

VIOLÊNCIA ESCOLAR: concepções e estratégias docentes

SCHOOL VIOLENCE: teaching conceptions and strategies

Erivelton Nunes de Almeida¹ - FCRN
Lavínia Maria Silva Queiroz² - UFRN

RESUMO

Este artigo discute os sentidos atribuídos pelos professores ao fenômeno da violência escolar. A partir da análise das falas de três professores, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa objetiva analisar as ressignificações do termo violência escolar a partir de uma relação com o contexto escolar, buscando entender como os professores lidam com esse fenômeno na prática docente. Ademais, defendemos, com base em Lopes (2012), que os significados de violência são resultados de demandas e negociações políticas construídos contextualmente. Teoricamente, dialoga com uma base que prima pelo descentramento conceitual, principalmente com Laclau (2011) e Lopes (2012), do termo violência, que assume diversos significados construídos no contexto da prática. Vimos que os fenômenos considerados violentos variam de acordo com os interesses e subjetivação dos docentes em estreita relação com o contexto escolar, e que são construídos por meio de conflitos e interesses aflorados discursivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Sentidos de violência; Violência na escola.

ABSTRACT

The present paper discusses the meanings attributed by teachers to the phenomenon of school violence. From the word analysis of three teachers, obtained through semi-structured interviews, the research aims to analyze the resignifications of the term school violence from a link with the school context, also trying to understand how the teachers deal with this phenomenon in teaching practice. Furthermore, we defend, based on Lopes (2012), that the meanings of violence are the result of demands and political negotiations constructed in context. Theoretically, it dialogues with a base that strives for conceptual decentralization, mainly with Laclau (2011) and Lopes (2012), of the term violence, which assumes several meanings constructed in the context of school practice based on demands, influences and negotiations of meanings. We have seen that the phenomena considered violent are different according to the interests and subjectivity of the teachers in close relationship with the school context, and that they are constructed through conflicts and interests raised discursively.

Keywords: Indiscipline; Meanings of violence; Violence in school.

DOI: 10.21920/recei72020616174188
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020616174188>

¹Mestrado em Ensino pelo POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN. Bacharel em Direito, com Especialização em Perícia Criminal pela Faculdade Estácio de Sá, e Graduação em Matemática pela UFRN. E-mail: eriveltonalmeida@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3520-8066>.

²Mestranda em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduada em Pedagogia pela UERN. E-mail: laviniamsq@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0012-7488>.

INTRODUÇÃO

O presente estudo levou em consideração o momento de instabilidade vivenciado pela sociedade moderna: “Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas de diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal” (LOPES, 2013, p. 8).

Vivemos um processo de globalização em que o sistema neoliberal emergiu, causando crise na modernidade. Nesse contexto de incertezas, um dos fenômenos que chama significativa atenção é a violência, que atinge indiscriminadamente os mais diversos ambientes, inclusive o escolar, o qual envolve parte significativa da sociedade e não está imune às diversas manifestações sociais.

Desse modo, como um fenômeno complexo com várias possibilidades de interpretação, a sensação de ascendência da violência escolar vem preocupando educadores, pesquisadores e a sociedade em geral.

Essa sensação do crescimento da violência no âmbito escolar pode ser compreendida com Bauman (2008), em seu livro “Medo Líquido”. Para o autor, o fenômeno da globalização imprimiu mudanças nas relações pessoais, tornando-as frágeis. Nos tempos modernos tudo é temporário, fluido, líquido. Essa fluidez atinge as relações interpessoais, fragilizando os vínculos humanos e gerando um “medo de todos com relação a todos” (BAUMAN, 2008, p. 32).

O medo gerado pelas incertezas pós-modernas³ não é apenas o medo do que realmente possa acontecer, ou seja, um “medo real”. A obsessão pela segurança acabou trazendo à tona o que Bauman (2008, p. 9) define como “medo de segundo grau” ou “medo derivado”. O “medo derivado” é uma espécie de sensação de insegurança que projeta e orienta comportamentos e termina, muitas vezes, gerando mais insegurança. “Quanto mais nos protegemos, mais propulsionamos o medo, sentimos mais medo, como um ciclo vicioso” (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 36).

Outra dinâmica social potencializada pelo medo derivado é o isolamento, que provoca um comportamento de desconstrução da comunidade, expondo como consequência o individualismo. Isso tudo influenciado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação que massificam e espetacularizam a violência.

Se tais tecnologias não conseguiram fazer do humano um sujeito universal. Fê-lo, com força, um cidadão do medo. A violência foi se naturalizando no absurdo que ela é inevitável, e o medo tomou assento permanente como o anticorpo que revelam a doença latente (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 36).

Nessa visão, partimos do pressuposto que os sentimentos de medo e insegurança interferem nas relações interpessoais e contribuem sobremaneira para a construção do significado do termo violência escolar.

