



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
PERCEPÇÕES DE GESTORAS (ES) E PROFESSORAS (ES) DA ESCOLA
MUNICIPAL DA VILA PRAIANA EM LAURO DE FREITAS/BA

Salvador - BA
2022

MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS

**VIOLÊNCIAS NA ESCOLA:
PERCEPÇÕES DE GESTORAS (ES) E PROFESSORAS (ES) DA ESCOLA
MUNICIPAL DA VILA PRAIANA EM LAURO DE FREITAS/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Departamento de Educação (DEDC), Campus I, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na Linha de pesquisa *Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira

Salvador - Ba
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237v

Santos, Maria Jane Souza dos

Violências na escola: Percepções de gestoras (es) e professoras (es) da Escola Municipal da Vila Praiana em Lauro de Freitas/BA / Maria Jane Souza dos Santos. - Salvador, 2022.

171 fls : il.

Orientador(a): Dr^a. Claudia Andrade Vieira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

1.Violência na escola - Aspectos psicológicos.. 2.Violência na escola - Aspectos sociais. . 3.Violência - Escolas Municipais. . 4.Racismo.

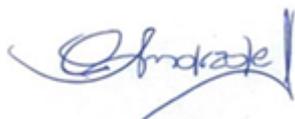
CDD: 376

FOLHA DE APROVAÇÃO

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE GESTORES (AS) E PROFESSORES (AS) DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA EM LAURO DE FREITAS/BA

MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 14 de julho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Zelinda dos Santos Barros
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Dedico essa pesquisa à minha mãe Nair dos Santos de Souza (in memoriam), certamente, está orgulhosa, aplaudindo-me do outro lado da vida. Agradeço por ter me ensinado as primeiras letras, e, sobretudo, pelo exemplo de força, garra, mesmo em outros tempos, numa sociedade marcada pela submissão da mulher, ainda que, de forma inconsciente, foi e é a grande balizadora para que eu me tornasse uma mulher inconformada com as mazelas sociais. Ela mostrou-me que é por meio da educação que superamos os desafios e, assim, me movo a cada dia, com indignação diante de tantas desigualdades que se sustentam através das práticas machistas, sexistas, patriarcais, eurocêntricas, entre outras....

Para todos/as os/as “sujeitos”, comprometidos/as amorosamente com o ensinar e com o aprender, nos diversos saberes, espaços e tempos, que lutam por uma educação democrática e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me deu a vida e cuidou para que eu estivesse aqui até o momento em que escrevo estas muitas linhas.

Para demonstrar a minha gratidão às pessoas especiais que estão e estarão, perto ou longe, dentro do meu coração para toda a vida, Eu AGRADEÇO, com letras maiúsculas...

À minha mãe (*in memoriam*), que me ensinou as primeiras letras, que acreditou (e investiu) em mim, me deu uma educação para enfrentar os desafios da vida.

...ao meu filho Jonata, pelo carinho e amor, que me aquece a alma, me anima e me impulsiona a um caminhar constante, na busca de novos conhecimentos e de novas possibilidades.

...ao meu esposo Edivaldo, que, com extrema paciência e carinho, compreendeu as minhas ausências, chatices, crises (etc...), permanecendo todo o tempo ao meu lado, cuidando de mim.

...à minha família e amigas/os, sempre me apoiando direta e indiretamente das mais simples situações às mais complexas.

...à professora, pesquisadora, orientadora Dr^a. Claudia Andrade Vieira, desde o início, quando eu ainda estava como aluna especial do Mestrado, na disciplina Educação, Gênero e Sexualidade, pela ética, respeito, competência sempre presente na condução dessa pesquisa, contribuindo de forma direta para o resultado desse trabalho.

...às Professoras Dr^a. Luciene Maria da Silva e Dr^a. Zelinda dos Santos Barros, pelo aceite em fazer parte da banca de qualificação, pelo tempo e pelas contribuições valiosas para este trabalho que tentei atender as sugestões na medida que foi possível.

...à equipe da Escola Municipal da Vila Praiana, com quem partilhei, colhi e colho aprendizagens que me permitiu adentrar seu espaço e, gentilmente, contribuiu com essa pesquisa. Por cada palavra, de apoio, pela compreensão nos momentos que precisei ausentar-me, por compartilhar comigo o exercício da docência.

...às colegas do grupo de orientação pela escuta, partilha de experiências, em especial à Deise Cardoso Santos da Silva pelo mergulho na pesquisa e, com isso, possibilitou-me muitas e incansáveis discussões teóricas e metodológicas, dando-me abertura

para trilhar esse caminho, dividindo as dores e as alegrias de um andar acadêmico, vivido em um período dramático de pandemia.

...aos/às colegas da turma do Mestrado, Linha I, 2020, uma turma pequena, mas com um grande sentimento de coletividade e apoio.

...aos/às demais professores/as da Linha I, do PPGEduC, pelas discussões e proposições enriquecedoras.

...a todos/as que participaram e participam direta e/ou indiretamente da minha vida pela ajuda, incentivo e apoio no decorrer desta caminhada.

MUITO OBRIGADA!

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

Hanna Arendt, 2005.

RESUMO

A pesquisa propõe investigar as violências na escola. Para tanto, temos como problema de pesquisa: como gestoras(es) e professoras (es) lidam com o fenômeno da violência na Escola Municipal da Vila Praiana? Elegemos, como principal objetivo, analisar as percepções das/os gestoras(es) e professoras (es) a respeito das diversas manifestações de violências no cotidiano escolar dessa instituição, articulando com os marcadores sociais de gênero, classe e raça para, dessa forma, compreender como esses atores lidam com o problema. Para alcançar tal objetivo, procuramos: entender a percepção de gestoras(es) e professoras (es) acerca do fenômeno das violências e das violências na escola; identificar as diversas expressões de violências na escola, destacando os eixos de subordinação, a partir das percepções de gestoras(es) e professoras (es); e investigar a percepção desses atores acerca do papel da família no enfrentamento das violências no contexto escolar em análise. Para o desenvolvimento do arcabouço teórico, foi realizada uma revisão da literatura acerca dos diferentes conceitos de violências e violências na escola, suas causas, consequências e tipos de violências, procurando identificar as variantes que incidem objetivamente a determinados grupos no ambiente escolar. No quadro de referências, destacamos as seguintes autoras: Abramovay (2004; 2005; 2006), Gomes (2013; 2015), Minayo (2004; 2006), Sposito (2001; 2012), Rístum (2001; 2002; 2010) e algumas pesquisadoras sobre marcadores sociais, a exemplo de Munanga (2004; 2005), Cavalleiro (2020), Barros (2005; 2011) e Gomes (2001; 2005; 2010). Utilizamos como metodologia a pesquisa de caráter qualitativa, por entendermos que essa abordagem possibilita o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado e tem foco no processo e não no produto, mediante o olhar do pesquisador. A coleta de dados foi realizada através de fontes documentais da escola, livro de ocorrências e questionário aplicado com gestoras(es) e professoras (es). A análise dos dados nos permitiu identificar que a violência vem se agravando de diversas formas na escola. Foi possível observar que, em se tratando das violências que atingem grupos sociais mais vulneráveis, foram constatadas naturalizações e silenciamentos, prevalecendo uma estrutura social marcada pelo racismo, machismo, sexismo, que se sustenta como padrão normativo.

Palavras-chaves: Violências. Violências nas escolas. Percepção. Racismo. Violência de gênero.

ABSTRACT

The research proposes to investigate violence at school. Therefore, we have as a research problem: how managers and teachers (es) deal with the phenomenon of violence in the Municipal School of Vila Praiana? We chose, as the main objective, to analyze the perceptions of managers and teachers regarding the various manifestations of violence in the school routine of this institution, articulating with the social markers of gender, class and race, in order to, in this way, understand how these actors deal with the problem. In order to achieve this objective, we seek to: understand the perception of managers(es) and teachers(es) about the phenomenon of violence and violence at school; identify the different expressions of violence at school, highlighting the axes of subordination, based on the perceptions of managers(es) and teachers(es); and to investigate the perception of these actors about the role of the family in dealing with violence in the school context under analysis. For the development of the theoretical framework, a literature review was carried out on the different concepts of violence and violence at school, their causes, consequences and types of violence, seeking to identify the variants that objectively affect certain groups in the school environment. In the reference table, we highlight the following authors: ABRAMOVAY (2004; 2005; 2006), GOMES (2013; 2015), MINAYO (2004; 2006), SPOSITO (2001; 2012), RISTUM (2001; 2002; 2010) and some researchers on social markers, such as MUANGA (2004; 2005), CAVALLEIRO (2020), BARROS (2005; 2011) and GOMES (2001; 2005; 2010). We used qualitative research as a methodology, as we understand that this approach allows the researcher to have direct contact with the investigated environment and focuses on the process and not on the product, through the researcher's gaze. Data collection was carried out through documentary sources from the school, occurrence book and a questionnaire applied to teachers and managers. Data analysis allowed us to identify that violence has been getting worse in different ways at school. It was possible to observe that, in the case of violence that affects more vulnerable social groups, naturalizations and silencing were found, prevailing a social structure marked by racism, machismo, sexism, which is sustained as a normative standard.

Keywords: Violence. Violence in schools. Perception. Racism. Gender violence.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Foto: Atividade em sala de aula.....	55
Imagem 2	Foto: Apresentação do Projeto Riachão.....	56
Imagem 3	Foto: Atividade Mais Educação.....	56
Imagem 4	Município de Lauro de Freitas - BA.....	74
Imagem 5	Foto: Grupo Bambolê na praça ao lado do pé de Oiti.....	84
Imagem 6	Foto: Tradição dos mascarados (Os caretas) desfilando pelas ruas de Lauro de Freitas.....	84
Imagem 7	Foto: Ensaio do grupo Bambolê recebe visita do ator e humorista Luiz Miranda.....	84
Imagem 8	Foto: Entrada da Escola Municipal da Vila Praiana.....	89
Imagem 9	Foto: Pátio da escola e sala da aula.....	89
Imagem 10	Foto: Salas de aula e coordenação pedagógica.....	90
Imagem 11	Resultado do IDEB – 2019.....	91
Imagem 12	Relação das escolas do município por porte.....	95
Imagem 13	Alunos por Cor/Raça – geral da escola.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ASPROLF	Sindicato de Profissionais em Educação de Lauro de Freitas
BA	Bahia
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEP	Código de Endereçamento Postal
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COPIS	Coordenação de População e Indicadores Sociais
DEDC	Departamento de Educação
DPE	Diretoria de Pesquisas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FTC	Faculdade de Tecnologias e Ciências
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PP	Pequeno Porte
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROJUR	Procuradoria Jurídica
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas, para a Educação e Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UOL	Universo Online
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA	26
2 PERSPECTIVAS SOBRE AS QUESTÕES DAS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	33
2.1 Violência na escola: algumas contribuições conceituais e abordagens	34
2.2 Outros fatores das violências na escola: reflexos na profissão docente	44
2.3. Ação na Escola Municipal da Vila Praiana para redução da violência	51
2.4. E a família: o que esse caso nos faz pensar?	58
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	64
4 POR DENTRO E POR FORA DOS MUROS DA ESCOLA	73
4.1 A Cidade de Lauro de Freitas	74
4.2 O bairro	79
4.3 Breve Histórico da Unidade Escolar	85
4.3.1 Aspectos sociais, culturais e geográficos	91
4.3.2 Caracterização dos Docentes	92
4.3.3 Os discentes	95
5 CONVERSANDO SOBRE AS VIOLÊNCIAS	101
5.1 Livro de ocorrências: uma fonte de informações sobre as violências no cotidiano da Escola Municipal Vila Praiana	102
5.2 A experiência e as percepções das(os) gestoras(es) e professoras(es)	116
5.2.1 Percepção das/os participantes sobre violência	118
5.2.2 Manifestações de violências na escola	120
5.2.3 Percepção das/os participantes sobre as violências raça e gênero	126
5.2.4 As formas que os atores lidam com as situações de violências na escola	132
5.2.5 Relação com a família para tratar dos episódios de violências	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A Roteiro de questionário com a gestão	156
APÊNDICE A Roteiro de questionário com as/os professoras/es	162
ANEXO	167
Parecer consustanciado do CEP	168

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, tem-se discutido com mais frequência a questão das violências na escola, em função do seu agravamento. Apesar de não ser um fenômeno recente, é um problema e vem provocando enorme inquietude para todos os agentes educacionais, se tornando objeto de estudos, de modo que se construa formas e práticas que possam atender à necessidade de seu enfrentamento.

Estudos recentes, realizados por Gomes (2004 e 2007), Gonçalves e Sposito (2002), sobre as violências nas escolas apresentam como foco as relações sociais marcadas por discriminação de gênero, geração, orientação sexual, étnico racial, religiosa e aquelas ligadas às condições socioeconômicas. Diante desse tema tão delicado e observando que pesquisas atuais apontam que determinados grupos sociais sofrem mais fortemente o agravamento das violências, faz-se necessário aprofundar os estudos e as análises, enfatizando a exclusão e as várias formas de discriminações, a partir de uma realidade concreta e específica com a finalidade de contribuir para uma cultura da não violência.

A pesquisa aqui proposta analisou o fenômeno das violências na escola, a partir de discussões que enfocam múltiplas subordinações. Desse modo, direcionar a pesquisa a partir dos marcadores de raça, gênero e classe converte-se em importante estudo, uma vez que a investigação foi realizada na Escola Municipal da Vila Praiana, estabelecimento de ensino público. Vale considerar que, como já indicados em pesquisas anteriores, as escolas públicas são locais que tendem a se concentrar crianças, adolescentes, jovens e adultos, os quais compõem as identidades citadas acima.

O pensamento de Akotirene (2019) propõe que não se devem somar identidades, mas analisar as condições estruturais que atravessam corpos, quais posicionalidades orientam os significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas repetidas vezes colonialistas, assentadas pela matriz de opressão. Dessa forma, não fugindo às conexões que acentuam em grupos marcados por múltiplas opressões relativas aos eixos de poder que combinam gênero, classe social e raça. Embora seja uma tarefa complexa e muitas vezes invisibilizada na sociedade, é importante considerar como essas questões de subordinação se relacionam. Destaca-se que tais questões - gênero, raça e classe - pontuam contornos específicos no agravamento e na produção

de subordinações, gerando consequências a grupos que contemplam essas categorias. Sobre esse aspecto, Collins (2020) argumenta que os estudos que tratam sobre as desigualdades sociais devem estar atentos à intersecção das relações de poder, sendo importante e vital para resistir a essas desigualdades.

A necessidade de aprofundar estudos sobre a questão das violências na escola se mostra indispensável, visto que o tema ainda é lacunar. Assim, ao tratar sobre esse fenômeno nos espaços escolares, optamos por investigar mais profundamente as seguintes questões: Quais as formas de manifestação de violências na escola? Quais são os grupos sociais que sofrem mais fortemente o agravamento da violência? Como a violência interfere e altera a dinâmica do cotidiano da escola? Como a escola se relaciona com a diversidade racial e de gênero? Quais são as principais dificuldades que as/os gestoras(es) e professoras (es) enfrentam nas situações de violência vivenciadas? Como a família reage diante de um convite encaminhado pela escola sobre episódios violentos envolvendo seu/a filho/a?

É notável que vem ocorrendo discussões, acerca do fenômeno de violências na escola e essas vêm ocupando um espaço significativo em certos setores da sociedade, constituindo um problema grave de segurança e saúde pública, mas principalmente na área educacional, fato que pode ser comprovado através da primeira conferência mundial com o tema “*Violência nas escolas e políticas públicas*”, realizada em 2001, na sede da UNESCO (Órgão da ONU – Organização das Nações Unidas, para a Educação e Cultura), em Paris, contando com especialistas e profissionais responsáveis por políticas públicas de diversos países, inclusive o Brasil.

Esse evento deu abertura para trabalhos e parcerias com instituições educacionais, no Brasil, entre as quais podemos citar: a parceria da UNESCO com a Universidade Católica de Brasília. Essa parceria resultou em um Seminário Internacional sobre Violências nas Escolas, realizado em 2002; e, como desdobramento do evento, é importante destacar, a publicação do livro “Desafios e Alternativas: violências nas escolas”, bem como uma iniciativa pioneira no Brasil, a criação do “Observatório das Violências nas Escolas”, sediado pelo Mestrado em Educação. No âmbito das parcerias, nesta empreitada, destaca-se uma pesquisa realizada pela UNESCO nas unidades escolares estaduais, municipais e particulares, localizadas em 14 grandes cidades, das quais Salvador estava incluída, que gerou a produção do livro “Violências nas Escolas”, em 2002. Importante sublinhar que foram selecionadas as vozes de alunos, professores, pais e outros membros da comunidade

escolar como base para identificar as múltiplas formas de violências na escola e, dessa maneira, propor medidas para combatê-las, amparadas na literatura nacional e internacional especializada.

No Brasil, a década de 1990, pode ser considerada um marco para os estudos sobre violências nas escolas havendo mudança no padrão dos estudos apresentados, que até esse período eram voltados para a questão da segurança e do vandalismo, passando a englobar outras formas de agressões. No tocante aos estudos acadêmicos (teses e dissertações) sobre as violências nas escolas, Sposito (2012) avalia que tiveram grandes destaques: Áurea Guimarães, na obra “A depredação escolar e a dinâmica da violência”, em 1990; Maria Eloísa Guimarães na obra “Escola, galeras e narcotráfico”, em 1995; Claudia Regina Oliveira na obra “O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso”, em 1995.

Esses estudos trouxeram questões importantes sobre o tema das violências na escola, já que as citadas pesquisas acadêmicas procuravam examinar as relações entre as violências que ocorrem nos bairros periféricos sob o domínio do narcotráfico e a vida escolar, como também traçaram um quadro, buscando compreender os comportamentos dos alunos como uma forma de sociabilidade e também as incivildades, que se originaram na crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea. Observa-se que, dada a época, a produção do conhecimento sobre o tema, mesmo incipiente, foi possível considerar como referência de mobilização, surgindo mais interesses em pesquisas por parte das instituições superiores (SPOSITO, 2012).

Paralelamente, na mesma década, a mídia noticiava episódios violentos de forma sistemática, na maioria das vezes, com envolvimento de jovens nesses atos, com enfoques descontextualizados, assim a prática da violência ia se incorporando como ato rotineiro, favorecendo à sua banalização na sociedade. A esse respeito podemos citar o caso do índio pataxó, Galdino, que foi queimado e assassinado por cinco jovens, pertencentes à classe média, em Brasília, fato esse ocorrido em 1997. Dentro da cobertura da mídia televisiva, privilegiava também os homicídios que ocorriam nas cercanias das escolas ou os eventos de depredação aos prédios escolares, supostamente provocados por alunos e ex-alunos.

Esses episódios eram tratados com grandes alardes pela mídia, provocaram o aumento do clima de insegurança nas unidades escolares, favorecendo um desejo coletivo por medidas fortes e intensivas. Dessa forma, o aparato policial se fez

presente, tanto nas proximidades e até mesmo no interior das escolas, consolidando uma grande preocupação com a segurança e, por outro lado, desconsiderando outros agravantes relacionados às violências nas escolas.

Embora, atualmente, se registram pesquisas, estudos, iniciativas de redução das violências nas escolas, sua inferência e magnitude ainda não é conclusiva, sendo assim, essa pesquisa se insere no rol das preocupações suscitadas, considerando o fato que o fenômeno das violências persiste e é crescente, carecendo de estudos mais localizados, possíveis de dar visibilidade às especificidades dos diversos contextos.

As crianças e adolescentes que frequentam a Escola Municipal da Vila Praiana, lócus da pesquisa, estão situados à margem social, na maioria das vezes, vivendo em situação de exclusão e vulnerabilidades¹ que vão desde relação com o narcotráfico, moradia, desemprego, violências físicas, verbais e outras formas de violências, as quais são temáticas que atravessam as discussões em torno das violências que persistem no contexto escolar.

Meu envolvimento com a temática, decerto, está imbricado desde os tempos de escolarização, sendo que, na década de 1980, o acesso à escola era aos sete anos, mas, pelo fato de ser filha da professora, a vontade e o contato com os livros possibilitaram-me a entrada na escola aos seis. Para aprender a ler, era utilizada a cartilha onde havia a família silábica e as colunas de palavras que precisávamos decorar tudo para, no final da manhã, dizer todas sem errar, em voz alta, em pé, na frente da turma, se errasse continuava na mesma “lição” no dia seguinte.

Dessas minhas lembranças, trago, na memória, algumas que me causaram sofrimentos, dentre elas, lembro-me que minha mãe sempre trançava meus cabelos, algumas vezes com duas e outras com três tranças; na escola, era apelidada pelos outros alunos e também por meus irmãos como “vaca banana de três pontas” e “vaca banana das pontas para baixo”, havendo, dessa forma, constrangimento e humilhações, me levando muitas vezes ao choro. O fato de ser a filha caçula da professora e a mais nova da turma não foram obstáculos para ataques racistas.

¹ A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Sobre o assunto ver: ABRAMOVAY, Miriam et alii. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002, p.13.

Foi muito difícil, pois era uma turma multisseriada na zona rural. Mesmo sendo alfabetizada pelo método tradicional, conclui o “Antigo Primário” sabendo ler, escrever e as quatro operações. Quando iniciei o Ensino Médio, tive muitas dificuldades, resultantes das mudanças pela qual a educação passava e já não encontrava as respostas prontas no livro didático. Nesse momento, o aluno teria que buscar, criar, pensar. Os textos e a literatura passaram a fazer parte do currículo escolar. Em 1997, conclui o Ensino Médio (Magistério) em uma pequena cidade no interior da Bahia, município de Araçás, sabendo que não estava preparada para os desafios da sociedade.

No ano de 1999, comecei a trabalhar como professora das Séries Iniciais, nessa mesma cidade, Araçás, atuei até 2008, quando assumi a coordenação pedagógica e, em 2013, passei no concurso público, na mesma função, no município de Lauro de Freitas/BA. Em 2005, ingressei no curso de Normal Superior, pela Faculdade de Tecnologias e Ciências – FTC. Como o Normal Superior estava em extinção a faculdade fez a migração para o curso de Pedagogia, aumentando mais um ano acadêmico.

O curso era realizado em outra cidade, visto que Araçás não tinha faculdade. Dessa forma, me deslocava à noite, eu e mais quatro colegas, todas professoras, para seguir os estudos acadêmicos. No mesmo ano que conclui o curso de Pedagogia, iniciei a pós-graduação em Gestão Educacional com Ênfase em Coordenação Pedagógica.

Já participei de várias formações, capacitações para professores, como: Projeto do Nordeste, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - em Ação, I e II Jornada de Atualização em Educação de Jovens e Adultos - EJA I e II, Formação para Professores Leitores, Libras, Jogos: Mecanismos de Inclusão na Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Curso para implantação de Conselho Escolar, Progestão, Extensão universitária em Educação interdisciplinar e multicultural: experimentando conexões entre África e o Brasil, UFBA, entre outros.

Somando às experiências formativas, alimento o desejo político por uma educação emancipadora, atuando junto ao Sindicato de Profissionais em Educação de Lauro de Freitas (ASPROLF), Seminários, Congressos, entre outros. Assim, mesmo com tantos problemas, desigualdades educacionais e sociais, posso inferir que sou uma profissional engajada com as lutas pela melhoria da educação.

Ao longo dessa trajetória, tive de lidar com várias angústias, ao mesmo tempo em que compreendia que a escola não é um mero produto à parte do meio social e se constitui a partir de um determinado contexto. Contudo, como espaço social, tem sua própria cultura construída e fundamentada nas redes de relações que tecem com outros contextos sociais. Lidando com essas questões é que surgiu o desejo de investigar sobre as violências na escola.

O meu interesse pelo tema, como mencionado acima, não ocorreu de forma neutra. Foram várias razões, de ordem profissional, acadêmica e pessoal, que me impulsionaram a realizar esta pesquisa. A partir da minha percepção como coordenadora pedagógica, desde 2014, na Escola Municipal da Vila Praiana, instituição voltada para a oferta da Educação Infantil e Fundamental Séries Iniciais, a ambiência construída ao longo desse período em uma relação diária com episódios que revelaram situações de múltiplas violências. Somada a esta experiência, o fato de toda a minha formação, ser realizada em instituições públicas, a ideia da pesquisa foi florescendo, em mim, desde o meu ingresso, em 2015, no Curso de Especialização para Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Educação Integral, implementado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). No ano de 2017, novamente, eu tive a oportunidade de aprofundar os estudos através do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos, também ofertado pela UFBA.

A outra razão que se soma às citadas acima se refere à minha própria experiência como criança negra, filha de professora também negra, cuja história foi marcada pelas barreiras impostas pelo racismo, e, assim, o silêncio, as ofensas e a vergonha de me reconhecer como mulher negra eram “atributos inerentes” e inevitáveis. Hoje, uma mulher negra, mãe de jovem negro e coordenadora pedagógica de uma escola pública, experienciando vivências discriminatórias, tanto na sociedade quanto no espaço escolar, percorrendo toda minha trajetória como discente e docente na escola pública, dentre os aspectos decorridos, irão ajudar compreender as diversas manifestações das violências e seus significados, entre elas, os aspectos maléficos que as desigualdades de gênero, raça e classe causam.

A presença das violências vem se confirmando, a partir do momento em que se registram atitudes pensadas que comprometem a convivência na sociedade, por meio de vários fatores, que podem ser: disputas de poder, ódio e ou ressentimento. “Isso ocorre, dentre outros motivos, por causa das imensas diferenciações e desigualdades entre grupos sociais (por exemplo, étnicos, raciais, de gênero etc.)”

(MYNAIO, 2006, p. 9). Dessa forma, os eventos violentos só podem ser contextualizados com foco na orientação multidisciplinar, buscando respostas através das várias áreas do conhecimento, uma vez que a literatura que trata das violências nas escolas indica que a responsabilidade ao combate é de toda a sociedade, requerendo tratar através da agenda pública, participativa, além de conhecimento especializado.

Em decorrência da ambiguidade que as violências se manifestam, marcando as relações dos atores (professores, alunos, gestores), a instituição escolar apresenta e reforça situações de agressão quer sejam verbalizadas ou físicas, muitas vezes, incorporando mecanismo de desigualdade e discriminação, gerando várias e profundas formas de violências que acometem as crianças, adolescentes, jovens e profissionais que compõem esse espaço, assim faz-se necessário refletir sobre as diversas formas de violências, a fim de instaurar uma cultura de inclusão e respeito através da educação, priorizando o sujeito como ser plural e, por consequência, que seja respeitado como ator social.

Entre os vários aspectos que são levantados, no sentido de diagnosticar o alto índice de violências no contexto escolar, segundo Abramovay e Rua (2004) e Gomes (2015), podemos destacar:

- A complexidade e magnitude do tema e seus desdobramentos.
- A dificuldade dos educadores em perceberem e lidarem com o problema.
- A ausência do diálogo entre educadores, educando e o contexto da escola, ferindo o direito da troca de diferentes experiências e respeito à diversidade e pontos de vista.
- A influência das variáveis inerentes ao ambiente escolar, dos fatores mais amplos ou ainda mudanças nas estruturas familiares.

Diante do exposto, temos como questão principal da pesquisa que norteia o presente estudo: como gestoras(es) e professoras (es) lidam com o fenômeno da violência na Escola Municipal Vila Praiana? Para uma melhor compreensão acerca da complexidade do fenômeno das violências, acreditamos que seja melhor analisar para além de um ato violento, mas como uma cena (GOMES, 2015), na qual coexistem diversos atores: agressor, vítima, atmosfera e contexto. Tomamos, então, a análise das violências como sugere Gomes (2015, p. 46): “ao analisar uma situação de violência deve percebê-la de forma globalizada como uma cena.”

A violência é um fenômeno que consideramos ser estudado no seu contexto, levando em consideração o público da instituição, quem são os atores/atrizes mais afetados(as) nesses conflitos, os significados de violência que os/as docentes possuem, com base nos seus conceitos, ideologias e preconceitos, tendo em vista o entorno e as maiores vítimas da violência que fazem parte da comunidade onde a Escola Municipal da Vila Praiana está situada.

Nosso interesse é analisar as percepções das(os) gestoras(es) e professoras (es) a respeito das diversas manifestações de violências no cotidiano escolar articulando com os marcadores sociais (gênero, classe e raça), dessa forma atingir o objetivo primeiro que é compreender como esses atores lidam com o problema.

Algumas especificidades foram elencadas para alcançar o objetivo geral dessa investigação que são: entender a percepção de gestoras(es) e professoras (es) acerca do fenômeno das violências e das violências na escola; identificar as diversas expressões de violências na escola, destacando os eixos de subordinação, gênero, raça e classe, nas percepções de gestoras(es) e professoras (es); e investigar a percepção das(os) gestoras(es) e professoras (es) sobre o papel da família no enfrentamento das violências na escola. Em suma, o cenário de violência que invadiu o contexto escolar traz grandes preocupações, tanto no campo pedagógico, social, cultural e, sobretudo, humano.

A partir das indagações, recorreremos à bibliografia específica sobre o tema, pois esta aponta vários significados e causas, pois a violência é um fenômeno pluricausal com suas contradições, manifestações, incertezas e representações nos diversos contextos: social, educacional e familiar. A família, aqui tratada como “arranjos familiares²”, é a primeira instituição social a qual a criança faz parte. Nesse sentido, é relevante buscar compreender os reflexos desta educação nas relações do ambiente escolar.

Assim, a necessidade da escola analisar a violência como fenômeno implica em alguns pontos de discussão: reflexões sobre a violência; violências no contexto escolar; exclusão social como fator condicionante da violência; e a percepção da equipe gestora e pedagógica sobre esse fenômeno são questões relevantes neste

² Notadamente, nos estudos relacionados às classes populares faz-se a opção pelo conceito de “arranjos familiares”, que são grupos compostos por pessoas reunidas, que podem até não possuir laços de consanguinidade. Sobre o assunto ver: GOMES. Família e Violência: laços desfeitos e partidos. Salvador: EDUFBA, 2007.

estudo, pensando essa problemática e os aspectos necessários para construção de uma educação que não apenas pense a igualdade, mas acolha as diferenças, reconheça o Outro e promova o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais, sendo que compreender para prevenir sejam questões de primeira ordem a serem resolvida pela escola.

O estudo foi baseado por meio de pesquisa bibliográfica de Abramovay (2002; 2005; 2006), Abramovay e Rua (2004), Castro e Abramovay (2006; 2006a), Gomes (2013, 2015), Minayo (2004), Ristum (2001, 2002, 2010), entre outros/as. Isso porque é preciso identificar fatores que contribuem para a manifestação das violências na escola e seus nexos, compreendê-la como fenômeno que se alastra em toda sociedade e que produz e reproduz na escola, e, por sua vez, afeta todos os atores e suas relações. “Na verdade, a abrangência do fenômeno é tal que praticamente todas as relações possíveis no ambiente escolar são afetadas: entre alunos, professores, funcionários e pais” (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p.26).

Para atender os objetivos traçados, utilizamos uma abordagem qualitativa, entendemos que esse estudo é o mais adequado, visto que possibilita uma vivência com o campo, troca e diálogos. Essa estratégia explora com profundidade um fenômeno, um fato, envolvendo uma pessoa ou grupo de pessoas e faz uso de uma variedade de procedimentos para coletar os dados. Ao longo da pesquisa, fizemos consulta aos documentos da instituição, como: Projeto Político Pedagógico (PPP), livros de ocorrências, ficha de matrícula, livros de reunião com a família, Censo Escolar e questionário.

As manifestações de violências das escolas são diversas, Gomes (2015) identifica as mais comuns: a) indisciplina em classe e na escola, principalmente na entrada e saída da escola ou nos intervalos; b) violências relacionadas sob a forma de agressão verbal, praticadas por alunos e professores, como xingamentos, discriminações, preconceitos, etc.; c) agressões físicas que variam entre tapas, empurrões e abusos sexuais; d) vandalismo; e) agressão cometida por roubos, chantagens e intimidações; e f) experiências mundialmente conhecidas e praticadas de bullying.

A escola construiu um discurso fortemente enraizado que possui muitos significados e importância estratégica para crianças, jovens e adultos, quanto a possibilidade de ofertar um ensino de qualidade. No entanto, de acordo com Abramovay e Rua, (2004, p.191), “os achados mostram, desde já, que embora esteja

presente a concepção da escola como chave de oportunidades de uma vida melhor, ela também é vista como local de exclusão social”.

O conceito de exclusão social é polêmico, pois abarca dimensões culturais, institucionais, assim aqui ele é tratado para além das desigualdades econômicas. As vertentes aqui adotadas são amparadas nas socioculturais, particularmente, no diz que respeito à discriminação racial.

Pesquisas da UNESCO, intituladas “Relações Raciais na Escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade”, organizada por Castro e Abramovay (2006a) e “Violências na Escola”, organizada por Abramovay e Rua, (2004) ambas exploram percepções de alunos e adultos que fazem parte da comunidade escolar e revelam que o racismo está presente nas escolas brasileiras e inscrito como violência simbólica e institucional. “Embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada a práticas discriminatórias resultantes de preconceções quanto a raça mostra-se evidente na comunidade escolar. “(ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 213).

A questão racial no Brasil é complexa e se configura de forma efetiva através dos interesses dos grupos dominantes que se perpetua e apropria das lutas das camadas subalternizadas na sociedade, assim a violência, por ser amorfa se manifesta de forma sutil. Mostrando outra face dessa questão, pode-se destacar a negação da diversidade étnico-cultural, a discriminação étnico racial que se aprofundam nos aspectos de um discurso universal de igualdade racial, recorrendo a Munanga (2004) que adverte:

Mas, no plano político, pode-se partir da tomada do plano de consciência da exclusão fundamentada na discriminação racial (raça aqui entendida no sentido sociológico e político ideológico), construir uma única identidade negra mobilizadora, pelo fato de todos serem, apesar de oferecerem identidades regionais diferentes, coletivamente, submetidos a dominação do segmento branco e constituírem o segmento social mais subalternizado da sociedade. (MUNANGA, 2004, p. 32-33)

Com relação à questão racial, há uma associação entre a inscrição racial e os apelidos de cunho racista, destacando traços e características de determinados grupos raciais, mecanismos que enquadram os corpos do sujeito objetificado. O que se registra pelos estudos de Castro e Abramovay (2006), Abramovay e Rua (2004), e Cavalleiro (2020) e que é relevante nessa questão, é que o racismo é qualificado como

uma forma de violência e pode assumir como física e também como simbólica, no entanto ofensiva.

