desde quem atende lá na frente, quem está aqui, o diretor, sabe?. (VALENTE 3, 2017).

Por razões históricas e possibilidades sociais, muitas vezes os escolares não apresentam limites necessários para o convívio em comunidade escolar, conforme dito pela coordenadora acima, necessitando do desenvolvimento próximo daqueles que atuam na escola, garantindo seu funcionamento. Considerando a fala como um instrumento mediador entre os escolares, deve-se resgatar que

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Diante da importância da troca simbólica, da negociação e do apoio mútuo, o coordenador 2 narra uma de suas experiências:

[...]Jou eu chego na sala de aula e vejo ele debruçado sobre a mesa sem interesse nenhum em aprender. Então das duas, uma: ou ele tá muito cansado, tá com sono, ou ele tá de saco cheio. Aí eu me aproximo com todo o, vamos pôr assim, o jeito, né [...] pergunto: “O que que tá acontecendo? O que que eu posso te ajudar?” As vezes dá certo, as vezes não dá, porque eles falam “Não tá acontecendo nada, deixa para lá”, e aí vem de uma forma bem grossa mesmo falando “Não, tem nada! – Tá bom, mas eu tô aqui, tá? Se você precisar conversar comigo, você sabe onde que vai me encontrar.” Demora um pouco, um outro aluno vem e fala “Ó, fulano tá lá nervoso, tá querendo fazer isso!” Eu vou lá e pego ele e levo para minha sala, falo assim “Olha, você lembra que eu te propus te ajudar? O que que tá acontecendo? Vamos ver o que que tá acontecendo”, e a gente dialoga... mas a gente dialoga não na intenção de julgar a atitude dele, não na intenção de punir a atitude dele, mas sim com a intenção de ouvi-lo, porque muitos dos conflitos, principalmente aqui no AJA, eles são criados justamente porque os nossos estudantes não têm quem os ouçam, eles não têm ninguém para partilhar ou compartilhar o que sabem ou o que quer saber... não tem carinho, sabe?, não tem escuta, não tem ninguém que se interesse pelo que ele faz, ninguém... não é uma exceção não, é uma regra aqui no AJA, é uma regra! São poucos os casos que você vai encontrar aqui de estudantes que tem pai e mãe dentro de casa, para começo de conversa... poucos... e aí, se essa pessoa ela encontrar uma parede na frente dela, ela vai aprender de uma forma bem dolorosa uma das Leis de Newton, que é de ação e reação. Então toda ação quando tiver, vai encontrar uma reação

contrária no mesmo sentido, né? Mesma força, com sentido invertido. Onde que eu quero chegar com isso? **Eu não tenho como profissional de educação que estar no meio do conflito deles, eu tenho, como profissional da educação, que estar atento para que eles não cheguem no conflito...** para sabe, ter o feeling, né, a sensibilidade de perceber quem tá bem, quem não está bem, e quem não está bem, chegar, me aproximar e trazer pro meu lado e mostrar para ele que tá sendo acolhido. E nesse acolhimento ele pode confiar em mim, ele pode confiar que eu estou com a intenção de ajudar, não de puni-lo, não de julga-lo. Eu já tive pelo menos três casos esse ano aqui de brigas literalmente que deveriam ter ocorrido. Deveriam, mas não ocorreu. Simplesmente, uma atitude resolvia as três resolviam a mesma atitude... os dois estavam se xingando, se agredindo verbalmente, e vias de fato, eu cheguei, parei do lado deles de bracinho cruzado, desse jeito aqui, não esbocei que eu ia meter a mão em um ou em outro para apartar... “E aí? Vocês vão realmente se confrontar, vão se pegar ou vão parar com essa palhaçada e nós três vamos subir e conversar sobre o que está acontecendo? – Aah professor... – Não! Eu perguntei se vocês vão brigar ou se vocês querem conversar comigo. É isso o que eu perguntei, eu não perguntei se ele te agrediu”. Você entendeu onde que eu quero chegar? Levei os dois lá para minha sala... essa aqui é minha sala, mas eu fico mais lá em na sala de cima [...]. (VALENTE 2, 2017).

Na fala expressa acima, ainda que salientando a importância da prevenção para se enfrentar a violência, observa-se uma certa contradição. Considerando o profissional da educação, aquele que está em contato direto com o sujeito, não pode-se pensar na atividade educativa como um momento desvinculado das relações próprias da interação social e da necessidade de transformar o mundo material. Este fato só é possível por meio da mediação.

Para Freitas (1995), amparado nos escritos de Vygotsky, a interação social é uma forma de acesso à informação por meio de signos presentes nos elos de mediação. Conforme afirma Oliveira (1995, p.26), a mediação se caracteriza “como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a relação então deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento”.

Ainda sobre a intervenção verbal nos casos de conflitos ocasionados no contexto escolar, destacam-se os seguintes esclarecimentos:

[...]tem tido sim problema de violência, só que a gente gerencia isso, a gente contorna, a gente conversa, a gente seduz o aluno para aprendizagem, traz ele as vezes aqui pro corredor, eu sento com eles, eu mesma vou lá trabalhar com eles... como eu já tenho uma experiência vasta na área da educação, esse aluno acaba voltando para sala e continuando estudando. Assim, a gente tem muitos usuários, só que a gente tem combinados com eles, as vezes eles cumprem, as vezes não cumprem, a gente tenta fazer acordos, assim, com eles, de forma que dentro das normas da escola, do regimento, e tem dado muito certo. [...] E a gente gerencia mesmo, vai lá, chama o aluno, conversa de uma forma carinhosa, não agredindo, sabe?, não punindo. E tem funcionado, sempre tem dado certo. Acho que o caso mais grave aqui mesmo de violência foi quando eles quebraram uma câmera da escola. Mas aí depois foi conversado com a família, a mãe foi chamada, sabe?. (VALENTE\_3, 2017)



Pino (1991) discorre que é na relação com outros homens que o sujeito se humaniza. O processo de desenvolvimento das funções psicológicas propriamente humanas se complexifica na atividade social.

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser ‘humano’, a criança terá de ‘reconstituir’ nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente. (PINO, 1991, p. 34-35).

Em concordância, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo, “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 1993, p. 13).

Na Escola 2, onde atua o coordenador 4, o mesmo comunica que quando houve situações de agressão na escola foram criados momentos para repensar atitudes junto aos alunos, e aponta uma crítica ao regimento da escola, adotado pela escola regular, que aponta medidas radicais de suspensão para situações como o uso de bebidas na escola e brigas externas.

O que a gente tem percebido é que muitas vezes são desentendimentos que não são necessárias as medidas cabíveis, de suspensão e outras coisas maiores, chamar a família, enfim, e aí essa vivência de violência na escola ela nos traz bastante tranquilidade, porque todas as vezes que a gente teve que lidar com isso, a equipe teve muita tranquilidade quando se referia aos alunos. Quando se via prontamente a necessidade da gente repensar com os alunos as atitudes a serem tomadas, famílias foram chamadas, acho que a gente tem um total de três que a gente convocou, porque brigou com alunos do regular, enfim, compreendendo que todo esse processo da violência dentro da escola, ele se dá de um precedente anterior à escola, nem sempre emerge, ou surge da escola, ele vem de outros lugares, de outros fatores externos à escola. Todos os nossos atendimentos que a gente tem registrado que ocorreram a suspensão, foi de briga externa, porque a escola precisava tomar medida, e à medida que o regimento interno traz para escola, é esse. Assim como quando encontra dificuldade com aluno que traz bebida para dentro da escola, ele está no mesmo parágrafo, ele é tratado da mesma forma, com a mesma intensidade de atenção que o regimento escolar traz. (VALENTE 4, 2017).

Na Escola 3 foram evidenciadas intervenções voltadas para o uso dos signos, onde as ações dialogadas foram desenvolvidas com alunos sobre efeito do uso das drogas.

Nós temos, assim, casos de dois adolescentes, um de quatorze, quinze anos, e outro de dezessete, que eles moram sozinhos. O pai é idoso, a mãe já morreu, e eles moram sozinhos, os dois são usuários, e esse eu vejo que é o caso mais grave. Só que eu desenvolvi um afeto por eles, que tudo o que acontece com ele, ele vem a minha procura, assim. Aí eu converso, as vezes ele fica nervoso, bravo, daí eu converso com ele. As vezes as conversas são bem fortes mesmo, e ele vai embora, depois ele volta, fala “Não, coordenadora, desculpa, eu estava nervoso”, aí eu sempre falo para ele que eu dou uma nova chance, porque acredito nele, então, assim, trabalhando mais no acreditar mesmo, sabe? Tem resolvido. [...]. Eu até falo para eles “Eu sei que você é usuário, mas você tem que entender que quando você tá no espaço escolar, é aqui que

você precisa estudar”, e quando ele tá também muito (pausa na fala), digamos, quando ele usa muito, ele começa entrar e sair da sala, as vezes ele pede licença, as vezes não pede, dependendo da situação a gente conversa com ele “Olha, você tá saindo, não está tendo respeito com professor”, a gente já fez várias palestras também, o próprio psicólogo já chamou pessoas de fora para vir falar sobre essa questão de respeitar os professores e tem uns que também ficam na sala, mas não produzem, a gente respeita porque você vai cobrar o que do aluno que está sobre efeito, né? Então a gente espera passar esse efeito para poder fazer as intervenções, porque naquela hora a gente não pode fazer muita coisa. (VALENTE 3, 2017).