Contudo, as significações construídas na escola e suas relações com a sociedade moderna líquida mantêm de alguma forma, relação com muitos significados atribuídos ao termo violência, haja vista que este tem adquirido vários sentidos, possibilitando diversos usos, interpretações e contextualizações. Dessa maneira, defendemos que não é possível fixar

³Para Lopes (2013, p. 15), “A Pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX - duas grandes guerras, holocausto, bomba atômica, genocídios de toda espécie”.

definitivamente o conceito de violência escolar, sendo ele construído e reconstruído a todo tempo pelos sujeitos no próprio contexto da prática escolar (SANTOS; RODRIGUES, 2015).

No que diz respeito à metodologia, este trabalho é de cunho qualitativo. Para Minayo (2009), essa modalidade de pesquisa responde a questões particulares e se ocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ser qualificado através de outras formas de pesquisas. Nessa ótica, aplicou-se um questionário acompanhado de roteiro semiestruturado com três professores que atuam em uma escola da rede pública de Ensino Médio em Mossoró/RN, a serem identificados como D1, D2 e D3. A pesquisa objetiva analisar as ressignificações⁴ do termo violência escolar a partir de uma relação com o contexto escolar, buscando entender, também, como os professores lidam com esse fenômeno na prática docente.

No entanto, assim como Oliveira (2015) reconhecemos que a perspectiva pós-estruturalista, desconstrucionista, na qual se baseia esse trabalho, é um desafio para a pesquisa qualitativa. Partindo desse entendimento a autora defende que a pesquisa não seja vislumbrada apenas como um procedimento de verificação direta ou ainda de testes de uma hipótese, haja vista que, de acordo com Lopes (2013) o campo educacional, tido como campo político gera mais dissensos do que de verdades fundantes.

Dessa forma, pesquisar qualitativamente, a partir das perspectivas pós-estruturalistas, requer compreender que as estruturas não são fixas nem centradas, ou seja, a construção dos sentidos deve ser pautada em construções discursivas interessadas.

O artigo divide-se em quatro tópicos: no primeiro, abordamos os elementos da perspectiva pós-estruturalista quanto à polissemia do significante violência escolar; no segundo, apresentamos e discutimos alguns conceitos de violência escolar que influenciam nas significações do termo pelos docentes; no terceiro, analisamos as falas dos professores entrevistados; no quarto, apresentamos algumas estratégias elencadas pelos entrevistados na prevenção ao fenômeno da violência e; finalmente tecemos as considerações finais, apontando os resultados da pesquisa.

DELINEANDO O SIGNIFICADO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

No primeiro momento buscamos demonstrar que os conceitos estudados são construídos contextualmente⁵. Nessa visão, nos aproximamos das concepções analisadas por Laclau (2011) e Lopes (2012) a respeito da impossibilidade de fixação de sentidos. Defendemos que o preenchimento do significante violência pode se dar de várias formas, podendo este ser empregado por vários sentidos. Portanto, consideramos que o termo violência assume um conceito polissêmico e flutuante, podendo adquirir vários sentidos construídos nos embates que, de forma contextual, acaba se configurando em disputas no campo político.

Esse campo não significa apenas a produção de textos ou outras prescrições. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “se a política é vista só nesses termos, então todos os outros momentos do processo de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno

⁴“Entendemos por ressignificação os sentidos construídos na/pela escola em uma relação de compreensão e tradução das propostas, configurado em projetos híbridos” (BALL, 1994 apud SANTOS E OLIVEIRA, 2016, p. 41).

⁵Para Lopes (2002), o contexto indica não apenas o lugar onde os conceitos são construídos, mas como são selecionados e reposicionados em detrimento de outros conceitos. Implica em considerar que os textos são modificados por processos de simplificação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre diferentes interesses que estruturam o campo da recontextualização.

das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”. As políticas propostas pelos governos envolvem negociações e contestações entre os mais diversos grupos.

O que denominamos de políticas vai além de textos produzidos em diferentes ambientes de produção de textos, cujo processo discursivo ocorre por diversos meios. “A política é feita pelos e para os professores; eles são autores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRES; BRAUN, 2016, p. 13).

Apesar de se ter o cuidado com essa dicotomia sujeito x objeto, a análise de Ball, Maguire e Braun (2016) permite fugir da ideia de mera implementação de políticas, haja vista que os textos são traduzidos em cada contexto escolar, onde são analisados, refeitos, ressignificados ou até mesmo descartados. Assim como os autores citados, entendemos a política como processo dinâmico e não linear, que ao invés de implantadas são atuadas, ‘colocada em cena’⁶.

Os autores tratados são reconhecidos como filiados à tradição pós-estruturalista. Diferente de outras matrizes teóricas, o pós-estruturalismo não pode ser entendido como único. Ele é representado por um conjunto de princípios que engloba autores que dialogam com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos (LOPES; MACEDO, 2011). “O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Essas matrizes, ao adotarem uma postura antirrealista, assumem que a linguagem, ao invés de representar o mundo, o constrói, ou seja, cria o que se fala, e não apenas nomeia o que existe.