É interessante notar que a escola está inserida em contextos diversos e plurais, as violências são constituídas de múltiplas associações, quer sejam por fatores “externos” quer seja “interno”, ressaltando que diferentes fatores favorecem episódios de violência, daí a importância de não banalizar ou considerar como atos “normais”. A problemática das violências na escola perpassa pela visão simplista do ato, não possui limites e barreiras e vem gerando enormes preocupações para gestores, coordenadores e professores, deixando de ser um problema que se restringe a escola, vindo a ser de responsabilidade da sociedade e da família.

O entendimento da problemática da violência no espaço escolar é a primeira condição para se pensar em uma nova proposta de educação que supere a visão dicotômica, que marginalizam grupos étnicos, e possibilite outras práticas de desenvolvimento e inclusão social a todos grupos de forma igualitária, desde a mais tenra infância, livre de toda forma de preconceito e discriminação.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Reflexões sobre o conceito de violência”, refletimos acerca das diferentes maneiras de conceituar a violência por diversos autores, diferentes abordagens e suas múltiplas facetas. No segundo capítulo, “Violências nas escolas”, refletimos acerca da imprecisão de conceitos inspirada na concepção de pesquisadoras nacionais sobre a temática, analisamos também a questão da família e o seu papel como agente para o enfrentamento das violências na escola, fizemos uma análise dos impactos que a violência pode causar no cotidiano da escola, afetando a profissão docente. Ainda neste capítulo, apresentamos uma ação desenvolvida na Escola Municipal da Vila Praiana para redução das violências na escola.

No terceiro capítulo, “Metodologia da Pesquisa”, explanamos o procedimento metodológico usado para a realização dessa pesquisa, assim como discutimos os instrumentos para coleta de dados e apresentamos os/as participantes dessa investigação. No quarto, “Por dentro e por fora dos muros da escola”, buscamos caracterizar o contexto da pesquisa, município, bairro e escola, traçando um perfil da instituição. No último, “Conversando sobre as violências na escola”, apresentamos os resultados da pesquisa, fazendo uso de quadros e gráficos, a partir da percepção dos/as interlocutores/as e dos dados coletados nos documentos da escola,

amparados na literatura que trata sobre as violências na escola, sendo estas interseccionadas com os marcadores sociais de gênero, classe e raça.

1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Este capítulo compõe a primeira parte da pesquisa sobre as violências na escola, sendo esse um fenômeno que afeta a sociedade brasileira. Mesmo já havendo pesquisas sobre o tema, conforme avaliação de Sposito (2012), Gomes (2015), entre outros(as) autores(as), suas formas de manifestações não foram suficientemente estudadas, pois é um assunto complexo e deixa de ser fenômeno peculiar à sociedade brasileira. Nessa direção, refletimos acerca dos conceitos da violência, nas suas diferentes abordagens, significados e múltiplas facetas.

Nesse sentido, utilizamos uma bibliografia específica sobre o fenômeno em uma abordagem na qual a violência é tratada como parte de um processo global amplo e isso implica considerar os contextos históricos e socioculturais dessa problemática, bem como suas manifestações na sociedade, para além da ideia de sevícia, uso da força e intimidação.

O conceito de violência é heterogêneo. São grandes as dificuldades de definir o que é nomeado violência, devido a quantidade e variações dos seus significados. Essa temática é discutida por várias abordagens teóricas de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Direito, outros). Ressalta-se que existe um leque amplo de abordagens e não há um consenso entre os diversos conceitos. No presente tópico, alguns desses conceitos serão apresentados e analisados.

Do ponto de vista de Abramovay (2005), apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque se trata de um fenômeno dinâmico e mutável. E este fenômeno passa por adaptações à medida que a sociedade se modifica. Assim, conceituar violência depende do que se entende por violência de acordo com o período histórico, o contexto cultural, localização geográfica e outros.

Por apresentar bastante polêmica, conceituar as violências não é tarefa fácil, considerando que compõe o campo subjetivo e corresponde a interação de diversos fatores, sociais, econômicos, culturais, individuais, dentre outros. No entanto, presente no cotidiano social, sendo refletida através de incompreensões, tensões e negação do outro ou mesmo na ausência de uma convivência harmoniosa, Abramovay (2002) enfatiza:

A noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma única percepção do que seja violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro. (ABRAMOVAY, 2002, p. 17)

Dessa maneira, não pretendemos, aqui, detalhar as múltiplas definições dadas ao termo violência, mas apresentar alguns desses conceitos para fins de contextualização sobre a temática.

Mynaio (2005, p. 14) analisa que “não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra vis que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro.” O referido termo é descrito como uma qualidade ou estado do que é violento, como uma força empregada contra o direito natural de outrem, ação que se faz com o uso da força bruta.

Para Ristum e Bastos (2004), a violência é conceituada, muitas vezes, na literatura:

[...] sem a especificação de critérios, ou com critérios confusos, de forma a dificultar seu uso por outros pesquisadores. Consequentemente são muitas as dificuldades encontradas na complementação ou na comparação entre os dados de diferentes pesquisas. (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 226)

Um importante documento da Organização Mundial da Saúde – OMS (2002) apresenta o conceito da violência, sendo:

[...] uso intencional da força física ou poder em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p. 5)

O conceito apresentado pela Organização Mundial da Saúde é considerado muito abrangente, pois traz, em seu bojo, resultados da violência, ou seja, as consequências produzidas por ela. Essa definição apresenta de forma explícita a descrição dos atos, apontando os seus efeitos (ferimentos, homicídios, lesões, etc.), porém, mesmo o conceito gerando polêmica e carecendo de aprofundamento pormenorizado, fica subtendido que há uma violência e que a vítima é capaz de perceber.

Fazendo uso da orientação interdisciplinar para entender a violência, como já citado anteriormente que é praticamente impossível estudar de forma compartimentada, recorreremos a Minayo (2004), o qual explica que a violência deve ser vista como uma problemática social, e não como situação da área da saúde, justificando que esse fenômeno causa impacto na qualidade de vida das pessoas.

É preciso considerar que a violência representa o uso deliberado da agressividade, apresentando fins destrutivos. Assim, ocorre sempre de forma voluntária, conscientemente e racionalmente, isto é, de forma premeditada e intencional, de sorte que deve ser desnaturalizada, ancorando em Odalia, (2004), ele sinaliza, mesmo causando dor e sofrimento, muitas vezes é naturalizada nos comportamentos sociais passando despercebida:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas. (ODALIA, 2004, p. 22)

Nesse sentido, a violência existe quando um ser, por vontade própria, venha a ocasionar danos à dignidade de outra pessoa. Tal ato poderá ser sempre realizado de forma explícita ou de maneira simbólica. Para Gomes (2015), em um artigo intitulado “Cenários e Cenas de Conflitos e Violências no Cotidiano Escolar”, a violência é:

[...] uma forma de impotência, uma expressão do desejo do impossível exercício total do poder sobre o outro, na impossibilidade do diálogo e da relação. Manifesta-se como impulso, reação, ato intencional premeditado ou não, ação de negação do outro atingindo-o, e, por vezes, a si mesmo, enquanto ser humano, pessoa e corpo. Homicídios e suicídios são suas formas máximas de expressão, muitas das quais com requintes de crueldades. Neste sentido, a violência é uma negação dos direitos humanos e de exercício da cidadania, porque implica na não aceitação de possibilidades e limites das relações interpessoais em sociedade. (GOMES, 2015, p. 41)

Continuando com o pensamento de GOMES (2015), é importante destacar que:

[...] as categorias e classificações dos atos de violência não são suficientes e cientificamente tratadas a ponto de refletir exatamente os cenários, as cenas, as relações interpessoais, os atos, os condicionantes e as consequências da violência. Enfim, são insuficientes para defini-las com validade, fidedignidade e rigor, para caracterizá-las como referidas às realidades concretas vividas em que se dão nos contextos sociais. (GOMES, 2015, p. 41-42).

A autora avalia que são recentes os estudos e pesquisas que transcendem a temática na perspectiva da segurança ou da saúde pública. Por outro lado, trata-se de uma temática que necessita despender muitos esforços para realização de sua compreensão e análise, sem o que ela não poderá sofrer ações mediadoras, orientadoras e preventivas e que possam neutralizá-la ou evitá-la (GOMES, 2015, p. 41-42).

Nessa concepção, Souza e Ristun (2005) alertam para a dificuldade de definir a violência provocada pela diversidade de definições existentes, as autoras observam que “a literatura coloca a violência como um fenômeno de grande complexidade, sendo conceituado de diversas maneiras e a partir de distintas perspectivas” (SOUZA; RISTUN, 2005, p. 377).

Falando sobre as dificuldades de definições de violências apresentadas na literatura, Ristun e Bastos (2004), no artigo “Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental”, interessadas pelas questões educacionais e o estudo sobre as violências, enfatizam que seria difícil uma definição que conseguisse abarcá-las como um todo. Nessa perspectiva, para as autoras, “[...] muitas definições são direcionadas pelos objetivos dos trabalhos e da aplicabilidade de seus resultados, o que amplia o leque de variações” (RISTUM; BASTOS, 2004, p.227). Diante da pluralidade de definições, também é preciso considerar a diversidade e intensidade das formas que a violência assume. Ao lado dessas considerações, outros pontos são importantes, como “[...] as normas legais e culturais que orientam a classificação das ações humanas em violentas e não-violentas” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 227).

Ao estudar a violência, é preciso atentar à sua abrangência, pois os seus significados relacionam-se a vários fatores, como: status, relação, idade, sexo, localização, cultura etc. Portanto, partindo do pensamento de Gomes (2015), essa dificuldade em conceituá-la com maior profundidade, deve-se ao modo como as violências são categorizadas, classificadas, anotadas, descritas e elucidadas.

Diversos autores consideram a violência como fenômeno mutável, ou seja, suas manifestações e variações não são recentes, entretanto, vem ganhando outros sentidos. Assim, para Pereira (2015, p. 99), “[...]isto se deve ao fato de que sua ocorrência se inscreve em um determinado momento histórico [...]”, portanto não podendo haver uma definição consensual. Ainda segundo Pereira (2015), apesar da complexidade própria do tema violência, essa se manifesta em situações que há tortura, agressão tanto verbal e ou física, morte, como também onde há impedimento voluntário dos indivíduos realizarem suas ações.

A violência poderá se manifestar em diversas formas, que vão desde agressão física até simbólica, abrangendo ainda outras tantas manifestações possíveis. Para além disso, em seu estudo, é necessária uma correta contextualização, já que, como nos lembra Abramovay (2005):

Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais. (ABRAMOVAY, 2005, p. 53)

O estudo sobre violência permite várias reflexões. Na contemporaneidade, vem mudando em novas escalas, nas palavras de Minayo (2006, p. 07) por mais que tentasse não foi possível trazer “uma visão muito simplificada da questão, uma vez que o tema é complexo, polissêmico e controverso”. Nesse sentido, reforçando a ideia que, para compreender a dinâmica da violência, precisa entender a visão que a sociedade possui sobre o tema,

A maior parte das dificuldades para conceituar a violência vem do fato dela ser um fenômeno da ordem do vivido e cujas manifestações provocam ou são provocados por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia. (MINAYO, 2006, p.14)

Buscando compreender o que se define por violência, percebem-se os limites e os riscos na construção do seu conceito e significado. Sobre esse aspecto, a filósofa Chauí (2011) aborda uma reflexão que expande seu conceito para além da força física, demonstrando significativo avanço, violência é:

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

Um caminho que se mostra promissor sobre o estudo da problemática da violência é precisamente a articulação de vários aspectos indissociáveis: culturais, econômicos, educacionais, psicológicos e sociais. É necessária a integração de diferentes áreas do conhecimento para compreender esse fenômeno social. Nesse sentido, OLIVEIRA (2012), acrescenta:

A violência pode ser considerada como um processo social complexo, no qual intervêm fatores estruturais, ideológicos e culturais, não podendo prescindir de uma abordagem de cooperação entre as disciplinas. (OLIVEIRA, 2012, p. 31)

Na tentativa de explicar o fenômeno de modo a situar diferentes pontos de vistas, a exemplo da definição objetiva, vista como expressão de atos físicos e ou verbais ou o oposto, uma abordagem mais extensiva, que agrupam tanto, incivildades, vandalismos, quanto empurrões e humilhações, tornando difícil construir uma definição para a questão, Gomes (2013) apresenta uma definição, mostrando a violência como fato socialmente construído:

[...]violações dos direitos humanos, notadamente os civis, sociais, e políticos, que ocorrem sob influência de fatores educacionais, culturais, socioeconômicos e políticos/ideológicos decorrentes das relações entre Estado e sociedade. (GOMES, 2013, p. 19).

Ao incorporar a reflexão sobre as manifestações da violência presentes na sociedade e a dificuldade de construir um conceito para tal questão, ainda que não haja um consenso, notadamente é visível que a violência abala todas as relações representando prejuízos para todas as gerações, jovens, adultos e também crianças. Assim, mesmo compreendendo que tratar do tema exige delicadeza, essa problemática também invadiu os espaços escolares, ameaçando um dos princípios básicos, que é a educação.

Gomes (2015) conclui que as violências presentes nos âmbitos macro e micro educacionais refletem, através das políticas governamentais ou dos processos de formação dos profissionais em educação, no ambiente escolar, nas famílias, nas comunidades e na sociedade como um todo.

Doravante, considerando as definições com base na literatura arrolada que ofereceram importantes reflexões tanto acerca da polissemia quanto da conceituação da violência e ao mesmo permitiram outras possibilidades que ajudaram a compreender o fenômeno. Zaluar (1999, p. 08) reforça que “além de polifônica no significado, ela é também múltipla nas suas manifestações [...]”, não sendo possível, portanto, haver uma definição substantivamente completa.

No presente trabalho, adotamos o conceito que apresenta a violência como uma construção social, perpassando pelas condições socioculturais, um problema socialmente construído, combinando com a predisposição de destruir o outro e ao desrespeito, contemplando o individual e o coletivo. Exemplificando as expressões desse fenômeno, Mynaio (2006) apresenta o termo no plural e contempla: a violência física, que atinge diretamente a integridade corporal e que pode ser traduzida nos homicídios, agressões, violações etc.; a violência que consiste no desrespeito e apropriação de forma agressiva dos bens de outro; em terceiro lugar, a violência moral e simbólica, aquela que trata da dominação cultural, ofendendo a dignidade e desrespeitando os direitos do outro. Daí, a necessidade dos atores sociais, professores, especialistas, pesquisadores, governo e sociedade como um todo assumir os diferentes papéis na emergência de interrogar, pesquisar e construir propostas para o enfrentamento do problema.

2 PERSPECTIVAS SOBRE AS QUESTÕES DAS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Os estudos acadêmicos sobre violências nas escolas vêm apontando novas experiências e interesses, gerando amplos debates em torno da questão na tentativa de buscar de forma efetiva combater esse problema, entretanto, pela magnitude e complexidade que a própria violência produz, gera controvérsias. Neste capítulo, refletimos acerca da conceituação da temática, a partir de um embasamento teórico atualizado. Nos preocupamos também em discutir a deterioração da profissão docente como reflexo das violências na escola. Em seguida, retratamos uma ação desenvolvida na Escola Municipal da Vila Praiana para redução das violências na escola, além de analisarmos a questão da família e o seu papel como agente para o enfrentamento das violências na escola.

Ao selecionar a bibliografia voltada para as reflexões sobre as violências na escola, escolhemos a literatura nacional e especializada, atualizada, considerando, principalmente, as diversas definições as quais são apresentadas a temática. Destaca-se que as reflexões apresentadas, através desta pesquisa, sobre as manifestações das violências na escola, suas causas e conceituação, estão amparadas em alguns estudos, especificamente, aqueles realizados nos últimos anos sobre o tema. Assinalamos, os estudos de Mirian Abramovay (2004), Celma Borges Gomes (2015), Marília Sposito (2001), Marilena Rístum (2001; 2004), entre outros que nos apontam com muita propriedade a questão das violências nos espaços escolares. Nas discussões sobre os marcadores sociais de discriminações, alguns trabalhos de pesquisadores(as), a exemplo de Munanga (2004; 2005), Cavalleiro (2020), Barros (2005) e Gomes (2003) fundamentaram a pesquisa.

Vale considerar que estamos lidando com um fenômeno histórico, assim suas manifestações sempre serão consideradas graves, sendo um problema, afeta o ambiente escolar, fragilizando as formas de diálogo nas várias instâncias escolares e compromete a educação, visto que é através da educação que irá construir um saber solidário e humano. Nesse cenário, ao tratar o fenômeno da violência e suas manifestações na escola, especificamente escola pública, é preciso considerar diversos aspectos que contribuem para intensificar o seu agravamento nos diferentes níveis, tipos, condicionantes: condições econômicas e socioculturais; a escola, na sua

realidade concreta e dos atores sociais que a compõem, aqui analisados a partir dos marcadores sociais de discriminação de raça, gênero e classe.

2.1 Violências na escola: algumas contribuições conceituais e abordagens

As teias que envolvem a educação e o agravamento das violências evidenciam um tema complexo, que vem ganhando visibilidade política em diversos setores, principalmente no campo educacional. Faz-se preciso pensar numa educação que busque o diálogo como ferramenta primordial de fonte de conhecimento e, portanto, medida de enfrentamento e prevenção da violência. Nesse sentido, “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário, precisamente por causa desse reconhecimento, lutar contra ele [...]” (FREIRE, 2000, p. 56) e, assim, assumir uma luta por uma educação coerente e democrática a favor das diferenças e pluralidade de saberes.

A educação ocupa-se da formação humana em um determinado tempo e lugar. Dessa forma, implica considerar a realidade e as mudanças pelas quais a sociedade passa, mostrando-se, ao mesmo tempo, heterogênea e homogênea. Nesse sentido, a escola precisa assumir compromisso com os objetivos que promovem o desenvolvimento e as aprendizagens dos sujeitos que estão inseridos em contextos socioculturais diversos e concretos.

De acordo com Abramovay e Rua (2004), a escola encontra-se em uma situação de vulnerabilidade em relação à violência, perdendo, inclusive, em muitos casos, sua legitimidade no que diz respeito à educação. Ainda de acordo com as autoras, os comportamentos violentos que são manifestados nas escolas, são de caráter polimorfo:

Tanto na literatura estrangeira como nacional, os trabalhos sobre violências nas escolas, recorrem a múltiplas associações das ocorrências com características e atributos das vítimas e dos agressores; ou com as distintas instituições e ambientes pelos quais circulam os jovens, que por sua vez, tem dinâmicas sociopolítico-culturais singulares[...] (ABRAMAVOY; RUA, 2004, p.75)

Diante dessa realidade, a escola se vê envolvida e imersa em uma complexidade dissonante e divergente que gera conflitos cada vez mais intensos. Dessa maneira, a violência vem se afirmando, cada vez que as relações ultrapassam

os limites da civilidade, de modo que preconceitos, assédios, racismos, sexismos, *bullying* e outras violências vêm se tornando realidade nos ambientes escolares, atingindo todos os atores envolvidos e gerando ainda mais a exclusão de grupos vulneráveis.

A compreensão sobre as diversas formas de conceituação, manifestação da violência no ambiente escolar e abordagens vem mudando de acordo com as análises mais recentes. As pesquisas realizadas por Sposito (2001), Rístum (2001), Charlot (2002), Abramovay e Rua (2004) vêm contribuindo com essa mudança. Desse modo, Abramovay e Rua (2004) refletem que há algum tempo, a violência no ambiente escolar recaía apenas ao que se referiam às punições, aos castigos e às agressões corporais, na maioria das vezes por parte dos professores contra alunos. Atualmente, a literatura trata como violências, possibilitando sua análise de forma múltipla, deslocando esse olhar através das contribuições da sociologia, antropologia, psicologia e outras especialidades.

O estudo realizado por Sposito (2001), considerado um marco da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, aponta várias lacunas sobre o fenômeno, e ainda que expresse informações importantes sobre a temática, não foi capaz de oferecer caracterização consolidada em virtude da diversidade e magnitude da questão. Nessa mesma direção, Sposito (2001) revela:

A complexidade da pesquisa sobre violência em meio escolar no Brasil decorre, assim, da interseção com o tema da violência social, sobretudo nas cidades e na interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis, alunos ou ex-alunos da escola pública. (SPOSITO, 2001, p. 100)

Para Rístum (2004), as principais características da violência que denotam sua grande complexidade estão relacionadas à polissemia do seu conceito, à controvérsia na delimitação de seu objeto, à quantidade, variedade e interação de suas causas e falta de consenso sobre sua natureza.

Sob o ponto de vista de Charlot (2002), por sua vez, o fenômeno da violência escolar não é recente, pois há registro de violência no ambiente escolar no século XIX. Para o autor, as suas formas de manifestação, no cenário atual, é que são mais severas. Ainda na esteira dessa discussão, Charlot (2002) pontua a necessidade de estudar o fenômeno da violência em suas manifestações, enquanto violência à escola, violência na escola e violência da escola. A primeira

refere-se àquela que está direcionada às atividades da Instituição (formas de violência que se manifestam através de agressões contra os professores, funcionários, outros). A segunda faz alusão àquela que ocorre dentro do ambiente escolar. A terceira está relacionada à violência sutil praticada pela escola, a violência simbólica.

São vários os motivos que levam ao cometimento de violências nas escolas, dentre eles, encontram-se as exclusões na educação, as quais atingem muitas crianças, adolescentes e jovens e que relacionam com outros processos nos campos políticos, culturais e econômicos. Barreto (1992), ao tecer reflexões sobre o processo de produção de exclusão social brasileira, conclui que exclusão social é o ponto que liga os dois campos, o educacional e a violência; evidenciando, assim, a relação entre educação e violência. “Portanto, nesse mesmo ponto, ocorre o elo entre – violência e educação – como se houvesse uma recíproca integração entre essas duas esferas humanas [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 48).

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender; excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacitação técnica, porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar; e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa. (BARRETO, 1992, p.59).

Como consequência direta, vemos crianças e adolescentes que, mesmo em idade escolar, não estudam, vivem nas ruas e se tornam presas fáceis para a criminalidade; ou ainda, indiretamente, crianças e jovens que frequentam a escola e, quando esta não atende seus anseios, se envolvem em atos de violência (física, verbal, simbólica) dentro do ambiente escolar, quer seja, com empurrões, xingamentos ou mesmo socos e pontapés.

Gomes (2015), tecendo comentário sobre a violência no âmbito escolar, afirma que:

A literatura contemporânea fala hoje em violências, no plural, para expressar suas múltiplas formas, suas múltiplas facetas e seus múltiplos condicionantes e ainda os níveis diversificados de suas consequências, e os diversos graus das sequelas que provocam. Em termos de abordagens explicativas do fenômeno, existem as tendências às análises sociológicas e psicológicas, umas e outras dicotomizando, ou fragmentando a sua compreensão. (GOMES, 2015, p. 42)

Ainda de acordo com a perspectiva de Gomes (2015), os fatores que favorecem os graus de violências no ambiente escolar são: condições dos estabelecimentos e forma de gestão, clima social da escola, características das relações entre professores, alunos e gestores, condições de vulnerabilidade socioeconômica familiar e comunitária e da sociedade mais ampla.

As formas de manifestações de violências identificadas na escola, conforme Gomes e Tibiriçá (2015), ocorrem tanto por agressões verbais quanto físicas. Suas formas de expressão se dão em atos de xingamentos, ofensas, constrangimentos, discriminações, humilhações, inclusive, reiteradas vezes como os que se dão no *bullying*. Além disso, há também a prática delituosa, como roubos, furtos, violência sexual, ameaças de morte, lesão corporal, dentre outros. Ainda restam as práticas de violências cultural, religiosa, étnico-racial, gênero, ideológica que passam a compor a lista. Para as autoras, “as violências que ocorrem na escola causam impactos físicos e psicológicos e em perdas de vidas” (GOMES; TIBIRIÇÁ, 2015, p. 232).

Pesquisas mais recentes sobre o tema vêm demonstrando que é preciso considerar uma série de questões diante das variadas maneiras que a violência vem a se manifestar na escola, que pode ser silenciosa ou ruidosa, previsível ou não, escamoteada por diversas camadas ocultas ou explícitas, ou mesmo todos os tipos juntos. Considerando esse enigma e essa infinidade de variáveis, o estudo de Siqueira (2015) aponta que a violência pode ser motivada e percebida por vários ângulos e ampla diversidade, tais como: tensões, contrariedades, insegurança, discriminações, conflitualidades, estranhamentos, entre outros fatores. No entanto, as questões ligadas à violência inclinam para geração de prejuízos no ambiente escolar, comprometendo o trabalho do professor, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a formação cidadã e todas as ações pedagógicas, envolvendo gestores, coordenadores e professores.

Segundo Gomes (2015), a violência se manifesta como expressão de poderes nas relações sociais estabelecidas no cotidiano, através de atos de incivilidade, falta de respeito e conflitos cada vez mais banalizados no modelo da sociedade vigente. Assim, buscar formas para prevenir e reduzir a violência no âmbito escolar é, hoje, um grande desafio para gestores, coordenadores, professores e todos os agentes envolvidos com a educação e o ato de educar. As formas severas da violência no cenário atual das escolas brasileiras causam impotência, medo e indignação.

Além das considerações feitas por Sposito (2001), Abramovay e Rua (2004) e Gomes (2015) sobre a dificuldade de definir o fenômeno e reconhecer suas manifestações na escola, soma-se à explicação de Ivanick (2019) que incluem:

[...]insatisfação de professores, baixos salários e conflitos culturais, com a presença de sujeitos com culturas plurais, incluindo, por exemplo, imigrantes, culturas estas, muitas vezes, dissonantes do currículo oficial e percepções negativas a eles associadas, prejudicando o clima escolar. (IVANICK, 2019, p. 4)

São várias as definições e explicações para o fenômeno das violências na escola, não havendo um consenso. No entanto, todas condensam a ideia de que as violências alteram as relações sociais, impondo ainda mais o desafio para lidar com elas, pois se apresentam como multidimensionais, pluricausais e transdisciplinares.

Diante da polissemia e complexidade que as violências nas escolas se apresentam, dificultando a construção de um único conceito, o seu sentido pode ser definido a partir do contexto histórico, social a qual forma a sociedade. Para além da violência física expressa através de atos “duros” visíveis, há outras manifestações da violência nos espaços escolares. A respeito da violência simbólica, Souza (2012), em artigo intitulado “A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira”, afirma o seguinte:

Na perspectiva Bourdieusiana, a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. (SOUZA, 2012, p. 21)

Ainda sob o ponto de vista da autora (2012):

No campo educacional, dada a sua natureza, a violência simbólica muitas vezes passa despercebida. Não obstante, em algumas situações, ela é claramente identificável. Quando as regras da escola não são claras, quando os alunos são pré-julgados ou não são escutados, quando os professores se afastam muitas vezes porque não conseguem responder aos anseios dos educandos ou, ainda, quando há a imposição de tarefas dobradas a estes, é exercida a violência simbólica. (SOUZA, 2012, p. 31)

Para Gomes e Tibiriçá (2015, p. 231), em cartilha intitulada “Como prevenir e proteger as crianças e adolescentes de situações de violência”, a violência nas escolas surge da vulnerabilidade social das comunidades, das famílias, das escolas e de todos os que convivem no ambiente escolar.

Ademais, em ocorrências mais graves de violências (homicídios, roubos, ameaças de morte, outros), que demanda que a escola recorra à interferência das instituições de Segurança Pública, por meio da atuação policial, ou conflitos de níveis menos tensos. Todas as manifestações de violências afetam a relação humana. Sendo assim, ao analisá-las deve considerar, de forma globalizada, os danos provocados, tanto aos agressores quanto às vítimas e à comunidade em geral, pois há consequências físicas, psicológicas e de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem, evitando uma compreensão genérica da questão.

Charlot e Emin (1997) também trazem reflexões acerca dessa dificuldade em construir uma definição da violência no espaço escolar, porque, além de remeter a fenômenos heterogêneos, assim sendo difícil delimitar de forma ordenada, também desestrutura representações sociais que têm valores fundamentados em construções históricas e culturais, como a ideia de infância relacionada com ideia de inocência, e também o espaço escolar como lugar de paz.

Além desses, existe outro fator que aumenta ainda mais a dificuldade para fazer essa análise sobre violência na escola: ausência de consenso do significado de violência, deixando lacunas para cada estabelecimento definir o que é ou não violência de acordo com o status de quem faz o relato, idade e muito provável ainda, do sexo.

Ao se considerar a realidade brasileira, de acordo com Loureiro e Queiroz (2005), as estatísticas acerca da violência na escola pública enfatizam mais a violência física e a depredação do patrimônio da escola, em detrimento dessas outras formas menos visíveis de violência que são bastante comuns. É, em função dessa fragmentação da violência visível, que os mesmos autores ponderam que não há uma discussão efetiva, por parte dos professores, dos pedagogos e da diretoria da escola acerca do que é a violência. Dessa maneira, observa-se que essas “violências menores”, se não incorrerem em nenhuma atuação mais grave de violência física, são frequentemente naturalizadas e não discutidas pelos agentes escolares.

Em contrapartida, no contexto local, no que tange as pesquisas sobre violências nas escolas, destaca-se o trabalho de Celma Borges Gomes (2013), projeto sobre a “Representação da Violência nas Escolas de Salvador”, em 2004, que foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB -, desenvolvido em 24 escolas estaduais e municipais de Salvador. A pesquisa foi realizada com observações diretas no contexto, questionários (alunos com faixa etária de 10 a 19 anos do ensino fundamental e médio) e entrevistas (gestores e professores). As reflexões, considerações teóricas e relatos de experiências apontaram para violências associadas à questão da vulnerabilidade social, poder e direitos humanos.

O resultado da pesquisa foi divulgado, por meio de artigos científicos, palestras, seminários, congressos e minicursos realizados pela própria autora. Mais tarde, em 2015, a autora publicou outro trabalho, fruto do Seminário “Violências nas Escolas: repensando conceitos e práticas para a cultura da não violência”, promovido pelo Observatório de Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Violência, na Faculdade de Educação da Universidade da Bahia, em 2013, trazendo reflexões do agravamento da violência nas escolas e seus condicionantes que permeiam atitudes preconceituosas e discriminatórias, as quais atravessam questões de gênero, sexo, homofobia, religião, étnico-raciais, entre outras.

Partindo do pressuposto de que a violência na escola engloba várias “sub-modalidades”, além daquela física, mais explícita, também essas “incivilidades”, são caracterizadas aqui como violências, sendo assim, discriminações e exclusão serão incluídas no presente trabalho como expressões da violência e se apresentam, através de atos de desrespeito, agressões físicas, transgressões às regras sociais, e atos sutis que muitas vezes são banalizados na sociedade contemporânea, segundo Abramovay e Rua (2004, p. 94) “tratar de violências nas escolas significa lidar com uma intersecção de objetos e seus significados”.

As violências são fenômenos com múltiplos enfoques, assim, a escola, não sendo mais representada como local seguro de integração social, notadamente, também se destaca como fonte transmissora das distintas desigualdades raciais, culturais, religiosas entre outras, tornando cenários de atos violentos determinados por critérios de grupos dominantes que a sociedade determinou e estigmatizou de acordo com a classe social, sexismo, racismo. Esses marcadores colocam em desvantagens pessoas negras, mulheres e camadas sociais mais desfavorecidas,

portanto, definindo a linha de exclusão desses grupos diante das políticas públicas que todos/as deveriam ter acesso.

Como já citado ao longo do capítulo, as violências nas escolas vêm ganhando novas concepções, assumindo e ampliando novas definições, de modo que venham incluir eventos que antes eram vistos como ações rotineiras, Abramovay *et al.* (1999) destacam, que:

[...] a violência deixa de estar relacionada apenas a criminalidade e a ação policial, passando a ser alvo de preocupações ligadas a miséria e ao desamparo político, uma vez que acarreta novas formas de organização social relacionadas com a exclusão social e institucional e com a presença de atores a descoberto do contrato social, ou seja, em situação de “não integração” com a sociedade. (ABRAMOVAY *et al.* 1999, p. 57)

À precariedade que atinge as camadas mais pobres, majoritariamente negras, associa outras formas de violências que se apresentam através das carências sociais, culturais, econômicas e educacionais, afetando no que tange ao direito à vida, à liberdade, à dignidade humana e que, com isso, geram várias violências que muitas vezes não são percebidas, mesmo de forma silenciada, essas práticas revelam barreiras, alvejando os alunos não-brancos, que se constituem um perfil desfavorecido no processo educacional.

Desde a infância, crianças negras são submetidas às diversas formas de discriminações, portanto, o racismo possui dinâmica própria presente na escola que age silenciosamente, camuflado, mas causa profundas marcas dolorosas. Assim, vale ressaltar que o silêncio dos adultos não só reforça práticas racistas, como as legitima, tomando proporções e prejuízos imensuráveis para a vida dos estudantes. Para Munanga (2004, p. 24), racismo é “[...] uma tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”.

Dessa forma, atitudes racistas contra o negro agem como arma poderosa e geram estigmas e impotência, gerando conflito social consigo e com o meio, já que a identidade racial da pessoa negra é discriminada e negada. Esse cenário se reflete na escola, espaço em que as situações concretas de discriminações ocorrem, reproduzindo produções constituídas ao longo da história do negro em nosso país, por meio da qual vem ocasionar rejeição, silenciamento, autoestima fragmentada e o processo de interação social com outros grupos fragilizados.

Recorrendo a Abramovay e Rua, (2004, p.152), as quais definem racismo como “[...] prática que inflige a inferioridade a uma raça, sendo que suas bases se encontram fixadas em relações de poder que são legitimadas pela cultura homogênea”. Corroborando com essa definição, Cavalleiro (2020, p.22) assegura que “o racismo se apresenta como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo, por exemplo, judeu, negro ou mulçumano, pautados apenas em atributos negativos imputados a cada um deles”.

A pesquisadora Zelinda Barros, no artigo intitulado “Escola, Racismo e Violência”, reflete que a escola está conectada à sociedade e destaca, assim como há práticas racistas na sociedade, também há manifestação do racismo no espaço escolar. A autora (2005), no referido documento, apresenta discussões que contribuem com as reflexões sobre o racismo no contexto escolar, compreendendo que é uma manifestação da violência e que assume diversas formas, ao mesmo tempo em que destaca que o racismo se manifesta de forma sutil, portanto difícil de combater.