A entrevista da coordenadora 3 revela que nem sempre a intervenção por intermédio das orientações dialogadas produz reações no indivíduo que está sob efeito da droga, e demonstra a importância de destacar o que as ações de um indivíduo isolado produz no coletivo. Ainda durante a entrevista, expôs a relação existente entre a ação do aluno e o papel da escola:

Por que que eles destroem a escola que faz tão bem para eles, né? E o que me chamou atenção, que esse aluno é bem comprometido. Eu falei para ele assim “Você vai embora, você não quer ir embora? Porque você não tá fazendo nada aqui. Eu não posso ficar o tempo todo aqui te assistindo, né, porque eu tenho outro serviço. Faz o seguinte, o portão está aberto, você pode ir embora”, e ele foi. Só que daí a pouco eu estou aqui escrevendo, ele bateu ali “Coordenadora, voltei”, falei “Por que que você voltou? – Ah, porque não adianta eu ir para minha casa ficar sozinho. Eu quero ficar aqui na escola”, falei “Então vamos fazer um combinado, é aula de matemática, você precisa da matemática e você é muito inteligente”. E como que ele começou a gostar de mim? Porque um dia ele não quis assistir aula de matemática, ele se recusou, bateu o pé e falou “Não quero mais”, aí eu falei assim “Pera aí, vou ver aonde que é que está acontecendo[...] você não sabe matemática?”, aí ele falava “Não, não sei”, falei “Tá bom”, vim aqui, selecionei algumas atividades e sentei com ele, e fui trabalhando, fui lendo com ele, ele foi resolvendo, e eu fui... aí depois que terminou tudo aqueles sete exercícios, falei “Puxa, você sabe muito, você é inteligente”, então eu fiz um elogio para ele, e aí eu falei para ele e para toda sala, eu falei “Olha, esse aluno, ele sabe bastante, eu não sei por que que ele não gosta de assistir aula de matemática”, e depois daquele dia, ele não perdia nenhuma aula, mas como ele estava sobre efeito de entorpecente, ele naquele dia ele não queria assistir, aí eu falei assim para ele “Olha, só que você não pode ficar aqui sentado na frente, você só tem duas alternativas: ou você vai embora, ou você entra para sala para assistir a aula”, ele falou “Então vou para sala”, e foi, e aí o professor falou “Ele produziu tudo”, depois de muita luta, ele voltou para sala e produziu tudo, toda proposta na sala de aula. Então, assim, são coisas pequenas que cada dia a gente vai vendo produzir frutos, sabe?. (VALENTE 3, 2017).

A professora-coordenadora inicia como uma indagação: “Por que que eles destroem a escola que faz tão bem para eles, né?” (VALENTE 3, 2017). A falta de clareza e sentido sobre a função da escola na vida humana leva o sujeito a criar resistências ao processo pedagógico, assim como demonstra em seu exemplo. A coordenadora 3 expõe que o educador é primordial nestas ligações mediadoras entre o sujeito e a escola, o sujeito e a atividade educativa, o sujeito e os outros escolares. Perante esta realidade, não pode-se esquecer de Vygotsky (2000) ao declarar:

Geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária - no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 2000, p. 28-29).

No coletivo é possível que o indivíduo se eleve, sendo o contato social constante. Contudo, deve-se entender a pessoa não como pronta e estagnada, mas como sujeito em movimento e processo de desenvolvimento.

### 3.5.3.3 O policiamento escolar

Na escola atua o chamado ‘Programa de Policiamento Escolar’. Esta ação traz para a realidade escolar a atividade policial impositiva, na tentativa de garantir a segurança dos estabelecimentos de ensino e do perímetro escolar. São realizadas rondas na instituição, de tal modo que satisfaça as necessidades de segurança da comunidade escolar diante das violências que ocorrem e afetam seu espaço.

Agora, quando nós localizamos que tem uso de drogas, nós somos obrigados a chamar o conselho, né?! O conselho não, o policiamento escolar, por conta de que é tráfico, né? Quando eles consomem escondido, eles fumam maconha, eles cheiram cocaína. (VALENTE 1, 2017).

Submetida à invasão policial, a escola ameniza o problema afastando o sujeito do seu espaço, por outro lado isenta-se de sua função primordial na emancipação humana.

Já a entrevistada 3, aponta a seguinte expressão a respeito do policiamento:

Nunca tivemos a presença da polícia aqui. Uma única vez que a polícia passou e parece que tinha alguns alunos vindo para escola, assim, meio aglomerado, que parou eles e revistou, mas não levou ninguém, mandou de volta para escola. E a gente conversa muito com eles, que a gente pensa que não há necessidade de envolver polícia, até porque a gente cria um vínculo com eles, né? Não há necessidade de estar envolvendo a polícia que a gente estar trabalhando com seres humanos, e aí a gente parte para o lado do afeto. Então nós tivemos, assim, esse caso de colocar fogo no lixo no banheiro, tivemos caso de jogar lá no fogo no depósito de lixo, mas assim, tudo coisa que dá para resolver, que a gente chama a família, que conversa, sabe? Alguns não tem nem família, mas a gente conversa com ele quando ele não está afim de ir para sala, eu o trago sempre para cá, atendo ele individualmente, e convenço a voltar para sala e ele continua a aula normal. (VALENTE 3, 2017).

De forma crítica, a coordenadora 3 estima a importância de colocar a tarefa educativa como essencial e mais importante nas ocorrências de violência na escola.

### 3.5.3.4 Formação de professores

Verificou-se, mediante as entrevistas realizadas, que a formação de professores estava presente em parte das escolas pesquisadas e foi apontada com uma ação frente ao enfrentamento da violência na escola.

Luizzi e Rose (2010), apesar de pesquisarem com objetivos diferentes ao deste estudo, afirmam que as queixas dos professores se referem à crescente agressividade, desobediência, falta de concentração e realização das tarefas propostas, atitudes desafiadoras e antissociais, problemas com os quais relatam não saberem lidar.

Em relação à experiência vivenciada na escola a respeito da violência a Valente 1 afirma:

Olha, as minhas experiências de violência foram aqui dentro. Nos outros locais que eu trabalhei, a violência para mim não era uma coisa assim, não tinha esse tipo de violência que eu vejo aqui. No primeiro momento, eu ficava chocada com isso, sabe? Eu ficava meio apavorada, de ‘não é possível que isso está acontecendo numa escola, né, nunca aconteceu quando eu estudava, não era assim’, aí vinha todo aquele discurso, né, que não era assim. Mas depois eu fui entendendo, fui entendendo que é fruto do contexto [...] mas não tem muito o que falar a respeito da experiência, eu vivencio e tento. Eu não tenho uma formação para trabalhar com a violência, tenho uma formação para trabalhar com ensino, sou educadora, então, assim, claro que a gente se choca, mas a gente trabalha com o que a gente tem dentro, né, com toda minha formação, não a formação acadêmica, eu trabalho com a minha formação moral, ética, e tento usar essa minha formação moral e ética dentro desses momentos de violência, tentando ‘olha, vamos acalmar, ele é seu amigo’. É esse tipo de conduta que eu tenho. (VALENTE 1, 2017).

A entrevistada 1 exprime em sua fala a dificuldade para lidar com casos de violência, principalmente porque a sua formação profissional prepara-lhe pouco para estas questões que permeiam o contexto escolar. A mesma ainda pontua:

A escola não é preparada para cuidar disso. A escola é preparada para educar, para o conteúdo curricular... não é para ser assistência social, entendeu? A escola não tem essa formação dentro na escola, e aí você se depara com essas questões, e aí vai fazer o que? Vai fazer o que com a menina com a bolsa cheia de maconha e cocaína para vender na escola? Complicado. (VALENTE 1, 2017).

Por sua vez, o entrevistado 2 aponta o que tem feito para melhorar o trabalho dos professores no que tange aos problemas de violência ocorridos na instituição escolar, afirmando assim: “Eu cheguei aqui esse ano, no dia primeiro de fevereiro, para assumir essa função de coordenador, e eu trouxe para cá um monte de cursos que eu tinha feito lá na Secretaria de Educação, inclusive esses cursos que eu tinha feito com o Instituto Unibanco” (VALENTE 2, 2017).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio dos processos educativos propiciados em momentos de formação, é fundamental para a emancipação humana. Valente 2 descreve um pouco daquilo que pensa para a formação de professores frente aos casos de conflito no contexto da Escola 1.

[...] eu coloquei pros meus professores, a primeira formação: “Gente, a escola 1, o ano passado, que seria dois mil e dezesseis, teve inúmeros casos de conflitos, de brigas, teve inclusive professor sendo agredido, funcionário sendo agredido, que quebrou o braço inclusive, foi agredido por um estudante com um cabo de vassoura, quebrou o braço dele, e esse ano eu não quero que isso aconteça aqui. Então eu tenho duas coisas para ensinar para vocês nessa formação: primeiro, nós vamos evitar que o conflito surja; segundo, quando ele surgir e for inevitável, nós não vamos entrar no meio dele, nós vamos deixar que eles resolvam o problema deles e depois nós vamos juntar os cacos... nós vamos juntar os cacos e tomar as providências cabíveis que a lei nos garante [...]. (VALENTE 2, 2017)

O coordenador 2 expõe que seu trabalho realizado com os professores passa pela prevenção dos casos de violência, porém, quando aborda a existência de um conflito, diz: ‘nós não vamos entrar no meio’. Esta expressão leva a compreensão de uma desvalorização do papel ativo e mediador dos educadores.