Porém, diferente das vertentes estruturalistas, que apontam para a existência de estruturas fixas, que subordina os fenômenos sociais, as perspectivas pós-estruturalistas indicam que a própria ideia de estrutura estaria marcada pela linguagem. Para essa tendência, a estrutura não pode ser vista como uma realidade estática (ou absoluta), mas uma construção discursiva.

Lopes e Macedo (2011), tomando Saussure (2002) como referência, explicam que para o estruturalismo a linguagem é um conjunto de signos composto por significante (palavra) e significado (conceito) que se encaixam quase que perfeitamente (acordo tácito partilhado). Diferentemente dos pressupostos pós-estruturalistas, que apontam que a linguagem não representa a realidade. Para o pós-estruturalismo qualquer significado pode ser atribuído a um significante, através de luta política, que contingencial e provisoriamente hegemoniza os constituintes de determinado termo.

Defendemos, assim com Lopes (2012) e Laclau (2011), que a subsunção do significado ao significante se dá através de luta política, atendendo demandas contextuais. O contextual não pode ser visto como território fixo, mas um processo ativo de diferentes interesses que projetam e orientam o campo da recontextualização. Como podemos perceber, a partir de Lopes (2012), o significante violência é flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Podemos afirmar que o termo violência é um significante vazio, cujo preenchimento dependerá de demandas atuais de grupos que pretendem hegemonizar, temporariamente, o significado que melhor se adequa aos seus interesses, tornando híbrida sua compreensão (LACLAU, 2011) e apontando um conceito construído a partir de um mesclo de tendências e demandas. Conforme Laclau (2011, p. 66), “a sociedade gera um vocabulário de significantes vazios cujos significados temporários decorrem de uma competição política”; ou seja, não há

⁶Do inglês *policy enactment*. Este termo é de difícil tradução, pois tem sido usado para descrever o processo legislativo. Porém, Ball, Maguire e Braun (2016) o relaciona com o modo que o texto pode ser apresentado e representado, considerando os leitores sujeitos ativos no processo de materialização das políticas.

significação sem discurso interessado.

A falta de um conceito fixo e determinado de violência não pode ser visto como algo negativo, mas percebido como fator de construção do processo democrático através das relações hegemônicas. Segundo Laclau (2011 *apud* LOPES, 2012), os significantes vazios são importantes para o processo político de construção e significação, não sendo, necessariamente, uma perda ou uma distorção de sentidos.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido do termo violência na escola não pode ser revestido de algo fixo, mas construído através das relações hegemônicas que se tornam temporariamente universais. São significados construídos por um jogo precário de linguagem que representam as demandas de determinados grupos em dado momento histórico.

As relações hegemônicas, portanto, são frutos do processo democrático dos quais surgem antagonismos ideológicos que impossibilitam o fechamento conceitual. Para Laclau e Mouffe (2004, *apud* ALVES, 2010), esse antagonismo cessa toda a possibilidade de reconciliação final. Para os autores, todo consenso é temporário e resultado de uma negociação de sentidos. “Desse modo, as condições necessárias ao estabelecimento de uma articulação hegemônica correspondem à presença de forças antagônicas e a instabilidade das fronteiras que as separam.” (LACLAU; MOUFFE, 2004 *apud* ALVES, 2010, p. 179).

Entender o significado de violência como flutuante e preenchido contextualmente não significa dizer que esse processo de reinterpretação seja fraudulento ou ainda que possa ser preenchido aleatoriamente. Conforme explicam Santos e Rodrigues (2015), não é uma tentativa de fraudar as estatísticas. Para esses autores, os jogos de sentidos funcionam como identificação, constituidora da própria realidade. “A realidade da escola é conceitual, passando pela caracterização, neste caso, de determinado estado de violência” (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 193).

DISCUTINDO A TENTATIVA DE FIXAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Vários autores têm buscado definir o termo violência escolar de forma definitiva. Mesmo defendendo a natureza flutuante do conceito de violência e suas ressignificações no contexto da prática, entendemos ser necessário discutir os possíveis significados apontados por eles.

Refletir a respeito dessas interpretações contribui com possíveis outras definições e ressignificações de violência escolar no contexto da prática, seja através da leitura das obras desses autores, seja por meio da assimilação de fechamentos conceituais nos livros didáticos e documentos oficiais⁷.

No contexto da prática, a política é reinventada, ressignificada ou até mesmo abandonada pelos professores. Ela não é meramente implementada, mas atuada através de um processo interpretativo no qual os professores recriam-na ativamente diante não somente das propostas apresentadas pelos documentos/livros didáticos. Logo, os documentos considerados orientadores do currículo, assim como as teorias propostas pelos autores trazidos em seguida, não podem ser desconsiderados nas análises de construção das significações, pois participam, muitas vezes, como singulares protagonistas do aparato indutivo pedagógico na função docente.

Desconsiderar o poder das teorias propostas por esses autores significaria menosprezar

⁷Produzidos pelo governo e que tratam de políticas públicas educacionais como: Documento Orientador do Ensino Médio Inovador (ProEmi), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DENEM) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEHD).

um conjunto de mecanismos simbólicos de difusão e construções discursivas na escola. Mesmo que os professores não tenham acesso direto às obras desses autores, acreditamos que em algum momento eles se deparam com essas ideias nas suas práticas pedagógicas, o que contribui para a percepção do conceito de violência escolar por parte desses docentes.