A literatura considera o racismo como uma modalidade da violência que aparece de forma cruel e, através das suas manifestações, impõe um lugar de inferioridade racial à população negra. Dando continuidade às reflexões sobre essa violência nas escolas, lamentavelmente, experiências racistas contra o negro, como apelidos, xingamentos e tratamentos preconceituosos atingem os grupos pertencentes a essa identidade racial. A intelectual negra Nilma Lino Gomes, assevera: “muitas crianças negras percebem, desde muito cedo, que ser chamada de “negrinha” nem sempre significa um tratamento carinhoso, pelo contrário, é uma expressão do racismo” (GOMES, 2003, p. 175). A violência expressa através do racismo, tanto na sociedade quanto na escola, permanece guardada na memória e, mesmo na fase adulta, as marcas deixadas pelo racismo ainda povoam o imaginário dos sujeitos negros.

As violências e suas consequências invadiram o espaço escolar e as instituições de ensino por si só, diante da problemática, não se mostram preparadas para sugerirem medidas que promovam a prevenção e a redução de violências no contexto escolar. Sobre isso, Gomes e Tibiriça (2015) abordam que:

A escola ao tratar do fenômeno da violência não dispõe de alternativas a não ser as de repreender, encaminhar para a direção, relatar ocorrências de violências aos pais, suspender e,

expulsar os alunos que praticam a violência, ou de orientar e apoiar seus professores para que não manifestem qualquer atitude de violência em relação a seus alunos, ou que não se afastem dos conflitos dos alunos, para que não sejam eles próprios responsabilizados pelas violências que correm nas salas de aula, nos pátios à porta das escolas ou em suas proximidades entre seus alunos. (GOMES; TIBIRIÇÁ, 2015, p. 232).

Demonstrando de forma transparente que a escola não está conseguindo resolver essa problemática, principalmente quando ocorrem atos mais graves, como brigas, discussões e ou agressões e ameaças de morte, dentre outros. Nesses casos, a escola recorre à interferência das instituições de Segurança Pública, por meio da atuação policial e da Justiça. Reconhecendo, assim, que a violência limita e constrói barreiras para a construção dos conhecimentos, além de compreender a necessidade urgente de incorporar reflexões através de vários eixos, bem como construir hipóteses que sirvam como referências para as ocorrências de violências no contexto escolar.

Na esteira desse cenário, são várias as matrizes teóricas e os eixos de reflexão que integram a concepção de violências nas escolas, assim como as diversas perspectivas e hipóteses, pois, como fenômeno social, envolve práticas sociais; portanto, não pode ser compreendidas como mera superposição entre escola e violências. Assim, para análise das definições aqui apresentadas, “compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 94).

Faz-se necessário esclarecer que as exposições aqui apresentadas sobre os diversos conceitos e explicação para o fenômeno da violência nas escolas, bem como suas contribuições centram nas produções dos trabalhos de pesquisas, a partir de várias categorias e suas intersecções, ainda que venha sendo debatido em diversas áreas, necessita de mais aprofundamento. Como descreve Sposito (2012, p. 58), “dentre este amplo espectro certamente está presente o tema da violência escolar, pouco estudado em nosso país”. No entanto, as reflexões aqui apontadas sugerem que pesquisadores e profissionais de ensino reconheçam a abrangência e a especificidade dos processos que produzem a violência, em especial na escola e na sociedade contemporânea.

2.2 Outros fatores das violências na escola: reflexos na profissão docente

O tema violências nas escolas, mesmo com várias divergências no seu conceito, possui algumas congruências que correspondem ao fato de ser multicausal, ou seja, ter interação de vários fatores e atuar a partir de fatores pessoais e contextuais na sua constituição. Pela ótica de Ristum (2002), o conceito é ampliado, incluindo a violência estrutural, isto é, aquelas promovidas pelas estruturas organizadas e institucionalizadas, família, sistemas econômicos, culturais e políticos. A respeito da violência estrutural, a autora, no estudo anterior (2001), a partir das falas das professoras analisou a relação da pauperização da profissão docente com as violências na escola.

A autora publica, em 2010, o artigo “Violência na Escola, da Escola e contra a Escola”, que pretendeu novamente discorrer a relação complexa entre a violência e a escola, no qual abordou as condições estruturais desfavoráveis à relevância da profissão do professor, constituindo formas de violências na escola. Esse trabalho destaca-se como de fundamental importância ao debate.

Sobre as manifestações de violências presentes na escola, associando a fatores que conjugam com aspectos de descrédito social do magistério, a autora citada acima destaca a deterioração da profissão docente, sendo frequentes, nos relatos das professoras, as denúncias da escassez de escolas públicas para atender à população, somado ao baixo salário, à precariedade das escolas, ao não cumprimento das legislações com a educação, expressando, dessa forma, importantes aspectos de violência.

A desmoralização da escola, conseqüentemente do magistério, foi mencionada na pesquisa realizada por Lucinda, Nascimento e Candau (2001), que contou com a participação de professores e professoras de escolas públicas, além de apontar também a violência sofrida na profissão docente no Brasil. No que diz respeito a essa questão, uma professora relatou: “[...] é a violência colocar esse profissional como um profissional menor... sem importância, que não tem nenhuma função digna...” (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001, p.64). Ainda segundo as autoras (2001, p. 64), também é violência “a desvalorização dos salários, a carga horária, enfim, toda a estrutura que é oferecida para esse profissional que está trabalhando”.

As escolas públicas, enquanto organização social, fazem parte do todo, não estão isoladas. Dessa forma, é necessário tratar a questão da problemática das

violências, estabelecendo uma relação com a macro e a microestrutura, considerando os fatores econômicos, sociais e políticos que afetam a vida e as condições profissionais do professor. Sobre isso, Libâneo (2015) escreve:

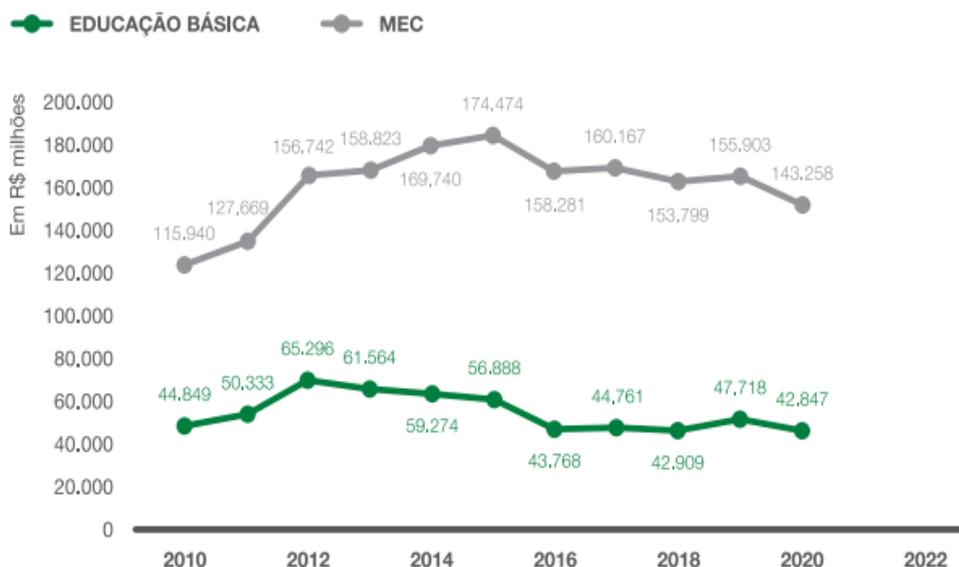
O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação, etc.), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, Internet), desvalorização da profissão docente. (LIBÂNEO, 2015, p. 38)

Em razão da baixa prioridade no Brasil no que diz respeito à valorização docente, essa profissão tem sido levada a um processo de pauperização, contribuindo para condições de precariedade. Somado a isso nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 143), essa profissão está

Passando por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho, a profissão de professor já não atrai a juventude, e muitas escolas e inúmeras áreas do conhecimento sentem a falta desse profissional.

Ainda sobre a falta de priorização à educação brasileira, na questão do investimento financeiro, o Todos pela Educação divulgou, em fevereiro de 2021, o 6º Relatório Bimestral Execução Orçamentária do Ministério da Educação, de acordo com o documento, “a pasta concluiu o exercício de 2020 com dotação de R\$ 143,3 bilhões, o menor valor desde 2011” (BRASIL, 2021, p. 9) como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Histórico de Orçamento do MEC e despesas com Educação Básica - Valores de 2020.



Fonte: SIAFI (Tesouro Nacional)

Fonte: Todos pela Educação, 2021.

A desvalorização social do professor também pode ser observada na falta de investimento para o desenvolvimento profissional, o que perpassa pela formação inicial e continuada, que se articula ao processo de construção e valorização identitária e profissional docente. Argumentando sobre a identidade profissional, Pimenta (2012, p. 17) reconhece que “[...] a docência, constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, ele deve ser valorizado em seus salários e demais condições de exercício nas escolas”.

No processo de desvalorização da educação pública, no Brasil, que vem de muito tempo marcada pelo baixo financiamento destinado a esse setor, além da baixa prioridade, a crise causada pela pandemia COVID-19 atingiu severamente a educação brasileira, especificamente as escolas públicas, causando impactos negativos e desproporcionais de várias formas. O resultado disso aponta que essa crise acelerou problemas e acentuou a desvalorização social e política dos profissionais docentes, dentre as quais se encontram: falta de equipamentos adequados e conexão à internet; dificuldade desses professores de acessar tanto as famílias quanto os alunos; alteração no horário de trabalho e invasão na sua privacidade, consequência do uso do aparelho pessoal; falta de habilidades para ministrar aulas *on line* e dificuldade em

adaptar com novos conteúdos. Todos esses fatores alargam o processo de pauperização docente em todos os níveis e trazem uma sobrecarga para esses profissionais.

A desvalorização docente que ocorre no Brasil não é algo recente, considerando raras exceções, que podem romper com intensões e medidas que colocam os professores como mero repassadores de informações. Nessa direção, verifica-se ainda:

[...] a parcimônia do governo nos investimentos, impedindo a efetivação de medidas cada vez mais necessárias a favor, por exemplo, dos salários, da carreira e da formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.46)

Esse fato, certamente, leva a destruição da carreira do professor, além de se constituir em uma forma que pode ser caracterizada como reflexo da violência estrutural. Nessa perspectiva, se insere a ausência da valorização dos docentes, baixos salários, formações precárias, entre outros fatores. Consoante Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 85), em seu estudo sobre violências e escola, foi mostrada a percepção de uma professora entrevistada que assegura: “[...]houve uma desvalorização do ensino muito grande, da escola, do profissional em educação”. Ela continua “[...] Só no momento que o governo valorizar o professor e a escola é que a comunidade vai ser um reflexo desse valor”. Essa visão evidencia que não há respeito pela profissão e nem pelo ensino, quer seja pelo governo e pela comunidade.

Destacando a discriminação docente contextualizada com uma clara deterioração à profissão docente, soma-se mais um exemplo de desrespeito a estes profissionais, através do discurso do Deputado Federal Ricardo Barros (Progressistas), publicado no site do Universo Online (UOL) em 20 de abril de 2021, demonstrando na sua fala mais um desrespeito aos profissionais docente, que, diante do cenário da pandemia da COVID-19, as escolas precisaram ser fechadas como medida de segurança:

É absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação. O professor não quer se modernizar, não quer se atualizar. Já passou no concurso, está esperando se aposentar, não quer

aprender mais nada, disse Barros em entrevista à CNN Brasil. (UOL, 2021)

Esse discurso aponta a combinação de vários fatores que favorecem a trama das violências presentes no espaço escolar, especificamente contra o professor, mostrando a correlação entre o fenômeno e a pauperização da escola, e, nesse caso, é instalada através da estrutura do Estado e se amplia para as relações sociais potencializando essa visão de desvalorização social do professor.

Nessa mesma linha, também, situa o depoimento do ex-secretário municipal de Educação de Salvador, Bruno Barral, em 28 de setembro de 2020, divulgado pelo site METRO1.

A profissão do professor caiu em descrédito de nossa sociedade. O que precisa fazer é se reformular o processo. Hoje você não tem os melhores alunos do ensino médio desejando ir para o curso de pedagogia e licenciatura. Não tem. Hoje, quem vai ser professor nas universidades e tem interesse de fazer um curso de pedagogia, psicopedagogia e licenciatura não são os melhores alunos. Os melhores alunos querem fazer medicina, direito, engenharia, jornalismo, administração. Mas eles não são estimulados a isso e isso precisa ser construído de forma diferente. (METRO1, 2020)

Diante da tentativa de compreender esse fenômeno, através dos depoimentos acima, identificam um processo de manifestações de violências que atingem as escolas públicas e, conseqüentemente, o professor. Essas formas de “microviolências” atuam de formas articuladas, causando efeitos visíveis, como esvaziamento e fragmentação na formação e exercício dos professores.

Todos esses fatores causam um mal-estar no meio educacional, ao lado dos depoimentos, soma-se a ausência de investimentos por parte do Estado na garantia dos direitos estabelecidos em leis, gerando grandes prejuízos aos profissionais. Partindo dessa premissa, no que se refere ao descumprimento da legislação em vigor, Lei de Diretrizes e Bases, (LDB, Lei nº 9.394/1996), nos artigos 61 e 67, (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008)³ e também municipal de Lauro de Freitas (Lei Municipal nº 1.375 de 23 de junho de 2010)⁴ quanto à valorização da carreira, investimento na educação e financiamento no ensino público, o Sindicato de Trabalhadores em

³ Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

⁴ Dispõe sobre a redação, alteração e consolidação das leis que versam sobre o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Lauro de Freitas, na forma que indica e dá outras providências.

Educação de Lauro de Freitas, (ASPROLF), publicou uma matéria no site da entidade, no dia 27 de maio de 2021, intitulada “Processos parados na Projur destroem carreira dos servidores. Prazo legal de trâmite são 60 dias não 60 anos”. De acordo com o texto da matéria, o sindicato fez investigação, na Procuradoria Jurídica (Projur), na qual constavam 861 processos dos servidores em educação no ano de 2020, dentre os processos, a matéria apontou alguns e o tempo:

Tabela 1 - Processos dos servidores municipais da educação - 2020

Tipo de Processo	Quantidade	Ano mais antigo	Anos parado
Licença Prêmio	207	04522/2011	10
Licença Pecúnia	107	13473/2008	13
Progressão Horizontal	245	23149/2013	8
Progressão Vertical	79	208453/2008	13
Incorporação Salarial/Estabilidade Econômica	48	07209/2010	11
Enquadramento 40h	08	02779/2012	9

Fonte: ASPROLF - Sindicatos dos Trabalhadores em educação da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas. Processos parados na PROJUR destroem carreira dos servidores. Lauro de Freitas. 2021. Disponível em: <https://asprolf.org>. Acesso em: 27 mai. 2021.

Sobre o tema Licença Prêmio, constatou-se que existem pedidos de diversos anos (2011 a 2020). Nesse caso, o processo de 2011 está parado na PROJUR 10 anos. Sobre os tipos de licença, é preciso considerar que existem:

- Licença Pecúnia, existem pedidos de processo de 2008 a 2020. Logo, tem processo com 13 anos parado.
- Os de Progressão Horizontal tem processo com 8 anos parado na Projur.
- Os de Progressão Vertical também tem processo com 13 anos parado.
- Incorporação Salarial/Estabilidade Econômica possui processo com 11 anos parado.
- E os processos de Enquadramento encontra-se processo na Projur com 9 anos parado. (ASPROLF, 2021)

Ristum (2010) reflete que, no Brasil, as políticas educacionais encaminharam para o sucateamento das escolas. Com isso, ocorreu o desprestígio da profissão docente e o empobrecimento do professor, marcando, de forma severamente negativa, a sua autoestima, tendo como reflexo o desrespeito não só ao professor,

mas a toda a sociedade. A respeito da situação de deterioração da profissão do professor brasileiro, a autora julga que se constitui um verdadeiro atentado contra a escola e comenta “tal cenário é propício à escalada da violência, tanto em relação ao que adentra os muros escolares quanto ao que se processa no seu interior, a partir de sua dinâmica institucional” (RISTUM, 2010, p.70).

Ressalta-se ainda que, diante do enfraquecimento da profissão docente, ainda na correlação entre a falta de investimento no ensino e a preocupação com o exercício da sua função, os professores ainda se deparam com o descaso do Estado, no que tange à falta de assistência pedagógico-didática em sala de aula, incluindo ausência de condições físicas adequadas, materiais, recursos didáticos, bibliotecas e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender. Na tentativa de buscar alternativas, investem financeiramente para realizar o que foi planejado. Em decorrência da falta de investimento no ensino público, essa situação demanda dos professores maiores esforços para garantir o trabalho no âmbito da escola aos seus alunos. Sobre essa degradação social e econômica da profissão docente, Libâneo (2015) conclui:

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social como economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte disso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidades dos governos. (LIBÂNEO, 2015, p. 70)

Outro fator considerado relevante sobre a questão da desvalorização social docente se assenta nas representações sociais dos profissionais que exercem essa função, de acordo com Louro (1997), é demarcada pela ótica do gênero, constituindo uma profissão primordialmente por mulheres, bem como instituições de classe e raça. Impossível pensar a escola, sem trazer ao pensamento a intersecção que se dá, através desses marcadores sociais, sendo necessário e útil aqui, direcionar o olhar para a constituição desses sujeitos que circulam na escola. A sociedade construiu a imagem que representa esse espaço e opera a partir dessas “representações”, de um modo que vinculou o magistério a uma profissão feminina com enorme vocação, amor e doação e, como consequência do ato de bondade, dá pouca importância a salários e a carreira. Os efeitos dessas “representações”, construídas pela sociedade, revelam que esses/as profissionais sofrem dos sintomas do sexismo, racismo e patriarcado,

constituindo formas de violências na escola, refletindo, assim, no descrédito e na desvalorização institucionalizados na vida dos sujeitos que exercem essa profissão.

Nesse universo de multiplicidade das formas que as violências nas escolas podem assumir, as representações sociais atravessadas pelas dimensões de gênero, que vai além do ocultamento feminino, do mesmo modo, de classe e raça, podem indicar o menosprezo e a ridicularização que são designados aos profissionais do magistério.

Nesse item, foi apresentada a desvalorização social docente, instituída a partir de uma trama que constitui a violência contra a escola e seus moldes que articulam vários aspectos que vão do salário, da formação inicial e continuada, à valorização social da profissão, carreira, condições precárias de trabalho e identidade desses profissionais, que incidem em múltiplas manifestações de violências no cotidiano da escola.

Conforme assegura Ristum (2001, p. 97), “a situação do professor, especialmente, a do professor do primeiro grau, crescentemente deteriorada, tem sido apontada por vários autores como um importante fator que afeta a qualidade de ensino”. Sobre os problemas causados pela desvalorização docente, podem-se elencar alguns, entre os quais: professores que trabalham, muitas vezes em duas ou três escolas, levando a uma sobrecarga de trabalho, limitando a uma transmissão de conteúdos; desvio de função de funcionários; gestores escolares ocupando seu tempo com questões primordialmente burocráticas; e completando a lista, estudantes desinteressados(as) com a aprendizagem.

Certamente, essas questões de violências que contribuem para o desprestígio da profissão podem configurar em “riscos” aos professores, provocando impactos negativos na resistência, saúde, capacidade de gerenciar conflitos, desgaste emocional e possibilidades de construir experiências pedagógicas efetivas.

2.3. Ação na Escola Municipal da Vila Praiana para redução da violência

No que concerne à intervenção para a redução das violências no espaço escolar, percebemos que as ações devem partir das realidades onde possam retratar como os episódios acontecem. Assim, contribuindo com a mobilização ao enfrentamento à violência na escola, apresentamos a seguir uma proposta de intervenção realizada na Escola Municipal da Vila Praiana no ano de 2018,

destacamos que a ação compõe o documento Proposta Pedagógica da Unidade de Ensino.

Ao tratar de proposta de intervenção para diminuir a violência, é necessário apresentar o espaço escolar. A escola citada é Instituição de Ensino público localizada no bairro do próprio nome no município de Lauro de Freitas/BA. O bairro foi se formando devido às invasões por moradores que vinham em busca de empregos, tanto na região, a exemplo de Camaçari como no município, no capítulo 4 apresentaremos o perfil do bairro.

A escola teve início em 1993 com o Ensino Fundamental Anos Finais, do ano 2000 em diante, a escola passou a ofertar somente Ensino Fundamental I. Em 2015, ampliou o atendimento à Educação Infantil (Pré-escola) que atualmente oferta os dois segmentos de Ensino, educação infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental – Séries Iniciais – 1º ao 5º ano.

As crianças e adolescentes são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, além de residir em uma localidade que é considerada violenta, frequentemente é palco de conflitos entre supostos envolvimento com ações ilícitas e operações policiais de repressão ao narcotráfico. Sendo assim, a escola, mais do que apenas trabalhar os conteúdos curriculares, assume o papel de cuidar, isto é, olhar esse público com atenção para essa especificidade. Diante desse contexto, a escola desenvolve seu trabalho debruçando sobre questões de respeito, pensando esses sujeitos, pois o cenário histórico social que as crianças e adolescentes vivem, agride seu desenvolvimento psicológico, emocional, físico, interferindo diretamente no processo de aprendizagem.

Atuo na escola em questão como coordenadora pedagógica, desde 2014, e durante esse período, pelas observações diárias e também através das informações trazidas pelas/os professoras/es, foram constatadas situações de violências envolvendo alunos/as e adolescentes, ao mesmo tempo em que não avançavam na aprendizagem. Para Gomes (2015, p.43), “[...] não só as vítimas são atingidas pela violência. Os agressores também o são, na medida em que passam a ser estigmatizados e discriminados, isolados dos grupos [...]”. Destaco que minha experiência na educação especificamente na Educação Básica, como citada na introdução é desde 1998. Ao longo dessa trajetória de vinte e poucos anos na educação, vivenciei e constatei ações de conflitos dos mais diversos, envolvendo os atores da comunidade escolar, gerando, muitas vezes, um sentimento de impotência.

A violência que adentra o espaço escolar, também está associada ao ambiente extraescolar, como assinala Abramovay (2002), que, além das violências originadas pelas variáveis exógenas, há as variáveis endógenas, que influenciam de forma totalmente negativa, nas relações intraescolares. Diante da necessidade de reduzir os episódios de violências ocorridos na escola, foi realizada uma iniciativa, caracterizada como proposta de intervenção. No conselho de classe do final do ano de 2017, as professoras do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nas Séries Iniciais, apresentaram a situação no qual as turmas se encontravam, com a intenção de favorecer reflexões sobre as possibilidades reais de mudanças no cotidiano, principalmente, quanto ao enfrentamento de algumas situações de violência que ocorreram no espaço escolar, cujas consequências chegaram a ela.

O assunto foi bastante enfatizado sobre as deficiências na aprendizagem de alguns/as alunos/as do 3º ano que seriam reprovados/as e alunos/as do 2º ano que teriam sua aprovação; no entanto, com pontos em comuns: dificuldades de aprendizagens, distorção idade/série, atos de violência cometidos/sofridos/as por esses alunos e, na sua maioria, evidencia ausência da família no seu papel ativo de educar, marcando sua trajetória principalmente pela violência verbal, já que muitos se agrediam, através de palavrões ofensivos, xingamentos, como algo natural.

Diante do problema, foi elaborada uma proposta pedagógica específica, com o intuito de implantar um novo fazer pedagógico para o enfrentamento à violência dessa turma e, conseqüentemente, garantir suas aprendizagens. Em 2018, a turma do 3º ano B foi composta por 16 alunos com faixa etária de 09 a 13 anos, sendo 08 meninos e 07 meninas, organizados em uma única sala para realizar um trabalho diferenciado, a fim de resgatar a autoestima, reduzir a violência, incluí-los/as nas ações pedagógicas e promover melhoria na aprendizagem.

De acordo com a Tabela 02, sobre a categoria racial, constam: 09 estudantes da cor parda, 03 cor preta, 03 não tinham informação. Sobre as condições de crianças e adolescentes negros e negras, Munanga (2005, p.16) analisa os “conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos e as relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.”

Com relação ao perfil da turma, apresentamos na tabela que segue, as informações foram coletadas na ficha de matrícula dos (as) alunos (as) do ano de 2018.

Tabela 2 - Perfil dos alunos do 3º ano B, Escola Municipal da Vila Praiana, 2018

Aluno/a ⁵	Idade	Sexo	Raça/cor	Olhos	Cabelos
A	10	F	Parda	Castanhos	Encaracolados
C1	10	F	*****	*****	*****
C2	10	M	Parda	Castanhos	Crespo
D1	09	F	Parda	Castanhos	Liso
D2	10	M	Parda	Castanhos	Liso
D3	13	F	Parda	Castanhos	Crespos
G	10	M	Parda	Castanhos	Crespos
J	11	M	Preta	*****	*****
O	10	M	Preta	Pretos	Pretos
R1	10	F	Parda	Castanhos	Encaracolados
R2	12	F	Preta	*****	*****
S	12	M	*****	*****	*****
T1	09	F	Preta	Castanhos	Crespos
T2	09	M	Parda	*****	*****
V	10	F	Parda	Castanhos	Encaracolados
01 desistente	*****	*****	*****	*****	*****

Fonte: Fichas de matrícula. Escola Municipal da Vila Praiana, 2018. Elaborada pela autora

Os episódios de violências que mais se destacavam eram as agressões verbais entre as crianças e os adolescentes. Eram recorrentes, na escola, as tentativas de resolver diretamente com os próprios estudantes, através do diálogo, de advertências verbais, além de contatar com a família, na tentativa de resolução dos conflitos, que também não se apresentava preparada para lidar com a problemática, se mantendo muitas vezes neutra ou indiferente.

Foram considerados, neste trabalho de prevenção, e redução da violência: solidariedade, convivência e respeito. Para o alcance dessa ação foi pensada outras ações paralelas e complementares, de maior abrangência, que envolviam os outros professores e profissionais da escola, incluindo a participação dos familiares e da

⁵ A fim de preservar a identidade dos estudantes, foi utilizada as letras do alfabeto com seqüência numérica.

comunidade numa teia construída, pensando na participação e mobilização coletiva de responsabilidades compartilhadas, assumidas por todos os participantes.

Considerando que a escola é um espaço de formação integral dos sujeitos, pensando nas habilidades cognitivas, afetivas e relacionais, assim propomos ações que contribuíssem para um ambiente mais harmonioso, dentre as ações, desenvolvemos: a) Formação com a professora e planejamento específico para a turma, direcionando a prática pedagógica para as reais necessidades dos educandos, mediada por mim, coordenadora pedagógica; b) Realização do dia “D” da família na escola, com apoio do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que dispõe de psicólogos, psicoterapeuta, fonoaudiólogas, Educadora Física; c) Promoção de atividades esportivas e culturais, através do “Programa Mais Educação” com aulas de dança, karatê, Letramento e Matemática que aconteciam no turno oposto; e) Experiência com o projeto sobre o estudo da vida e da obra do cantor e compositor Riachão, favorecendo uma ampla participação dos estudantes.

Imagem 01– Atividade construção de brinquedos com material reciclável na semana da criança, realizada na sala de aula da Escola Municipal da Vila Praiana, 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 02 – Apresentação do Projeto sobre Riachão, Escola Municipal da Vila Praiana, 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 03 – Atividade Mais Educação, Escola Municipal da Vila Praiana, 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A proposta de intervenção realizada, na Escola Municipal da Vila Praiana, trouxe vários pontos que resultaram em uma ação assertiva. É possível afirmar que, após o mapeamento dos alunos que estavam em atraso na aprendizagem e agrupando-os em sala com novas metodologias e atividades curriculares adequadas, frequentando aulas no turno oposto, apontaram para um melhor envolvimento e rendimento na aprendizagem.

Como toda proposta tem seus desafios e dificuldades para a concretização, os pontos frágeis observados: baixa frequência nas atividades do Programa Mais Educação, após a primeira apresentação; no dia “D” da família na escola, compareceram poucos responsáveis; na reunião coletiva com as famílias, tinha sempre ausência; importante também citar a dificuldade de compreender as manifestações das violências na escola por parte da comunidade escolar, visto que não se apresentam de forma única e não estamos preparados para lidar.

Em relação ao desempenho final da turma, tivemos: 13 alunos aprovados; 02 reprovados; 00 transferido; 01 desistente. Os avanços observados que foram e são indissociáveis do diagnóstico e das decisões tomadas pedagogicamente para a melhoria da aprendizagem da turma, e também a inserção dos alunos nas atividades da escola, bem como na diminuição da violência, já que estes eram agressores e vítimas simultaneamente.

Aqui também relato outros aspectos resultantes da proposta: efetivação e fortalecimento dos laços entre a família e a escola, e o trabalho com as atividades do Mais Educação por seu caráter dinâmico, tornou-se um elemento motivador tanto para o educador como para os educandos, contribuindo, assim, para uma reconstrução do ato pedagógico.

É interessante notar que a participação da família na referida ação não foi indiferente, mesmo diante da complexidade. Pode-se ressaltar que a família esteve presente tanto na ação ampla que envolveu a escola toda, como aferição de pressão, glicemia, serviços de advocacia, também trouxe seus produtos para vender, quanto nas atividades pedagógicas. As ações desenvolvidas pelo projeto tiveram um impacto positivo tanto para estudantes quanto para a família, podendo, assim, construir outras relações marcadas pela afetividade, fator positivo para a autoestima dos alunos. Desse modo, é inquestionável que a escola tem um papel importante na transformação da relação com a família com vista a diminuir a violência nos espaços escolares.

De fato, não basta apenas identificar os atos de violência, também não há resoluções simples, nem caminho único a ser seguido, mas possibilidades, de forma coletiva, a comunidade escolar, buscando parcerias, sendo a família a primeira parceira a ser convidada, motivada a fazer parte dessa teia.

Assim, reformular a visão tradicional das atividades, nos aspectos de tempo e espaço, é sempre produtivo, desenvolver atividades que favoreçam a integração entre os alunos, a escola e a comunidade podem servir de fator de superação de conflitos e integrar ações socioeducativas.

É importante salientar que, ao se pensar uma escola que priorize uma cultura da não violência, através da ação articuladora, é necessário superar a fragmentação do conceito de violência e viabilizar uma integração curricular com várias parcerias, assegurando, com isso, o direito dos estudantes ao convívio sadio e harmonioso para a garantia de uma educação de qualidade.

Nesse sentido, é preciso ampliar as discussões sobre violências no ambiente escolar; para isso, não basta apenas identificar suas características e facetas que se manifestam na escola. Vale salientar que a proposta apresentada é uma ação da escola para reduzir as violências, vale como reflexão, para que haja resposta sobre o problema e altere o quadro das violências é preciso que o poder público e outras instituições somem para construir ações ao enfrentamento do problema.

2.4. E a família: o que esse caso nos faz pensar?

A cultura e o momento histórico norteiam a forma que as famílias se constituem e se organizam. Dessa forma, destacam-se as diferentes organizações e papéis que seus membros desempenham. Atualmente, há vários modelos de configurações de famílias, como apontam Lyra, Constantino e Ferreira (2010, p. 148):

Além da tradicional, constituída por pai, mãe e filhos, é muito comum hoje vermos famílias organizadas somente por um dos pais, chamadas famílias monoparentais. Nelas se destaca principalmente a mãe como provedora. Há as famílias constituídas por netos e avós; outras reconstruídas com a presença de padrastos, madrastas e os filhos dos respectivos casamentos anteriores. Atualmente, há também famílias formadas por casais do mesmo sexo.

Tradicionalmente, a família que era caracterizada e apresentada a ser seguida era aquela que apresentava dentro do modelo-padrão, ou seja, aquela formada pela família nuclear; entretanto, nosso estudo se ampara na concepção que a literatura contemporânea reconhece, “hoje as novas famílias são compostas por redes de relações afetivo-sociais entre grupos de pessoas, habitando sobre um mesmo teto e, em constante transformações” (GOMES, 2006, p. 52).

Considerando a definição apontada por Gomes (2006), a qual não exclui as famílias nucleares, o conceito amplia a compreensão de família, englobando outras configurações, que pode ser monoparental entre outros arranjos, como padrastos, madrastas, parceiros, parceiras e novas reorganizações, como, por exemplo, crianças com os avós, tios, com apenas um dos pais, e aquelas famílias que se constituem com parceiros e parceiras do mesmo sexo.

Felizmente, as novas configurações surgiram da necessidade de as pessoas reconstruírem suas relações sociofamiliares, destaca-se que, nos últimos anos, essas

relações tiveram um grande crescimento, representando as formas de restabelecimento de outros vínculos de afeto, companheirismo e solidariedade.

Reconhecer a diversidade de organização familiar representa um grande avanço e abertura de espaço de diálogo e reconstrução de outras relações amparadas no pensamento democrático, no que pese a relação da família e da escola.

É indispensável considerar a importância da família como “principal agente da socialização e reproduz padrões culturais no indivíduo” (AMAZONAS, 2003, p. 11), sendo que ela contribui para a constituição e a formação dos sujeitos enquanto ator social. Nesse sentido, nossas reflexões aqui se amparam nas famílias de camadas populares. De acordo com as fichas de matrículas dos alunos da Escola Municipal da Vila Praiana, no ano de 2019, a maioria que consta como responsável pelos estudantes são mulheres, sendo elas avós, tias, madrastas e até irmã mais velha, a figura masculina se torna fragilizada que pode ser por causa do desemprego, uso e ou envolvimento com o narcotráfico, além da separação dos pais.

A diversidade das formas familiares, principalmente nas camadas populares, não se trata aqui de enfatizar a relação pobreza/família/violência, porém de dá notoriedade que a escassez tanto econômica quanto social, são fatores que potencializam a violência e desencadeiam conflitos no ambiente familiar. Lyra, Constantino e Ferreira (2010) afirmam que a situação social de pobreza não caracteriza o surgimento de atos violentos.

Para lidar com as violências no espaço escolar, é necessário compreendê-las como um fenômeno complexo e ter sensibilidade para entender essa problemática que se constitui em um contexto social amplo e isso exige da escola estabelecer um diálogo constante com a família com o objetivo de construir possibilidades juntas de enfrentamento à situação.

O processo educativo não ocorre somente na escola. No entanto, ela é o espaço privilegiado de construção e troca de conhecimentos, como visto neste capítulo, a violência não é um problema recente e se constitui como um fenômeno social, complexo, multicausal não havendo consenso sobre sua definição, mas se manifesta nos espaços escolares de várias formas, gerando impotência e grandes preocupações aos agentes educacionais.

Com intenção de favorecer reflexões sobre a complexidade com seus encontros e desencontros da relação família-escola, apresentaremos a seguir uma

situação real ocorrida na Escola Municipal da Vila Praiana, em 2019, marcada de violências.