### 3.5.3.5 Currículo

Algumas ações de superação à violência estavam relacionadas às formas de como a escola organiza o seu conhecimento. A respeito das atividades voltadas para o currículo e o processo dinâmico em sua constituição, segundo demandas apresentadas pela escola, observa-se o discurso da entrevistada 3:

Cada bimestre a gente tem ações bem efetivas, quando a gente faz os estudos no final de cada bimestre, a gente tem dois dias de estudos, e no início do ano a gente já fez toda uma prévia do que a gente vai desenvolver, só que como a gente não conhecia o AJA, porque é a primeira vez para os professores e para mim como coordenadora, a gente fez os projetos e depois a gente não conhecia o público. Quando a gente foi executando, a gente foi vendo outras necessidades, então ainda bem que a SED liberou para gente fazer as alterações. Como a gente foi trabalhando, até outro dia o professor falou para mim “É, coordenadora, a senhora mudou no decorrer do AJA”, eu falei “Não mudei”. Na verdade, quando você inicia um projeto que você pensa que é uma coisa, você vai fazendo, você vai agindo e interagindo da forma que há necessidade, não é? Isso talvez não seja necessariamente uma mudança, seja um entendimento do que precisa ser feito, não é? É você entender o que você precisa fazer ou para você seduzir o aluno, cativá-lo, tê-lo, né? E você mantê-lo aqui no grupo, né? Tanto em relação ao grupo de professor, em relação aos alunos, em relação aos colegas de trabalho, né?. (VALENTE 3, 2017).

Além disso, verbaliza sobre o Projeto Mato Grosso do Sul, desenvolvido pela Secretaria de Educação que visa conhecer mais sobre a história local.

Agora, dia quatro, nós temos um Projeto Mato Grosso do Sul que é do quarto bimestre, Mato Grosso do Sul, que eles estão fazendo pesquisas na sala de tecnologia, e depois eles vão para sala de aula e os professores orientam as produções, né? Nas confecções. (VALENTE 3, 2017).

Outra ação interessante encontrada foi a do Projeto O meu Bairro, realizado na tentativa de melhorar o sentimento de pertencimento dos escolares à comunidade da qual fazem parte.

[...]cada bimestre a gente elege um tema. No início do ano foi “O meu bairro”. Porque a gente sentia que essa depredação do espaço público é porque ele não se sente pertencente. Então o que que a gente fez? Fez eles irem a campo fotografar os espaços públicos que eles usam ou o que eles não usam porque não sabe que pertence a eles. Então nosso primeiro passo foi trabalhar o bairro, ver o que que tem lá que eles podem utilizar. (VALENTE 3, 2017).

O entrevistado 2 apresenta elementos verbais importantes para a compreensão da metodologia de ensino-aprendizagem do Projeto AJA.

[...]nós trabalhamos em cima do regulamento, né? Em cima do projeto AJA. O que que a gente faz de diferente da escola tradicional? Aulas diferentes, literalmente, nós procuramos sempre fugir do tradicional, procuramos fazer com que as aulas sejam muito mais comunicativas, muito mais discutidas, muito mais apresentadas para os estudantes do que escrita, ou por exemplo, testada, porque a prova é um teste, certo? Nós não temos aqui prova, teste, nós temos aqui desafios onde o estudante ele é proposto avaliar o seu grau de conhecimento e não de desconhecimento, nós não avaliamos para reprovar, não avaliamos para dar nota mensurando o que ele não sabe, nós avaliamos para mensurar o que ele sabe e avaliamos sempre de forma positiva... o que ele tirar naquele desafio vai ser somado com outras notas que vem a partir do comportamento, a partir do desenvolvimento na disciplina, a partir da pontualidade, da frequência, a partir da comunicação que ele tem com os colegas... as notas elas são somadas e aí a gente atribui uma média, né? Uma outra coisa que a gente tem feito e tem dado certo, são gincanas, principalmente no noturno, nós temos feito muitas gincanas de conhecimento, muitas (pausa na fala) aulas lúdicas que envolvem trabalho de equipe, e trabalho de equipe aproxima muito mais as pessoas, faz com que um confie mais no outro, participe mais com o outro, e isso tem ajudado muito porque diminui os possíveis atritos. À noite tem dado muito certo[...] os professores têm colaborado muito. (VALENTE 2, 2017).

Nesta expressão, o coordenador 2 convalidou o modo de funcionamento da metodologia de ensino e aprendizagem do Projeto AJA, e destaca o desenvolvimento de atividades lúdicas e divertidas como importante para o desenvolvimento relacional e para a melhoria da aprendizagem.

De acordo com a entrevistada 1,

Vários têm a questão dos projetos, mas voltados para as disciplinas. Disciplina de história, de desenvolvimento social, de/ essas questões de disciplina, de conteúdo curricular. Agora projeto como você falou, enfrentamento da

violência, essas coisas não. Não porque como eu falei, não é a formação deles. Eles podem e fazem algumas acolhidas com as temáticas da violência, mas entre dominar isso é outra questão, e aí tem que ser multidisciplinar, aí a gente precisa de um psicólogo escolar, aí a gente precisa, que mais? (VALENTE 1, 2017).

Observa-se que a justificativa dada pela coordenadora para a inexistência de projetos está baseada na ausência de uma formação adequada para os professores lidarem com casos de violência.

A entrevistada 1 cita a ‘justiça restaurativa’ como alternativa que a escola desenvolve em parceria com um projeto do judiciário. Esta proposta está afinada com o ideal de construir uma cultura e paz e resolução amistosa dos conflitos na escola, a fim de estimular um processo que garanta os direitos da cidadania e convivência saudável dentro do meio escolar. Uma medida interessante, porém seus ideais teóricos e metodológicos estão pautados em conhecimentos jurídicos, principalmente levando a compreender o conflito dentro de uma lógica matemática, de vítima e ofensor.

De modo diverso a esta proposta, o coordenador 2, da mesma escola, aponta a mediação de conflitos como uma possibilidade de atuação frente aos casos de violência, conforme constata-se na seguinte narrativa:

[...] eu não tô falando que eu trouxe a solução para isso não, viu? Eu tô dizendo que essa é uma medida que nós temos tomado e tem dado certo. Antes disso, tava acontecendo justamente o que? A intervenção física. Não é intervenção moral, era física... um chegava e puxava daqui, outro chegava e puxava dali, a hora que você abraça alguém para tirar da briga, aí que a briga acontece, porque o outro vai se sentir no direito de agredir, já que ele tá, entre aspas, amarrado... você entendeu? Eu não faço isso, simplesmente paro do lado e falo assim “e aí, vai sair ou não?”. Pronto! Um sai. As três oportunidades que eu tive esse ano aqui, e olha que só foram três hein, estamos em outubro... e por que que nunca houve uma agressão, entre aspas, né, no meu turno? Eu tô aqui de manhã e tô aqui à noite. Por causa dessa postura de dialogar, de buscar entender o motivo que tá levando ao conflito para que ele não ocorra. Não é buscar a correção do conflito. Buscar intermediar o conflito, porque o conflito ele já está feito, meu amigo, não tem mais o que você fazer. Depois que um agrediu o outro, por Deus do céu! Pode até sair um pedido de desculpa, mas é da boca para fora, porque lá fora, aquele que foi atingido ele vai querer revidar, principalmente se ele achar que tem mais poder físico, ele vai revidar! Agora se ainda não ocorreu, e um concorda. Eu tive duas experiências muito claras, muito claras mesmo, de quase agressão onde um falou pro outro “pô, cara, se eu soubesse que você estava assim, sem brincadeira nenhuma, sou seu amigo, por que que a gente não conversou?”. Por duas vezes eu escutei isso na/ na minha frente assim com um falando para o outro “pô nós somos amigos, você podia ter me falado, eu tinha te ajudado”. Sabe, cara? Isso para mim é mediar conflito... não é só apartar a briga e colocar um palestrante ali falando assim “olha, gente, agressão é errado, você tem que respeitar o outro, você tem que respeitar fulano, você tem que respeitar o gênero, você tem que respeitar condição social”[...] é importante? Claro que é! Faz parte do desenvolvimento do ser humano (pausa na fala) cidadão, o direito e o dever de conhecer regras, respeitá-las e respeitar o próximo. Mas depois que o conflito tá estabelecido, meu amigo, não importa o conhecimento que o cara tenha, vai-pros-quiabos, vai embora, some! O que eles querem é um agredir o outro. A gente tem que fazer com que não ocorra essa agressão, não ocorra O

conflito... é estabelecer situações onde ela não vai acontecer... e é isso o que a gente procura fazer aqui. Dentro da escola 1 a gente tá buscando SEMPRE, tanto eu quanto os assessores, né, que no caso aqui a noite é o Michael, a tarde e à noite é o Michael, de manhã é a outra inspetora, e a tarde também é a ela, só que ela tá de licença médica. Então nós três, a do Carmo ela cuida mais dos professores, a coordenadora que te atendeu [...]. (VALENTE 2, 2017).