Com essas ideias, discutiremos, em seguida, os principais pontos de vista sobre violência escolar propostas pelos autores Sposito (1998), Abramovay et al. (2002), Charlot (2002), e Derbabieux (2002)⁸

Para Sposito (1998 apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 62) “[...] a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.

Nesse conceito, a autora encerra-o indicando uma ruptura do nexos social. Mas o que seria esse nexos social? Não há uma única forma de se estabelecer esse nexos e acreditamos que nem toda ruptura seja necessariamente um acontecimento ruim. Não fica claro, também, nesse conceito, o que a autora define como força. Entendemos que há outras formas de violência que se reproduzem sem necessariamente implicar em uso da força como, por exemplo, o autoritarismo ou a violência institucional.

Já para Abramovay et al. (2002) não existe consenso sobre o significado de violência. Ele varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (diretores, professores, alunos etc.), da idade e, provavelmente, do sexo.

A forma e o conceito de violência variam conforme o status e o local onde está inserido o estabelecimento educacional, não sendo possível um conceito único do termo violência escolar. Aponta ainda que inicialmente essa violência estava ligada a indisciplina e a delinquência juvenil, sendo que atualmente se associa também a globalização e a exclusão social (ABRAMOVAY et al., 2002, p 13).

Para a autora são vários os fenômenos que podem ser identificados como violência escolar. Mesmo assim, ela contraditoriamente apresenta várias fixações de sentidos sobre o que seria violência quando, por exemplo, classifica-a em agressões físicas, violência sexual, vandalismo, humilhações, falta de respeito ou, ainda, quando apresenta uma espécie de violência que denomina simbólica ou institucional.

Já Charlot (2002, p. 122) classifica a violência escolar em três espécies:

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

Qual seria o critério para enquadrar essas características? Seriam as incivildades menos

⁸A escolha dos autores se deu pela especificidade de trabalharem com o tema e pela influência que exercem na literatura sobre violência escolar.

graves que a violência? Como graduar uma humilhação contra uma criança com deficiência e diante de um vandalismo, como pichação? Esse tipo de fixação conceitual acaba valorizando alguns atos em detrimento de outros, o que pode ocasionar falsa percepção de resolução dos problemas causados pela violência escolar. E pior, gerar mais violência, através de respostas prontas.

Ainda observando essas tentativas de classificações, percebemos que Abramovay et al (2002) e Charlot (2002) convergem em uma das classificações, ao tratarem da violência simbólica ou institucional. Esse tipo de violência, segundo Charlot (2002), está relacionado à falta de sentido para o aluno em permanecer na escola. Seria uma modalidade de violência que se apresenta através de uma imposição social, da relação de poder entre professores e alunos.

Porém, compreendemos que nem toda violência simbólica é institucional, da mesma forma que nem toda violência institucional é simbólica. Inclusive, a construção dessa violência “simbólica” muda em cada contexto, podendo adquirir sentidos diversos a depender dos interesses políticos e contingenciais locais.

Debarbieux (2002), da mesma forma, classifica a violência escolar em três espécies:

1. Os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal;
2. As incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais;
3. Sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que aqui denominamos. Sentimento de violência. Resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

Charlot (2002 *apud* PALMA; WESSLER, 2008) propôs ainda uma classificação, subdividindo a violência escolar em: violência na escola - a qual produz dentro do espaço escolar sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; violência da escola - institucional, simbólica, em que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam e; violência à escola - ligada à natureza e às atividades da instituição escolar.

Ainda segundo Debarbieux (2002), a expansão da definição do conceito de violência traz um risco epistemológico de se hiperampliar o problema até torná-lo impensável. Para o autor, essa expansão pode ainda resultar, ainda, no risco de se criminalizar padrões comportamentais, incluindo-os na definição de violência.

Entendemos que essa preocupação não é irrelevante, sendo que a apropriação do termo violência é temporal, construído subjetivo, contextual e continuamente. A busca pelo enquadramento conceitual desse termo e suas respectivas classificações é equivocada, pois assim como ele os conceitos de incivildade, violência simbólica e indisciplina podem adquirir diversos significados, preenchidos a partir de interesses produzidos no contexto.

Comumente, para esses autores a definição do termo violência escolar contribui para a construção de um conceito fundamentado em um contexto social, histórico e cultural, e conseqüentemente para o direcionamento de políticas públicas voltadas à prevenção desse fenômeno. Alguns acreditam ainda que uma percepção diversificada sobre ela prejudica o encaminhamento de ações preventivas mais efetivas.