Quadro 1 - Ocorrência – 069

Ao quarto dia do mês de novembro de dois mil e dezenove na aula da professora C⁶ o aluno B⁷. do 2º ano matutino estava passeando no pátio, a professora C pediu que ele retornasse para a sala de aula e este a agrediu com pontapés e soco no braço da professora, a direção da escola entrou em contato com a tia e responsável pelo aluno e foi atendida por alguém que a agrediu com palavrões. Um funcionário da escola acompanhou até a casa e logo em seguida a avó a Sr^a J. M. C⁸. veio na escola esclarecendo o ocorrido. (Espaço reservado a assinatura dos/as envolvidos/as.)

Transcrição do relato 069 do livro de ocorrências do ano de 2019 da Escola Municipal da Vila Praiana.

Não é nada fácil conceituar as violências e tampouco compreender as formas de violências que se manifestam no ambiente escolar, visto que a literatura reconhece distintas categorias de violências no espaço escolar advindas de natureza também diversas. Com a pretensão de refletir sobre a temática, amparada nos conceitos apresentados ao longo do capítulo, Abramovay (2012) salienta que no dia a dia, essas violências não podem ser analisadas separadamente, pois, na maioria das vezes, aparecem mescladas, uma à outra

A exposição da escola aos diversos tipos, formas e manifestações da violência alcançou tamanha amplitude a ponto de a instituição de ensino não conseguir responder sozinha à demanda esperada, tampouco garantir as condições necessárias de segurança aos atores que convivem neste espaço, como mostra o relato acima. De acordo com o entendimento de Abramovay (2012, p.46),

A falta de segurança, os conflitos entre os diversos sujeitos, as agressões verbais, as discriminações, as ameaças e as agressões físicas, entre outros eventos, deterioram o clima escolar e, por conseguinte, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função.

Ao observar o relato, através da situação, “agrediu com pontapés e soco no braço da professora”, pode ser compreendida como violência física. Ristum (2004),

⁶ A fim de preservar o anonimato das pessoas, utilizei iniciais dos nomes.

⁷ Idem

⁸ idem

ao efetuar uma análise da noção de violências nas escolas com a representação de professores do Ensino Fundamental – público e privado, destaca que, na verdade, esse termo especifica o dano produzido pela violência nas pessoas que dela são vítimas, observando-se que os tipos não se excluem mutuamente; isto quer dizer que uma mesma violência pode produzir, simultaneamente, dois ou os três tipos de dano.

Através dos estudos de Abramovay (2012, p. 52), a violência física é a forma de violência de maior visibilidade nas escolas, pela contundência dos atos praticados e, por suas consequências, que, frequentemente, se traduzem em danos físicos aos envolvidos, a mesma autora chama atenção que não é possível analisar a violência nas escolas sem refletir sobre outras “incivilidades”. O fato ainda mostra que, além da violência física expressa através do confronto corporal, ainda pode ser observado a violência interpessoal, que, no caso acima, afeta tanto a relação aluno-professor, quanto a relação escola-comunidade. Como observado na situação, o tema relações sociais se faz presente.

Nas informações obtidas, através da ficha de matrícula sobre o aluno B. e seus familiares, o estudante possuía 08 anos de idade, residente na localidade Vila Mar, no mesmo bairro da Vila Praiana, em relação à sua inscrição racial consta na ficha cor preta, olhos pretos, cabelos crespos e não possui nenhuma deficiência.

Em relação ao responsável pela matrícula, consta sua avó paterna, o aluno estuda na escola, desde 2016, no Pré I, e todos os anos, exceto 2018, a avó que efetuou a matrícula, a mesma que compareceu para esclarecer o episódio que o aluno estava envolvido.

Destaca-se que, no livro de ocorrências, no ano de 2019, constam outros relatos envolvendo o aluno B, “o aluno rasgou as páginas do caderno de uma colega da mesma sala”; nesse episódio, o documento aponta que a mãe compareceu à escola atendendo ao convite da escola. O outro relato refere ao envolvimento do aluno em agressão física “o aluno deu um murro no rosto do colega no horário do intervalo”, a avó mais uma vez compareceu.

A relação entre família e escola, se configura como complexa e assimétrica. Abramovay (2012) salienta que a interação entre os atores da escola e os familiares dos estudantes é permeada por conflitos de diferentes ordens, havendo distintos interesses e visões de mundo que, frequentemente, caminham em direções opostas. Nessa relação conflitiva, vale a reflexão: como situar um diálogo que possa contribuir para a diminuição da violência na escola, visto que afeta toda a comunidade?

Diante de situações de violências, como apontada acima, a escola se vê, muitas vezes impotente, despreparada e com informações insuficientes, visto que o diálogo deveria acontecer com a finalidade de esclarecer os fatos e, ao mesmo tempo, como “oportunidades para reconhecimento, negociação, esclarecimentos e resolução de conflitos, bem como expressão de sentimentos, ideias e propostas, considerando o contexto das relações intra e extrafamiliares” (LYRA; CONSTANTINO; FERREIRA, 2010, p.168), foi impossibilitado, além da presença de violência verbal “com palavrões” como mostra o relato, por parte de um membro familiar, em resposta ao contato da escola.

No entanto, a mesma situação permite perceber a relação entre a escola e a família por outra perspectiva, “logo em seguida a avó a Sr^a J. M. C. veio à escola esclarecendo o ocorrido”, avaliando que a reação da avó demonstra a presença do diálogo e o respeito com o objetivo de investigar o que ocorreu.

Considerando as peculiaridades das famílias das classes populares, a família do aluno B. traz características das novas configurações, destacando, para algumas, informações que se fazem pertinentes, a presença da avó como responsável pela matrícula, o contato da escola com a tia, a mãe que eventualmente se faz presente. Para Amazonas (2003, p.17), “a centralidade das mulheres se manifesta, entre outras formas, através dos cuidados dedicados às crianças, porém, agora acrescidos pelo papel de provedoras destas famílias, muitas vezes como únicas provedoras”. Assim, pode se inferir a figura da mulher no caso da criança B., visto que, não há registros na escola que demonstre a presença e ou participação masculina na educação do aluno B., destaca-se que, no ano referido, a família era beneficiária do Programa do Governo Federal, Bolsa Família.

É comum discursos do tipo “estudantes são potencialmente violentos” por serem oriundos de “famílias desestruturadas”. Essa visão expressa preconceito, principalmente, que tendem a responsabilizar o modo de convivência dos grupos sociais, seus hábitos e atitudes e também faz referência às determinadas configurações familiares como padrão ou prejudicial. Com o intuito de combater essa visão, destacamos aqui, e que é consenso entre os especialistas que pesquisam violências nas escolas: “[...] que o valor da discussão não está na eleição de um modelo de família, mas sim em sua maior participação na vivência escolar” (ABRAMOVAY, 2012, p. 34). Nesse sentido, o que é relevante é o envolvimento da família na educação, a aproximação entre as duas agências, família e escola, no

intuito de colaborar com uma convivência dialógica, sem superestimar e nem minimizar a atuação de cada uma.

O episódio envolvendo o aluno B. mostra que é urgente compreender que as relações sociais entre a comunidade escolar e a família devem ser prioritárias para viabilização de uma cultura de não violência, pautada no respeito, sendo este o mecanismo fomentador de ações para o enfrentamento desse problema.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A violência tem caráter intencional, caracterizada por sua pluralidade de formas e significados, podendo assumir e atingir dimensões individuais e coletiva, afetando os sujeitos na sua constituição de ser humano, física, psicológica ou moral. Para abordar o tema proposto nesta sessão, isto é, a metodologia da pesquisa, explanamos o procedimento metodológico usado para a realização desta investigação. Compreendemos, a princípio, que seguir a via qualitativa era o método apropriado nesta investigação, visando buscar respostas coerentes ao objetivo geral da pesquisa.

A abordagem qualitativa se configura pelo estudo no seu ambiente natural. Segundo Ludke e André (2018, p. 13), a vantagem desse tipo de pesquisa para o pesquisador, além do “[...] contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto”. Dessa forma, consideramos os benefícios que essa estratégia possibilita, fazendo uso da combinação singular de suas técnicas: consulta nos documentos da Instituição de Ensino (Livro de Ocorrências, PPP, ficha de matrícula, etc.), sites e questionário com o grupo docente (gestora, vice e professoras/es), entre outros, considerando que essa abordagem permite captar percepções entre o dito e o vivido; sendo assim, a linguagem, os gestos e as atitudes serão elementos para compreensão do fenômeno. Essa escolha foi associada a uma revisão bibliográfica que contribuiu para as análises em torno da questão problema, falas e práticas, abandonando algumas posições e crenças e construindo outros pontos de vista e significados sobre a violência.

A opção pelo enfoque qualitativo atendeu a proposta da pesquisa que tem como objeto investigar as Experiências de gestoras(es) e professoras (es) com as violências na escola. Outro ponto que coaduna para essa escolha é uma das questões que temos nessa pesquisa, a qual questiona: como as (os) gestoras(es) e professoras (es) lidam com o fenômeno das violências na escola na Escola Municipal da Vila Praiana? Diante da questão, reconhecemos que o processo da pesquisa, sua análise e o contexto são construídos nessa teia de experiências, portanto esses elementos exigem que o/a pesquisador/a compreenda além dos comportamentos humanos, mas todo o contexto. Dessa forma, o método qualitativo, sendo um instrumento de compreensão da sociedade onde os sujeitos constroem suas relações, e também pelo uso prático, corrobora essa investigação, pois a educação configura uma ferramenta para além da comunicação, ela é uma forma representativa do diálogo.

De início, é importante relatar que a pesquisa aqui apresentada foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em maio de 2021, tendo o parecer aprovado no dia 09 de junho de 2021 sob o número 4.761.536.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal da Vila Praiana, localizada no município de Lauro de Freitas/BA, onde atende Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries Iniciais. A coleta de dados se deu entre os anos 2019 a 2021, o qual perpassou sobre a investigação do livro de ocorrências, recortando o período em que entro na instituição, bem como elaboração e aplicação do questionário, no ano de 2021. Para realização da pesquisa, optou-se pela busca de informações com gestoras(es) e professoras (es).

Cabe ressaltar que este estudo teve a preocupação de apresentar uma escola pública, a qual foi escolhida por estar localizada em um bairro denominado Vila Praiana, caracterizado como violento. No capítulo seguinte, faremos uma explanação sobre o perfil do bairro. Além disso, a escolha da escola também se deu pelo fato de a autora da pesquisa fazer parte da comunidade escolar, atuando como coordenadora pedagógica nos turnos matutino e vespertino com 40 horas semanais em contato diário com um quantitativo de 21 docentes e mais de 200 estudantes com idade entre 04 a 14 anos. Convém destacar outro requisito que colaborou para essa escolha, descrito a seguir, quando à minha chegada na escola, em 2014, a diretora, de início, fez a apresentação da instituição, citando “aqui é uma escola marcada pela violência, devido a comunidade está em contato com grupos envolvidos com o narcotráfico”. Esses fatores foram determinantes à decisão para eleger a escola como campo desta pesquisa.

Atentando para o objetivo geral da pesquisa, que é analisar as percepções das (os) gestoras(es) e professoras (es) a respeito das diversas manifestações de violências no cotidiano escolar, articulando os marcadores sociais de gênero, raça e classe, propomos a abordagem qualitativa que busca responder questões singulares, as quais para Minayo, (2002, p. 21)

[...]se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

A pesquisa qualitativa tem a característica de que sua abordagem possibilita, ao pesquisador, se utilizar do privilégio da ambiência, vivência no cotidiano escolar, confrontando com as redes de significações que ali são e estão estabelecidas, assim, consideramos mais coerente esta perspectiva. Lucke e André (2018, p.12), no livro “Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas”, fundamentadas no conceito de pesquisa qualitativa, apresentado por Bogdan e Biklen (1982), expõem uma síntese das principais características desse tipo de investigação que merecem ser destacadas: 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A discussão que versa sobre violências na escola, entendendo como fenômeno polimorfo e complexo, compreende esse ambiente como um espaço onde convivem grupos de múltiplas camadas. Sendo assim, enquanto culturas dominantes e culturas subordinadas, o estudo qualitativo representa muito bem os elementos centrais para tratar sobre os grupos e os aspectos de sua cultura. Como citado pelas autoras Lucke e André (2018, p. 13), “o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”.

A pesquisa qualitativa apresentou grande possibilidade de adequação a esse estudo que trata das violências na escola, pois, como exige descrição dos grupos presentes, buscamos compreender as formas mais densas e possíveis da violência e seu agravamento diante das questões relacionadas às discriminações de raça, gênero e classe social.

O estudo qualitativo significa não apenas descrever, mas perceber como se dá as relações, portanto, depende da qualidade de análise que o pesquisador possui. Assim, é preciso conhecer e se ambientar com o contexto, o que exige cautela e atenção; portanto, a escolha sobre qual abordagem utilizar não se deu aleatoriamente.

Anteriormente, afirmamos que esta pesquisa está orientada pela abordagem qualitativa, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1982, p. 49); este tipo de investigação “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Nesse sentido, um estudo qualitativo no contexto escolar permite que o autor/pesquisador, enquanto participante, conviva com os sujeitos e suas vivências, buscando entender o funcionamento do espaço escolar e as formas que operam no cotidiano, o que permite compreender como se estabelecem as relações sociais, quer seja dialógica, opressora, resistente, dominadora, em tempo que são constituídas, assim permeadas de valores, crenças, conhecimentos, atitudes, modo de ser e estar no mundo.

A coleta de dados com base na pesquisa qualitativa reúne um conjunto de técnicas que trará sentido ao campo pesquisado, não configurando apenas a descrição isolada, mas contextualizada com crenças, comportamentos e hábitos do grupo social. Neste estudo, elegemos professoras/es, gestor/a e vice e coordenadora pedagógica, por entender que esse público, muitas vezes, se vê aturdido por diversas modulações de violências no espaço escolar.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados 15 participantes, sendo eles/as: 01 gestora, 01 vice-gestora, 01 coordenadora e 12 professoras/es (efetivas/os). Faz-se importante apresentar os critérios utilizados para a escolha dos/as participantes da pesquisa: todos/as efetivos/as, exceto a vice-diretora (exerce cargo por indicação da gestora municipal) e lotados/as na escola pesquisada, estes critérios foram determinantes no momento da seleção, devido ao município de Lauro de Freitas fazer uso do Processo Seletivo Simplificado, Regime Especial de Direito Administrativo – REDA para contratação de professores, pela fragilidade desse tipo de contrato, há muita rotatividade e interrupção dos serviços realizados pelos/as professores/as durante o ano letivo, vindo a comprometer a pesquisa.

Em relação ao perfil dos(as) participantes, apresentamos, na tabela a seguir, as informações que foram coletadas no Bloco 1 do questionário enviado aos(as) interlocutores/as da pesquisa.

Tabela 3 - Perfil dos (as) participantes, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2021

⁹ Nome Idade	Função	Cor	Gênero	Formação	Tempo na escola	Turma	Tempo magistério
VP1 31 a 40 anos	Professora	Parda	Feminino	Mestrado	Mais de 10 anos	2º ano	De 11 a 20 anos
VP2 Mais de 50 anos	Professora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	4º ano	Mais de 20 anos
VP3 41 a 50 anos	Professora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	Pré I	Mais de 20 anos
VP4 Mais de 50 anos	Professora	Parda	Feminino	Ensino médio/magistério	Mais de 10 anos	5º ano	Mais de 20 anos
VP5 Mais de 50 anos	Gestora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	*****	Mais de 20 anos
VP6 Joelma Mais de 50 anos	Professora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	1º ano	Mais de 20 anos
VP7 Mais de 50 anos	Professora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	4º/5º ano	Mais de 20 anos
VP8 Mais de 50 anos	Vice-gestora	Parda	Feminino	Ensino Superior	De 3 a 6 anos	*****	Mais de 20 anos
VP9 31 a 40 anos	Professora	Negra	Feminino	Mestrado	Mais de 10 anos	3º ano	De 11 a 20 anos
VP10 Mais de 50 anos	Professora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	Pré II	Mais de 20 anos

⁹ A fim de preservar a identidade dos/as participantes utilizamos as letras iniciais da escola seguida da numeração em ordem crescente.

VP11	Professora	Negra	Feminino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	2º ano	Mais de 20 anos
VP12	Professora	Parda	Masculino	Ensino Superior	Mais de 10 anos	1º ao 5º ano	Mais de 20 anos

Fonte: Bloco I do questionário da pesquisa. Elaborada pela autora.

Os/as participantes da pesquisa formam um grupo que, em sua maioria, quanto a formação acadêmica, totaliza 75% com Nível Superior, 16% Mestrado e 8% Ensino médio/magistério. A maioria trabalha 40 horas na escola, apenas 02, com 20 horas. Identificamos que a idade varia entre 40 anos em diante, apenas 02 apresentaram faixa etária entre 31 a 40 anos. Observa-se que o tempo no magistério é de mais de 20 anos, 83,3 %, apenas 02, 16,6% se encontram entre 11 a 20 anos no serviço de docência. Quanto ao tempo na escola, 92% responderam que tem mais de 10 anos, apenas 01, representando 8% que informou que tem entre 3 a 6 anos.

Em relação à identidade racial, a tabela apresenta uma proporção de 66,6% de autoclassificação negra, enquanto 33,3% parda. Sobre essa questão, vale considerar o apontamento de Gomes (2010, p. 97) “ao analisar a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto e pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil”. Quanto ao gênero, observa-se 92% feminino e apenas 8% masculino. Convém salientar que, em geral, a literatura reforça que a presença das mulheres e o perfil negro dentre os/as docentes nas escolas públicas aponta um índice elevado.

Outra informação coletada, através do formulário sobre o perfil das participantes, quando perguntada a equipe gestora sobre o tempo na função, a gestora respondeu que possui entre 06 a 10 anos na função, já a vice respondeu que tem até 05 anos.

Para essa investigação, contamos com a técnica de coleta adotada pelo uso do questionário *on line*, o qual permitiu acesso aos participantes da pesquisa, disponibilizado em seus respectivos e-mails. Para Flick (2013), a pesquisa *on line* ajuda a superar as limitações da pesquisa tradicional. O autor sugere que o questionário seja “anexado a uma mensagem com a expectativa que os recipientes respondam às perguntas e devolvam o questionário anexado à sua resposta por *e-mail*” (FLICK, 2013, p. 167).

Assim, o método do questionário utilizado para coleta de dados consiste, de acordo com Gil (2008, p.121), em uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”, o qual é encaminhado aos respondentes com questões escritas que traduzem os objetivos da pesquisa.

Por ser uma técnica de coleta de dados, o questionário foi enviado aos participantes, contendo uma apresentação que serviu como explicação sobre a importância das respostas, além de informar acerca da garantia do anonimato. A elaboração desse instrumento requer alguns cuidados. Para Gil (2008, p.121), é importante a “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário”.

Para atingir os objetivos da pesquisa, as questões foram do tipo fechadas e abertas. Esse instrumento foi constituído por 2 blocos de perguntas, que são: bloco 1 - Perfil sociodemográfico das participantes; bloco 2 - Indicar, segundo sua opinião a) o que é violência; b) as manifestações de violências na escola; c) a percepção dos participantes sobre as violências raça e gênero; d) as formas que os atores lidam com as situações de violências na escola; e) relação com a família para tratar dos episódios de violências. Esclarecemos que se subdividiu em temas para que fosse possível atender aos objetivos propostos na pesquisa.

Em relação aos documentos que foram digitalizados como fontes primárias e que foram devidamente analisados, destacam-se: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade de Ensino, livro de matrícula dos alunos, livros de ocorrência sobre registros de violências, envolvendo alunos, livro de reunião com a família, Censo Escolar.

As técnicas utilizadas nesta pesquisa para coleta de dados atenderam a abordagem qualitativa e quantitativa. O questionário aplicado com as/os participantes favoreceu a abordagem qualitativa. Já os dados quantitativos foram gerados pela análise do Livro de ocorrências.

A realização da pesquisa ocorreu em um contexto de pandemia mundial, levando a uma crise sanitária que alterou a vida de todas as pessoas e os efeitos se espalharam em todas as esferas, notadamente a educacional. Assim, partindo da compreensão que a abordagem qualitativa é, por excelência, um método que tem como foco a importância do contato direto do pesquisador com o espaço da prática,

houve um impedimento provocado pela interrupção das atividades pedagógicas de forma presencial, configurando limites gerados pela pandemia, visto que a observação do pesquisador possibilita documentar o que não foi dito, desvelar encontros e desencontros presentes na prática escolar. A esse respeito Bania e Dubey (2020) comentam, que “na esteira da pandemia de Covid-19, os pesquisadores estão aprendendo e adaptando diferentes procedimentos a serem empregados na pesquisa em ciências sociais (qualitativa)” (BANIA; DUBEY, 2020, p. 5).

Frente à crise sanitária acima mencionada e diante do isolamento social necessário para a segurança de todos/as, as escolas, no curto espaço de tempo, precisaram reformular seus planejamentos, e a internet e suas tecnologias surgiram como resposta para os estabelecimentos de ensino. As ferramentas digitais são variadas e cada escola adotou como estratégia para atender os objetivos de ensino, dentre elas: plataforma *Meet*, *whatsapp*, *youtuber*, *Teams*, dentre outras.

No contexto da utilização das tecnologias digitais em rede como elementos estruturantes das formas de pensar e estar na sociedade, percebe-se a necessidade emergente da inserção dessas tecnologias como interfaces de mediação nos diversos espaços educacionais. (LUZ; SALES, 2018, p. 54)

Salientando que, em vista ao ensino remoto, não foi possível aplicar o método tradicional para investigação sobre as violências no espaço escolar, sua complexidade e qual a concepção que os sujeitos (gestora, vice, professoras/es) possuem a cerca desse fenômeno, bem como as estratégias que utilizam para enfrentá-lo, no entanto, isso ocorreu de forma virtual.

Segundo Flick (2013), para superar as limitações da pesquisa de forma presencial, o estudo pode ser feito *on line*:

[...] e-mail ou através de outros meios virtuais, pesquisas de levantamento on-line e etnografia virtual são agora parte do kit de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais. Isto significa não tanto (ou, ao menos, não só) que você aplica os métodos da ciência social para o estudo (o uso) da internet, mas, principalmente, que você a usa a fim de aplicar seus métodos para responder suas questões de pesquisa (FLICK, 2013, p. 25)

Os desafios diante da crise impuseram uma nova ordem, a internet e as ferramentas digitais tornaram o elo entre o sujeito e o conhecimento, assim, para realizar a investigação com as pessoas da comunidade escolar, essa pesquisa foi feita

através das plataformas de forma correta e planejada voltada a atender a necessidade do estudo. Nesse sentido, Luz e Sales (2018) alertam que:

Portanto, para além da discussão da inserção ou não das tecnologias digitais em rede nos processos educacionais, é preciso avançar. É necessário discutir como realizar essa inserção, quais maneiras, quais estratégias e quais métodos melhores se adequam a determinados cenários. (LUZ; SALES, 2018, p. 55)

Para realização dessa pesquisa, foi construído um planejamento, considerando o contexto atual de pandemia da Covid19, o que envolve: interação com a comunidade escolar (gestora, vice, professoras/es), contato individual através de *whatsapp*, aplicação de questionário *on line* entre outros recursos digitais.

Bania e Dubey (2020, p. 5) acrescentam que a investigação qualitativa virtual “pode ser considerada significativa para captar as percepções e o comportamento de experiências individuais, se usada de forma eficaz, especialmente durante uma pandemia”. A crise sanitária fez as escolas alterarem sua lógica, o que fez com que a pesquisadora tivesse, obviamente, limites para sua investigação no local da pesquisa, o grande desafio nesse caso, estava assentado no que se refere ao envolvimento e as subjetividades concernentes desse tipo de estudo. Portanto, exigiu reformulações das construções das hipóteses e está atenta às novas pistas que surgiram, onde requereu muita sensibilidade, flexibilidade para interpretar o objeto pesquisado, mas preservando o rigor científico.

Os documentos - questionários, PPP, livros de ocorrências sobre registros de violências, envolvendo alunos, livro de reunião com a família, Censo Escolar - foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa. No entanto, André (2009, p. 19) alerta “é comum encontrarmos trabalhos que se definem como “qualitativos” simplesmente por não usarem dados numéricos ou por usarem técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação”.

Assim, seguimos com o método qualitativo, considerando que todas as mensagens são válidas, sejam elas verbais, não-verbais, corporais, mas que transmitem significados. Para compreensão, buscamos nos apoiar em Franco (2005) que assinala “[...]torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas as condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2005.13).

4. POR DENTRO E POR FORA DOS MUROS DA ESCOLA

4.1 A Cidade de Lauro de Freitas

Para o leitor entender a complexidade das violências que atingem a escola, seus significados e manifestações, o contexto da investigação assume relevância como fonte de informações. Dessa forma, nesta sessão, buscamos caracterizar o lócus da pesquisa, contemplando município, bairro onde a escola está situada e o perfil da escola.

Consideramos que as informações sobre o campo da pesquisa revelam pontos cruciais em uma investigação sobre violências nas escolas. Neste caso especificamente, escola pública, uma vez que é nesses espaços que concentram, em sua maioria, estudantes que combinam sua inscrição racial, gênero e classe como agravantes das violências que ocorrem na escola.

Especialistas que tratam das violências nas escolas, em seus trabalhos, afirmam sobre a importância de analisar e refletir, a partir dos atores sociais (professores, gestores, alunos), suas relações, seu pertencimento, pois estes influenciam diretamente em atos de violências. Assim, caracterizar a escola e todos os seus aspectos são vitais, uma vez que as interações sociais da comunidade refletem no interior da escola. Nesse sentido, apresentaremos a seguir o panorama da realidade concreta composto pelo município, bairro, escola, docentes e discentes.

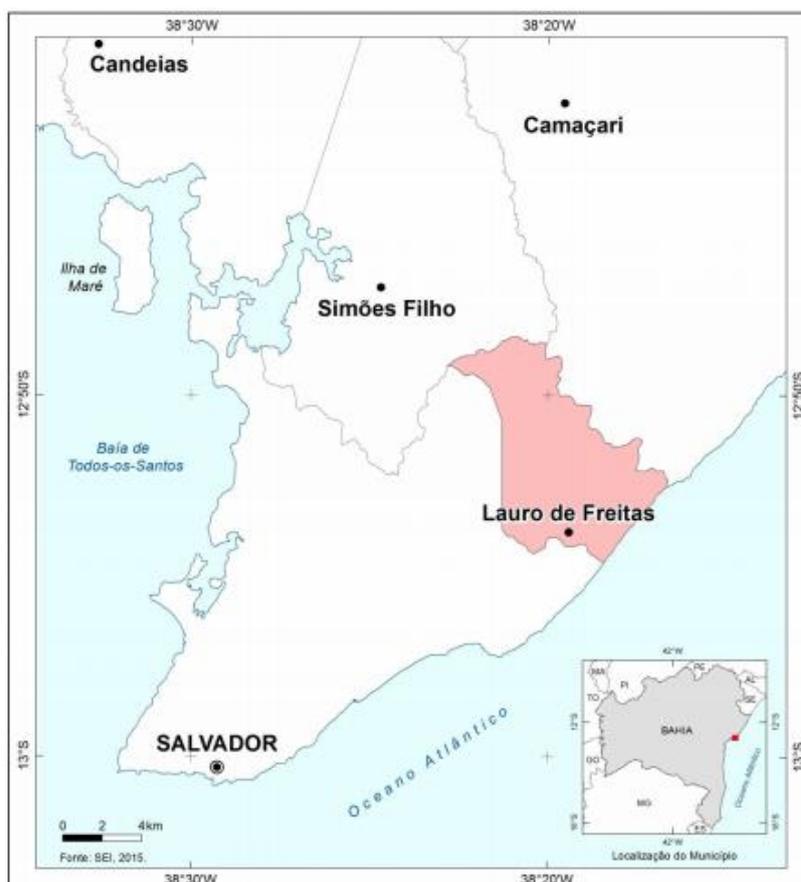
Para o desenvolvimento deste capítulo, foram utilizadas as fontes digitais na internet, como: sites da prefeitura, blog cultural, reportagens de revista e jornais, banco de teses e dissertações e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além desse material, recorreremos às informações concedidas por pesquisadores sobre o município, Portal Sábio¹⁰, entre outros. Ressaltando que a construção desse acervo documental e o cruzamento com as informações coletadas através de buscas com outros pesquisadores, especialistas da história do município de Lauro de Freitas, expressaram importantes contribuições para a pesquisa.

¹⁰ Portal Educacional - Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas – Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Disponível em: <http://sabio.net.br/sabio.php>.

4.1.1 Algumas particularidades de Lauro de Freitas

Lauro de Freitas é um município localizado na Região Metropolitana de Salvador - RMS -, emancipado em 31 de julho de 1962. Possui uma área de quase 60Km² e população estimada em 201.635 habitantes, ano de 2020, de acordo com os dados do IBGE. (Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.). Os municípios limítrofes são: Salvador, Camaçari e Simões Filhos (ver imagem 04). É ligado ao litoral Norte da Bahia e às cidades de Camaçari e Salvador pela BA-099, também conhecida como Estrada do Coco. As primeiras pessoas a habitar essa região foram os nativos tupinambás remanescentes, os/as homens e mulheres africanos/as escravizados/as ou livres e seus descendentes e o colonizador português.

Imagem 04- Município de Lauro de Freitas/BA



Fonte: Zaloti, Fábila Antunes, 2017, p. 25.

Compondo a região metropolitana da capital baiana, integrante do Território de Identidade Metropolitano de Salvador, Lauro de Freitas é um município ligado à capital

e à outras cidades do Território, apresentando uma situação híbrida de não ser interior nem ser capital, fato comum presente nos municípios que fazem parte de regiões metropolitanas; com isso, Lauro de Freitas ocupou o lugar de cidade dormitório e de veraneio. Outra característica do município se destaca ao forte apelo turístico e a proximidade com a cidade de Camaçari com o Polo Petroquímico. Devido sua localização, com o tempo, as pessoas de várias localidades nacionais e também estrangeiras que vieram trabalhar em Camaçari, ficaram por aqui, atraídas por suas belas praias e a vizinhança da capital. Como município que se situa entre cidades, se tornou local de moradia da população que trabalha em outros municípios, especialmente Salvador e Camaçari, contribuindo, assim, com a característica de hibridismo da cidade, gerando pouco sentimento de pertencimento de parte dessa população.

Nos últimos vinte anos, Lauro de Freitas se destacou pelo grande crescimento da população, o que gerou investimentos no setor imobiliário e também houve aumento de postos de trabalho, especialmente nos serviços, com destaque para o comércio, como Shoppings Centers, lojas de varejo etc.

Esse crescimento da população do município de Lauro de Freitas é resultante da chegada de famílias de trabalhadores, tanto da capital baiana quanto de outras cidades atraídas pelo desenvolvimento do comércio, setor imobiliário entre outros, houve o povoamento de alguns bairros que, até então, não apresentavam muitas moradias, gerando um modelo societário de intenso crescimento populacional, conseqüentemente ausência dos serviços básicos, como saúde, educação, transporte, saneamento, segurança, entre outros. “Neste item, é claro, figura como central a questão da violência institucional entre as mazelas e profundos problemas das políticas públicas brasileiras [...]” (ZALUAR, 1999, p. 08). Esse cenário criou um verdadeiro conglomerado de pessoas vivendo sem moradias e sobrevivências dignas.

A expansão populacional que se dá nas cidades situadas na Região Metropolitana contribuiu para organização urbana, produzindo a partir de suas próprias dinâmicas, a distribuição das classes sociais dentro do espaço. Nesse sentido, o crescimento populacional de Lauro Freitas aponta para dois processos diferentes, conforme Dias (2006): de um lado, devido à possibilidade de “elevada qualidade de vida”, turismo, a beleza das praias atraiu segmentos economicamente abastados que se instalaram nos bairros das elites com estruturas e serviços sofisticados; em oposição a esse cenário, os trabalhadores assalariados e segmentos

mais pobres da sociedade que também migraram em busca de melhores oportunidades de trabalho. Assim, foi se formando as periferias habitadas pelos segmentos mais baixos dos estratos sociais. Em consequência desse processo, se percebe as desigualdades na ocupação dos espaços e na estrutura dos bairros.

É oportuno destacar que, de acordo o Atlas da Violência 2019, Lauro de Freitas, município que compõe a Região Metropolitana de Salvador (RMS), ocupa a 9ª posição no ranking das cidades mais violentas do país. O documento apontou dados dos 310 municípios com mais de 100 mil habitantes, a cidade registrou a taxa de 99,0 homicídios para cada 100 mil habitantes. Na tabela a seguir, apresentaremos a lista das 10 cidades mais violentas do país, segundo o documento.

Tabela 4 - Taxas dos homicídios nos municípios com mais de 100 mil habitantes

Município	População 2017	Homicídios registrados	Homicídios ocultos	Taxa estimada de homicídios
Média dos municípios >100 mil	378.219	126	14	37.6
Maracanaú/CE	224.804	308	20	145.7
Altamira/PA	111.435	149	0	133.7
São Gonçalo do Amarante/RN	101.492	126	7	131.2
Simões Filhos/BA	136.050	156	7	119.9
Queimados/RJ	145.386	148	20	115.6
Alvorada/RS	208.177	233	1	112.6
Porto Seguro/BA	149.324	147	5	101.6
Marituba/PA	127.858	128	0	100.1
Lauro de Freitas/BA	197.636	187	9	99.0
Camaçari/BA	296.893	285	6	98.1

Fonte: Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da violência. Retrato dos Municípios Brasileiros 2019. Elaborada pela autora.

Com a chegada de muitos moradores ao município de Lauro de Freitas, advindos de diferentes segmentos econômicos resultou em formação distintas na composição dos bairros. Alguns bairros foram destinos de grupos de pessoas com

escolaridade elevada, renda alta, com predomínio da elite metropolitana, como por exemplo, o bairro de Vilas do Atlântico. Em contrapartida, outros bairros foram ocupados por pessoas pobres, como exemplo, Vila Praiana e Itinga, representados pelos segmentos mais baixos economicamente. Desse modo, o espaço foi produzindo relações desiguais de classes e, conseqüentemente, o crescimento da violência.