Atualmente, tem-se discutido uma proposta diferenciada. É um método alternativo de resolução de conflitos, que visualiza uma alternativa diferente da que coaduna com métodos tradicionais jurídicos e levam essa lógica rígida e segregadora ao entendimento do movimento mediador das relações sociais.

Frisa-se que a mediação de conflitos é um meio consensual e participativo de resolução de controvérsias, sendo uma importante prática de valorização das mudanças com auxílio de procedimentos baseia-se na autonomia e na conscientização dos sujeitos envolvidos (SOUZA; SILVA, 2006).

A mediação de conflitos aproxima-se um pouco daquilo que pode ser observado na fala do coordenador 2:

[...]leve para lá os dois “Agora senta... sentado... que que aconteceu? – Aah professor...” Eu disse “Não! Fica quietinho aí, eu quero escutar ele... o que que aconteceu? – Foi isso, isso e isso... – Que que aconteceu? Então vem cá, você estava agredindo ele porque ele fez isso? Você parou para pensar que o que ele fez não é tão grave? O que que você tem de problema? Porque você tá com problema, senão você não estaria com o pavio tão curto assim a ponto de querer agredi-lo por causa disso!” E o cara vai e me conta o que tá acontecendo. E no final, eles batem as mãos e saem amigos novamente sem um ter agredido o outro[...]. (VALENTE 2, 2017).

No ambiente escolar, a mediação de conflitos é uma ação social e educativa importante, pois a reflexão produzida em situação de mediação contribui para pensar e reconstruir o discurso e a manifestação de discriminação, exclusão e violência em suas variadas formas de expressão, colaborando para a formação de sujeitos conscientes, participativos e com compromisso social. Por meio do processo de expressão e compreensão da linguagem voltada para o diálogo, permite-se a internalização da objetividade, possibilitando a construção de novos sentidos pessoais para reconstruir a subjetividade (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001).

Ainda a respeito da conversa mediada como prática de intervenção frente aos casos de conflito, o coordenador 2 expõe:

A outra coordenadora cuida mais da parte dos professores, ela tá mais voltada para os professores, e nós três estamos mais voltados pros estudantes, que é essa/ essa proximidade que nós temos com eles, nos faz ter o respeito deles e a escuta deles, então nós escutamos, né? Então eles também nos escutam. E aí, como eu posso te dizer? Chegou o momento, o menino xingou a mãe do outro. Nossa! Tem tudo para



sair na porrada! Você chega lá e faz assim “vem cá, você lembra do juiz de futebol? Cara, ele é o cara que tem a mãe mais xingada do mundo, é o juiz de futebol. Você já imaginou se ele for agredir cinquenta mil torcedores dentro daquele Morumbi porque xingaram a mãe dele? Não dá. Então faz de conta que não foi com a sua mãe, ou não é a sua mãe que ele tá xingando. Ele tá xingando ele próprio porque ele tá com raiva de alguma coisa, ele tá xingando ele próprio porque ele tá indignado com alguma coisa, porque ele tá sofrendo por algum motivo. Faz isso. Não é medindo força que você vai mostrar superioridade, vai ser justamente ajudando ele que você vai mostrar que você é mais forte.” E é isso que a gente tem investido. Então qual que é o projeto que a escola 1 tem desenvolvido hoje para mediar conflito? Para mediar conflito, nós estamos desenvolvendo um trabalho para que não ocorra o conflito [...]. (VALENTE 2, 2017).

Constata-se que a manifestação verbal que o coordenador apresenta se dá de forma lúdica. A mensagem oral feita por meio de metáforas serviu para o processo de conscientização do conflito e outras estratégias educativas também foram tentadas, conforme apontam os coordenadores 1 e 2:

Da minha parte eu tenho feito parcerias, né... Eu procuro universidades, eu procuro palestrante, eu procuro a secretaria de saúde, eu procuro todas as possíveis órgãos que possam vir da uma palestra... se eles estão desmotivados, a gente chama alguém que possa trazer uma palestra de motivação, se eles estão com problemas de violência, a gente chama alguma, né, agora, pode vir você, mas até então veio a questão da violência contra a mulher, nós tivemos palestra aqui da violência, não lembro o nome do órgão[...] mas nós buscamos parcerias, buscamos na rede pública, secretaria pública, alguém que venha trabalhar essas questões, porque nós não temos essa/ essa formação específica para isso. Buscamos parcerias. **Justiça restaurativa** também tá fazendo um trabalho. (VALENTE 1, 2017, grifo nosso).

Nós temos dois meninos que são fortes, do meu tamanho para mais, e aí eles estavam sendo chamados de gordos, acabou gerando um atrito, a gente levou uma palestra para eles, levamos um cartaz anti-bullying na sala de aula, literalmente, colocamos tudo, então a gente procura trabalhar dessa forma. (VALENTE 2, 2017).

Verifica-se nas expressões que as ações, como desenvolvimento de palestras e utilização de materiais informativos, também acabam fazendo parte do currículo pedagógico no que diz respeito aos casos de violência identificados na escola.

Na fala apresentada pelo coordenador 4, este identifica que “geralmente é o professor que atua na disciplina de desenvolvimento social, que tem também essa temática dentro do conteúdo programático dele” (VALENTE 4, 2017).

A disciplina de desenvolvimento social, segundo o projeto político pedagógico da escola, prevê conteúdos como cidadania, higiene pessoal, saúde do adolescente, motivação humana, comunicação, valores, ética, condutas profissionais, resolução de conflitos, empatia, noções de cerimonial, cooperativismo, planejamento estratégico, empreendedorismo, consumo consciente, lazer e ação social, sustentabilidade, ações sociais e organização de eventos (SED, 2016).

Embora parte dela esteja dedicada à perpetuação do sistema capitalista de produção, alguns conteúdos estão voltados para a conscientização do indivíduo e a valorização do potencial humano que em contradição, é dificultado pelo referido sistema.

### 3.5.3.6 Processos participativos

Revelaram-se as atividades de enfrentamento que favoreciam o envolvimento e a participação dos estudantes e que, de modo democrático, possibilitariam que pudessem tirar suas próprias conclusões sobre o tema, expressar ideais, valores e argumentações sobre temas e processos que ocorrem na escola.

Como processo participativo, a entrevistada 1 discorre um pouco do conselho desenvolvido pela escola em que atua:

Fizemos o conselho participativo, foi excelente, foi muito bom esse último conselho! Nossa, eles conversaram, falaram que eles não gostavam de alguma coisa que eles não estavam gostando na aula do professor, falaram, falaram tudo. E os professores também foram preparados, foi muito bom! Foi primeira experiência de conselho participativo na minha vida, foi minha primeira experiência de conselho participativo, que aí você não fica só na nota, né? Você dialoga, dá sugestão, eles derem sugestão, foi muito legal para mim. (VALENTE 1, 2017).

A coordenadora 1 apresenta também a existência da rádio na escola, como uma importante ferramenta de consciência social e causadora de impactos na diminuição da violência:

Olha, nós temos um projeto da rádio na escola, que é um projeto da secretaria, que é bem legal, que também trabalha com as/ com as músicas, com a cultura juvenil, né, com as músicas deles e que mais? Hip hop, eles escolhem a programação, todos os dias tem na hora do recreio a rádio escolar... na escola nós temos os nossos projetos que são bem assim voltados para questão dos conteúdos curriculares. Por exemplo, agora nós estamos desenvolvendo quarenta anos de Mato Grosso do Sul.... eles nem sabiam o que que era quarenta anos de Mato Grosso do Sul, para você ter uma idéia, nem quanto que isso aqui já foi Mato Grosso. Eles não sabem, nunca passou pela cabeça. Depois vem da consciência negra, então sempre a gente trabalha, na minha parte, né, no caso da coordenação, sempre trabalha voltados para conteúdos curriculares, os projetos. (VALENTE 1, 2017).

O entrevistado 2, que realizou trabalhos formativos na Secretaria de Educação e no Conselho Estadual Antidrogas, aponta para a necessidade de trazer a participação dos pais para a realidade escolar:

Já fiz parte de vários trabalhos dentro da Secretaria de Educação, inclusive pelo Instituto Unibanco, que focava as mesmas abordagens. Fiz parte de alguns trabalhos enquanto conselheiro lá no Conselho Estadual Antidrogas, que também buscava algumas ideias ali que foram interagidas naquele momento, inclusive por muitos

professores. Então, não trouxe novidades, mas eu acho que quando nós chegarmos nos pais, porque vai ter uma reunião com os pais, vai ser muito bom, porque os pais não conhecem a escola e a equipe, os nossos alunos já. (VALENTE 2, 2017).

Também foi encontrada a realização de momentos de lazer como uma tentativa de estreitar os laços entre os escolares e atuar sobre as situações de violência. Como aponta a entrevistada 3:

Agora que lá pelo dia 20, dia 15, a gente vai ter encerramentos, né, já de final, o nono ano vai sair sobre, falei “Olha, nós precisamos fazer a festinha de encerramento de vocês, formatura não, porque nono ano eu vejo que não é caso de formatura ainda, mas de estar reunindo, fazendo uma despedida. - Não, pode deixar que eu venho com a minha mãe, com a minha família”, e vem mesmo, porque todos os eventos ela vem com família. Então a gente fica bem feliz assim com o resultado, sabe? Talvez todos a gente não consiga, é o sonho da gente atingir os 100%, mas a gente não vai conseguir muito, isso é bem gradativo, muitas realidades a gente conseguiu, né? [...]. (VALENTE 3, 2017).