Para Lopes (2012), a ambigüidade dos significados vazios é obrigatória, já que os sentidos são construídos contextualmente e não há possibilidade de fechá-los definitivamente. Defendemos que essas tentativas de fixação de sentidos do termo violência escolar podem trazer prejuízos como, por exemplo, a estereotipação dos sujeitos e das escolas, fomentando o

preconceito, a discriminação e a própria violência. Não que o termo possa abranger o que desejamos independente das relações de poder e do contexto. Não é, conforme Lopes (2002, p. 389), “uma simples exaltação do hibridismo”, e sequer a mera superposição de discursos, mas o reconhecimento de que a escola tem seu próprio filtro, constrói e reconstrói conceitos e cria estratégias.

Essas definições centradas podem contribuir para as significações construídas pelos professores no contexto escolar, seja por meio do acesso direto aos textos desses autores, seja através de documentos oficiais e dos livros didáticos, que são influenciados por essas teorias. No entanto, defendemos que o termo violência escolar somente se reveste de algo determinado contextualmente a partir de uma pluralidade de interesses, que através do processo de discurso temporário articulam seu significado.

Essa tentativa de fixação pode causar, ainda, uma mitigação do papel da escola e dos professores no processo de políticas públicas voltadas à violência escolar, na medida em que os docentes passam a ser vistos como meros implementadores dessas políticas, quando na verdade elas são negociadas no contexto da prática e os conceitos construídos por meio da negociação de sentidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa ótica, os professores “estão envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significam o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 10).

Compreender a violência na perspectiva pós-estruturalista, ou seja, como um fenômeno de construção discursiva, onde a escola, a partir de uma série de demandas ressignifica e recontextualiza o conceito de violência, abre a possibilidade de entender como o docente recria e reinventa estratégias pedagógicas objetivando lidar com aquele fenômeno.

No próximo tópico buscaremos compreender como as concepções de violência escolar no contexto da prática são construídas (significadas e ressignificadas) pelos professores pesquisados.

SIGNIFICADOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Neste tópico buscamos analisar os significados atribuídos pelos professores quanto à expressão violência escolar e compreender quais as estratégias adotadas para lidar com o fenômeno no ambiente da escola.

Optamos por uma escola urbana, localizada em uma comunidade periférica e apontada pelos professores da rede pública como violenta. Dentre os professores selecionados para as entrevistas escolhemos aqueles com mais de 10 (dez) anos em sala de aula na rede pública de Ensino Médio na cidade de Mossoró/RN. Ambas com idade entre 35 e 40 anos. O professor (D1) trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tem formação em Pedagogia; o professor (D2) atua no ensino regular e tem formação em Letras; e a professora (D3), é licenciada em História e em Direito, tendo ainda Pós-Graduada em Direitos Humanos, além de professora atua em movimentos sociais. Abaixo, segue a definição de violência escolar considerada por cada um dos pesquisados:

Tabela 1 – Definição dos professores a respeito de Violência Escolar.

PROFESSORES	O que você entende por violência escolar?
-------------	---

D1	Eu compreendo que violência escolar é toda aquela atitude, verbal ou física, que venha agredir a pessoa ou a dignidade dessa pessoa no contexto da escola, nos espaços escolar físico.
D2	A violência escolar ela envolve vários fatores, não é somente a questão física, mais a questão da exclusão, a questão da falta compromisso com o aluno, a questão até mesmo de nós como profissionais, [...] é também mais a questão dos próprios direitos deles que a gente sabe que não são bem cumpridos, principalmente na escola pública.
D3	Violência escolar, assim como toda forma de violência, ela tanto falar, aborda a questão da violência física, como a violência psicológica, como violência afetiva, como a questão do abandono, então dentro da escola muitas vezes o que se manifesta são coisas que vêm de fora, a vida que os alunos levam fora eles trazem para dentro da escola, por isso que a escola não é só isso aqui esse espaço que a gente está vendo, mas ela também engloba a comunidade, e eu vejo que nós, aqui nós somos uma comunidade periférica, então, a violência que acontece fora da escola, ela também envolve dentro da escola, então a violência ela também vai envolver a essas questões afetivas, emocionais, psicológicas, físicas, mas também a questão do próprio Estado em praticar essa violência, em não dar estrutura para que os alunos possam ter uma qualidade de ensino, para que eles possam ter uma boa formação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De forma geral, apresentamos os elementos fundamentais nas significações de violência apontadas pelos professores: violência verbal, psicológica, afetiva ou física que venha agredir a pessoa ou sua dignidade no contexto da escola; a inclusão; a falta de compromisso do estado com o aluno e; a interferência da violência social na escola.

Através das entrevistas percebemos que o conceito de violência na escola, na perspectiva dos professores, está relacionado com uma classificação de violência trazida por Charlot (2002), principalmente no tocante a abrangência do termo (violência física, verbal, incivildades, violência simbólica etc.). Há, ainda, uma ideia de localização dessa violência, como as agressões que ocorrem no ambiente interno da escola, causadas pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, servidores e alunos).

Percebemos, também, que em alguns momentos os professores diferenciam agressões verbais e morais de agressões físicas. O professor (D1) destaca: “[...] nós temos muitos casos aqui que se enquadram nesse contexto de violência, situações que desrespeitam a moral do sujeito [...] é não tanto de agressões físicas, mas também acontecem [...]”.