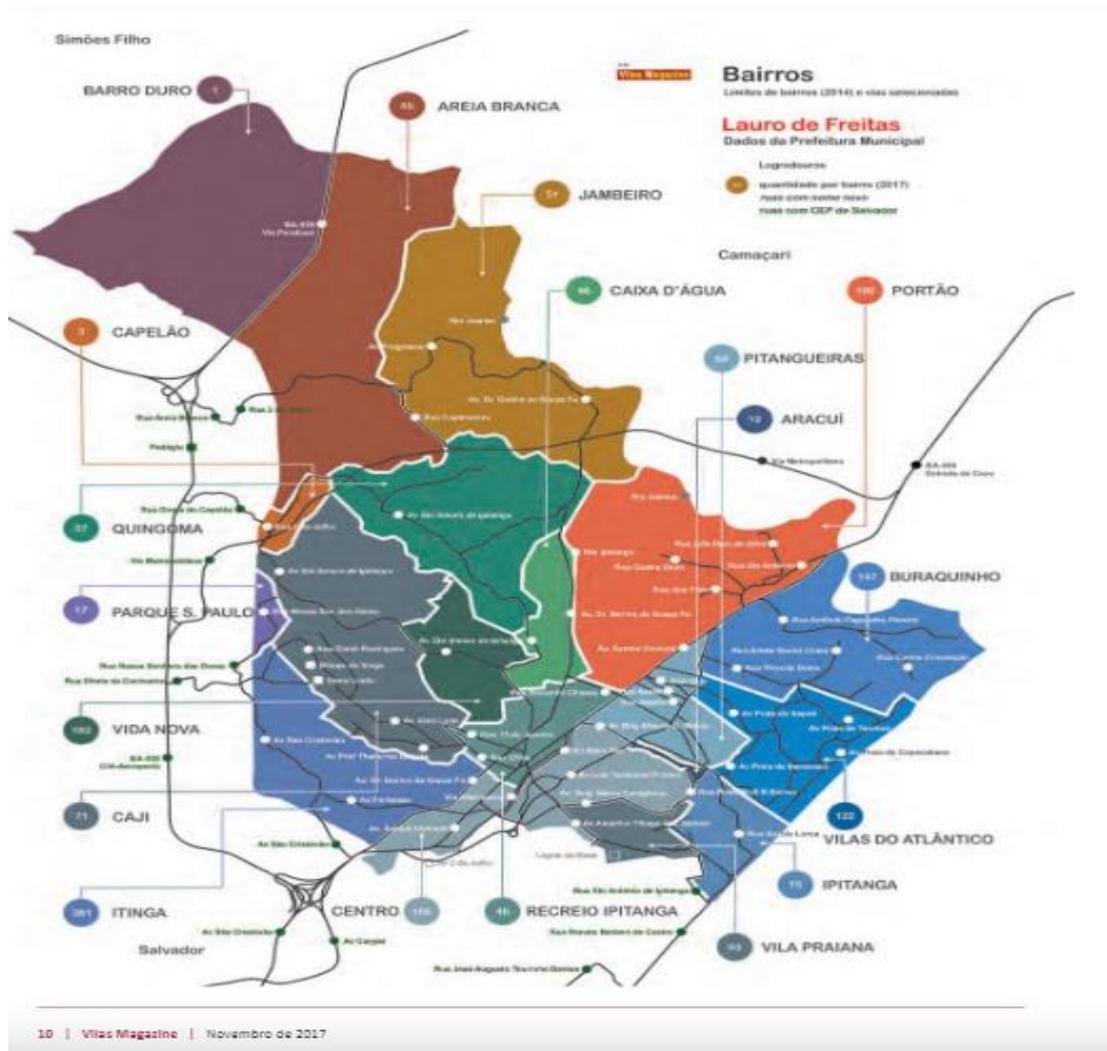
É preciso destacar, aqui, que as causas da violência vão além da pobreza e miséria, é um fenômeno social complexo e amplo. Dessa forma, considerando que a violência tem várias faces, as condições socioeconômicas de cada cidade apresentam um retrato da produção da violência na sociedade. O Atlas da Violência 2019 aponta seis dimensões que contribuem para análise da produção desse fenômeno: i) educação infanto-juvenil; ii) pobreza; iii) mercado de trabalho; iv) habitação; v) gravidez na adolescência; e vi) vulnerabilidade juvenil.

Lauro de Freitas teve seu crescimento populacional acelerado, ao mesmo tempo que, de um lado, desenvolvia econômica e politicamente, de outro, também teve seu destaque no crescimento dos grupos populacionais sem condições de moradias, educação, empregos, saúde etc, ou seja, um lugar com suas contradições e possibilidades de desenvolvimento.

O município, identificado por seus grandes loteamentos, condomínios e referências em localidades de moradias, mas só, em 2014, teve a proposta de delimitação de bairros, iniciativa da Secretaria de Governo da Prefeitura. Contudo, verificamos que foi, em 2015, por meio do documento Divisão de Bairros do Município e a Base Oficial de Logradouros, que teve uma nova configuração, baseada na Lei Municipal 1.596, de 19 de novembro de 2015, passando a ter 19 bairros e 1.510 logradouros, que, até então, não tinha, como também o Código de Endereçamento Postal (CEP) era único. Com esta nova configuração, cada bairro passou a ter o seu.

De acordo com a lei citada, os bairros oficialmente pertencentes a Lauro de Freitas são (ver mapa 1): Ipitanga; Vila Praiana; Vilas do Atlântico; Aracuí; Pitangueiras; Buraquinho; Centro Recreio; Ipitanga; Itinga; Portão; Caixa D'Água; Caji; Vida Nova; Quingoma; Parque São Paulo; Capelão; Jambeiro; Areia Branca; e Barro Duro.

Mapa 01 - Delimitação de bairros Lauro de Freitas - Bahia



Fonte: Revista Vilas Magazine, A Revista de Lauro de Freitas, Ed. 226. Novembro de 2017.

Nesta sessão, apresentamos o município de Lauro de Freitas, bem como apontamos algumas informações que julgamos importantes, a exemplo a posição que ocupa no ranking das cidades mais violentas do Brasil, e como se deu a formação de alguns bairros. Isso porque entendemos que os fatores externos e internos à escola são associados e bastantes complexos, porém influenciadores e podem acentuar de forma mais ou menos críticos nos episódios violentos nas escolas. Diante disso, a seguir apresentaremos o bairro Vila Praiana, onde a escola está localizada.

4.2 O bairro

O bairro Vila Praiana é um dos 19 bairros pertencentes ao município de Lauro de Freitas. Ele se encontra situado entre o Centro e Ipitanga. Conforme publicação da Revista Vilas Magazine (2017), quando foi construída a proposta da divisão dos bairros. Na época, Vila Praiana era o sétimo mais populoso com mais de 20 mil habitantes, numa área de 95 hectares: comportava cerca de 22 habitantes por quilômetro quadrado. Comparado a Vilas do Atlântico, esse teria 5 habitantes por quilometro quadrado, com uma área de 279 hectares e aproximadamente 14 mil habitantes.

A Vila Praiana ocupa a quarta posição em relação à sua área, seguindo a ordem crescente. Dentre outras características, o bairro apresenta um número elevado de pobreza e violência, sua história é marcada por invasões e cresceu com a chegada de pessoas provenientes do interior do Estado da Bahia em busca de uma melhor qualidade de vida. Zaluar (1992) alerta sobre a associação entre pobreza e violência,

Não ter dinheiro para consumir os bens cada vez mais oferecidos no mercado equivale, para os pobres, especialmente se pertencentes a grupos raciais (como os negros) e residenciais (como os favelados), a ser objetos da suspeita de cometer atos ilegais ou ilícitos, ou, pior, de ser agente da violência. (ZALUAR, 1992, p. 39)

No mapa 2, tem-se as delimitações de bairros da Vila Praiana.

Mapa-02 – Delimitação de bairros- Vila Praiana



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano Sustentável e Ordenamento do Uso do Solo – SEDUR, 2015

Onde localiza o bairro Vila Praiana e a localidade Vila Mar, antigamente chamavam “A Macaca” ou “Morro da Macaca”, que pertencia a Irmandade de Santo Amaro de Ipitanga, sendo invadida e loteada devido à expansão urbana na década de 1970 e 1980, segundo reportagem da Revista Villas Magazine de agosto de 2010. Além dos problemas oriundos do adensamento populacional desordenado desde sua formação e ainda presente, há outros problemas graves, dificuldades de: saúde, moradia, educação, emprego, saneamento básico, em que a maioria das pessoas vivia e vive em subempregos, como lavadeiras e vendedores ambulantes, entre outros.

Tabela 5 - Descrição da área dos bairros de Lauro de Freitas/BA

Nº	Bairros	Área (M²)
1º	Bairro Areia Branca	7.086.485,19
2º	Bairro Jambeiro	6.420.470,53
3º	Bairro Portão	6.227.421,04
4º	Bairro Cajá	4.796.760,78
5º	Bairro Quingoma	4.570.303,45
6º	Bairro Barro Duro	4.324.733,17
7º	Bairro Buraquinho	4.241.901,85
8º	Bairro Itinga	3.758.604,27
9º	Bairro Centro	3.079.540,27
10º	Bairro Vilas do Atlântico	2.812.856,76
11º	Bairro Vida Nova	2.272.937,47
13º	Bairro Recreio Ipitanga	1.798.488,62
12º	Bairro Pitangueiras	1.694.523,82
14º	Bairro Ipitanga	1.471.704,17
15º	Bairro Caixa D`Água	1.399.370,14
16º	Bairro Vila Praiana	900.769,32
17º	Bairro Capelão	480.871,16
18º	Bairro Parque São Paulo	340.926,66
19º	Bairro Aracuí	109.892,03

Fonte: Lei Municipal 1.596, de 19 de novembro de 2015. Elaborada pela autora.

Com uma área medindo aproximadamente um quilômetro quadrado, considerado dos menores bairros, hoje, apresenta como “bem desenvolvido”, pois possui 05 estabelecimentos de ensino públicos municipais (03 com ensino Fundamental Séries Iniciais, 01 Séries Finais e 01 creche), creches e escolas particulares, postos de saúde, mercados, etc. No entanto, ainda apresenta população com baixo nível econômico, condições precárias de moradia e de saneamento básico, desemprego e saúde, além de grandes problemas, como a violência urbana e o tráfico de drogas. Barreto (1992), refletindo sobre essa questão, argumenta que “a maioria da juventude é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural, por não ter acesso à educação básica e, em menor número, por buscar no caminho do crime o sucedâneo para a frustração social” (BARRETO,1992, p.55).

No que se refere aos segmentos comerciais, existem estabelecimentos dos mais variados, como: lojas de roupas, de acessórios, assistência técnica e equipamentos de informática, cabeleireiros e institutos de beleza, mercearias, supermercados, lojas de venda de alarmes, casas de materiais de construção, comida delivery, botijão de gás, bares e restaurantes com vendas de bebidas e refeições, entre outros.

Em relação à violência que ocorre no bairro, devem-se destacar determinadas localidades marcadas pelo tráfico de drogas, como Chafariz, Boca do Vulcão e Lagoa dos Patos, as quais são localidades pertencentes ao próprio bairro. Em um trecho de uma reportagem, intitulada “Suspeitos trocam tiros com a polícia e um morre na Vila Praiana em Lauro”, publicada em 17 de maio de 2017, no site Bocão News, revela como esse tipo de ocorrência gera sentimento de medo e insegurança na população, incluindo crianças, jovens e adultos:

Um tiroteio terminou com um homem, não identificado, morto após ser alvejado por disparos de arma de fogo, na madrugada desta terça-feira (16), na comunidade conhecida como Vila Mar, no bairro da Vila Praiana, em Lauro de Freitas. Segundo o comando da 52ª Companhia Independente da Polícia Militar (CIPM), durante rondas guarnições do Pelotão de Emprego Tático Operacional (Peto), da 52ª CIPM foi recebida a tiros por quatro suspeitos e houve troca de tiros (BOCAONEWS, 2017).

Como mostra a reportagem acima, ocorrências de violências envolvendo assassinato, resultante do confronto entre polícia e cidadão, cujo traço apresenta sua ordem de grandeza, estas situações comprometem a escola, lugar de aprendizagem

e sociabilidade. Assim, as formas de violências do entorno escolar, como as citadas acima, tornam-se grandes preocupações para os agentes educacionais por deixar a comunidade insegura, além de alterar a rotina, as relações internas e as interações da escola com o ambiente externo. Independentemente do tipo, a violência afeta negativamente na qualidade de ensino, tanto para alunos como para os professores, pois gera medo, falta de concentração, nervosismo, falta de vontade de ir à escola e absenteísmo dos docentes. A escola não está dissociada do seu contexto, abaixo segue outro trecho de uma reportagem do site do Correio 24h (2017) que apresenta um pouco desse retrato avassalador da violência no bairro Vila Praiana.

“Em cinco dias, sete bairros têm rotina alterada por criminosos”

Depois de bairros da capital sofrerem com comércio fechado após toques de recolher e ônibus queimados, ontem foi a vez da Região Metropolitana de Salvador (RMS). Mais de 40 estabelecimentos, entre salões de beleza, restaurantes e lojas de roupas, em Ipitanga, no município de Lauro de Freitas, fecharam as portas. Até escolas suspenderam as aulas.

Nos últimos cinco dias, foram sete bairros afetados em Salvador e Região Metropolitana, incluindo Boca do Rio, Imbuí, Stiep, Tancredo Neves, São Cristóvão e Brotas, além de Lauro de Freitas.

O CORREIO percorreu as ruas de Ipitanga e da localidade vizinha de Vila Praiana e encontrou escolas fechadas. Uma das instituições que encerraram as atividades antes do horário previsto foi a Escola Municipal Gregório Pinto de Almeida, na Rua Vitória da Conquista.... Também ficaram fechadas as escolas municipais Enock Amaral, na Rua dos Vereadores, e da Vila Praiana, na Rua Alto da Vila Praiana. Em Ipitanga, ficou fechada a Escola Municipal Itamar de Oliveira Rodrigues. (CORREIO 24H, 2017).

“Em cinco dias, sete bairros têm rotina alterada por criminosos” foi o título da matéria na qual o site do Correio 24h noticiou, mais uma vez, episódios de violências ocorridos no bairro Vila Praiana, publicado em 15 de agosto de 2017. Tal manchete exemplifica a realidade o que as escolas enfrentam quando situadas em áreas sob o domínio do tráfico de drogas, ajudando a compreender com mais clareza a situação, a dinâmica do funcionamento e suas relações com o ambiente social externo. Conforme observamos na matéria apresentada, é possível perceber um cenário de violência em torno da escola e isso reflete no seu funcionamento, ainda que essa violência não adentre pelos portões da escola. Nesse aspecto, verificamos a necessidade de novas pesquisas para não cairmos nas explicações reducionistas, em que julga a violência interna da escola à violência externa. Nesse aspecto, o problema pode ser visto como uma forma de estímulo a novas pesquisas, uma vez que, o que

foi observado até então não permite construir definições conclusivas, ela apenas revela que a violência externa à escola vem se revelando como ameaçadora, provocando a sensação de medo e insegurança na comunidade escolar, de modo que, seja como for, interfere na vida da escola.

Contraopondo à questão da violência associada aos bairros populares, vale destacar que o bairro supracitado possui também referências culturais que muito marcaram e ainda contribuem para a conquista de espaços, mudanças estruturais e fortalecimentos das diferenças existentes na sociedade, fortalecendo, assim, a identidade dos grupos populares, que muitas vezes, são perdidas com o processo da globalização. Sobre essa situação da cultura local, Hall (2006, p.85) assinala que “o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas”.

Outro dado importante a ser assinalado que reforça outra face do bairro, trazendo a riqueza cultural dos grupos populares compostos pelos moradores do bairro, reforçando e vivenciando sua coletividade, é o grupo Bambolê. O grupo foi criado em 15 de fevereiro de 2000, por Artêmio Luz, conhecido como Teminho, um projeto sociocultural que objetiva fortalecer a cidadania de crianças, adolescentes e jovens da comunidade da Vila Praiana, através da cultura. As principais atividades desenvolvidas são: teatro, dança, arte circense e o resgate popular com o Terno de Reis. É oportuno destacar que o nome de Teminho está ligado às outras ações, como: Tradição Chapéu & Gravata, Tradição Chape, Bloco Quem Guenta, Bloco Som na Mala, Bloco Arrasta Jegue, Caravana da Alegria, entre outras ações. Todas elas fazem parte das grandes manifestações populares de Lauro de Freitas.

Em um trecho da entrevista do idealizador do projeto, Artêmio Luz explica o porquê do nome Bambolê, publicada no site Redação ComunicaSSA, em 30 de novembro de 2018.

O Bambolê é um brinquedo que enquanto você tem resistência e força de vontade o bambolê não cai. O nome bambolê é um sinônimo de persistência, uma resistência dentro de uma comunidade carente. (COMUNICASSA, 2018).

Imagem 5- Grupo Bambolê na Praça Martiniano Maia ao lado do pé de Oiti, Lauro de Freitas, Ba.



Fonte: Redação ComunicaSSA em 2018. 30 de novembro de 2018 Ano1- nº1

Imagem 6 – Tradição dos mascarados (Os caretas) desfilando pelas ruas de Lauro de Freitas, Ba.



Fonte: Redação ComunicaSSA em 2018. 30 de novembro de 2018 Ano1- nº1

Imagem 7 – Ensaio do grupo Bambolê recebe visita do ator e humorista Luiz Miranda, Escola Municipal da Vila Praiana.



Fonte: Redação ComunicaSSA em 2018. 30 de novembro de 2018 Ano1- nº1

Através do Projeto de Lei nº 009/2019, de autoria do presidente da Câmara Municipal de Lauro de Freitas, vereador Antônio Rosalvo (REDE), o Grupo Bambolê foi declarado como Patrimônio Cultural Imaterial do município de Lauro de Freitas, que, de acordo com a justificativa, "a presença do Grupo Bambolê é certa nas

atividades culturais, datas cívicas e projetos em escolas públicas e particulares do município e já formou diversos profissionais nas áreas artísticas". O Projeto foi aprovado por unanimidade.

Dada a importância de apresentar a construção cultural da comunidade, ressaltando que essas construções se dão através das histórias individuais e coletivas dos moradores, é preciso relatar que o bairro também é composto por comércios informais como meio de sobrevivência e outras informalidades, essa organização demonstra que a população vive em meio a pobreza, vulnerabilidade social, preconceitos e discriminações marcadamente por raça, classe e gênero acentuando e afetando negativamente a auto estima.

4.3 Breve Histórico da Unidade Escolar

Para compreender o processo educacional oferecido na escola, é preciso conhecer a instituição: etapas da educação básica atendidas; corpo docente, na dimensão do tipo de contrato, regime de trabalho e formação; infraestrutura, localização, capacidade; os/as estudantes na dimensão social, histórica e cultural, compreendidos como sujeito de direitos, com trajetórias de vida e saberes.

A história da Escola Municipal da Vila Praiana teve início, em 1993, com uma estrutura física que contava com 03 (três) salas de aula que funcionavam na sede do Clube do Rato – Sociedade Carnavalesca que, durante muitos anos, fez alegrias de milhares de foliões no carnaval – localizada no terreno da Real Sociedade da Beneficência Portuguesa. Através do decreto Nº 1103, de 14 de setembro de 1995, o terreno de 4.093m², foi declarado de utilidade pública e se tornou o local onde foi construída a escola. O nome e o símbolo da escola, uma gaivota com o pôr-do-sol ao fundo, foram escolhidos por seus integrantes e moradores por estar localizada próximo à Praia de Ipitanga. A escola foi ampliada para 04 (quatro) salas de aula, tendo como diretora a Sra. Ivanice Maria Iço que administrou a escola até dezembro de 1996, quando a unidade foi ampliada novamente em 27 dezembro 1996 para 09 (nove) salas de aula, na gestão do Prefeito Otávio Pimentel, que conseguiu permutar o terreno da escola com os proprietários por outro localizado no bairro de Itinga que favoreceu a ampliação cujo registro consta em pedra fundamental assentada na escola.

No início de 1997, a diretora Ivanice Maria foi substituída pela professora Terezinha Santos Sales (diretora) e Eliana Souza Silva (vice-diretora). Em 1998, o Prefeito Roberto Muniz ampliou a escola para 10 (dez) salas de aula, acrescentando biblioteca e laboratório de informática, adotando o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). O que o caracteriza como escola padrão educacional de Lauro de Freitas, sendo que, até 1999, a unidade escolar funcionou atendendo ao público do Ensino Fundamental II. Do ano 2000 em diante, a escola passou a ofertar somente Ensino Fundamental I. A referida diretora administrou este estabelecimento até o final de 2004.

Devido às mudanças ocorridas no cenário político municipal, em 2005, as escolas foram mais uma vez modificadas em sua estrutura administrativa e recebeu a nova diretora Maria Ednalva da Paixão Santos que reordenou algumas áreas da escola, a qual passou, então, a contar com 11 salas de aula. Por causa de problemas de saúde, a diretora exerceu o cargo até o ano de 2007. Sendo substituída pela vice-diretora, professora Eneida Franco Maia dos Santos.

Em 2009, ocorreu a primeira eleição para gestores do município de Lauro de Freitas e foram eleitas as seguintes professoras: Eneida Franco M. dos Santos (Diretora), Betânia Araújo Teixeira e Vânia da Luz Bastos (vice-diretoras). Entretanto, a professora Betânia não pode exercer a função e foi substituída por Rosenildes Santana Maia.

No ano de 2011, por meio de eleição direta para gestores, uma nova equipe foi escolhida pela comunidade escolar e local para o biênio de 2012-2013, sendo representada pelas professoras Janeide Bispo da Silva (Direção), Simone Maria de Souza Matos e Amarília Ribeiro Santos da Conceição (vice direção).

De acordo com o edital para escolha de diretores, Nº xxxxx, a equipe gestora atuante pôde concorrer ao cargo a mais um mandato, mais uma vez o referido grupo gestor concorreu a eleição através de eleição direta, obtendo resultado vitorioso dando continuidade a gestão para o biênio 2014-2016.

Em 2017-2018, a equipe gestora, formada por Janeide Bispo da Silva – diretora e Rosenildes Santana Maia, vice-diretora, nesse momento a gestão escolar estava sobre a escolha do gestor municipal, visto que, através do Projeto de Lei de autoria da Câmara de Vereadores, suspendeu a Eleição Direta de Diretor Escolar, um direito garantido em Lei desde 2007, não havendo eleição para escolha dos gestores escolares desde 2016.

Em 2018, através do Decreto municipal nº 4.319, de 11 de setembro de 2018, que regulamentou a consulta pública para escolha de diretores e vices das unidades da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, instituindo a gestão democrática, foi retomado o direito da comunidade escolar de escolher a equipe gestora das unidades de ensino, sendo o mandato de 01 (um) ano. No ano seguinte, não houve nem outra consulta pública nem prorrogação do mandato dos gestores eleitos democraticamente. Atualmente, a escolha dos gestores segue indicação da gestora municipal indo de encontro ao sentido de democracia, autonomia e participação da comunidade na educação. A gestão da escola está sob a competência de Janeide Bispo da Silva (diretora) e Nyssia Maria Céio (vice-diretora), ambas 40 horas.

Em relação à concepção pedagógica que a escola trabalha, o Projeto Político Pedagógico – PPP traz informações sobre o papel da educação nos dias atuais, “[...] é alicerçar uma prática pedagógica diversificada e criativa baseada em uma educação, voltada para o século XXI, considerando o século das grandes transformações no campo social, tecnológico e político” (PPP, 2014, p. 05). Nessa direção, a escola aponta para reflexão sobre as diversas transformações que a sociedade passa provocadas pelos modelos culturais, políticos, sociais e econômicos vigentes.

A escola contemplava em 2019, três programas, dois do governo federal, que eram: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE – Básico; PDDE Educação Conectada; e um da Secretaria Municipal de Lauro de Freitas, Arte Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE – Básico, verba destinada a prestar assistência às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e as escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O foco é dinamizar solução de problemas diários de melhorias e manutenção escolar ao agilizar o processo de transferência financeira; Educação Conectada, onde tem adesão via Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação, lançado em 2017, que objetiva “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satélite, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica” (Manual de Conectividade Edu.Conectada, 2017, p.03). Arte Educação da Secretaria Municipal de Educação com atividades no contraturno, como dança, capoeira, Matemática e Linguagens.

Na escola, também desenvolve o Programa Escola Aberta com o Grupo Bambolê que visa fortalecer o vínculo com a comunidade através da abertura da escola no sábado atendendo grupos que vivem em situação de vulnerabilidade social, assim as atividades realizadas na escola que envolvem crianças, adolescentes e adultos acontecem das 08 às 17h00 e inclui: prática de perna-de-pau, malabares, monociclo, dança e recreação.

Uma educação voltada para atendimento e inclusão das classes populares, assentada numa visão participativa e emancipatória, que ultrapasse os limites estritamente pedagógicos, cria espaços para participação da comunidade. Nas palavras de Freire (1997, p. 88), “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Considerando que a sociedade passa por mudanças importantes e requer um processo educacional completamente novo; portanto, esse novo sistema precisa abarcar as camadas populares participando ativamente das ações educacionais através de práticas que ultrapassem os muros da escola, oferecendo a comunidade uma “educação que o colocasse em diálogo constante com o outro” (FREIRE, 1997, p. 90).

Apresentar a escola a ser pesquisada revela um importante cuidado na tratativa do fenômeno das violências na escola, considerando que as escolas públicas tendem a ter uma concentração maciça de alunos negros, Abramovay (2006, p. 56) aponta que “[...] os alunos negros se concentram em sua maioria nas escolas públicas [...]” é, nesse cenário, que precisa ser registrada a estrutura física, espaço escolar, caracterização dos docentes e discentes, ou seja elementos vitais que influenciam tanto no desempenho escolar e também em episódios violentos.

É importante citar sobre a caracterização da escola, de acordo com informações extraídas no Sabio, a instituição funciona em prédio próprio, a água consumida pela comunidade escolar é filtrada, fornecida pela rede pública, o esgoto sanitário é realizado por fossa. Em relação à estrutura física, possui 11 salas de aulas, 10 funcionando, sobre os recursos de acessibilidade possui corrimão, pisos táteis e rampas na chegada. As demais dependências são: 01 sala de diretoria, 01 sala de professores, 01 sala de secretaria, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 sala de leitura, 01 parque infantil, 01 banheiro dentro do prédio, 01 banheiro adequado a educação infantil, 01 dependência e via adequada a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 01 banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 01 almoxarifado, 01 pátio descoberto, 01 sala de aula

climatizada, 01 sala de aula com acessibilidade. Em relação aos equipamentos da escola para suporte pedagógico: 01 copiadora, 01 retroprojetor, 01 impressora, 01 projetor multimídia (data show), computadores (total) 7.

Imagem 08 – Entrada da Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 09 – Pátio coberto e salas de aulas da Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 10 – Salas de aula à direita e ao fundo sala da coordenação da Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Ba



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No que se refere ao quadro de recursos humanos, são 40¹¹ funcionários da escola, distribuídos em: 01 gestora, 01 vice-gestora, 01 coordenadora (licença para estudo), 18 professores/as, 02 professoras readaptadas, 01 auxiliar de direção, 03 auxiliares de classe, 01 secretária escolar, 02 auxiliares administrativos/as, 03 serviços de apoio, 02 merendeiras, 02 porteiros, 02 guardas noturnos.

Sobre o desempenho mensurado no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), testes realizados com os alunos do 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática, em 2019, a escola alcançou o seguinte resultado.

¹¹ 01 Coordenadora pedagógica afastada em Licença prêmio (Lei Municipal, Nº 1575/10).

Imagem 11 – Resultado do IDEB - 2019

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Escola"/>	UF:	<input type="text" value="BA"/>
Município:	<input type="text" value="LAURO DE FREITAS"/>	Nome da Escola:	<input type="text" value="ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Municipal"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="4ª série / 5º ano"/>

4ª série / 5º ano

Escola ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA	3.0	3.5	3.9	4.0	3.3	4.7	4.8	4.8	3.1	3.4	3.9	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

4.3.1 Aspectos sociais, culturais e geográficos

De acordo com os registros, depoimentos de professores e levantamento socioeconômico apresentamos a seguinte caracterização da unidade escolar e as informações que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino.

A escola está localizada no bairro da Vila Praiana, próximo a uma comunidade chamada Boca do Vulcão. A região possui localidades onde moram famílias em vulnerabilidade social que recebem até um salário mínimo mensal e auxílio financeiro decorre de fonte alternativa de sobrevivência (comércio informal, autônomos, trabalhadores domésticos, entre outros) ou encontram-se desempregadas.

Grande parte das mães trabalha como empregada doméstica e assume a responsabilidade de manter a renda da família. Acrescenta-se o fato que, em 2020, todas as famílias dos alunos recebiam o auxílio do Programa de Transferência de Renda do Governo Federal, Bolsa Família (Ver gráfico 05). São dados que indicam que os estudantes pertencem aos grupos sociais menos privilegiados economicamente.

Trazendo a tônica a violência estruturante dos grupos que reúnem marcadores raciais associados a questões de gênero e classe, as famílias aqui compostas por laços afetivo-sociais, através das fichas de matrículas do ano de 2019 verificou que 264 dos estudantes tiveram a presença de mulheres como responsáveis e apenas 33

homens, do total de 297, o que equivale a 88,88% e 11,11%, respectivamente, conforme Tabela 6 abaixo.

Avançando essa análise, no desdobramento das séries, tivemos o seguinte resultado:

Tabela 6 - Distribuição quantitativa do sexo do responsável por ano/série do/a estudante da Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Turma	Masculino	Feminino	Total
Pré I	01	29	30
Pré II	08	39	47
1º ano	06	33	39
2º ano	03	27	30
3º ano	07	41	48
4º ano	03	44	47
5º ano	05	51	56
Total	33	264	297

Fonte: Fichas de matrícula do ano dos alunos. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

A partir desses dados, é possível constatar que a educação escolar ainda permanece sob a responsabilidade das mulheres, quer sejam a mãe, tia, madrasta, irmã ou avó, sendo ela solteira, casada ou viúva. Dessa forma, acumulando a responsabilidade pela educação do estudante, mantendo ainda essa sobrecarga que tradicionalmente foram as mulheres que assumiram, além dos outros papéis que sempre exerceram na estrutura familiar.

4.3.2 Caracterização dos Docentes

A escola está situada numa complexa conjuntura, considerando que ser professor/a é fazer parte de um processo plural, a ideia de professor/a constitui o universo escolar. No entanto, os/as docentes se estruturam não só através da sua formação escolar e profissional, outros aspectos de cunho individual e social, também são necessários: idade, sexo, autoclassificação social, raça, gênero entre outros. Segundo a análise de Louro (1997):

A concepção de uma identidade una, coerente e estável não cabe aqui (na verdade, não pode caber em relação a qualquer sujeito ou situação). Não existe tal identidade unitária, tanto porque não há só

uma ("verdadeira") representação desse sujeito, quanto porque ele não é apenas um professor ou professora. (LOURO, 1997, p. 108)

A história da educação, especificamente o magistério, é marcada por diversas dificuldades, sobretudo na construção da identidade desses sujeitos que são depositadas expectativas, que, por vezes, são impulsionadas pela sociedade a corresponder. Nesse sentido, os professores precisam ser retratados, considerando seu perfil como questão crucial.

A equipe docente da Escola Municipal da Vila Praiana, na sua maioria, é formada por profissionais do sexo feminino. Utilizando o ano de referência 2019, contava-se apenas com 02 professores do sexo masculino (um professor de Educação Física e o professor de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena). A esse respeito, Louro (1997, p. 96) reflete que “em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc”. Isso porque o magistério precisa “ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente”.

Verificado o ano de 2019, existiam 21 profissionais compondo o quadro docente (aqui engloba diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica), distribuídos entre os turnos matutino e vespertino da Educação Infantil (Pré-escola) ao 5º ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais.

Sobre a enorme discrepância entre os números de mulheres e homens no magistério, Louro (1997) expõe que essa composição faz parte do imaginário social e acrescenta que a representação dominante do professor homem foi — e ainda é — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio à aprendizagem dos/das alunos/as. Dessa forma, produzindo marcas que caracterizam a forma de ensinar e também nas relações estabelecidas entre os atores que refletem no espaço escolar.

No que se refere à formação inicial, em 2019, grande parte dos/as professores/as possuía curso superior e pós-graduação concluída ou em formação técnico-prática. Apenas uma professora tem nível médio. Atentando ao que estipula a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (LDB), no Art. 62.,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil

e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

De acordo com o que assegura a Lei, grande parte está de acordo com o que estabelece a legislação citada. Os/as professores/as com formação pedagógica contabilizavam um número bastante expressivo – 20 com nível superior completo - e 01 com ensino médio, modalidade magistério.

Tabela 7 – Quantitativo e percentual da formação dos professores, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Formação*	Quantitativo por formação	Porcentagem**
Especialização	14	66,7
Superior completo	20	95,1
Mestrado	02	9,5
Curso de Magistério	01	4,8

Fonte: Portal Sabio 3.0. Tabela construída pela autora.

*Os dados apresentados não são autoexcludentes.

** Percentual sobre o número total de Professores.

O trabalho docente vem sofrendo significativas transformações, desde o momento que a sociedade muda, sendo resultado do modelo social vigente, quer seja cultural, social ou econômico, assim o professor vem lidando com uma série de transformação. Para Libâneo (2015), a formação continuada é uma das exigências para aprendizagem,

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época que renovam os currículos, introduzem novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 187)

No que se refere à situação funcional dos docentes que atuavam na escola, de acordo com os dados do Sábio Portal Educacional, tem-se os seguintes dados apresentados na Tabela que segue:

Tabela 8 – Quantitativo e percentual dos professores por vínculo institucional na escola, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Vínculo Institucional	Quantitativo	Porcentagem %
Efetivo	14	66,7
Contrato temporário – REDA	07	33,3
Total	21	100

Fonte: Tabela construída pela autora com base nas informações - Relação de Profissionais por Escola - Sabio 3.0.

De acordo com o portal, mais da metade é concursado (14), e 07 são profissionais em contrato temporário via Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, representando (1/3) dos docentes.

4.3.3 Os discentes

O número de alunos matriculado na escola em 2019 foi 297, que corresponde a uma escola de Pequeno Porte (PP), distribuídos nos turnos matutino e vespertino, da pré-escola ao 5º ano, organizados em 15 turmas, 04 da Educação Infantil e 11 do Ensino Fundamental.