Estes momentos, ao mesmo tempo que fortalecem os vínculos entre os grupos, segundo o relatado pela Valente 3, também aproximam a família da escola. Ainda sobre as festividades realizadas pela escola, a entrevistada 3 discorre:

[...] na verdade, a gente faz muitas ações aqui, nós temos relatórios, nós temos portfólios de ações que são feitas, nós fazemos jantares para eles, nós fazemos eles se sentirem importantes aqui... verdadeiros banquetes que a gente financia, fazemos festas bem decoradas, bingos com sorteios de prêmios muito bons[...]. (VALENTE 3, 2017).

Observou-se nas expressões da coordenadora 3 que a valorização dos alunos que fazem parte da escola se tornou uma visão estratégica encontrada para atuar também frente aos casos de indisciplina, degradação do espaço e conflitos relacionais.

### **3.5.3.7 Intervenções do psicólogo escolar**

Identificou-se nas entrevistas realizadas que, em alguns casos, a resolução das situações de violência na escola é atribuída ao psicólogo, abstendo os demais do papel coletivo no enfrentamento dos problemas ocorridos dentro da própria escola. Verificou-se este fato claramente na fala da entrevistada 1.

Bom, aí, como nós temos um projeto, nós temos um psicólogo para resolver esses casos e um assessor, são encaminhados para eles, né?! Chamam o psicólogo e aí só o psicólogo pode falar o que e quais são as medidas, né?. (VALENTE 1, 2017).

Entende-se a necessidade de estabelecer papéis aos diferentes saberes e fazeres dentro da escola e garantir a intervenção de acordo com a opinião de determinada área, porém faz-se necessário não perder de vista que o enfrentamento da violência diz respeito a todos os participantes da escola.

Diferente do que é encontrado na fala da coordenadora 1, de acordo com Martinez (2010), em seu artigo ‘O que pode fazer o psicólogo na escola?’, o psicólogo é, em muitos casos, percebido de forma receosa pelos outros profissionais da escola, o que leva a certo tipo de rejeição, visto que são vistos como profissionais que não conseguem resolver os problemas que afetam o dia a dia escolar.

Martinez (2010) também ressalta em seu artigo que a influência do modelo clínico ainda é fortemente percebida, pois o trabalho dos psicólogos na escola é visto como um trabalho de diagnóstico e atendimento de crianças que apresentam dificuldades emocionais ou de comportamento, e também de orientação para os pais e professores sobre como trabalhar com esse tipo de problema.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo da Escola 1, estão os grupos ‘Papo Reto’, que conta com a participação de adolescentes do sexo masculino, e ‘Laços de Família’, que conta com a participação de mulheres.

Agora, o João (psicólogo) tem os trabalhos como o papo reto que ele faz com os meninos, também tem o projeto Laços de Família, em que o grupo é formado por mulheres. [...] Porque a gente viu um grande índice de gravidez, né? E também as questões de higiene, muito complicada as questões de higiene das meninas aqui... e aí ela começou a fazer um trabalho de autoestima, né, fazer trabalho de mulher pra mulher mesmo, e aí o João fazia o papo reto com os meninos, falando também as mesmas questões só que com os meninos, né. Aí tinham momentos juntos, mas a maioria das vezes era pra elas poderem ficar mais à vontade e eles também. (VALENTE 1, 2017).

Cabe aqui resgatar que a presença do psicólogo e de outros profissionais de saúde mental demonstra que, na medida em que se fornece aos educadores uma oportunidade de reflexão compartilhada e um suporte respeitoso ao seu trabalho, pode-se encontrar melhorias para a diminuição dos problemas de aprendizagem e facilitação para este processo (MORAIS; SOUZA, 2001).

Para Martinez (2010) é necessário haver equipes multiprofissionais dentro do ambiente escolar, que os profissionais devem trabalhar de forma conjunta, que cada um, de acordo com os conhecimentos específicos de sua formação, ajude a formular ações adequadas para a melhoria escolar.

De modo bastante aproximado com o que aponta a coordenadora 1, o entrevistado 2 diz:

[...]nós sempre procuramos fazer rodas de conversas com eles, não com dez, quinze ao mesmo tempo, mas nós temos, por exemplo, com o João (psicólogo) e com a outra psicóloga, nós temos o papo reto e o de mulher para mulher. São dois momentos em que tanto o João quanto a outra psicóloga, reúnem os estudantes e conversam sobre alguns temas pertinentes àquele momento ou alguns temas que podem está gerando algum tipo de conflito, algum atrito, até mesmo *bullying*, né? Maria (psicóloga) e o Lucas já também já estão fazendo no noturno esse tipo de palestra de trabalho envolvendo essa informação, né, porque *bullying* é um dos principais responsáveis pelo atrito... apesar que no noturno graças a Deus não tem, o jovem é mais maduro né, então a gente não vê isso acontecer mais com essa frequência, até agora não tivemos, né? Mas de manhã nós temos... de manhã nós temos por quê?. (VALENTE 2, 2017).

Vale apontar aqui que foi constatado por Souza (2010) que há nas políticas públicas uma ausência de mecanismos que possam considerar a experiência e a história profissional e política das pessoas que fazem parte do cotidiano da escola, considerando suas particularidades. Ainda segundo este autor, deve-se levar em conta para a formação e atuação do psicólogo escolar: o trabalho participativo, a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola e o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra.

A respeito do trabalho do psicólogo na Escola 3, a coordenadora aponta:

O Joaquim (psicólogo) também é bem compreensível, assim, ele tem bastante habilidade em lidar, o trabalho do psicólogo aqui ele faz as vezes na acolhida, quando a gente vê uma situação mais difícil, ele chama em particular, sabe? Aí ele faz as intervenções dele. Ele tanto faz em grupo, ele faz em grupo fazendo o aluno refletir, pensar nas coisas, na verdade ele tem as estratégias dele, eu não acompanho, mas a gente define “Você vai fazer o atendimento sozinho, do aluno sozinho, ou se vai fazer em dupla, ou em um grupo maior? – Não - ele fala – hoje o atendimento é com os alunos mais difíceis; mais comprometidos; hoje é com alunos mais faltosos; hoje é com os usuários”, então ele sempre tem as estratégias diferente de intervenções. (VALENTE 3, 2017).

O psicólogo deve conhecer os princípios das políticas públicas em Educação, para que, de fato, possa estar a serviço da construção de uma escola democrática. A escolha que se faz hoje em Psicologia Escolar, remete à necessidade de conhecer mais a fundo as políticas educacionais, sob pena de se analisar apenas uma parte do processo educativo, ou seja, dispor de uma leitura parcial e ingênua da escolarização e das instituições educativas (SOUZA, 2010).

O coordenador 4, embora relate que a escola não enfrenta grandes problemas relacionados à violência, aponta a presença da psicóloga neste trabalho interventivo de forma preventiva e coletiva.

A respeito da violência e os enfrentamentos, a gente tem uma... um trabalho bem interessante com a psicóloga, que ela faz esse trabalho de sala em sala, tratando dessa temática, porque não é a grande dificuldade da escola, a gente entende que a escola, ela não tem essa demanda de por exemplo, a gente olha o livro lá do projeto, o que menos da sustentação é a violência entre os alunos, ou alunos e professores. (VALENTE 4, 2017).

Ainda coloca que,

Como a gente tem tido essa frequência de violência baixa na escola, a gente tem tratado muito com os projetos com a psicóloga, tanto é que ela está terminando o projeto, passando de sala em sala, ela trabalhou dentro do Maio Amarelo, tanto essa violência no trânsito quanto a violência com outro, das diversas formas que a violência pode tomar partido, partido que eu digo assim, como ela pode tomar uma proporção que excede todo o entendimento da pessoa, descontrole emocional... e são coisas que a gente tem percebido e tem surtido muito efeito quando a gente traz o assunto pra realidade do estudante. Então esse fato, esse assunto, a gente tem tratado na base do enfrentamento com essas dinâmicas com a psicóloga, exclusivamente com a psicóloga e professor em sala, com o professor que está atendendo a turma. (VALENTE 4, 2017).

Ao dispor do psicólogo como parte integrante da comunidade escolar, Freire e Aires (2012) indicam que este tem a possibilidade de atuar como um agente de mudanças, sendo capaz de promover reflexões a respeito da temática da violência, podendo, desta forma, conscientizar os diversos agentes escolares sobre seus papéis, favorecendo a construção de relações mais saudáveis e evitando o aparecimento das diversas formas de violência na escola.