Nesta sentença, o professor entrevistado destaca que a violência é algo amplo, incluindo, inclusive, as incivildades, corroborando com Charlot (2002).

Supomos que as significações e ressignificações do termo violência sofrem algumas influências das ideias propostas pelos autores citados como, por exemplo, a divisão entre violência física e violência simbólica, e também quanto à localização dos atos violentos (violência na escola ou da escola) proposta por Charlot (2002).

Essa influência pode se dar pelo fato de suas ideias estarem presentes no cotidiano da escola, seja através de materiais didáticos, documentos oficiais, discursos de especialistas, seja através de suas próprias obras. Percebemos, também, que a percepção de violência varia entre os professores do grupo entrevistado. Certamente, devido às condições e interesses de cada um. Isso ficou claro quando perguntamos aos entrevistados se eles consideravam a escola

violenta.

O professor (D1) disse que “considera a escola violenta porque ocorrem na escola muitos casos; que entende como violência, principalmente no que diz respeito à dignidade humana, a falta de implementação dos direitos mínimos dos alunos”. Esse professor trabalha junto a alunos com deficiências, o que possibilitou construir o conceito de violência a partir de elementos e demandas particulares de sua atividade com os mesmos.

O professor (D2) por outro lado foi enfático em afirmar que “não considera a escola violenta”. Para ele até existem algumas discussões na escola, porém não enquadra isso no conceito de violência. Entende que conflitos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, que a significação do conceito de violência mostrou-se mais específica e que a indisciplina e os pequenos conflitos entre os alunos não devem ser considerados como violência, mas tratados de forma diferente.

Já a professora (D3) justificou a violência indicando: “Eu considero a minha escola violenta por que eu considero o Brasil um país violento. Mossoró uma cidade violenta, esse bairro, um bairro de periferia, violento, então minha escola reflete tudo isso, minha escola ela é violenta”.

A fala da professora acima relaciona a violência social à violência escolar. A professora entrevistada entende o estigma violento de sua escola como reflexo da dimensão da violência externa à escola. Outrossim, que esta é o espelho da sociedade, sendo essa relação potencializada pelo desenvolvimento da mídia e das redes sociais. Questionada por que acreditava que seu bairro era violento responde: “é só acompanhar os noticiários”.

Essa relação foi percebida por Santos e Rodrigues (2015) quando descreveram a percepção sobre violência por professores. Os autores refletiram sobre o papel da mídia na potencialização do estado de violência. Para eles, o clima de violência noticiado em blogs e na TV local pode revelar um estado de violência derivado, que não necessariamente corresponde à violência real.

O clima de violência generalizada, parte confirmada pelos dados estatísticos de um bairro violento, noticiado diariamente em blogs nem sempre criteriosos, na TV local e na Tv regional, as duas com programas policiais, numa cidade reconhecidamente violenta, pode revelar a situação de um ‘estado de violência’ numa sociedade do medo (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p. 201).

Essa construção do significado de violência, influenciada pelo estado de medo, pode levar a estereotipação e a generalização dos conflitos. E pior: à padronização na resolução desses conflitos.

Percebemos, também, que o conceito de violência está envolto em um jogo de sentidos e que é construído e influenciado por subjetividades e demandas particulares. Verificamos isso, por exemplo, na fala da professora (D3). Notamos a influência de seu conhecimento relacionado ao Direito na construção do conceito de violência, quando o relacionou aos Direitos Humanos e ao Estatuto da Criança e Adolescente.

Para a professora pesquisada, tão grave quanto a violência entre os alunos x alunos e alunos x professores é a violência do Estado em se omitir a ofertar condições mínimas à escola para o desenvolvimento do aprendizado. Essa visão macro da violência relaciona-se a uma demanda específica dessa docente, haja vista perceber a educação como um direito humano fundamental. Além disso, sua formação em História e a participação em movimentos sociais trouxeram à tona uma preocupação mais abrangente quanto à relação violência na escola e os

problemas sociais.

Para a professora (D3) não há como a escola resolver “sozinha” o problema da violência “interna”, haja vista muitos dos atos violentos que nela ocorrem terem causas extramuros. Outrossim, indagou: “como lidar, por exemplo, com alunos que vêm para escola sem se alimentar? O que esperar do aluno que vem assistir aula e os pais ficaram em casa brigando?”. Para ela, o problema da violência é social, mais amplo que a escola, influenciado pelas políticas neoliberais que priorizam a competição e o individualismo e enfraquecem os valores e a solidariedade.

O professor (D1) também teve influência de sua condição particular, quando utilizou-se de elementos como dignidade da pessoa humana e preconceito no conceito de violência construído por ele, enfatizando a situação de seus alunos especiais para demonstrar sua concepção de violência. Afirmou, inclusive, que a considera mais latente do que as agressões físicas, por exemplo. Informou que se voluntariou para assumir essa função expressando que desde a faculdade despertou interesse em trabalhar junto a alunos com necessidades especiais; que já nesse período sabia que esses alunos eram potenciais vítimas de violência, principalmente o *bullying*.