Imagem 12 – Relação das escolas do município por porte

Relação de escolas por porte
Filtro: Distrito = CENTRO, Escola = Todas as Escolas, Porte = Todas as Opções

INEP	ID	Nome da escola	Nro.Alunos	Porte
Distrito: CENTRO				
29178711	36	ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA	294	Pequeno Porte (PP)
Quantidade Listada (Distrito): 1				
Quantidade Total Listada: 1				
Legenda				
Pequeno Porte (PP). Escolas que possuem até 400 alunos				
Médio Porte (MP). Escolas que possuem entre 401 e 700 alunos				
Grande Porte (GP). Escolas que possuem entre 701 e 1100 alunos				
Porte Especial (PE). Escolas que possuem acima de 1101 alunos				

Fonte: Portal Sabio 3.0. Relação das escolas do município por porte.

Segundo informação do Sábio Portal Educacional, a inscrição cor/raça indica maioria parda 201; nota-se que a quantidade de alunos/as não declarada ocupa segundo lugar na escola, 48 estudantes; enquanto os declarados, cor preta soma um quantitativo de 34; na cor branca, 15; e apenas 01 registra-se cor amarela, como mostra a tabela a seguir.

Imagem 13 – Quantitativo de alunos por Cor/Raça – Escola Municipal Vila Praiana, 2019

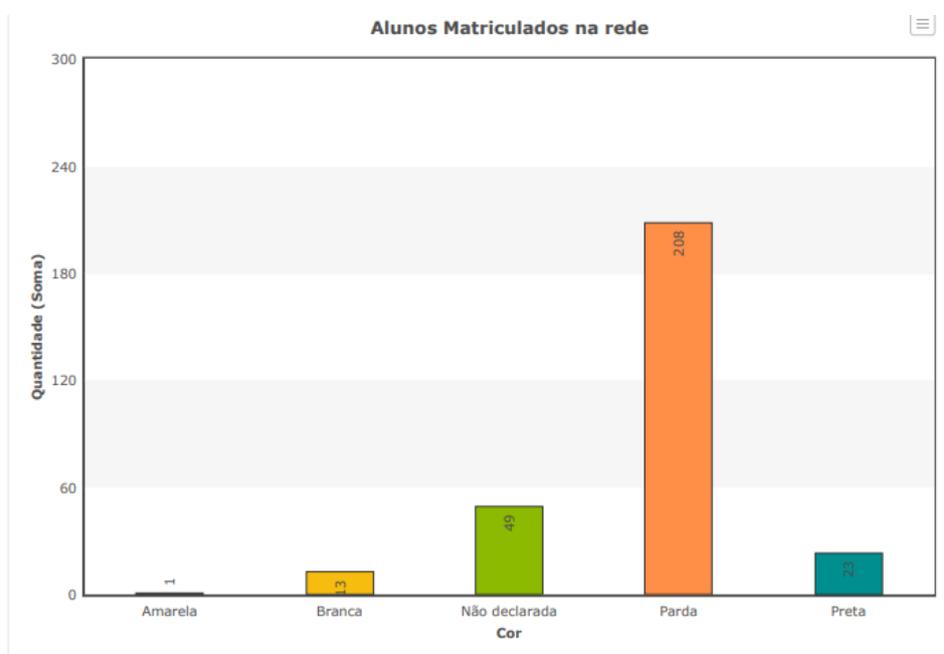
Alunos por Cor/Raça - Síntese

Filtro: Distrito = CENTRO, Escola = ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA, Segmento = Todos os Segmentos, Etapa = Todas as Etapas

Cor/Raça	Quantidade
Amarela	1
Branca	13
Não declarada	49
Parda	208
Preta	23
Total Geral	294

Fonte: Portal Sabio 3.0. Alunos por Cor/Raça

Gráfico 2- Alunos por Cor/Raça - Síntese



Ano Letivo: 2020 - Fonte: Sábio 3.0 Filtro: Distrito = CENTRO, Escola = ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA, Segmento = Todos os Segmentos, Situação = Todos, Rendimento = Todos, Agrupamento = Geral por Escola, Complemento = Cor/Raça, Incluir Turno = Não

Fonte: Portal Sabio 3.0. Alunos por Cor/Raça

A tabela seguinte indica a inscrição racial dos alunos da escola, distribuídos de acordo os segmentos de ensino - Educação Infantil e Ensino Fundamental - como a distribuição da quantidade geral, também por segmento, a proporção maior aponta para aqueles que se declaram cor parda.

Tabela 09 – Alunos por cor/raça – por segmentos**Síntese de Alunos por Segmento**

Filtro: Distrito = CENTRO, Escola = ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA, Segmento = Todos os Segmentos, Tipo da turma = Escolarização, Tipo = Raça/Cor

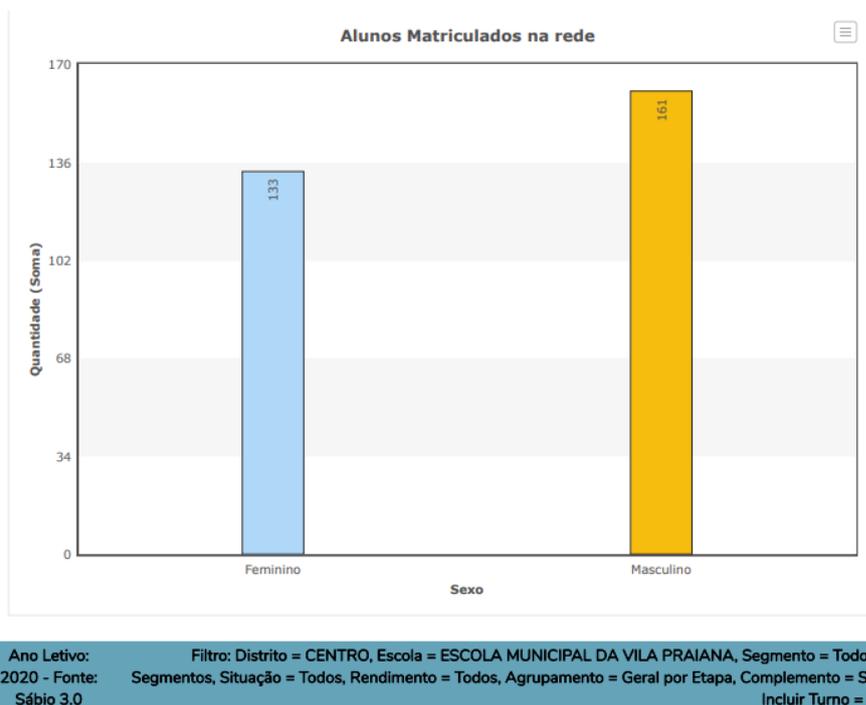
Raça/Cor da Pele	Creche	Pré Escola	Fundamental I	Fundamenta II	EJA	Outros
Amarela	0	0	1	0	0	0
Branca	0	2	11	0	0	0
Não declarada	0	16	33	0	0	0
Parda	0	55	153	0	0	0
Preta	0	4	19	0	0	0
Total Geral	0	77	217	0	0	0

Fonte: Portal Sabio 3.0. Alunos por Cor/Raça

A análise que se faz, em relação à classificação racial dos estudantes, apresentada nas tabelas e gráficos anteriores, que a sua maioria é inscrita como parda pode ser interpretada como uma forma de escamotear a sua cor, buscando distanciar sua imagem corporal de uma percepção “negativa”, fato gerado pelo racismo que afeta grupos étnicos economicamente dominados, causando consequências à sua autoestima. Sobre o significado da classificação racial, Fazzi (2004) argui:

A categoria *preto* ou mesmo a categoria *negro* ocupam, pois, uma posição inferior no sistema hierarquizado de classificação racial das crianças (é, portanto, um sistema hierarquizado de classificação, em que as categorias possuem atributos sociais positivos e negativos), e são alvo de um processo social de estigmatização, de agressões e hostilidades, enfim, de poder. (FAZZI, 2004, p. 84)

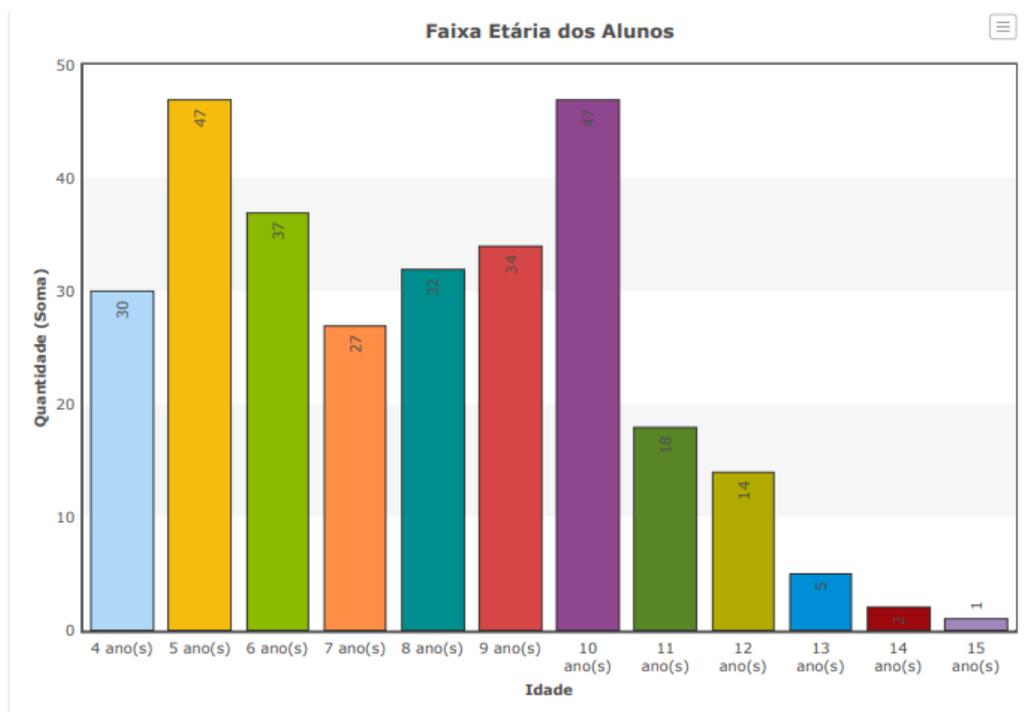
O gráfico a seguir aponta que, entre os estudantes da escola pesquisada, havia um predomínio acentuado do sexo masculino com 163, representando 54,8%, enquanto do sexo feminino soma 134, assim um percentual equivalente a 45,2%.

Gráfico 03- Alunos por sexo

Fonte: Portal Sabio 3.0. Alunos por sexo.

Quanto à faixa etária, conforme os dados obtidos no mesmo portal, as crianças apresentam entre 04 a 15 anos. Adianta-se informar que, a partir da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Portanto, uma característica a ser observada é a discrepância em relação a determinação da lei, no que diz respeito à duração e a idade/série, ficando evidente que há uma distorção idade/série entre os alunos da escola, faz-se destacar que a defasagem idade/série não é uma questão simples. No entanto, o estudo de Castro e Abramovay (2006a) aponta para as desigualdades raciais como condicionantes que afetam o desempenho escolar.

Gráfico 04 - Faixa Etária dos Alunos



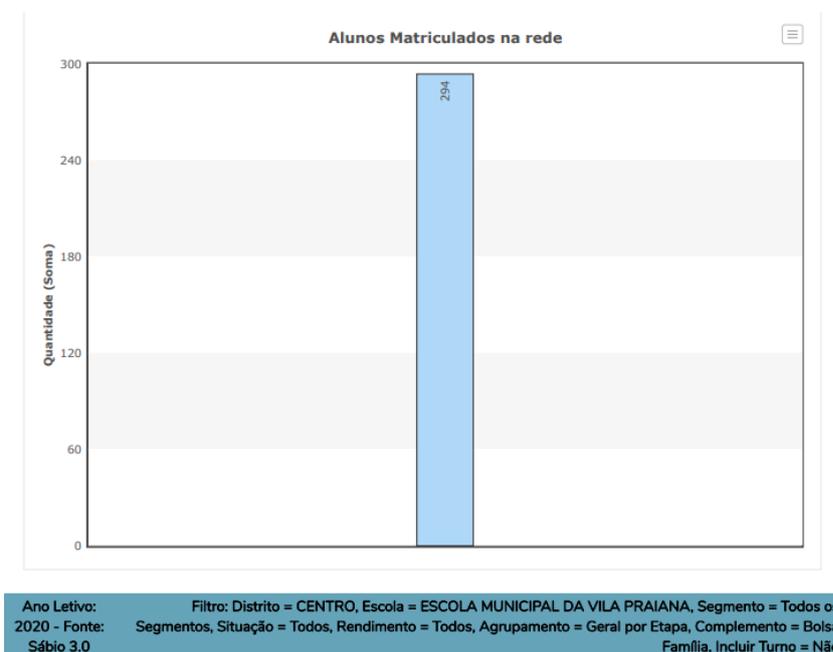
Ano Letivo: 2020 - Fonte: Sábio 3.0

Filtro: Escola = ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA, Etapa = Todas as Etapas

Fonte: Portal Sabio 3.0. Alunos por faixa etária.

Um dado relevante, disponibilizado no Sabio, que pode ser visualizado no gráfico 5, é que todos os alunos no ano de 2019 eram beneficiários do Programa do Governo Federal – Bolsa Família, mostrando que esse público pertence ao estrato social desvalido efetivamente, ou seja, representa a base da pirâmide da desigualdade social brasileira, o que torna uma forte característica da realidade socioeconômica dos estudantes.

Gráfico 05 – Alunos beneficiários do Programa do Governo Federal – Bolsa Família.



Fonte: Portal Sabio 3.0. Alunos beneficiários do bolsa família.

Na sociedade brasileira, os argumentos associando a pobreza e a questão social vem ganhando espaço em meio às discussões, direcionando ideias sobre as políticas institucionais que não amparam uma boa parte da população, guardando flagrantes equivocados sobre o entendimento de cidadania, nas palavras de Zaluar (1992):

A desigualdade foi interpretada no plano social apenas como diferenças materiais, sem vinculá-las também às desigualdades políticas e jurídicas. Houve um duplo reducionismo: o de confundir a pobreza ou a desigualdade social com a privação absoluta na sua manifestação concreta mais evidente – a fome -; e o de reduzir a cidadania aos direitos sociais. (ZALUAR, 1992, p. 40)

Em consequência a esses dois discursos que foram amplamente disseminados, “faltou uma visão integrada de cidadania que marcasse as propostas, especialmente aos jovens, isto é, as educacionais” (ZALUAR, 1992, p. 41).

5 CONVERSANDO SOBRE AS VIOLÊNCIAS

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*
(Trecho da música de Raul Seixas – Metamorfose Ambulante, 1973)

Neste capítulo, dedicamos à coleta de dados e análises das percepções das/os interlocutoras/es da pesquisa sobre as violências que ocorrem no cotidiano da Escola Municipal da Vila Praiana. Procuramos identificar as diversas manifestações de violências na escola nas percepções de professoras/es e gestoras; entender as percepções de gestoras(es) e professoras (es) acerca das violências e das violências na escola, destacando os eixos de subordinação, gênero, raça e classe e como lidam com o fenômeno; e investigar a percepção das/os professoras/es e gestoras acerca do papel da família no enfrentamento das violências na escola.

Diante dos objetivos propostos, a pesquisa adotou a pesquisa de campo, combinando abordagem qualitativa e quantitativa. Para a pesquisa de campo qualitativa, foi utilizado o questionário como instrumento e, para a pesquisa documental, foi utilizada a coleta dos registros dos casos de violências na escola do Livro de Ocorrências dos alunos referente ao ano de 2019, cruzando com lista de matrícula desse mesmo ano.

Em virtude da pandemia causada pela COVID-19 que atingiu o mundo, as visitas a campo ocorreram, seguindo algumas restrições. Para garantir a segurança à saúde, a gestora fez uma escala de dias e horários, objetivando menor números de pessoas circulando e tempo de permanência na escola, que eram das 8:00 as 14:00 horas e dias alternados. Assim, a ida da pesquisadora à Unidade de Ensino aconteceu em dias alternados e diversos, considerando que a equipe gestora também estava inclusa neste horário.

Durante as visitas presenciais ao campo, direcionamos para as seguintes atividades: contato com a direção, vice e, em alguns casos, com a secretária, buscando consultar os documentos da Instituição; conversa com a vice-diretora investigando alguns casos de violências extraídos no livro de ocorrências, visto que ocupava a mesma função no ano de 2019 e coleta de dados no livro de ocorrências. A referida atividade compreendeu o período de agosto e setembro de 2021.

5.1 Livro de ocorrências: uma fonte de informações sobre as violências no cotidiano da Escola Municipal Vila Praiana

O Livro de Ocorrências, instrumento usado na pesquisa como fonte de coleta de dados sobre os episódios de violências, através dele buscamos identificar as manifestações de violências no ambiente escolar, os tipos de violências, atores envolvidos, local, bem como as medidas adotadas para resolução dos conflitos. Em se tratando de violências nas escolas, elas devem ser vistas e analisadas de forma globalizada, envolvendo todo o contexto, em que ocorrem os episódios, “toda situação de violência tem que ser percebida e compreendida, pois, caso contrário, cairemos apenas na culpabilização do agressor ou na vitimização do agredido, tanto a partir de abordagens psicológicas como sociais” (GOMES, 2015, p. 46).

É oportuno registrar uma breve consideração sobre o livro de ocorrências, o que esse documento constitui, numa unidade de ensino, antes mesmo das informações sobre a questão central que é as violências ocorridas na instituição. O livro de ocorrências se constitui em um documento textual de natureza administrativa que faz parte do arquivo escolar. Na escola pesquisada, o documento se encontra no armário da secretaria junto com outros, como, livro de atas de resultado final, livro de pontos de funcionário, livro de matrículas, atas de eleição para a escolha de gestores escolar, entre outros dessa natureza.

Em diálogo com a secretária da escola, a profissional informa que a cada novo ano, um novo livro de ocorrências é aberto pela mesma, datado e assinado no momento da abertura e encerrado ao fim do ano letivo; em seguida, é destinado a uma sala denominada “Arquivo morto”. A abertura do referido livro ocorreu no dia 15 de março de 2019. Apresenta-se conservado, sem manchas nas folhas, há algumas ocorrências canceladas, quando isso acontece, é feito um registro contendo “CANCELADO” e traça um X no relato. As ocorrências seguem uma numeração em ordem crescente, iniciando por “01” e dando sequência.

Destaca-se que as ocorrências registradas no livro foram feitas pela direção, secretária e, em alguns casos, pelo próprio professor. Em conversa com a secretária, eu questionei sobre o manuseio e orientação sobre o documento. A mesma informou que, ao chegar à escola em 2000, o documento já existia e que, desde então, não recebeu nenhuma orientação sobre a função que deve ter o Livro de Ocorrências na Unidade de Ensino (como e por quem deve ser realizado o registro, quais tipos de

registros, etc). Diante das minhas perguntas, entregou-me um CD que recebeu, na Jornada Pedagógica de 2014, e um texto que foi lhe entregue em um workshop em 2015. O material foi analisado, porém não constava nada sobre o assunto.

No ano de 2019, o Livro de Ocorrências apresentou um total 75 registros de ocorrências, envolvendo vários assuntos (estudantes que chegam atrasados/as, aluno/as que ficam doentes na escola, estudantes que não trazem o material didático, entre outros). Deste universo, foram contabilizadas 39 ocorrências sobre violências, totalizando 51 casos naquele ano. Vale lembrar que, de acordo com o censo deste mesmo ano, na escola, tinham 297 alunos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O total de casos de violências contabilizados (51), número bastante significativo, considerando que a escola possuía 297 estudantes matriculados, o que representa cerca de 17,1% do total.

Os dados não deixam dúvidas sobre a ocorrência de violências na escola, no ano de 2019, destaca-se que a faixa etária varia de 04 a 15 anos de idade. No entanto, é válido considerar que a análise que se faz sobre as violências na escola traduz a perspectiva de Abramovay (2004, p. 231) que é empreendida “[...] de maneira ampla, não buscando um sentido universal, senão a partir do conhecimento de seu significado para os distintos atores, grupos que compõem a escola [...]”. Assim, cada tipo de violência foi analisado de forma que fosse possível compreender praticantes, vítimas, locais e medidas de resolução adotada pela escola, como apresentada a seguir.

É fato inquestionável que o citado documento é uma pedra fundamental de informações que versam sobre a cultura da escola, o modo como a instituição entende e gerencia os conflitos, sua importância vai além do caráter administrativo, mas como fonte histórico-cultural, devido ao seu conteúdo produzido e acumulado.

As análises do Livro de ocorrências foram desenvolvidas a partir de dados que compuseram a busca quantitativa sobre o tema que ajudaram a compreender as violências na escola pesquisada. A seguir apresentaremos o quadro dos dados analisados.

Quadro 02 – Dados analisados no Livro de ocorrências - 2019

Tipos de violências
Atores envolvidos nos episódios
Local
Sexo dos atores envolvidos
Idade dos atores envolvidos
Ano/série de escolarização
Turno que ocorreu as violências
Mecanismos para resolução de conflitos

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

As informações colhidas no documento citado acima ilustram que há diversidade dos tipos de violências ocorridas na escola naquele ano, que apontam para violências físicas, agressões verbais, violências contra o patrimônio, racismo entre outras. Em relação aos tipos de violências, assinala maior incidência para as violências físicas, com 25 tipos, o que representa 49% de um total de 51 casos de violências. Assis e Marriel (2010, p. 43) definem esse tipo de violência como “uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades” e, em menor incidência, o racismo, 01 caso, representando 2%, como mostra a Tabela a seguir.

Tabela 10 – Quantitativo dos episódios violentos por tipo de manifestação e seus percentuais, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Tipos de violências	Quantitativo de ocorrências	Porcentagem
Agressão física (empurrões/chutes/pontapés/socos/outros) uso de algum objeto	25	49
Agressão verbal (xingamentos, discussões)	12	23
Violência contra o patrimônio	03	6
Racismo	01	2
Outras (bullying/comportamento agressivo/furto)	10	20
Total	51	100

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

Nota-se que, diante dos tipos de violências registradas no livro de ocorrência, a agressão verbal, dentre elas, gritos, ameaças, chacotas, desrespeitos e xingamentos, ocupa a segunda posição com 12 casos ou 23%, representando menos da metade que a violência física, a mais frequente. A violência contra o patrimônio assume a terceira posição, com 03 casos e o racismo só foi apontado em 01 caso, em que houve a agressão verbal de um estudante contra outra estudante, ambos com 11 anos de idade.

No registro de racismo, consta que o menino chamou a colega de “macaca gorda”, isso revela a agressividade direcionada a estudante, associando a aparência da pessoa a um animal, discriminando racialmente esses indivíduos. Dessa maneira, Fazzi (2004, p. 114) argumenta que “atribuir características negativas a algum grupo racial ou agir, mesmo que impensadamente, no sentido de inferiorizá-lo, são expressões de preconceito racial”.

Ainda sobre a associação de representação estereotipada, como falas: *preto é macaco* “pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos” (FANON, 2008, p.109). O mesmo autor esclarece que as características dessa ferida não são apenas psicológicas, pois há relações internas entre a consciência e o contexto social.

Além da situação do racismo, observada no Livro de ocorrência, a expressão “macaca gorda” traz outras formas de violências, de modo a considerar que o preconceito racial e a discriminação se tornam armas poderosas no espaço escolar, capazes de ferir suas vítimas, estigmatizando-as. Esses xingamentos depreciativos, relacionados ao seu corpo, somando a ataque ao seu grupo étnico de forma negativa, na maioria das vezes, imobilizam quem sofre essas violências. Sobre os conflitos que reúnem rótulos com essas características, Cavalleiro (2020, p. 54) reflete: “a inação das xingadas revela um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras não conseguem ou não sabem como se defender”. A expressão “macaca gorda” aponta para violências motivadas pelas discriminações e exclusões, no caso citado, a vertente gênero e raça estão alicerçadas, a essa associação partilhamos da concepção de Cruz (2014, p. 177) que cita “sexismo e racismo firmam-se nas interações infantis, tornando as meninas negras a ponta mais frágil dessa cadeia de significados imbuídos de preconceito”.

Ainda de acordo com a análise da Tabela 10, a violência contra o patrimônio teve 03 registros, ou seja, 6% do total de registros. Entre os quais, foi relatado que o aluno quebrou a torneira do bebedouro. Em outro registro, consta que o aluno bateu

com a régua na mesa. De acordo com Sposito (2002, p.73), atitudes como estas são caracterizadas “[...]por atos de violência contra a escola, produto de ações que danificam o patrimônio escolar, perpetram agressões a bens [...]” e configuram como violência escolar.

Também de acordo com a Tabela anterior, é possível perceber que o quadro “outras violências” pontua em 10 casos, que englobam (“comportamentos agressivos”, “alunos pegam constantemente o lanche do colega”, “aluno levou para casa objeto da escola” e “alegação de *bullying*”), mesmo não havendo mais informações sobre os casos, tal registro oferece pistas sobre situações de violências que a escola vivenciou na época.

A escola é um espaço em que se dão as relações, as quais se dão entre grupos, alunos com alunos, alunos com professores, alunos com funcionários, professores com funcionários e a comunidade escolar com a comunidade local. Essas relações constituem partes significativas e condicionam o universo escolar que vai do clima escolar à organização desse espaço, e estes interferem a esfera subjetiva e cultural.

Tabela 11 – Quantitativo dos episódios violentos por atores envolvidos, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Atores envolvidos nos episódios	Quantitativo
Alunos contra alunos	37
Alunos contra professor	07
Alunos contra funcionário	01
Professor contra alunos	01
Funcionários contra alunos	00

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

A tabela anterior mostra os/as praticantes e/ou vítimas que tiveram envolvimento nas ocorrências em cada tipo de violências. A participação de cada grupo é indicada, havendo predominância ao grupo de alunos contra alunos em 37 casos, onde ao mesmo tempo são os que praticam como quem mais sofrem. Em segunda posição, são observados os casos alunos contra professor, que destaca 07 casos, sendo cometidas violências verbais. Na categoria alunos contra funcionários,

aparece 01 caso. Finalmente, professor contra aluno foi mencionado em 01 caso como praticante de ato violento, descrito como agressão verbal (gritos) contra uma aluna de 07 anos.

Chama atenção o quantitativo de registro de violência cometida por professor/a contra alunos (01 caso), há que se questionar o tipo de relação entre os/as estudantes e os/as docentes, principalmente sobre o espaço de escuta e de participação, ou seja, mesmo os alunos sendo parte da escola, sua representação pode ser desrespeitada, como sujeito de direito. Essa situação pode ser gerada pelo lugar de autoridade que o/a professor/a ocupa na escola, reconhecido/a por fazer valer as regras e normas para o bom funcionamento, no entanto, vale refletir não a autoridade, mas como é exercida. Ao analisar as violências na escola, reconhecemos a necessidade de atentar para a interação violência e autoridade, pensando o sujeito do lugar que ele é situado. Abramovay e Rua (2004) advertem que a violência também pode ser produzida e embutida através de práticas institucionais, onde centraliza a figura do professor para negociar e ajustar os níveis de violências que ocorrem na escola.

Segundo a concepção de Abramovay (2005, p. 140) sobre agressão verbal de professor contra alunos “os adultos têm uma tendência a negar que podem ser agentes de agressão verbal contra alunos ou tentam diminuir a relevância de tais acontecimentos.” Assim essas situações conflituosas são resolvidas com uma boa conversa, não sendo vistas como uma violência e sim, mal entendido.

Diante das categorias analisadas, violência física, verbal, racismo e violência contra o patrimônio, assim a preocupação é analisar os episódios considerando os praticantes e vítimas. A violência física, pode se observar, foi a mais registrada ao mesmo tempo em que foi a que mais atingiu os alunos, tanto como praticante quanto vítima. No que se refere à violência verbal, teve sua incidência em xingamentos cometidos por alunos, direcionados a alunos, como também contra professor, diretor e funcionário. Quanto ao racismo, a categoria praticante e vítima foi o grupo de alunos, nesse caso, adolescentes de 11 anos, identificado com o apelido “macaca gorda”, fazendo referência depreciativa a sua inscrição racial, como também aponta para a violência de gênero. No que tange à violência contra o patrimônio, aparecem 03 casos praticados por alunos.

Independente da tipologia da violência, é possível constatar que, em um ato, há sempre associação, uma ocorrência física que visivelmente atinge ou há um confronto corporal, também está presente a agressão verbal, discussão. Dessa forma,

tratar as violências na escola deve considerá-la como um fenômeno e requer um olhar que possibilite compreender o ambiente e as percepções dos diversos atores envolvidos.

A tabela seguinte aponta os locais da escola onde ocorreram as situações de violências conforme os registros no Livro de ocorrência.

Tabela 12 – Quantitativo dos episódios violentos por local de ocorrências e respectivos percentuais, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Local	Quantitativo	Porcentagem
Sala de aula	17	40%
Pátio coberto	13* (01 caso que ocorreu no pátio na aula de Ed. Física)	30%
Pátio descoberto	06	14%
Não consta informação	04	9%
Entrada e saída da escola	02	5%
Banheiro	01	2%

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

Observa-se que a sala de aula aparece como o local em que mais aconteceram os atos de violência, mostrando que 17 acontecimentos foram nesse local, o que representa 40% de ocorrência dos casos; em segundo lugar, aparece o pátio com 13 atos, o que equivale a 30%. Em menor proporção, foi observado o banheiro como o local em que menos ocorreram tais agressões, 2%.

No que se refere às salas de aula, espaço em que os estudantes passam a maior parte do tempo, indica também as mais diversas interações, como afeto, amizade, rivalidade, disputas que vão da distribuição espacial quanto da demarcação de poder entre grupos de alunos e até mesmo atenção do professor.

Os dados presentes nas próximas tabelas reúnem aspectos que ajudam a compreender os episódios, como sexo, idade, série e turno. Essa caracterização focaliza os atores e comportam elementos vitais em uma pesquisa sobre violências na escola.

Tabela 13 – Caracterização dos atores envolvidos em violências quanto sexo e porcentagem, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Sexo	Quantitativo	Porcentagem
M	68	75%
F	23	25%
Total	91	100%

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

Segundo a tabela anterior, foram 91 atores/as envolvidos/as em atos violentos, com maior proporção, quanto ao sexo, para o masculino, com um quantitativo de 68, enquanto o feminino foram 23, representando um percentual de 75% e 25%, respectivamente. Embora a incidência dos alunos do sexo masculino tenha uma participação maior nos atos de violências, Abramovay (2005, p. 180) faz uma alerta “contra simplificações que colaboram para estereótipos, como o de considerar que as meninas não se envolvem em atos de violência ou que só brigam entre si, ou que os homens não batem em mulheres”.

A complexidade que é o tema, frisa-se a importância de analisar também a faixa etária dos/as envolvidos/as e afetados/as pelo problema.

Tabela 14 – Caracterização dos atores envolvidos em atos violentos quanto à idade e porcentagem, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Idade	Quantidade	Porcentagem
04/05 anos	08	9%
06 anos	02	2%
07 anos	11	12%
08 anos	16	18%
10 anos	10	11%
11 anos	20	22%
12 anos	16	18%
13 anos acima	06	7%
Não identificado	02	2%
Total	91	100%

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

Diante dos dados extraídos da tabela, que acentuam ainda mais a preocupação com as violências na escola no que se refere à Educação Infantil, tem-se um total de 8 crianças com idade de 04 e 05 anos envolvidas em episódios de violências. Esse cenário demonstra que a violência vem atingindo cada vez mais cedo o público infantil, causando sofrimento e prejudicando a formação de toda e qualquer criança.

Tabela 15 – Caracterização dos atores envolvidos em atos violentos quanto ao ano de escolarização e seus respectivos percentuais, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Ano/série*	Quantitativo de casos	Porcentagem	Atores envolvidos	Porcentagem	Sexo			
					M	%	F	%
Educação infantil	04	10%	08	9%	08	9%	00	0%
1º ano	02	5%	06	7%	06	7%	00	0%
2º ano	09*	23%	18	20%	08	9%	10	11%
3º ano	01	3%	02	2%	02	2%	00	0%
4º ano	13	33%	30	33%	19	21%	11	12%
5º ano	10	26%	27	30%	25	27%	02	2%
Total	39	100%	91	100%	68	75%	23	25%

***01 ocorrência de professor contra aluno**

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

Em relação à série, os atos de violências praticados e sofridos na escola foram apresentados na tabela anterior, descrevemos, em ordem decrescente: a) 4º ano constando no livro de ocorrências 13 registros, 33%; b) 10 registros do 5º ano, 26%; c) 2º ano conta 09 registros, 23%; d) 04 da Educação Infantil, 10%; e) 1º ano, registrado 02 casos, 5%; e f) 01 caso, 3% do terceiro ano.

Nessa perspectiva, é possível observar que as violências foram manifestadas através de agressões físicas, verbais, comportamentos agressivos, racismo, violência contra o patrimônio, entre outras. No levantamento feito na escola e também na ficha de matrícula, que podem ajudar a compreender esse fenômeno, em se tratando desse tema, o contexto, os praticantes e outros fatores da instituição fornecem informações úteis. Apresentaremos a seguir o contexto da turma do 4º ano que, de acordo com o livro, aponta o maior índice de registros e maior quantitativo de alunos envolvidos.

Segundo documentos da escola, construídos em 2019 sob a condução da coordenação pedagógica, função exercida pela autora, a referida série possuía 3 turmas (A matutino, B vespertino e C matutino). A turma C¹² era composta por 16 alunos com distorção idade/série, caracterizada pela faixa etária entre 10 e 15 anos, com dificuldades de aprendizagens e constantemente estavam envolvidos em episódios de violências, sendo praticantes e vítimas. A organização da turma visava

atender os alunos do 4º ano (sendo alunos aprovados do 3º ano do ensino fundamental que já eram repetentes e alunos do 4º ano que foram reprovados), todos com idade escolar avançada para o ano citado, viabilizando o desenvolvimento integral, visto que muitos vêm de um processo de exclusão. (Extraído da proposta pedagógica, 2019)

Ainda sobre a análise da Tabela 14, a idade que mais evidenciou envolvimento com atos violentos foi 11 anos, é importante destacar que 08 alunos da turma do 4º ano C tinham essa faixa etária somados do total de 20 que tiveram envolvimento nesses atos. As violências na escola se manifestam de várias formas e são fomentadas por vários fatores. Sposito (2004) tece reflexões a esse respeito:

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea. (SPOSITO 2004, p. 02)

No levantamento apresentado por meio da Tabela 15, ainda no quesito relacionado ao ano de escolarização, destacamos que no 2º ano ocorreram atos com envolvimento maior das meninas. Entre os 18 casos registrados, 10 foram

¹² A mesma turma que foi implantada a proposta em 2018, 3º ano, em 2019 deu continuidade ao trabalho, sendo 4º ano.

protagonizados por meninas, 11%, e 08 por meninos, 9%, totalizando 20% que corresponde à representação dos alunos por essa série, essa faixa etária varia entre 07 e 08 anos. Dialogando com Abramovay (2005), ela chama atenção não apenas para os indícios de participação das meninas nas violências que ocorrem na escola, como também às singularidades dos atos, que vão desde agressões verbais e alguns tipos de agressões físicas com envolvimento das alunas, em que se mesclam motivos ditos sentimentais e requintes de violências.