Muitas vezes, a violência pode ser tratada de forma isolada e individualizada, sendo atribuída unicamente ao indivíduo que a perpetua, e seus encaminhamentos encerram-se sob o sujeito. Em relação ao trabalho do psicólogo e os direcionamentos dados para além da individualização do fenômeno, o coordenador 4 narra o seguinte:

Então essas ações que foram desenvolvidas, são as ações que são baseadas nas oficinas com a psicóloga, ela já fez oficina de pintura, oficinas de dinâmica de relacionamento, dinâmica de grupo... eu não sei bem o nome das dinâmicas, mas ela trabalhou sempre em grupo. Ela nunca tratou toda a violência, isoladamente com o estudante. Então todas as vezes que a psicóloga trabalha com qualquer assunto referente à turma, ela nunca isola o aluno, ou trata... mesmo os alunos que se envolvem em brigas, ou em qualquer situação de violência, a gente nunca procurou tratar, e a psicóloga, quando ela vai fazer a intervenção, ela faz em grupo, ela faz com a turma, com a sala, porque a gente tem a encerrar pra esse ano, com relação a violência, é o que ela tá terminando agora, um projeto pra isso, que é a violência contra a mulher. Porque um dos ocorridos que a gente teve na escola, aliás, duas, foram com meninas. As duas suspensões que os meninos tiveram, que a gente não teve como intervir de outra forma, foi contra mulheres. Então isso ficou bem claro pra gente, que a gente precisava tratar de uma outra forma, que é o que ela tá terminando, é com essa dinâmica, com essas palestras que ela trouxe, pra essa turma, pra turma do projeto AJA. As quatro turmas, né?. (VALENTE 4, 2017).

A fala do coordenador 4 revela que os confrontos às problemáticas de violência, principalmente feitos pelo psicólogo, vão além da atuação individual sobre o aluno, mas acontecem também de forma coletiva, entendendo o fenômeno como inerente a sociabilidade humana. Embora tenham sido aplicadas suspensões para os casos de violência contra a mulher, estes verificaram a necessidade de realizar intervenções educativas conscientizadoras.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui delineadas procuraram incidir sobre aspectos e problemas encontrados cotidianamente pelas escolas, pelos professores, por gestores no exercício da sua profissão e pelos alunos. Longe de compor concepções idealizadas, que procuram apenas elevar imaginariamente o espaço escolar a uma dimensão mais sublime e inalcançável, é preciso voltar para as questões concretas que os afetam, sem diminuir o alcance e as possíveis repercussões de realizar o trabalho educativo.

O desenvolvimento da adolescência pode ser marcado por condições sociais e vivências da história que colocam as forças e potências do sujeito em vulnerabilidade e fraqueza. Essas mazelas afetam o desempenho escolar, levando ao ‘fracasso’ do sujeito. Na contramão deste processo, criam-se projetos na tentativa de remediar os problemas ocasionados pelas múltiplas precariedades presentes na realidade social.

As escolas que fazem parte deste projeto de remediação, presentes no desenvolvimento produtivo do meio social, acabam compondo parte deste modo de produção e de reprodução das condições de vida, e, assim afetadas, vivem o modo como os homens se organizam de forma violenta na sociedade, sendo forçadas a movimentar sua luta frente a este arranjo social.

Atualmente, muito se diz na mídia a respeito da garantia de uma ‘educação para todos’, porém em um percurso oposto a sociedade continua criando forças contrárias a elevação do sujeito e delineando empreendimentos que garantem a desigualdade e a manutenção da política neoliberal.

No trabalho empírico deste esforço dissertativo, verificou-se que há muitos dados que são reveladores a respeito do trabalho do coordenador e seus desafios na prática profissional cotidiana. Ainda constatou-se que as produções revelam condições da realidade violenta e formas de luta, abrindo um amplo caminho para a exploração científica.

Indica-se como proposta alternativa a escolas para a distorção escolar, a valorização da prática de aproveitamento dos pares mais hábeis em sala de aula, de modo que o apoio mútuo entre alunos que se encontram em nível real em relação a determinado processo de aprendizagem e outros que estejam em zona de desenvolvimento próximo possa se oficializar como providência pedagógica, opondo-se à criação de espaços territoriais destinados exclusivamente à recuperação, potencializando as funções psicológicas superiores de cada jovem.

No que tange à concepção de violência apontada nos relatos, constatou-se que a maioria dos entrevistados vê a violência na escola sob dois aspectos: o físico e o verbal. Alguns, no que diz respeito à justificativas da violência, centralizam-se mais nas pequenas causas da violência na escola, que foram relacionadas primeiramente à família desestruturada e ao ambiente em que o aluno, ou a escola, está inserido – o que indica uma visão pouco crítica das dinâmicas tecidas dentro da escola.

Diante dos atos de violência, deve-se investigar além daquilo que é visto na realidade objetiva aparente no momento, buscando compreender os fatores sociais e históricos produtores e reprodutores desta forma de opressão.

No que diz respeito à totalidade do sujeito, é necessário ampliar o olhar para o ser humano em vários sentidos, de forma holística. Ir além de aspectos voltados à racionalidade ou à cognição e de compreensões voltadas somente para sua dimensão biológica. É necessário atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e criar um meio que conscientize sobre a história social e desenvolva as potencialidades dos sujeitos que fazem parte da escola.

O desenvolvimento do indivíduo deve ser estudado considerando suas vinculações com o meio externo e não em suas manifestações isoladas. Desta forma, essa investigação científica, diante da violência, permite descobrir a lógica dialética que estabelece a ordem e a relação mediada entre os processos e fenômenos colocados em questão.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o homem é visto como alguém capaz de fazer transformações e ser transformado pelas mediações estabelecidas nas relações acontecidas em determinada cultura. Uns contextos podem ser produtores e reprodutores de violência, tendendo a afetar negativamente, outros, em determinadas situações, cultivarão formas de ser que garantem uma boa convivência. Sendo assim, pode-se dizer que são necessárias diferentes condições sociais para que novas oportunidades de criar uma nova estrutura social sejam encontradas no percurso histórico.

Nesse sentido, acredita-se que sociedades e culturas diferentes, têm a possibilidade de produzir diferentes olhares e internalizações entre os indivíduos, e contribuir para o enfrentamento da violência.

Dentre as dificuldades encontradas na prática de pesquisa em campo, visualizou-se a dificuldade de acesso a documentos que orientam a instituição educativa, como o Plano Político-Pedagógico da escola, por exemplo. Há uma falta de consciência de que este documento é público e de acesso à comunidade interna e externa à escola, porque os agentes escolares criam resistências ao fornecê-lo. Diante desta realidade, recomenda-se a



conscientização dos sujeitos envolvidos nos processos escolares e o desenvolvimento de meios para melhorar a acessibilidade aos documentos que regem o funcionamento escolar.

Com base no marco teórico que foi apresentado durante o trabalho, mais do que identificar as características individuais dos atores escolares que contribuem para a violência na escola, é preciso criar espaços para compreender os contextos e os determinantes sociais que colaboram para o seu aparecimento, e, a partir desta premissa, promover a construção efetiva de propostas educacionais coletivas, na condição de comunidade escolar.

Com o recurso das entrevistas, pode-se considerar que os enfrentamentos encontrados nas escolas do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem estavam situados em práticas de diálogo na escola, intervenção de policiamento militar, estabelecimento de regras institucionais, formação de professores, estratégias de ensino-aprendizagem implantadas no currículo por meio de projetos e conteúdo das disciplinas, intervenções do psicólogo, com mediações dos conflitos e rodas de conversa, registros em ata e ações democráticas de participação dos alunos.

Verificou-se que todas as escolas investigadas tinham como dificuldade o uso de drogas em seu interior, fato que, segundo os entrevistados, aparecia como complicador na tarefa fundamental da instituição educativa de alcançar a potencialização da aprendizagem, porém pouco se compreendiam o contexto que a economia do neoliberalismo produz.

Organizar e participar de um processo de enfrentamento coletivo exige que os envolvidos diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas em prol do compromisso com o grupo no qual se vincula, e isso conduz a um processo de aprendizagem envolvendo o grupo.

Entende-se que as ações de enfrentamento são necessárias para minimizar os impactos ocasionados sobre o funcionamento social e o modo de vida influenciado pelas condições econômicas. A criação de mecanismos de superação das condições de violência impostas às relações sociais é de extrema importância para o meio social, educacional e para a diminuição da violência com a regulação de uma *práxis* transformadora. Somente assim, construindo um projeto contra-hegemônico, que atenda às necessidades da classe trabalhadora, é que alguns avanços serão conquistados.

Na busca por compreender a complexa temática da violência na escola, preocupa-se em esclarecer sobre a formação da violência dentro de um contexto que é social e histórico. Claro que algumas questões abordadas neste estudo requerem aprofundamento e imersões em outras pesquisas locais e aproximadas de diferentes comunidades, porém com este exercício espera-se a abertura de um campo de possibilidades para a desnaturalização e a não-individualização

do fenômeno da violência, e que novas perspectivas para o fortalecimento e a proposição de programas e de políticas públicas voltadas para o enfrentamento da violência na escola sejam encontradas.

Acredita-se que categorizar, castigar e estigmatizar o aluno não é a melhor forma de enfrentar a problemática da violência que afeta a escola e nem traz grandes benefícios aos envolvidos na situação de conflito. Somente um compromisso genuíno diante da situação, buscando envolvimento e desenvolvimento de estratégias educativas para e por todos os atores da escola envolvidos no processo, que possa refletir a realidade social e individual, é que possibilitará o alcance dos objetivos propostos.

Diante desta realidade, cabe a necessidade de o profissional de Psicologia estar presente no âmbito educativo, para realizar contribuições que potencializem a compressão das problemáticas escolares sobre a violência em sua totalidade e abrangência.

Destaca-se que a realização de pesquisas voltadas para a violência na escola pode favorecer o estabelecimento de um campo de reflexões e sensibilizações, visando oferecer subsídios para as escolas, melhorias na formação do psicólogo e possível otimização e desenvolvimento das suas formas de atuação com as complexas demandas da educação.