Ainda segundo o professor (D1), essa expectativa foi confirmada quando assumiu a turma com alunos especiais. E chamou a atenção para a omissão do Estado quanto a eles: “não há condições mínimas para trabalhar o aprendizado desses alunos”. Para ele, essa inércia do Estado é um ato de violência.

Assim como Santos e Rodrigues (2015), defendemos que violência é um fenômeno que não apresenta uma essência em si, mas no discurso que a constrói. Não há outra forma de definirmos violência escolar a não ser através de um discurso interessado, contextual e historicamente construído, uma vez que cada discurso é resultado de uma articulação política.

ESTRATÉGIAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

A partir dos significados propostos pelos professores entrevistados, percebemos que o fenômeno da violência escolar é um fator de desagregação, interferindo, inclusive, na dinâmica escolar. Dessa forma, nos interessou verificar como eles agem diante de atos percebidos como violentos.

Para o professor (D2), por exemplo, a sensação de insegurança contribui para o surgimento de vários conflitos. A escola como indutora do processo de ensino-aprendizagem, deve ter uma identidade voltada para além do aprendizado de conteúdos. Igualmente, para o aprendizado de valores que levem a tolerância e o reconhecimento e respeito à diversidade.

Os entrevistados apontaram algumas estratégias para lidar com a violência escolar como, por exemplo, o diálogo. Questionado como este ocorria, a professora (D3) explicou:

Eu trabalho conversando particularmente, eu faço atendimento extra, devia até ganhar também por trabalho em horário extra, porque às vezes dá 22h00 eu estou no Facebook conversando com aluno, que está passando por algum tipo de problema, que não quer vir para a escola porque está sofrendo *bullying* dos colegas de uma sala.

Nesse mesmo viés, o professor (D2) afirmou: “sempre trabalho mais individual, uma conversa com alunos, quando eu vejo algum tipo de violência eu tento combater”. Quanto ao professor (D1) este falou sobre o debate do tema em sala de aula, através de seminários e vídeos como forma de trabalhar a violência escolar.

São diversas maneiras de chamar atenção, de buscar uma conversa, de tratar o tema em sala, em seminários nas salas, de trazer, ver vídeos... filmes que professores trazem muitos filmes que retrata essas questões de violência, violência contra mulher, de preconceito [...] então a escola trabalha mais nesse sentido.

Comumente para os professores entrevistados, a prevenção é a forma mais eficaz no tratamento junto a atos entendidos como violentos. Percebemos, também, que ao se reportarem ao termo diálogo referem-se às conversas com os alunos, no sentido de dirimir conflitos. Essa relação se apresentou, inclusive, quando falaram sobre conflitos entre professores e alunos e por unanimidade apontaram a expulsão da sala de aula um ato violento a ser evitado.

Ao serem questionados se atualmente na escola havia algum projeto que envolvesse o tema violência escolar obtivemos as seguintes respostas: professor (D1) - “Nós temos alguns projetos, mas assim, eu acho que ainda não muito estruturados. Eu diria que ações pontuais são desenvolvidas aqui na escola”; professor (D2) - “Eu acredito que o que mais se aproxima do projeto ‘mais educação’, não é que aborda que tenta minimizar esse problema, mas um projeto diretamente não tem” e; professora (D3) - “Nós não temos projeto, mas nós abordamos a questão da violência em ações na escola”.

Diante dessas considerações, percebemos que apesar da importância dada ao tema não há na escola pesquisada, por um lado, projetos específicos que tratem da temática violência. Por outro lado, existem ações pontuais que envolvem a questão, como apresentação de filmes, gincanas escolares, discussões, feira de ciências, dentre outras ações.

Os professores (D2) e (D3) chamaram a atenção para a falta de formação e preparo para lidar com o fenômeno da violência escolar. De acordo com o professor (D2): “É muito complicado, porque assim, eu nunca me deparei com violência. Assim no sentido de violência física eu nunca me deparei, e eu sinceramente eu não sei como eu conseguiria lidar”. Já a professora (D3) expõe os seguintes argumentos:

Bom, eu acredito que a educação dos professores tem muitas falhas...então, assim ninguém tem uma disciplina ou muitas vezes nem trabalha a questão de violência na escola... eu me sinto um pouco mais trabalhada porque minha especialização foi dentro da educação em Direitos Humanos, e nós trabalhamos essa questão de violência na escola, eu sempre trabalho mais individual, uma conversa com alunos, quando eu vejo algum tipo de violência eu tento combater, mas como eu digo, ninguém está preparado.

É importante observar que os professores pesquisados, ao assumirem essa carência, não atribuíram a responsabilidade em lidar com a violência escolar apenas aos pais ou aos próprios alunos. Apesar de relacionar a violência escolar ao meio social eles não afastaram a responsabilidade da escola como parte do processo e do trato com o tema.