Tabela 16 – Quantitativo de episódios de violência por turno e o percentual, Escola Municipal da Vila Praiana, 2019

Turno que ocorreu as violências	Quantitativo	porcentagem
Matutino	24	62%
Vespertino	14	36%
Não identificado	01	3%
Total	39	100%

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

Fazendo parte da composição e construção detalhada sobre o índice de violência ocorrida, no ano de 2019, os turnos que os atos ocorreram também foram investigados, pois irá ajudar elucidar faces desse problema. Segundo a Tabela 16, dos 39 registros, 24 foram ocorridos no turno matutino, 14 no vespertino e 01 caso sem identificação do turno que ocorreu, é relevante destacar que, no turno matutino, tinha 08 turmas e, no vespertino, 07, completando a informação, o 4º ano C funcionava no turno matutino.

Chegamos ao último tema investigado no livro de ocorrências que são as medidas adotadas para resolução dos casos, envolvendo violências na escola. Os dados extraídos do documento citado ajudam a compreender o território, os sujeitos pertencentes à comunidade escolar e local e as vivências que se estruturam no estabelecimento de ensino. É preciso enfatizar que o mapeamento dos tipos de violências, as medidas e as situações em que são aplicadas não constituem tarefa fácil; no entanto, aqui não tem a pretensão de julgamentos quanto a assertiva ou não de determinada medida. Sobre as estratégias para lidar com as violências nas escolas, Abramovay (2003, p. 393) argumenta “trata-se de criar as bases de uma

escola que tenha consciência da violência, no seu cotidiano, como fenômeno que se constrói socialmente e, portanto, é passível de ser evitado”.

Tabela 17 – Quantitativo dos mecanismos utilizados pela escola para resolução de conflitos, Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas-Ba, 2019

Mecanismos para resolução de conflitos	Quantitativo
Chamou a família	29
Diálogo com os/as envolvidos/as	05
Não consta no registro	05
Suspensão	03
Conselho Escolar	00

Fonte: Livro de Ocorrências. Escola Municipal da Vila Praiana, Lauro de Freitas, Bahia, 2019. Elaborada pela autora.

A tabela mostra que a medida mais recorrente foi o convite dos familiares do/a estudante ao estabelecimento, somando 29 registros, que, para Abramovay (2005, p. 342), pode caracterizar diferentes sentidos “[...]como o de estabelecer uma relação entre a escola e a família, tentando evitar uma punição mais severa. Mas também pode significar a transferência para os pais da responsabilidade de disciplinar o aluno”. O recurso de chamar a família apresenta outros aspectos que impactam diretamente na resolução do conflito, deste quantitativo, 25 compareceram, 02 casos não compareceram e 02, a escola não conseguiu contato.

A relação família e escola, além de complexa, também é permeada por conflitos no campo afetivo emocional, o que pode ser observado na situação registrada, que, diante do recurso utilizado pela escola, convite à família do/a estudante, 02 famílias não compareceram. Das duas situações relatadas que a família não compareceu, no registro consta que uma das famílias “tratou com xingamentos pelo telefone”, destaca-se que não foi especificado quais xingamentos. Através do exposto, é notável uma relação conflitiva que desestrutura as dimensões de educar, que devem ser assumidas por ambas as instituições, pois a função de educadora da família está presente tanto na relação familiar quanto na relação com a escola.

Continuando a análise sobre o convite à família, citado acima, esse recurso aponta outro agravante, que também soma à relação conflitiva entre a escola e a família. Impossibilitada qualquer forma de diálogo, além de apresentar problema de outra ordem, que, no referido caso, aluno de 8 anos do 2º ano, ao cometer atos de

violência durante a aula e a escola não obter retorno solucionável pela família, “o aluno foi conduzido até em casa pelo funcionário da escola, orientado pela direção da escola” (extraído do livro de ocorrências). Gomes (2007) ressalta que, quando os diálogos são impossíveis, as estratégias adotadas pela escola podem se aproximar daquelas que a família adota, em alguns casos agindo como autoritária e punitiva com os estudantes.

Outra medida, adotada pela escola que aparece como segunda colocada e que somou 05 registros, foi o diálogo com os/as envolvidos/as como forma de resolução, utilizado nos seguintes casos: o primeiro caso foi marcado pela agressão física (socos) entre 02 adolescentes; outro caso, duas alunas adolescentes se agrediram fisicamente com puxões de cabelos, justificando que era “brincadeira”; um terceiro caso refere-se à agressão física e verbal entre adolescentes, com empurrões contra a parede; outro caso é descrito que “um aluno colocou objetos das colegas na mochila”; e o último caso que foi mediado através do diálogo, refere à agressão verbal (gritos) cometida pela professora, “a mesma argumenta que se trata de exigência de realização das atividades”.

Diante da estratégia que foi utilizada - o diálogo como forma de resolução - vale destacar que não foi permitido inferir qual ou quais critérios a escola seguiu na adoção desse recurso, pois há uma multiplicidade de atos, como violência física acompanhadas de socos, puxões de cabelos, verbal, xingamentos, entre outros.

A suspensão foi mencionada em 03 casos, relatados a seguir: “agressão física (rasgou o caderno da colega e, em outra ocasião, deu um soco em suas costas)” cometida por um aluno contra uma aluna, ambos do 2º ano com 08 anos; “agressão física (socos)” entre 02 alunos do 4º ano com 11 e 10 anos; o terceiro caso “agressão física (socos)”, consta a idade do agressor, 15 anos e a vítima, uma menina de 11 anos, cursavam o 5º ano.

É preciso apontar que a adoção da suspensão sugere que o caso é grave e recorrente, entendida como uma medida punitiva severa, no entanto não há informações que possamos concluir tal pensamento. Na tentativa de compreender essa medida, iremos detalhar, a partir dos registros que constam no livro de ocorrências. No primeiro caso, a agressão teve início na sala e deu continuidade no pátio, a família foi convidada e o aluno foi suspenso por 02 dias; no segundo, o ato aconteceu no caminho do banheiro, houve tentativa de falar com a família sem sucesso, o aluno foi conduzido até em casa pelo funcionário da escola e teve oito dias

de suspensão; no terceiro caso, a agressão ocorreu na entrada antes do início das aulas, consta que o aluno foi suspenso por 15 dias e só poderia retornar com os pais.

Diante de tais situações, como essas citadas acima, pode-se constatar que a aplicação de medidas como suspensão assume o caráter punitivo, excluindo a possibilidade de negociação e muito menos educativo. Nesse caso, fazendo um diálogo sobre o papel da escola, é possível perceber um equívoco sobre o ato de educar. Abramovay (2005 p. 360) argumenta sobre a ideia da suspensão como punição e “reforça o questionamento sobre medidas punitivas que essas podem servir como estímulo para que novos atos violentos sejam praticados na escola”.

Nesta seção, procuramos identificar as diversas manifestações de violências no cotidiano escolar, os tipos, atores envolvidos, local e as medidas adotadas para resolução dos conflitos através da coleta de informações recolhidas no Livro de Ocorrências, no ano de 2019. Neste sentido, consideramos o documento como fonte colaborativa, pois ofereceu informações úteis sobre os episódios violentos e a forma como os agentes educacionais pensam soluções para o problema. Por outro lado, foi observada fragilidades frente à pesquisa aqui proposta, por apresentar informações algumas vezes imprecisas, como o caso citado abaixo:

Ao primeiro dia do mês de abril estive na escola a responsável e mãe do aluno VPE para esclarecimento sobre o aluno ter trazido um isqueiro para a sala de aula, após esclarecimentos a mãe assinou. Espaço reservado para assinatura do aluno, mãe e gestão da escola. (Ocorrência 10, extraída do Livro de Ocorrências do ano 2019).

A ocorrência é apresentada de forma descritiva, não foi relatada informações mais detalhadas sobre a situação, como, por exemplo, se houve algum desdobramento do caso, se a escola fez o convite à família, além da ausência de dados, como idade, série, turno, entre outros que contribuem para compreensão do contexto.

Embora o grupo de alunos foi apontado no Livro de ocorrências, tanto como praticantes quanto como vítimas, há de se observar com cautela outras situações que podem passar despercebidas, visto que faz parte de um processo histórico e está enraizada na sociedade, que é a relação de poder que se estabelece na escola, garantindo aos profissionais docentes o seu reconhecimento de autoridade diante dos alunos e a esses últimos reserva processos de invisibilidade, apesar de, muitas vezes

não serem compreendidas como violências, as relações de poder, a invisibilidade e o silenciamento de determinados grupos são manifestações de violências no cotidiano escolar

Sobre essa questão da invisibilidade vivida por muitos/as estudantes, podemos destacar que no Livro de ocorrências apresentou apenas 01 (um) registro que relata a agressão verbal cometida por uma professora contra uma estudante, nesse sentido há de se questionar esse quantitativo, se de fato reflete à realidade ou a posição de poder favorece às professoras e garante o domínio da narrativa.

Diante do que percebemos sobre os indícios de lacunas referentes aos registros dos atos envolvendo episódios de violências no Livro de Ocorrências, é impossível não questionar o quantitativo de registro identificado como agressão verbal, dentre eles xingamentos e discussões que somaram 12, visto que práticas de desrespeito, ofensas e formas grosseiras são comuns no dia a dia, por sua vez também ocorre na escola. Contudo, é imperativo o reconhecimento da complexidade de entender as práticas violentas presentes nos ambientes escolares.

5.2 A experiência e as percepções das(os) gestoras(es) e professoras (es)

Para atender aos objetivos desta pesquisa, adotamos o questionário, como técnica de investigação para a coleta de dados, com a gestão e com as (os) professoras/es da Escola Municipal da Vila Praiana. O questionário seguiu um roteiro (Apêndice A e B) com questões abertas e fechadas. As questões abordavam, fundamentalmente, os seguintes temas: perfil dos/as interlocutores/as da pesquisa; percepção dos/as participantes sobre violência; manifestações de violências na escola; percepção dos/as participantes sobre as violências raça e gênero; as formas que os atores lidam com as situações de violências na escola; relação com a família para tratar dos episódios de violências. A perspectiva adotada baseia-se no pensamento de Abramovay e Rua (2004) que as análises sobre as violências nas escolas são entendidas, percebidas e representadas pelos atores de forma associada.

Segundo Gil (2008, p.121), um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. Assim, as perguntas favoreceram obter dados adequados aos objetivos propostos para essa etapa da pesquisa que são: entender a percepção de professoras/es e gestoras acerca do fenômeno das violências na escola; identificar as diversas expressões de violências na escola,

destacando os eixos de subordinação, a partir das percepções de professoras/es e gestoras; e investigar a percepção dos professoras/es e gestoras acerca do papel da família no enfrentamento das violências na escola.

De início, apresentaremos como se deu a aplicação do questionário com os/as interlocutores/as da pesquisa. Na AC, realizada no dia 09 de julho de 2021, fiz o convite à equipe docente para contribuir como colaboradores/as da pesquisa, esclarecendo os motivos pela escolha. Como já citado no capítulo 3, inicialmente, seriam 15 participantes submetidas ao questionário, porém foi reduzido esse número, pelo motivo que relato a seguir. A coordenadora pedagógica substituta obteve a licença prêmio no período de julho a novembro de 2021; ao final da licença, não retornou mais a Unidade Escolar, pela inserção recente na escola¹³, optou-se pela exclusão da mesma e, até o final da pesquisa não houve substituta, assim, foi aplicado em 14 participantes. Mesmo todos/as os/as professores/as convidados/as terem assinados o TCLE e concordando em participar, duas professoras não responderam ao questionário, do total, tivemos 12 respondentes.

É preciso lembrar que a metodologia da pesquisa foi alterada devido à crise mundial da COVID-19 que atingiu a todos/as. Sendo assim, o questionário foi aplicado de forma virtual através do *Google Forms*. Em um primeiro momento, foi realizado contato com os/as participantes, via *Whatsapp*, informando o envio do instrumento metodológico aos seus respectivos e-mails.

As respostas das/os participantes, coletadas pelo questionário sobre a temática violências nas escolas articuladas com os marcadores sociais raça e gênero, foram uma importante janela para rastreamos a percepção da gestão e das/os professoras/es e, subsequentemente, fazer o tratamento do fenômeno ancorado na abordagem que busca “analisar criticamente como as estruturas sociais e as categorias de identidade relacionadas, que interagem em vários níveis, como gênero, raça e classe, resultam em desigualdade social” (COLLINS, 2021, p. 77). Assim, as violências foram analisadas por meio das associações que atravessam e, ao mesmo tempo, se constituem como um fio que liga o racismo, sexismo e o machismo.

Com a intenção de analisar as percepções da gestão e das/os professoras/es, definimos as questões-eixos para atingir o objetivo da pesquisa que serão

¹³ A profissional teve início na escola em novembro de 2020.

apresentadas no quadro a seguir, importante destacar que estão interrelacionadas, mutuamente implicadas e fazem parte da rede de engendramento das violências.

Quadro 02 – Questões-eixos da pesquisa

Temas
Percepção dos/as participantes sobre violência
Manifestações de violências na escola
Percepção dos/as participantes sobre as violências raça e gênero
As formas que os atores lidam com as situações de violências na escola
Relação com a família para tratar dos episódios de violências

Fonte: Questões-eixos da pesquisa.

5.2.1 Percepção dos/as participantes sobre violência

Em relação à pergunta relativa à percepção das/os docentes sobre violência, as respostas apontaram que há semelhanças no entendimento sobre o fenômeno por parte da gestão e da maioria das/os professoras/es, os quais abordaram agressão física, verbal e psicológica. No entanto, é possível perceber que algumas professoras já trazem outros elementos na sua compreensão sobre violências, como podemos conferir abaixo, se aproximando da definição de Gomes (2004, p. 90) que assinala “a violência se define como desrespeito aos direitos humanos, agressão psicológica e à integridade física do outro ou do ambiente, [...]”. A mesma autora ainda acrescenta que as violências nas instituições de ensino se manifestam nas relações sociais processos de discriminação de gênero, geração, orientação sexual, étnico-raciais, religiosas e culturais. Assim, em respostas com os/as participantes, temos a seguinte percepção sobre a violência:

Violência é todo ato que vem de encontro ao bom funcionamento escolar, na sala de aula ou no espaço coletivo, comportamento agressivo, discriminação, dentre outros. (VP1)
É a agressão com objetivo de destruir e desrespeitar o outro física, psicológico e ou eticamente. (VP9)

De fato, não é possível, e nem é a pretensão desta pesquisa, homogeneizar a compreensão do que é a violência, mas verificar o entendimento que os/as participantes da pesquisa possuem acerca desse fenômeno que afeta a convivência

social no espaço escolar. Assim, podemos verificar, com base na maioria das respostas, que há uma ênfase sobre o ato da violência “dura”, não associando a outros fatores ligados às condições socioeconômicos, aumento das desigualdades e outros aspectos mais amplos da sociedade. O estudo de Gomes (2013) observa que as violências que se manifestam nas escolas, também existem em seu entorno, ou seja, nas famílias, nas comunidades e na sociedade como um todo.

Em resposta, a VP4 afirmou: “violência é tudo que causa dores”. Tal compreensão pode ser considerada generalista e subjetiva, pois, em se tratando daquilo que pode causar dor, há brechas para tipificar o que origina dor, variando de pessoa para pessoa, impossibilitando de fazer uma análise mais precisa para a definição citada acima.

No depoimento a seguir da professora VP10, “Violência é agressão seja ela de qualquer forma: física, verbal, gozação, apelidos pejorativos. Ou seja, tudo que contribui para a depreciação do outro” revela sobre apelidos pejorativos, porém não aponta quais apelidos, no entanto, é possível perceber que a mesma entende que certas expressões são ofensivas e refletem em violências. “Alcunhas aparentemente inocentes humilham, ofendem e discriminam” (FREITAS, SOUZA & CALAZANS, 2013, p. 62).

Um/a professor/a, ao tentar explicitar o que entende por violência, trouxe a seguinte resposta “tudo e qualquer coisa que denigra a imagem física, psicológica e moral de uma pessoa”. E a percepção relaciona violência a ataques físico, psicológico e moral, mantendo-se alinhado às respostas dos/as demais participantes; entretanto, podemos destacar outro fator na afirmação citada, o termo denigra associado a algo negativo. Nesse sentido, tratado como um vocabulário que reforça o racismo, é possível que o/a professor/a não tenha consciência da carga ideológica na sua fala. Sobre esse aspecto, Sousa (2005) nos ajuda a refletir sobre essa questão pontuando:

as artimanhas da linguagem se encarregam de reproduzir “naturalmente” esses estereótipos. Daí, ser fundamental aos educadores ter cuidado e conhecimento crítico para não caírem nas armadilhas de seu próprio discurso, para não transformá-lo em propagador de ideologias dominantes. (SOUSA, 2005, p.113)

No nosso entendimento, as situações nas falas dos/as docentes daquilo que consideram ser ou não ser violência retratam a complexidade desse fenômeno, uma

vez que há inúmeras divergências na literatura sobre o seu significado, assim o que pode observar que o problema das violências na escola não reside apenas no enfrentamento das suas manifestações, mas compreender suas características, sua amplitude e suas diversidades que invadiram o espaço escolar. Partindo desses pressupostos, ABRAMOVAY e RUA (2002, p. 295) enfatizam que a violência na escola “é um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas requerem um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.”

5.2.2 Manifestações de violências na escola

Quando indagado sobre qual(is) a(s) forma(s) de violência(s), é possível identificar, na situação descrita na Ocorrência 52 (ver baixo), oito docentes apontaram que a violência psicológica e verbal estava presente na situação, também foi sinalizada a violência moral. Seis docentes, ou seja, 50% do corpo docente, acrescentaram que também havia presença do racismo, variando nas expressões, como “racismo”, “discriminação racial”, “falta de respeito pela cor”. Uma professora mencionou a discriminação em relação à menina gorda. Uma professora citou que a violência presente na situação se referia ao *bullying*. “Na escola, em um primeiro momento, também não é fácil detectar práticas ou comportamentos que se caracterizariam por padrões racistas” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 219).

Ocorrência 52:

Aos sétimos dia do mês de agosto de dois mil e dezenove, veio até a diretoria a aluna (R. S. S.) para reclamar que o colega (F. F.) também do 5º ano vespertino cometeu bullying (sic.) com a mesma chamando-a de “Macaca gorda”, após relatos de alguns colegas que presenciaram os fatos, já que o aluno envolvido não tinha nada a declarar a seu favor. Convidamos a mãe do aluno F. F. para maiores esclarecimentos. (Assinatura da equipe gestora e alunos/as envolvidos/as).

Embora o racismo não tenha sido mencionado nas respostas dos/as professore/as, quando perguntado sobre a percepção que os docentes têm sobre o que é violência, ao analisar a situação descrita na Ocorrência 52, o racismo foi apontado como manifestação violenta presente. Cavalleiro (2020, p. 46), ao analisar o tema, aponta:

O modo como as professoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos étnicos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multi-étnica, já que para elas esses problemas inexistem.

Ainda considerando a dificuldade de detectar práticas racistas e ou não verbalização do racismo, Cavalleiro (2020) tece uma reflexão no seu livro, “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, citando que isso pode ser fruto do número reduzido de pesquisas na educação brasileira que tratam das questões étnico-raciais.

Aprofundando as reflexões sobre os desafios de identificar práticas racistas na escola, é válido observar que nos últimos anos tem crescido o número de obras que tratam de educação das relações étnico-raciais no Brasil, a exemplo podemos citar que a Lei 10.639/ 2003 introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim a observação que se faz sobre a avaliação de Cavalleiro, está no quesito que o estudo da autora foi produzido há 20 anos, que naquele período não existia muita produção sobre a temática. Dizendo de outro modo, é preciso avaliar a qualidade e as condições de oferta de educação tanto nas escolas quanto nas universidades, sobre a formação do professor intencionalmente dirigida à educação das relações étnico-raciais.

Sobre a dificuldade de as professoras não identificarem práticas racistas ou a não verbalização do racismo na escola, Gomes (2001, p. 92) reflete que a invisibilidade do racismo, é uma face da violência e acrescenta: “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”. Contribuindo com o pensamento da autora acima, Ana Célia da Silva, pesquisadora baiana diz que a denúncia da discriminação racial na educação tem sido anulada nas escolas através da negação e silêncio perante os rituais racistas cotidiano na vida escolar. (SILVA, 2021, p. 61)

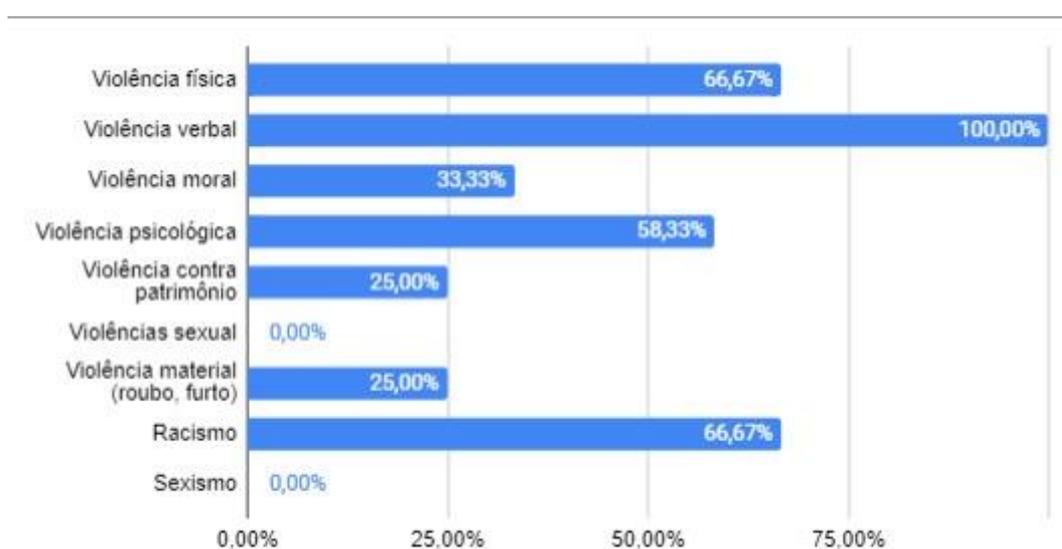
A professora VP10 abordou, além da discriminação quanto à cor, apontou a questão sobre o padrão de estética vigente que é estabelecido socialmente, os famosos estereótipos no que se referem ao corpo, apontando essa forma de discriminação como expressão da violência: “a falta de respeito pela colega pela cor, pelo fato da menina está acima do peso, segundo os padrões dele. Desrespeito pelo outro”.

A partir da análise das respostas obtidas através do questionamento sobre quais as manifestações que ocorrem com maior frequência na escola, o percentual mais assinalado foi a violência verbal. De acordo com as reflexões elaboradas por Abramovay (2005) a esse respeito, pontua “as agressões verbais, as quais são consideradas incivildades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, que se dão muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola” (ABRAMOVAY, 2005, p 121).

O estudo de Gomes (2015, p. 43) sobre violências no âmbito das escolas identifica a agressão verbal como uma forma de violência, acrescentando que a mesma é “[...] frequentemente, praticada por alunos, e também por professores que se ferem mutuamente, com discriminações, preconceitos, constrangimentos, humilhações, insultos, xingamentos”.

Descrevemos as representações das violências citadas pelos/as docentes, em ordem decrescente: violência verbal, 12 assinalaram, o que equivale a 100%; violência física e racismo obtiveram o mesmo quantitativo, 8, representando 66.6%; violência física e racismo obtiveram o mesmo quantitativo, 8, representando 66.6%; violência psicológica, houve 7 sinalizações ou 58.3%; violência moral 4 assinalaram, correspondendo a 33.3%; violência material (roubo e furto) e violência contra o patrimônio tiveram o mesmo resultado 3, ou 25%.

Gráfico 06 - Quais são as manifestações de violências que ocorrem com maior frequência na escola?



Fonte: elaborado pela autora - dados da pesquisa.

A violência física e o racismo foram citados por 8 participantes, sendo que, a primeira é indicada pelo uso da força física pelo agressor que machuca a vítima, as brigas se destacam dentre esse tipo de violência. Como mostra o gráfico, 66,6% apontaram o racismo como uma das mais frequentes manifestações de violências na escola, embora só foram identificados na resposta de duas professoras ao conceituar violência, no qual houve referência à discriminação e aos apelidos pejorativos como ato violento. Vale destacar que ambas as docentes se declararam negras quanto a sua identidade racial. Nesse sentido, Gomes (2001) demonstra preocupação com as violências relacionadas ao racismo que institucionalmente são silenciadas, a autora propõe discussão para ajudar desvendar o racismo e alerta sobre a responsabilidade dos/as educadores e educadoras:

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a introjetar e projetar uma identificação padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta. (GOMES, 2001, p. 93)

Contudo, a partir do cruzamento da análise dos dados coletados no Livro de ocorrências do ano de 2019, em que este aponta que a violência mais presente na escola naquele ano foi a violência física, com 25 registros e apenas 01 caso de racismo na escola. Essa situação pode parecer paradoxal, no caso específico da questão do racismo, que se apresenta de forma ambígua e ardilosa, e permite interpretar que essa ambiguidade pode estar assentada no “mito da democracia racial”. Para Gomes (2010, p. 101), esse mito aborda “a narrativa e ideologia forjada no contexto dos anos 30 do século XX e reeditados ao longo dos anos – que parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais[...]”. De acordo com Abramovay (2005, p. 208), “a ideologia da “democracia racial” encontra eco nas escolas, identificando-se a dificuldade em se perceber e se caracterizar práticas discriminatórias nesse ambiente”.

A violência contra o patrimônio e a violência material (roubo, furto) foram destacadas por três professoras/es. A primeira diz respeito à violência direcionada ao prédio escolar e os outros bens, paredes ou mobiliários. Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p.63) refletem “que esta pode ser compreendida como uma resposta às precárias condições em que se encontra um grande número de prédios escolares

e/ou como forma de contestação diante da imposição de normas do sistema de ensino [...]”.

Quando questionados/as se já vivenciaram ou presenciaram alguma situação de violência na escola e relatar a experiência, 10 participantes responderam que sim, mas uma não relatou a experiência e 02 responderam que não. A professora VP10 justificou “Não presenciei. Não presenciei. Como trabalho com a Educação Infantil, fico sabendo dos acontecimentos, mas não presenciei fatos dessa natureza”.

Os relatos dos/as docentes que responderam positivamente sobre ter vivido ou presenciado situações de violências:

Sim no ano 2017 um grupo de alunos gritavam palavras de baixo calão e gestos obscenos por causa de um aluno que era homossexual. (VP2)

Sim, trabalho na Educação Infantil e em determinado ano tivemos uma aluna que sofria muito por se diferenciar fisicamente do resto da turma. Isso a deixava triste, envergonhada e, em alguns momentos, isolada do grupo. Foi preciso o desenvolvimento de um trabalho de integração e aceitação das diferenças. (VP3)

Sim, quando um aluno chamou a colega de macumbeira. (VP11)

A situação de violência que mais presencio na escola é a verbal. Quase chegando à física. Sinto-me impotente, com a sensação de que perdi a minha autoridade enquanto docente. que a minha presença não significa nada. Nem respeito eles têm pelo professor(a). (VP7)

Sim, várias situações. Estudantes agredindo física, moral, verbalmente e ao patrimônio e outras diversas como o racismo. (VP1)

Sim. Onde um aluno que não gostava de um colega de sala, o agredia verbalmente praticando bullying. (VP12)

Frequentemente presenciamos alunos praticando atos de violência. Durante uma aula, após um desentendimento em uma atividade em grupo, dois colegas começaram a xingar uns aos outros, proferindo palavras de baixo calão. Só não se agrediram fisicamente pois fiz a intervenção (VP9)

Violência Moral. (VP6)

Sim, uma situação foi criada entre 2 alunos na época eu era professora deles que se estranharam por que um deles chamou o outro de "homossexual" e eles partiram para as agressões físicas e verbais no meio da sala ficando difícil apaziguar a situação. (VP8)

Sim. geralmente violência física, que inicia-se com a violência social ou psicológica e acaba em violência física em vias de fato e nem sempre começa na escola. Às vezes, finaliza-se na escola. (VP5)

A partir dos acontecimentos relatados pelos/as docentes, é possível notar que a maioria incide para questões de racismo, homossexualidade, deficiência física e questões religiosas. Há indicação que as motivações partem de discriminações e, no entanto, aqueles/as que sofrem reagem, tanto com retraimento quanto com violência,

Abramovay e Rua (2004) fazem uma reflexão, apontando que as discriminações supõem dicotomia e por sua vez, estabelecem padrões diferenciados para esses grupos, os quais constroem imagens estereotipadas uns aos outros, aumentando o distanciamento e muitos adotam atitudes de se autoexcluírem, já que preferem se isolar do que se relacionar com aqueles que os ameaçam.

Outro aspecto importante que merece destaque refere ao relato da professora VP7 quando cita: “sinto-me impotente, com a sensação de que perdi a minha autoridade enquanto docente que a minha presença não significa nada. Nem respeito eles têm pelo professor(a)”. Esse fato figura sobre a imagem do/a professor/a e a partir da lógica das violências na escola, assume sua fragilidade, impotência, insegurança.

Exceto a professora VP6 que apenas citou “violência moral” e, pela limitação da resposta, não é possível aprofundar as informações. De acordo com os relatos apresentados pelos/as docentes, pode-se pensar que já existe, na maioria, uma consciência que a discriminação se caracteriza como uma violência. Em relação à professora que citou não ter tido nenhuma experiência e nem presenciado situação de violência na escola, diante dos dados coletados no livro de ocorrência e pelas respostas dos/as interlocutores/as, confirmam uma realidade com a presença de conflitos. Observa-se, com isso, que há divergência; no entanto, esta divergência pode estar assentada na concepção de violência que o/a profissional possui ou ainda a tentativa de ignorar o problema e não ter que tomar atitude.

No que se refere à pergunta, como as situações de violência afetam as relações interpessoais dos/as estudantes, nota-se concordância nas respostas sobre alteração entre eles/as. Dentre os aspectos apontados pelos/as docentes, estão: falta de respeito uns com os outros, situação de humilhação atrapalham e criam dificuldades para que relações saudáveis aconteçam, afetam psicologicamente, interferem nos estudos, na autoestima baixa e na depressão, podendo até cometer algo contra a própria vida. Caso não receba o apoio necessário, traumatiza, oprime, deixa a pessoa que sofreu a violência com sentimento de raiva, o que fará com que ele se retraia, sofra ou até mesmo parta para a violência física, completando a lista foi citado que esses aspectos causam muito sofrimento e danos psicológicos. Abramovay (2005) observa que as relações são afetadas pelo nível de violência vivido, mas alerta que é preciso estar ciente de que a violência não é o único determinante da avaliação sobre as relações interpessoais nas escolas – o que sugere

que essas são afetadas por fatores diversos, sendo o grau de violência registrado nas escolas importante condicionamento, mas não o único.

Sobre o tema manifestações das violências, foi possível perceber através das respostas dos/as respondentes que estes não identificam fatores que originam de dentro da própria escola que podem contribuir para o fenômeno das violências na escola, especificamente, aqueles ligados aos currículos e às relações estabelecidas no interior da escola.

5.2.3 Percepção dos/as participantes sobre as violências raça e gênero

Tem-se ainda a investigação sobre percepção dos/as docentes sobre as violências de raça e gênero. Sobre esses atravessamentos, os/as participantes foram perguntados se já presenciaram alguma situação de racismo na escola, como descreveria essa situação, como sentiu e qual foi a reação. A compreensão partilhada por 8 participantes foi que já presenciaram essas violências, enquanto 3 afirmaram que não e 1 informou não recordar. No que tange às respostas negativas ou à opção “não recordo”, Cavalleiro (2020) reconhece a dificuldade, por parte das professoras em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar, e destaca que, muitas vezes, ignorar ou abafar são saídas para lidar com o problema.

Sim, no cotidiano escolar vivenciamos diversas situações de racismo alguns alunos usam muitos apelidos pejorativos tais como negão, berço de jegue, negrinha, cabelo de bombril etc. Como educadora sempre faço intervenções no sentido de que os alunos respeitem as diversidades pois o Brasil é um país multi cultural e racial. (VP2)

Para a professora VP1:

Sim, muitas situações. Crianças sendo rejeitadas por outras na hora de apresentações, danças ou dividir tarefas em situações de dramatizações por serem negras retintas; Meninas sendo excluídas de grupinhos e lanches coletivos por terem pele escura e fazendo de tudo para serem "aceitas", até se prestando a humilhações; Crianças sendo desprezadas e excluídas de brincadeiras no pátio por serem negras; entre outras. Me senti constrangida e sempre me pus no lugar das crianças discriminadas. Sempre fico muito indignada, mas procuro entender que são crianças e que estão reproduzindo um ensinamento e comportamento vindo de suas famílias, cultura e sociedade que estão inseridas. Tento conversar e esclarecer os fatos, mostrar para os estudantes a importância de ver o outro como um ser humano igual a nós mesmos, dignos de respeito e consideração e que não há nada

que nos diferencie do outro que possa fazer com que sejamos melhores que estes; e disseminar a ideia de autovalorização e respeito próprio.

As duas situações evidenciam de forma clara a presença do racismo. Diante do último depoimento, podemos compreender, recorrendo a Cavalleiro (2020) o qual reflete que a criança negra é um indivíduo diferente na escola, tendo um espaço demarcado, que não é o lugar comum em que se encontram as demais crianças.

O depoimento da professora VP2 aponta situações de violências que surgem dos comentários depreciativos, caracterizando o indivíduo de modo negativo. Consoante Barros (2011), esse tipo de violência prejudica não somente as atividades em sala de aula, já que impede a boa convivência entre professores(as) e alunos(as), como também repercute na vida social dos indivíduos, que reproduzem, em suas relações com familiares, amigos, conhecidos e outros, os estereótipos que são utilizados para identificá-los como negros.