Para finalizar, reafirma-se que a liderança pedagógica do coordenador na organização do trabalho escolar é importante e necessária para a resolução dos problemas escolares em geral e da violência. Porém para que seu trabalho seja qualitativamente eficaz, é necessária uma boa formação profissional e condições físicas e materiais que favoreçam a organização coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a falta ou insuficiências destas condições inviabilize as atividades que caracterizam a função do coordenador e dos demais profissionais da escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**. Brasília: Unesco, BID, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2017.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>. Acesso em 04 de setembro de 2015.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. (Coord.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALCHIERI, J. C. (Org.). **Avaliação Psicológica: perspectivas e contextos**. São Paulo: Vetor, 2007.
- AMADO, L. A. S. Entre a criação e a obediência: a judicialização invade a escola. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 391-400, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722014000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08 de dezembro de 2017.
- ANDALO, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498931984000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931984000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08 de dezembro de 2017.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma Longa Transição. In: \_\_\_\_\_. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. São Paulo: Garamond, 2012.
- ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abril. 2004.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.
- BARROCO, S. M.; FRANCO, A. F. A Formação Social da Personalidade Violenta: Uma Explicitação Educacional. **Anais XI CONPE**, 2013. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2017.
- BARROCO, S. M. S.; CARVALHO, M. A. Corre Professor!!! Lá vem bala!!! – Sobre a Violência na Educação Pública do Paraná. In: FACCI, Marilda G. D.; URT, S. C. **Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor**. Teresina: EDUFPI, p. 137-164, 2017.
- BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. Vigotski: O Homem Cultural e Seus Processos Criativos. **Revista Psicologia da Educação**, v. 24, p. 15-32, 2007.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B; Gonçalves, M. G. G.; Furtado, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez. 2001.

BOCK, A. M. B; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, F. A. C. Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de Professores em um Novo Dizer para Jovens de 15 a 17 Anos. In: **V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos – SNFEJA**, 5, 2015. Campinas, SP. Anais (On-line). São Paulo: SNFEJA, 2015. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190/72>>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 219/2015** – “Lei Harfouche”. 2017.

CALDAS, R. F. L; SOUZA, M. P. R. Recuperação Escolar: Uma Análise Crítica da Psicologia Escolar. In: ZIBETTI, M. L. T; SOUZA, M. P. R; BARROCO, S. M. S. **Psicologia, Políticas Públicas e Escolarização**. Florianópolis: Pandion, 2015.

CAVALCANTE, R. **O Sofrimento Psico-Bio-Social do Docente Brasileiro**. 1ª ed. Clubes de Autores, 2015. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=oBaxCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=oBaxCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em 23 de novembro de 2017.

CAMINO C. P. S.; VIANA L. M. M.; LARRAIN L. F. C. R. Preconceito Contra Pessoas com Deficiência Física: Uma Análise das Concepções e Práticas que Permeiam o Ambiente Organizacional na Visão dos Profissionais de Recursos Humanos. **XXXII Encontro da ANPED**, 6 a 10 de setembro, Rio de Janeiro, 2008.

CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Bertand Brasil, 1999.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, p. 432-442, 2002.

CLEMENTI, N. A Voz dos Outros e a Nossa Voz: Alguns Fatores que Intervêm na Atuação do Coordenador. In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

CODO, W. O Fazer e a Consciência. In: LANE, S.T.M. & CODO, W. **O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, M. L. **Violência nas Escolas: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu Enfrentamento na Educação**. Dissertação Mestrado em Psicologia. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

DANTAS, C. M. B; OLIVEIRA, I. F; YAMAMOTO, O. H. Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. **Revista Psicologia & Sociedade**, ano 22, n.1, p.104-111, 2010.

DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano 21, n.71, 2000.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. **Formação de Professores**: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vygotskyana. Campinas: Autores Associados. 2004.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p. 123-135, 1985.

FIGUEREDO, L. C. M. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1991.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora. 2003.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e Educação. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Revista Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

HEGEL, G.W.F. **Ciência da lógica, primeira parte**: A lógica objetiva (1812/1813). Editada por F. Hogemann e W. Jaeschke, em *Gesammelte Werke*, vol. 11. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1978.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. YVARIS, J. F. e NADAL, E. P. Barcelona: Península, 1977.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, C; TORÍBIO, A. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOTTAK, C. La Cultura. In: \_\_\_\_\_. **Antropología Cultural**. España: Mc Graw Hill, 2002.

LANE, S.T.M. Consciência/Alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. **O homem em movimento**. São Paulo. Editora brasiliense, 1987.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F; FRANCO, A. F. **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural**: Em Defesa da Emancipação Humana. Maringá: Eduem, 2017.

LOMBARDI, J. C. Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI D. (Orgs.) **Marxismo e Educação**: Debates contemporâneos. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Z. **Representações sociais acerca da violência de gênero**: significados das experiências vividas por mulheres agredidas. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, 2009.

LOZANO, G. V. El Papel de la Violencia (Marx, Engels y el Marxismo). In: VÁZQUEZ, A. S. **El mundo de la Violencia**. México: Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

LURIA, A. R. **El Cerebro en Acción**. Barcelona: Fontanella. 1976.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. Campinas: Editora Icone. 2013.

MALO, M. C. Catolicismo y violencia. In: VÁZQUEZ, A. S. **El mundo de la Violencia**. México: Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

MARCHESI, A. **O Bem-Estar de Professores**: Competências, Emoções e Valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.83, p. 39-56, mar. 2010.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas implicações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a psicologia atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira & Marin, Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M. L. (Orgs.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: EDUEM, 2015.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Revista Estudos de Psicologia**, v.2, n.1, p. 7-27, 1996.

MATTOS, C. L. G; COELHO, M. I. M. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica a economia política**. Traduzido por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9.ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação (SED). **Plano Político Pedagógico AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS, 2016.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo de interdisciplinar de ação coletiva. **História, Ciências e Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p.513- 531, fev. 1998.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLON, S. I. Notas sobre a Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. **Revista Psicologia em Estudo**. V. 16, n.4, p 613-622, out./dez. 2011.

MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Revista Sociedade em Debate**, v.17, n.2, p. 29-40, jul-dez. 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MURGUERZA, J. La No Violencia como Utopia. In: VÁZQUEZ, A. S. **El mundo de la Violencia**. México: Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface**, Botucatu, v. 17, n. 13, p. 119-134, ago. 2003.

NOVAIS, F. A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

NÓVOA, A. **O Passado e o Presente dos Professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. B. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista de Educação PUC- Campinas**, n. 24, p.121- 131. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/viewFile/120/107>>. Acesso em 10 de junho de 2015.

OLIVEIRA, A. H. C. **Agressões e Violências contra Professores nas Escolas Públicas**. Monografia Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual de Paranaíba. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância. 2014.

OLIVEIRA, J. E. C. **As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <10.11606/T.22.2009.tde-29102009-141219>. Acesso em: 14 set. 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski – aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. et al. **Piaget – Vigotsky**: novas contribuições para o debate. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática: 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes.1999.

PAUGAM, S. **Desqualificação social**: Ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Educ & Cortez. Originalmente publicado em 1991. 2003.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**. Campinas: Papirus, n. 24, p. 32-43, 1991.

PLACCO, V. M. N. S. et al. Representações Sociais de jovens sobre a violência e a urgência na formação de professores. Psicologia da Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP**, n.14/15, 1º e 2º sem., 2002.

PRADO JR., C. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

REBOLO, F. Caminhos para o Bem-estar Docente: As estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v.14, n. 1, p. 115-131, 2012.

ROSA, A; MONTERO, I. O Contexto Histórico do Trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação**: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas,1996.



SADALLA, A. M. F. A. et al. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático reflexivo. In: AZZI, R., BATISTA, S.; H. S. da S; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, SP: Cia. das Letras. 2000.

SILVA, N. R. **Relações Sociais para a Superação da Violência Escolar e Processo Formativo de Professores**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 2006.

SILVA, R. I. M; BARROCO, S. M. S. Psicologia, Ideologia e Políticas Públicas para Educação: reflexões Necessárias. In: ZIBETTI, M. L. T; SOUZA, M. P. R; BARROCO, S. M. S. **Psicologia, Políticas Públicas e Escolarização**. Florianópolis: Pandion, 2015.

SILVA, J. M. A. de P; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Revista Educação Online**, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/13.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2017.

SOUZA, M. P. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. **Revista Em Aberto**, v.83 n. 23 p. 129-149. 2010.

SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas de redução em meio escolar. **Revista Pró-posições**. São Paulo, v. 13, n. 3, p.71-83, set./dez. 2002.

SUZUKI, M. A; LEONARDO, N. S. T. LEAL, Z. F. R. A Medicalização da Educação: Reflexões para a Compreensão e Enfrentamento deste fenômeno. In: LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F; FRANCO, A. F. **Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: Em Defesa da Emancipação Humana**. Maringá: Eduem, 2017.

SUZUKI, M. A. **A Medicalização dos Problemas de Comportamento e da Aprendizagem: Uma Prática Social de Controle**. 2012. 174 f. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

URT, S. C. **A Psicologia na Educação: Do Real ao Possível**. Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 1989.