Esse fato nos chamou atenção para um aprofundamento quanto ao ponto levantado pelos professores: Como se dá a inserção do tema violência na escola na formação dos docentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou compreender como os professores atribuem sentido e como lidam com situações consideradas violentas na escola. Defendemos o descentramento e a instabilidade conceitual do termo violência escolar por meio de elementos da perspectiva pós-estruturalista. Apresentamos e discutimos as consequências da tentativa de conceituação de violência por autores estruturalistas. E finalmente analisamos os discursos dos professores entrevistados.

Percebemos, através das entrevistas, que o significado de violência na escola é algo complexo, flutuante e polissêmico, variando até mesmo dentro do próprio ambiente escolar. Isso ficou evidente quando os professores divergiram sobre o nível de violência na escola pesquisada, relatando alguns que ela seria muito violenta e outros afirmando nunca ter presenciado atos violentos.

Diante dessas considerações, vimos que não é possível fixar o conceito de violência escolar, a não ser precário e contextualmente. Verificamos que o preenchimento desse termo vincula-se a demandas específicas como, por exemplo, o professor (D1), que lida com crianças deficientes, quando deu ênfase ao preconceito e discriminação como elementos da violência escolar. Observamos, ainda, que os significados estão relacionados diretamente com a história de vida e condições pessoais, como no caso da professora (D3), que apontou elementos do Direito ao seu significado de violência escolar.

Nessa visão, defendemos que definir violência escolar é participar desse jogo político discursivo que representa contextualmente demandas e subjetividades, cujas possíveis definições tomarão posições hegemônicas por um momento em dado contexto.

Observamos, portanto, que não há possibilidade de fixar, de forma definitiva, o significado de violência escolar, sendo esse termo preenchido no contexto da prática escolar, por meio de demandas e contingências específicas dos professores e das escolas. Isso se evidenciou, quando, por exemplo, o preenchimento do significante violência variou significativamente entre os docentes de uma mesma escola.

Defendemos que, na tentativa de significar o que seja violência escolar, o significante violência foi se constituindo em um ambiente de contestações, de lutas antagônicas e subjetivações políticas. Concluímos, portanto, que as significações atribuídas a violência escolar pelos professores sofre influências dos documentos oficiais, dos livros didáticos e também da mídia, mas também de movimentos políticos de grupos que tentam hegemonizar alguns conceitos de violência.

Quanto às estratégias apontadas pelos docentes, verificamos que eles não se sentem capacitados e preparados para lidar com o fenômeno da violência. O interessante seria buscar informações de como se dá a abordagem do tema em cursos de formação de professores. Ainda foram apontadas estratégias como o uso do diálogo e de ferramentas como filme, debates e seminários sobre a temática para trabalhar e amenizar atos violentos, que de acordo com aqueles interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

Fixar o conceito de forma estruturada e centrada limita as ações da escola e engessa as estratégias docentes diante de conflitos no ambiente escolar. Essa fixação pode contribuir, inclusive, para a construção de paradigmas baseados em dados falsos e, conseqüentemente, na potencialização do preconceito, o que pode ser um indutor de novas atitudes violentas.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe**. Lua Nova. São Paulo. 2010.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Editora UEPG: Ponta Grossa - Paraná. 2016.

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

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n.º 8, jul/dez, 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

DEBARBIEUX, Eric. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: **Violência nas escolas e políticas públicas**. Derbarbieux e Catherine Blaya (orgs.). Brasília: UNESCO, 2002.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Ed. Uerj. Rio de Janeiro. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v 23, n. 80 set/2002, p. 386-400.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio et al. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29

_____. **Teoria Pós-Críticas, Política e Currículo**. Educação, Sociedade e Culturas, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

LOPES, Alice Casimiro MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LOPES, Alice Casimiro.; MATHEUS, Danielle dos Santo. dos S.. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003 - 2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.º 2, abr/jun. 2014, p 337-357.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, vol 27, n.º 94, jan/abr., 2006, p. 47-69.

MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Editora Universitária da PUCRS. Rio Grande do Sul.

2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Ferreira.; GOMES Romeu.; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Marcia Betania. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo**. 37^a Reunião Nacional da ANPEd - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC - Florianópolis

ORTEGA, Rosário. et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**; tradução de Joaquim Ozório - Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. A qualidade da escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (Reverberações do pensar). In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio et al. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 119 - 138.

RODRIGUES, Paula Janaína Meneses. **Violência na escola e a possibilidade de mediação dialógica**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes-2011/arquivos/3936paula_janaa%C2%ADna_meneses_rodrigues.pdf>. Acesso em: 07. Jan. 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Maria Kélia da Silva. Violência na escola: sentidos no contexto da prática. **Pesquisa em foco**, vol. 20, n 2, p. 187-213. São Luís. 2015. INSS: 2176-0136. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1020/803>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**, vol. 20 (1): 39-47, janeiro/abril 2016 Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.04/5229>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Caderno de pesquisa: revista de estudos e Pesquisas em educação**. São Paulo, n. 104, 1998, p. 58-75. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file>. Acesso em: 04 jan. 2

Submetido em: novembro de 2019

Aprovado em: fevereiro de 2020