URT, S. C. Um sonho possível – a produção científica e a constituição de grupos de pesquisa em Educação e Psicologia na Universidade. In: Urt, S. C. (Org.). **Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia**. Campo Grande: Oeste, 2017.

URT, S. C; MORETTINI, M. T. O Professor como Sujeito da Aprendizagem e as Implicações da Escola de Vigotski. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 443-466, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276/4321>>. Acesso em 14 de março de 2018.

VÁZQUEZ, A. S. Praxis y Violencia. In: VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la praxis**. 2a. ed. México, Grijalbo, 1980.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

VILLORO, L. Poder, Contrapoder y Violencia. In: VÁZQUEZ, A. S. **El mundo de la Violencia**. 1a Ed. México: Facultad de Filosofía y letras, 1998.

VITAL, S. C. C; URT, S. C. **Educação Integral e Violência da Escola**. Revista Sciencult, v. 6, n. 1, p. 62-79, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Concreta do Homem**. Universidade de Moscou, 1986.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Problema do Método**. In: \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **He Collected Works of L. S. Vygotsky**: Volume 5: Child Psychology R. W. RIEBER (Ed.), M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem (ATSH)**. 1930. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor. Trabalho original publicado em 1931. 2000.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica** (3a. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações Conceituais e Metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n.41, p. 165-189, 2014.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão In: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 2, n.17, p. 99-104, maio/ago. 2005.

ZANKOV, L. V. **La enseñanza y el Desarrollo**. Investigación pedagógica experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1975. Traducción al español, 1984.

## REFERÊNCIAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

ANTUNES, D. C; ZUIN, A. Á. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-41, abr. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

ARAUJO, L. S. et al. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Revista Psico-USF**, Itatiba, v.17, n.2, p.243-251, ago. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712012000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.549-559, ago. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

BRANDAO NETO, W. et al. Violência sob o olhar de adolescentes: intervenção educativa com Círculos de Cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 68, n. 4, p. 617-625, ago. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000400617&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000400617&lng=pt&nrm=iso)>.

BRINGIOTTI, M. I; KRYNVENIUK, M; LASSO, S. Las multiples violencias de la "violencia" en la escuela: desarrollo de un enfoque teorico y metodologico integrativo. **Revista Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 313-325, dez. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2004000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300007&lng=pt&nrm=iso)>.

BRITO, C. C.; OLIVEIRA, M. T. Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. **Jornal de Pediatria (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 89, n. 6, p. 601-607, dez. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572013000600014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000600014&lng=pt&nrm=iso)>.

CAVALIN, L. A. **Violência psicológica**: estudo com adolescentes de uma instituição escolar pública do interior do estado de São Paulo. 2013. Dissertação Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2013.

CRUZ, T. M. **Meninas e meninos no recreio**: gênero, sociabilidade e conflito. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

DELFINO, V. **Percepção de pais e professores sobre práticas de educação e da criança sobre o certo e o errado**: intervindo com ela para promover o respeito à diversidade. Tese Doutorado em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.

ESTEVEES, M. R. **Um olhar sobre a rede social no enfrentamento da violência escolar nas instituições de ensino médio de Alfenas-MG**. Dissertação Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2012.

ESTEVEES, M. R. **Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio**. 2015. Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.

FONSECA, D. C; SILVA, J. M. A. P; SALLES, L. M. F. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 35-43, jun. 2014 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572014000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100004&lng=pt&nrm=iso)>.

FRANCISCHINI, R; SOUZA NETO, M. O. Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, Niterói, v. 19, n. 1, p. 243-251, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-80232007000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018&lng=pt&nrm=iso)>.

FREIRE, A. N; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.16, n. 1, p.55-60, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=pt&nrm=iso)>.

GARCIA, S. C. G; SILVA, A. M. S. Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis. **Revista Interface**, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 41-50, ago. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831999000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000200005&lng=pt&nrm=iso)>.

GOMES, R. A; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, mar. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=pt&nrm=iso)>.

IFANGER, F. C. A. **A intolerância ao diferente: o problema do bullying escolar**. Tese Doutorado em Direito Penal. Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

KAPPEL, V. B. et al. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. **Revista Interface**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 723-735, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832014000400723&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400723&lng=pt&nrm=iso)>.

KARMANN, D. F. **Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras**. Dissertação Mestrado em Movimento, Postura e Ação Humana. Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

KRMPOTIC, C; FARRE, M. Violencia social y escuela: un relato empírico desde barrios críticos. **Revista katálýsis**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 195-203, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

LIBARDI, S. S; CASTRO, L. R. Violências “sutis”: jovens e grupos de pares na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.26, n. 3, p. 943-962, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922014000300943&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000300943&lng=pt&nrm=iso)>.

LIBERAL, Edson Ferreira et al. Escola segura. **Jornal de Pediatria (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. s155-s163, nov. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-75572005000700005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700005&lng=pt&nrm=iso)>.

LICO, F. M. C. **Juventude, violência e ação coletiva**. 2009. Tese Doutorado em Serviços de Saúde Pública. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

LOUREIRO, A. C. A. M; QUEIROZ, S. S. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. **Revista Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v.25, n.4, p.546-557, 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932005000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000400005&lng=pt&nrm=iso)>.

MALTA, D. C. et al. Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). **Revista brasileira epidemiologia**, São Paulo, v. 17, supl.1, p.92-105, 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2014000500092&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500092&lng=pt&nrm=iso)>.

MARANHAO, J. H. et al. Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 429-444, ago. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922014000200429&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000200429&lng=pt&nrm=iso)>.

MELO, E. M. et al. A violência rompendo interações: as interações superando a violência. **Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil**, Recife, v. 7, n. 1, p. 89-98, mar. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-38292007000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292007000100011&lng=pt&nrm=iso)>.

MEZZALIRA, A. S. C; GUZZO, R. S. L. The educator and violent situations experience by student: Coping strategies. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 37-47, mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2015000100037&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100037&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 dezembro de 2016.

NASCIMENTO, A. M. T.; MENEZES, J. A. Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n.1, p.142-151, 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100016&lng=pt&nrm=iso)>.

NATALO, S. P. **O que os discursos sobre bullying podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação?:** evidências de um sintoma social. 2014. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

NEVES, P. R. C. **Disposições de gênero e violências escolares:** entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo. 2014. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

NJAINÉ, K; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface**, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 119-134, ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832003000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000200009&lng=pt&nrm=iso)>.

OLIVEIRA, J. C; BARBOSA, A. J. G. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722012000400014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000400014&lng=pt&nrm=iso)>.

OLIVEIRA, É. C. S; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 90-98, abr. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=pt&nrm=iso)>.

OLIVEIRA, J. E. C. **As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar.** 2009. Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias – nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, dez. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso)>.

PAULA, A. S. **História de vida e representações sociais de violência em professores de uma escola pública.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

PENALONZO, J. O. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 149-155, ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200011&lng=pt&nrm=iso)>.

PEREIRA, M. A. **Violência nas escolas:** visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão. 2003. Dissertação Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2003.

PINTO, L. W; ASSIS, Simone Gonçalves de. Violência familiar e comunitária em escolares do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 288-300, jun. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2013000200288&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2013000200288&lng=pt&nrm=iso)>.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PRIOTTO, E. M. T. P. **Violência envolvendo adolescentes estudantes na tríplice fronteira**: Brasil - Paraguai - Argentina. 2013. Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2013.

RAMOS, C. E. **O professor universitário na sociedade administrada**: expressões da violência no ensino superior privado. Dissertação Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

RIBOLLA, M. B; FIAMENGHI JR., G. A. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 111-121, jun. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100011&lng=pt&nrm=iso)>.

RISTUM, M; BASTOS, A. C. S. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v.13, n. 26, p. 181-189, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2003000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300007&lng=pt&nrm=iso)>.

SALLES, L. M. F. et al. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 148-157, abr. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822014000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100016&lng=pt&nrm=iso)>.

SAMPAIO, J. M. C. **Bullying no contexto escolar**: avaliação de um programa de intervenção. Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.

SANTOS, L. E. S; FERRIANI, M. G. C. A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 524-529, out. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000500008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000500008&lng=pt&nrm=iso)>.

SANTOS, F. P. A. et al. Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. **Revista Physis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 267-281, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312011000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312011000100016&lng=pt&nrm=iso)>.



SILVA, C. E. et al. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.16, n.1, p.83-93, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100009&lng=pt&nrm=iso)>.

SILVA NETO, C. M. **(In)disciplina e violência no espaço escolar**: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SOUZA, L. V; RISTUM, M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 377-385, dez. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300007&lng=pt&nrm=iso)>.

TAVARES, P. A; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Revista de estudos econômicos**. São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, jun. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612016000200471&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612016000200471&lng=pt&nrm=iso)>.

VAGOSTELLO, L. et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 191-196, dez. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2003000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300008&lng=pt&nrm=iso)>.

VIODRES INOUE, S. R; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, mar. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2008000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100002&lng=pt&nrm=iso)>.

WEIMER, W. R; MOREIRA, E. C. Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 257-274, mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892014000100257&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000100257&lng=pt&nrm=iso)>.

WENDT, G. W; LISBOA, C. S. M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Revista de Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 73-87, jun. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652013000100005&lng=pt&nrm=iso)>.

YAMASAKI, A. A. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. 2007. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

YOSHINAGA, A. C. M. **Bullying e o trabalho do enfermeiro no contexto escolar**: validação de um programa de intervenção através do método Delphi. Dissertação Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.