A partir da análise da linguagem verbal preconceituosa constituída no interior das escolas, percebe-se que vem dificultando a construção de uma autoestima positiva por parte dos/as alunos/as negros/as, a autora Cavalleiro (2005) procura demonstrar como essas linguagens escolares solidificam concepções discriminatórias a essa população. Nesta linha, acrescenta:

Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estudantes negros(as) são tratados(as) por seus colegas e/ou professores(as) com termos preconceituosos e discriminatórios sinalizam a reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais. (CAVALLEIRO, 2005, p. 13)

Outra professora relata: “Já presenciei entre os alunos. Algumas alunas insultavam outra aluna por possuir cabelos afro. Senti-me revoltada e também frustrada. Conversei com as alunas e posteriormente trabalhamos o livro O cabelo de Lelê” (VP9). De acordo com esse relato, a professora reconhece as diferenças entre as crianças e aponta sobre a questão da convivência multiétnica na escola. Nesse sentido, é importante destacar a discussão sobre a construção da identidade, tendo como referência o estudo realizada por Gomes (2005) sobre a experiência de vida com frases, piadinhas, apelidos voltados para as pessoas negras, que associam a sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de

inferioridade. A mesma autora (2005, p. 46) nos ajuda a compreender que essas questões acontecem, “porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória”.

Aprofundando a discussão para compreender os caminhos complexos da construção da identidade de grupos étnico-raciais, é preciso articular com outras variáveis, não podemos deixar de pontuar que as meninas negras enfrentam um verdadeiro patrulhamento ideológico em relação a sua estética e, no caso acima, o cabelo crespo foi motivo de hostilidade pelos colegas. Conforme a análise de Cruz (2014, p. 165), “cor e cabelo estão intimamente ligados à estética e à feminilidade, e, no olhar de uma masculinidade racista, que ainda é hegemônica, o padrão deve ser o da mulher branca”. O estudo aponta ainda que “entre crianças, sexismo e racismo ganham força quando se fundem na construção social do que é ser menina e negra” (CRUZ, 2014, p. 165).

Chama-se atenção este relato:

Sim. mas o que é mais interessante é que a maioria das crianças, são da mesma raça. o que os diferencia é que alguns alunos possuem um bem melhor (mochila, estojo, mora numa casa melhor, leva um lanche diferente), então, aqueles alunos que não possuem, esses "bens", são chamados de pretos, cabelo duro, feios etc. Sempre os chamo para uma conversa e tento conscientiza-los da igualdade entre eles. (VP5).

Esse depoimento diz respeito às relações entre alunos pertencentes a mesma identidade racial “da mesma raça”, porém as condições econômicas são desiguais. Essa situação concerne à complexidade dos processos de discriminação que ocorrem na sociedade e na escola, confirmando que são os negros e os mais pobres que são as principais vítimas (SACAVINO *et al*, 2012).

Considerando os relatos sobre os sentimentos, diante da experiência que presenciou sobre racismo, foram citados: tristeza, constrangimento, revolta, frustração e impotência.

Sobre o questionamento se já tinha presenciado alguma situação de sexismo na escola, apenas 4 respondentes manifestaram que SIM, outros 4 responderam apenas NÃO, 4 citaram que não tinham lembrança, dessas, uma justificou que “trabalha com crianças de 5 a 6 anos”. Diante de uma resposta que manifestou não

ter presenciado, pode-se perceber um dado interessante, segundo declaração de VP1,

Não que eu lembre ou tenha conseguido reconhecer, além de situações comumente vistas em atividades recreativas onde meninos rejeitam a presença de meninas por acharem que é "brincadeira de menino", que elas são fracas ou incapazes. Nem sempre reconheço ou reconheci como violência, talvez por incapacidade ou ignorância no assunto. Busco o diálogo e a interação entre as crianças e o entendimento de que tanto meninos e meninas são igualmente capazes." Interessante registrar como a violência de gênero é naturalizada na sociedade. Contudo, gera traumas difíceis de serem superados.

A fala da professora dá pistas sobre a manifestação de estereótipos sexistas na escola, mesmo a docente argumentando insegurança em reconhecer se é ou não uma situação de violência. Consoante a este cenário, Barros (2011) reforça que o diálogo é uma possibilidade de intervenção pedagógica e acrescenta que é:

Necessário que o(a) professor(a) seja devidamente preparado(a) para lidar com temas como racismo e sexismo. Mesmo que vivencie situações de discriminação no seu cotidiano, é preciso criar formas de abordagem do tema que levem em consideração o grande leque de diferenças existente no grupo com o qual trabalha ou trabalhará. Neste sentido, ao tomar conhecimento de aspectos ligados à história e à cultura de grupos socialmente desprestigiados, poderá melhor planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, evitando o uso de estereótipos e respeitando e valorizando as diferenças. (BARROS, 2011, p. 89)

Os dois depoimentos que seguem, também desvelam que há presença de discriminação motivada pelo sexismo, as professoras demonstraram caracterizar o sexismo como forma de violência e a identificaram em várias situações. Desse modo, Barros (2011, p. 83) nos diz que se torna importante pensar as diferenças de gênero em articulação com outras diferenças, como as raciais e sexuais, pois o combate ao racismo e ao sexismo não diz respeito somente a negros/as e mulheres.

Sempre. Brincadeiras que as vezes acham que é só de menino ou só de menina, brincadeira do elástico só para meninas (futebol, só para os meninos. O menino não aceita receber um lanche num copo cor de rosa, ou um presente enrolado num papel cor de rosa. (VP8) Sim, observo que em sala de aula sempre a algum aluno que se refere ao sexo feminino como se este fosse inferior, brincadeiras do tipo: Menina é burra, só pode ser coisa de menina, não sabe de nada. Reflexo de nossa sociedade machista e opressora. (VP5)

Avançando na investigação, os/as profissionais são questionados/as sobre a leitura que eles/as têm sobre a situação apresentada na ocorrência 052, já que no registro consta como *bullying*. Há diversidade nas respostas, mas evidenciam a percepção que o conflito tem origem em atitudes discriminatórias, racistas, gordofóbicas e até o discurso que a violência é originada de fora da escola. O entendimento dos/as profissionais que apontaram a presença do racismo ou preconceito racial foi citado em oito respostas, xingamento foi apontado por uma, duas citaram a respeito do julgamento sobre a forma física, uma assinalou falta de empatia.

Na fala dessa professora, “Na comunidade onde escola está inserida eles acham comum esse tipo de comportamento, é na escola que trabalho a questão dos valores e respeito ao próximo.” (VP2) depreende o entendimento de uma violência corriqueira do seu convívio, observa-se que é apontado um comportamento comum, porém não aprofunda, considera que a violência é forjada fora do espaço escolar.

Todavia, houve um caso que a professora VP9 sinaliza: “diante dessa situação, o envolvido usou o termo "macaca" por ser a colega negra e "gorda" pela condição física da mesma. Ele a discriminou pela cor e por tá fora dos padrões estéticos que a sociedade impõe”. Tendo em vista a afirmação prestada por essa professora, a mesma demonstra compreender e identificar questões ligadas às relações raciais como também outras discriminações, de gênero e beleza. Diante dessas evidências, a contribuição de Lucinda, Nascimento e Candau (2012) nos ajudam a refletir, ao apontar que:

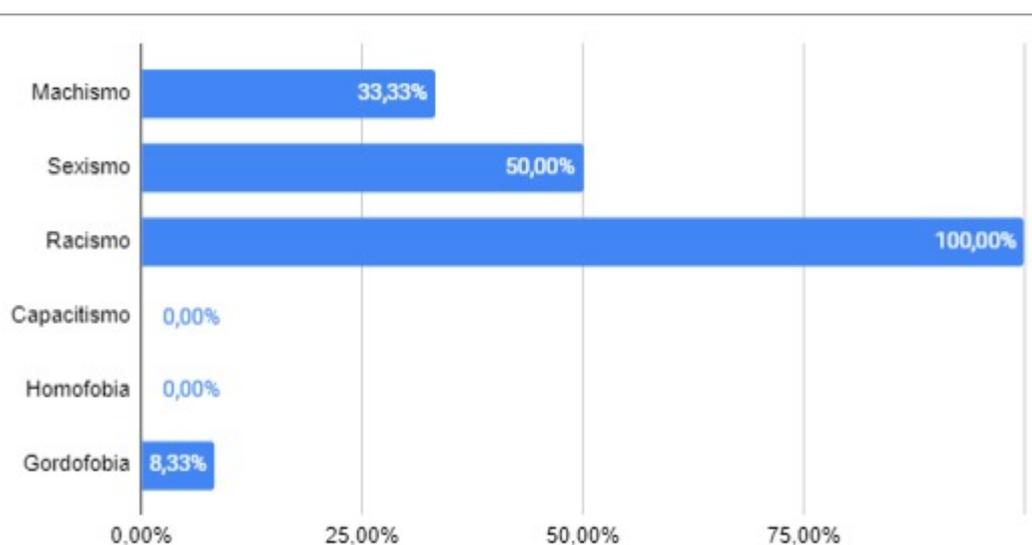
[...]ficam evidentes as marcas negativas que crianças pobres, negras ou do sexo feminino carregam nas dinâmicas sociais da escola, o que se torna especialmente contundente no caso de crianças que conjugam duas ou mais dessas características, como as alunas negras e pobres, alvo de práticas discriminatórias que afetam seu autoconhecimento e sua autoestima e induzem-nas a ver a si mesmas como inferiores às demais. (LUCINDA, NASCIMENTO & CANDAU, 2012, p.20)

Nesse complexo cotidiano escolar, marcado por conflitos, muitas vezes, pautados nas diferenças físicas, discriminações de gênero, raça, entre outros, Cavalleiro (2005, p. 82) questiona, se os profissionais estariam preparados para lidar com essa diversidade e continua refletindo, se sabem o caminho a seguir, e ainda sugere a urgência de um trabalho sistemático na escola, “[...] a fim de gestar processos de transformação de aspectos negativos do cotidiano escolar, como o alto

índice de violência, o abandono escolar, o nível de desenvolvimento insatisfatório e, por extensão, as estruturas sociais violentas e racistas”.

Ainda se referindo ao conflito presente na ocorrência 052, foi perguntado o que eles/as consideravam que motivou a violência, as respostas apontaram associações entre três fatores, em 3 respostas, associações entre dois fatores, em 5 respostas, e apenas um fator, racismo, em 4 respostas. Foi possível perceber que todos/as apontaram o racismo como fator que gerou a situação de violência, ou seja 100%, a gordofobia foi citada por um/a respondente. O sexismo ocupou segundo mais assinalado com seis respostas, ou seja, 50%. Quatro docentes citaram o machismo, o que representa 33,33%.

Gráfico 07 – Motivação da violência descrita na ocorrência 052, segundo os/as docentes



Fonte: elaborado pela autora - dados da pesquisa.

Segundo Barros (2005, p. 2), “Dentre os vários fatores que contribuem para a existência e manutenção da violência em nossa sociedade, a desigualdade social é um dos mais facilmente identificáveis”, constatado que o racismo foi apontado, como causa do episódio de violência ocorrido na escola, por todos/os profissionais, assim como, a literatura analisada também identifica como problema que contribui diretamente para o agravamento de relações hierárquicas e desiguais no espaço escolar. A pesquisadora citada acima argumenta “Devemos também apontar alguns caminhos para a superação do racismo e da ideia de raça, o que contribuirá

significativamente no combate à violência, que está intimamente ligada ao racismo.” (BARROS, 2005, p. 2).

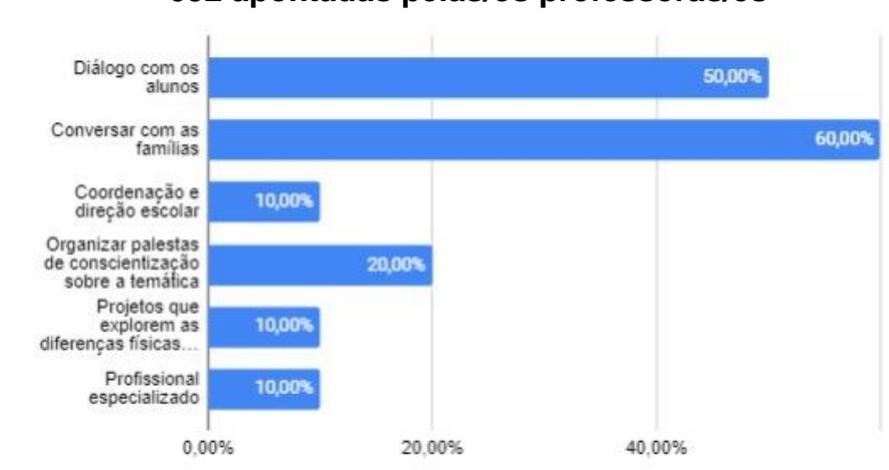
Os insultos raciais e sexistas comuns, na nossa cultura, formam um conjunto de atributos que juntos revelam discriminações causadas pela cor da pele, tipo de cabelo, força da estética, sendo a pessoa branca determinada como bela. Tais marcadores sociais naturalizam as desigualdades e deixam marcas, para Cruz (2014, p.184) “o significado para aqueles que recebem o apelido é também chave para definir os níveis de agressividade, e será da atribuição desses significados que o ato poderá ser considerado ou não violento”.

Considerando os dados obtidos na pesquisa, a percepção dos/as docentes, diante dos fatores que motivaram a violência relatada na Ocorrência 52, é que o racismo teve maior ênfase e, em seguida, o sexismo, no entanto, quando perguntado anteriormente, qual(ais) manifestações presentes na mesma situação, apenas seis citaram o racismo e uma apontou a discriminação relacionada à estética, isso sugere que há um possível silenciamento ou falta de conhecimento que envolvem essa temática. Cavalleiro (2005, p. 11) nos alerta que “o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribuem para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais”.

5.2.4 As formas que os atores lidam com as situações de violências na escola

Diante da indagação sobre quais as possibilidades da gestão para lidar com a situação da ocorrência 052, as/os professoras/es responderam, sugerindo as seguintes estratégias para que a temática fosse enfrentada pela equipe gestora: conversar com as famílias foi apontada em seis respostas; diálogo com os alunos, mencionados por cinco respondentes; organizar palestras de conscientização sobre a temática, teve duas sinalizações; coordenação e direção escolar; projetos que explorem as diferenças físicas entre as pessoas, e profissional especializado foram citados em uma resposta. Para maior entendimento, apresentamos o gráfico a seguir com as respostas mencionadas pelas/os professoras/es, a estratégia que foi mais sugerida foi o convite à família, assim como apontado no livro de ocorrências, analisado referente ao ano de 2019, que esse recurso apareceu com maior frequência como medida adotada pela escola para resolução de conflitos.

Gráfico 08 - Possibilidades da gestão para lidar com a situação da ocorrência 052 apontadas pelas/os professoras/es



Fonte: elaborado pela autora - dados da pesquisa

Os depoimentos, na sua maioria, mencionaram como estratégia para lidar com o problema, o convite à família. Contudo, mesmo a família sendo convidada a vir a escola, destacamos o diálogo como o mecanismo apontado na resolução dos conflitos dentro da escola, visto que essa estratégia é considerada o instrumento para alcançar tanto as famílias como os/as estudantes, Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 74), citam: “entre as estratégias locais para lidar com as situações de violência, o diálogo é também considerado pelo(as) teóricos(as) que tem realizado pesquisas sobre o assunto como um importante instrumento de trabalho”.

Sobre a preocupação com o tema, a professora VP9 sugeriu: “desenvolver atividades interclasses com temáticas voltadas para o respeito, a tolerância, diversidade. Conversas particulares com os envolvidos. Responsabilização da família(...)”. Os aspectos na fala da professora merecem ser aprofundados, considerando que, como já citado, há uma variedade de tipos, causas e manifestações de violências no espaço escolar. Portanto, o enfrentamento “[...] se baseia no estabelecimento de uma comunicação constante entre todos os atores sociais envolvidos, sejam eles usuários de algum sistema, familiares, profissionais ou gestores, além da comunidade que pertencem” (GOMES; TIBIRIÇÁ, 2015, p. 224).

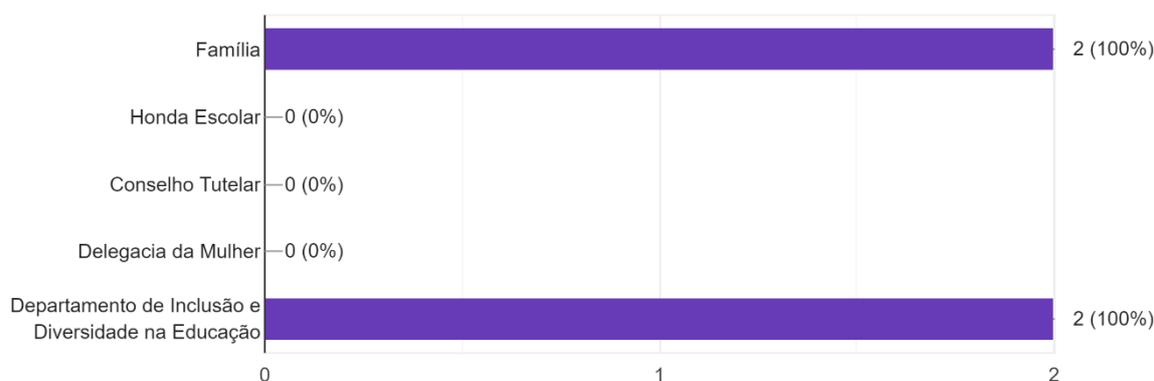
Nesse sentido, pode-se analisar, no discurso, ações que expressam o pensamento das autoras acima; entretanto, a mesma menciona “responsabilização da família”, não havendo amparo na literatura, pois, para tratar das violências na escola, não pode haver ações divididas e culpabilização entre os a gentes envolvidos

Ainda refletindo sobre o relato, as mesmas autoras compreendem o fenômeno como um modelo ecológico, portanto, a resolução supõe um modelo colaborativo.

A compreensão da gestão sobre a mesma pergunta teve semelhança com as respostas das/os professoras/es. Nessas respostas, foi assegurado que “aulas sobre o tema, trabalhos em grupos, estudo de casos feitos em grupo, acredito que reduziria problemas como esses” (VP8).

O gráfico a seguir aponta o que foi respondido em relação à pergunta direcionada às gestoras: qual(ais) o(os) setor(es) e/ou instituições poderia(m) ser acionado(s) para resolver a situação 052?

Gráfico 09 - Qual (ais) o (os) setor (es) e/ou instituições poderia(m) ser acionado(s) para resolver a situação da ocorrência 052?



Fonte: elaborado pela autora - dados da pesquisa.

Verificou-se que tanto a gestora quanto a vice optaram pelo convite à família e à busca de apoio no Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação. O Departamento é um setor da SEMED composto por 02 técnicos, um Grupo de Trabalho com 04 professoras e 01 diretor do setor. O referido setor é responsável pela formação dos professores e aquisição de materiais didáticos da disciplina Cultura Africana, Brasileira e Indígena. Destaca-se que ambas as profissionais citaram a busca do apoio do setor mencionado acima, no entanto, a resolução dessa situação, quando o conflito ocorreu em 2019, de acordo com o registro na época, consta que houve apenas o convite à família.

É importante sinalizar, diante do exposto, que as reflexões aqui levantadas e contextualizadas pretendem uma melhor compreensão das percepções da gestão e professoras/es na atuação da realidade de violência que ocorrem no espaço escolar, não havendo nenhum valor de julgamento.

Ao serem indagadas/os sobre como costumam agir quando acontece episódio de violências, as/os professoras/es, em geral, responderam que utiliza o diálogo para resolução do conflito, sendo um total de oito que fizeram essa opção. Além disso, chamar a família para conversar também foi citado por quatro respondentes, encaminhar a direção e a coordenação foi opção também de quatro professoras/es, três docentes também sinalizaram desenvolver ações didáticas pedagógicas para resolver a situação.

Escuto as partes envolvidas, comunico a gestão escolar e convidamos as famílias para o momento de escuta. Posterior, traço ações para que possam refletir sobre os comportamentos apresentados. (VP9)

Converso com a turma e as famílias, comunico a coordenação e direção da escola e desenvolvo atividades educativas. (VP3)

Fazendo intervenções pedido para o aluno que começou com os apelidos se coloque no lugar do outro. Para ele compreender o quanto é desagradável esse tipo de comportamento que na maioria das vezes eles acham que é "brincadeira" (VP2).

Através das falas acima, essas/es professoras/es compreendem que é possível trabalhar o tema em sala de aula com atividades, buscando, por meio do diálogo, desenvolver afeto, respeito e empatia, entendendo como estratégias para minimizar as atitudes de violências na escola.

Entretanto, foi verificado o encaminhamento à direção e à coordenação. “Geralmente, eu tento um diálogo com os alunos envolvidos na situação, mas, quando o problema toma uma dimensão maior, eu os encaminho para a direção” (VP7); outro/a cita: “Pedindo orientação a Gestão e ajuda da família” (VP6). Observa-se que, no primeiro caso, só é encaminhado à gestão após tentativas de resolução em sala e não obtém sucesso. Já o segundo caso, demonstra recorrer a essa atitude.

Quando perguntado à gestão como elas lidam com o caso das violências, as respostas foram as seguintes: “sempre com conversas entre os envolvidos, auxílio da família, etc.” (VP8) e “converso com eles para tentar entender o motivo da violência se é uma raiva passageira um motivo torpe ou se traz uma história infiltrada, procuro aconselhar, conto histórias mostrando que violência é uma péssima conselheira.” (VP5). Percebe-se que as ações se assemelham com as formas das/os professoras/es lidarem com as violências, pois foram citados o diálogo, a família e a reflexão sobre o tema através de histórias.

Os dados obtidos através das respostas dos/as participantes evidenciaram que foram assinaladas mais de uma estratégia para tratar dos episódios de violências que ocorrem na escola, ou seja, parte da premissa de múltiplas ações. Gomes e Tibiriçá (2015, p. 223) concordam que são essas alternativas que a escola possui para diminuir o problema, porém alertam: “essas ações não são suficientes para a prevenção da violência nas escolas e atenção às crianças e adolescentes que dela são vítimas”.

Ainda sobre o tema - as formas que os atores lidam com as situações de violências na escola - foi questionado qual é a maior dificuldade para lidar com as violências que ocorrem na escola. Sobre esse aspecto, as/os professoras/es mencionaram, principalmente, a ausência do apoio por parte da família.

A ausência, negação ou validação dos comportamentos pelas famílias. (VP9)

Convencer a família a repensar conceitos e rever posturas. (VP3)

A maior dificuldade a ausência da família. (VP6)

Algumas/os professoras/es citaram outras dificuldades, como falta de respeito dos próprios alunos, situações de violências ligadas ao espaço social onde os estudantes vivem e ausência de controle emocional, essa dificuldade não ficou clara, se era o emocional do/a estudante ou do/a próprio/a professor/a.

O enfrentamento da cultura da violência e guerrilha que emana do espaço social onde os estudantes vivem e a recorrente falta de atuação das famílias nesse sentido. (VP1)

A falta de respeito dos alunos para com os professores. (VP7)

Quando o(a) aluno (a) não aceita argumentar a respeito das suas atitudes. (VP4)

Na fala da professora VP2, “é fazer com que as famílias e os próprios alunos compreendam que não devemos normalizar a violência, pois eles convivem diariamente com o ciclo da violência e encarram como fatos corriqueiros do dia a dia”. Tal compreensão levanta mais uma questão que reforça a dificuldade, que é a preocupação de normalização da violência na sociedade, no espaço que os/as alunos convivem. Nota-se que há uma atribuição das violências ao espaço de convivência dos/as estudantes; no entanto, ao estabelecer essa relação sem uma contextualização devida corre-se o risco de criminalizar determinados grupos sociais, Abramovay (2002) se preocupa em analisar o agravamento da violência e

o impacto na vida e na escola pública situada em espaços marcados por esse problema.

Observando os relatos da gestão sobre as dificuldades, ficou explicitado que, para essas profissionais, as maiores dificuldades se assentam na falta de informações sobre o que motivou a ação e na ausência de apoio do órgão central, que podemos interpretar que seria a SEMED, já que é uma escola pública municipal.

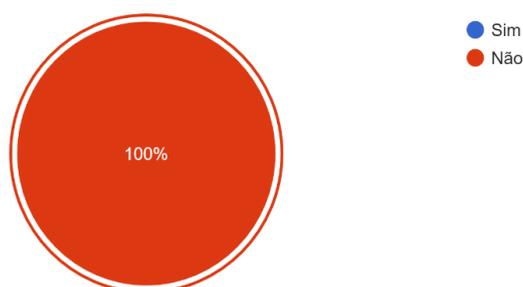
Sinto me impotente em vários momentos, por não conhecer na íntegra os motivos que levam os alunos a se portarem de forma agressiva. (VP8)

A falta de apoio mais efetivo do órgão central. (VP5)

Em relação ao contexto das violências na escola, a fala da docente VP8 expressa mais outro aspecto que se enquadra ao ponto de vista de Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 91) que assinalam: “trata-se de um tema extremamente difícil, que coloca, muitas vezes, a direção das escolas e o corpo docente em situações-limite, em que o medo, o sentido de impotência e o desânimo imperam”.

Ao perguntar à gestora e a vice se há mecanismos institucionais internos para lidar com a situação de violência, as duas foram unânimes na resposta, as quais podem ser observadas no gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Resposta da gestão se há mecanismos institucionais internos para lidar com a situação de violência?



Fonte: elaborado pela autora - dados da pesquisa.

As justificativas que foram apontadas sobre essa avaliação das respondentes, alegando a negativa de mecanismos institucionais, são descritas a seguir: “Não há um mecanismo interno institucionalizado para lidar com essas

questões. Quando algo ocorre, tentamos resolver com alunos, gestão e às vezes a família.” (VP5).

“Seria de suma importância contar com a colaboração de profissionais capacitados para nos dá suporte” (VP8). As duas apresentaram respostas entre as quais é possível observar semelhanças. Ao afirmar não contar com os mecanismos para auxiliar na tratativa sobre a questão das violências, a fala da docente (VP8) remete a uma preocupação a respeito da assistência de profissional especializado, considerando as funções que ocupam na escola, a visão e as responsabilidades tendem a ter inquietações diferentes.

Embora as respostas das gestoras tenham sido unânimes, quando assinalaram que não há mecanismos institucionais internos para lidar com os casos de violências, a escola possui o Colegiado Escolar que versa sobre o princípio da autonomia e participação de diversos segmentos e “tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012, p. 464), além de ser composto por docentes, funcionários, alunos e pais. Na escola pesquisada, o Colegiado Escolar, como é denominado no Estatuto, foi fundado em 07/06/1997. Consultando o Estatuto, o Art. 3º da Sessão II apresenta as finalidades específicas, dentre elas “contribuir para solução de problemas inerentes à vida escolar, preservando uma convivência harmônica entre pais ou responsáveis legais, professores, alunos e funcionários da escola”.

Assim, vale aqui comentar que a percepção das gestoras em relação à finalidade do Colegiado Escolar está dissociada com a ideia de uma chave simbólica que pode operar no combate às violências na escola, Gonçalves e Sposito (2002) advogam a favor de uma maior participação efetiva dos diversos segmentos para eliminar o problema e afirmam:

O sucesso das iniciativas baseadas na proposta de uma gestão democrática, envolvendo pais, alunos e moradores de bairros de periferia depende amplamente das condições locais: estabelecimentos de ensino já mobilizados absorveram melhor os efeitos possíveis das ações indutoras. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 134)

Os/as docentes abordaram as diversas estratégias que utilizam para lidar com o problema, não raro, também foi possível observar sentimentos de isolamento

com o trabalho pedagógico, podendo caracterizar situação de solidão, cansaço. No entanto, é preciso refletir sobre os limites que as instituições escolares possuem sobre esse campo, pois não é uma questão estritamente intraescolar.

5.2.5 Relação com a família para tratar dos episódios de violências

Neste tópico, iremos analisar como se dá a relação da família com a escola, pois, ao se trabalhar com a temática violências nas escolas, a articulação entre essas duas agências contribui para compreender a complexidade sobre o assunto. Considerando que é “na família que se concentram as possibilidades de constituição de pessoas enquanto sujeitos e cidadãos” (AMAZONAS, 2003, p.11).

A mesma autora oferece subsídios sobre a importância das famílias como agente colaboradora da construção de identidade dos sujeitos e também tendo responsabilidade pela produção dos comportamentos, mas aqui iremos nos pautar sobre as famílias pertencentes às camadas populares que são o público da instituição investigada. É relevante destacar que

estas organizações familiares, ainda que sofram a influência dos valores transmitidos pelas demais camadas da população, diferem significativamente delas, pois necessitam desenvolver estratégias de sobrevivência compatíveis com suas condições de existência. (AMAZONAS, 2003, p. 13)

A respeito da pergunta como a família vem respondendo diante de um convite da escola para tratar de episódios de violências, envolvendo o/a seu/a filho/a, houve variação nas respostas das/as professoras/os. Três expressaram que as famílias às vezes comparecem à escola, duas citaram que as famílias são ausentes e quatro relataram que as famílias comparecem e se propõem a contribuir. Alguns dos depoimentos que expressaram a presença positiva na escola, transcrevemos abaixo, alguns:

No caso das crianças pequenas, as famílias costumam comparecer à escola e, depois de conversas e exemplificações, se disponibilizam para ajudar. (VP3)
A maioria ouve e se dispõe a conversar com os filhos(as) mas não observamos mudanças no comportamento dos alunos. (VP2)

Quanto às respostas que mencionaram ausência da família “não comparecem. Muitas vezes não toma conhecimento. Acusa sempre o professor” (VP4).

Este relato, “a maioria das famílias não se mostram presentes na instituição. Algumas se envolvem e outras apoiam seus filhos, reforçando a cultura da violência na escola” (VP1), além de afirmar a ausência na escola, aborda que a atitude do familiar é de apoio ao/a filho/a, não havendo possibilidade de parceria para o enfrentamento à violência.

Já o depoimento “geralmente não aceita que partiu do filho aquele ato, após conversa é que baixam a guarda e aceitam o diálogo” (VP11) demonstra um comportamento inicialmente de negação à suposta atitude do/a filho/a, mas o diálogo é viabilizado.

Constatou-se ainda que na relação com a família, quando a questão é violência, apesar de algumas/os professoras/es mencionarem que a família comparece e se propõe a trabalhar juntas, também foi possível perceber uma atribuição do papel da família nas ações de violências dos/as filhos/as, não reconhecendo o papel da escola de forma conjunta, ou seja, ficando em segundo plano, dando a entender que o principal compromisso da escola é com os conteúdos.

Os dados constatados pelas respostas da gestão registraram, de um lado, uma fala que afirma omissão da família e, de outro, relato que afirma comportamento positivo, como podemos observar a seguir: “quase sempre omissa, são muito raros os que aparecem na escola mesmo a convite, quase sempre dão razão a seu filho” (VP8); e ainda “na maioria das vezes, as famílias se fazem presente, sempre quando convidadas, para nos auxiliar na solução desses problemas” (VP5). No segundo relato, a opinião da educadora é que a família costuma comparecer assinalando uma relação positiva.

Observa-se que a visão da docente VP8, ainda está presente o que a literatura trata como círculo vicioso da culpabilização que assenta na relação escola x família e família x escola, pois é apontada na sua fala a omissão da família e destaca que comparece com raridade.

Em conformidade com Siqueira, Souza e Calazans (2013, p. 68), a violência – no mundo, na escola, na família e na sociedade – contra os direitos das crianças e jovens é uma triste realidade. De modo geral, os/as educadores demonstraram,

através das falas, que, na maioria das vezes, há uma relação tensa com a família, o que dificulta ainda mais um trabalho coletivo. Sobre essa realidade Abramovay (2003, p. 353) compreende que “a participação da família - em que pese ser reconhecida como de fundamental importância na vida da escola - ainda se dá de forma bastante limitada na maior parte dos estabelecimentos”.

Com referência à pergunta feita as/aos professoras/es, com base na sua resposta anterior, como a reação da família afeta aos professores e à equipe pedagógica no enfrentamento de situações, envolvendo violências, houve variação nas respostas, em que foi possível observar que algumas/ns professoras/os valorizaram o envolvimento da família como parceira na resolução dos conflitos: “a reação das famílias e a criação de uma parceria família-escola é extremamente importante para conseguir desenvolver um trabalho de conscientização e mudança de comportamentos”, assegura VP3 que completa “isso é ainda mais expressivo nas crianças menores, que se espelham muito na família”.

No entanto, também cabe destacar a fala que expressou a ausência de afeto, atenção e cuidado em casa como comportamentos prejudiciais na escola. Segundo VP10, tais comportamentos são vistos “muitas vezes de forma negativa, pois as crianças pequenas necessitam de carinho, atenção. E como se sentem sem a atenção dos familiares reagem com choro, sono, birra, apatia” (VP10).

Outra questão levantada foi na fala desse/a professor/a que cita o incentivo dos atos de violência pela família. “Geralmente, percebem que a agressão é permitida ou encorajada pela família, desta forma ficam constrangidos e decepcionados, mas conscientes de que devem estimular o convívio sadio entre as crianças no ambiente escolar” (VP11).

A fala seguinte remete mais uma vez que a reação da família é vista como negativa: “a maioria das famílias ouve, mas não tem uma atitude enérgica com o comportamento dos filhos(as) então a situação de violência se repete, colocando constantemente toda comunidade em situação de alerta física e psicológica para separar os alunos quando eles partem para as agressões físicas e verbais” (VP2). Vale destacar que, na visão do/a professor/a, se a família agisse de forma “enérgica” impediria os/as filhos/as de agir com violência, assim como nessa fala que expressa “como foi dito na resposta anterior vai depender dos pais pois alguns incitam a violência (se apanhar na rua apanha em casa). Já outros ajudam e cooperam com a equipe pedagógica sempre conversando com os filhos” (VP12).

Esse discurso reitera a responsabilidade da família quanto ao ato de violência manifestado na escola, mas aponta que, quando há cooperação com a escola, através do diálogo, ajuda a resolver o problema. Sobre a relação da violência escolar incentivada pelos pais, Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 62) concluem que “se as famílias podem ajudar a manter seus filhos afastados da violência, podem, também, socializá-los para ela”.

Outra/o professora/o traz, no seu relato, o sentimento de solidão, isolamento para realizar o trabalho, como também hiperresponsabilização da família sobre a questão da violência. Para a (o) docente, isso “mostra quanto estamos sós, numa luta desigual onde de um lado temos muitas crianças e adolescentes agressivos sem nenhum direcionamento e do outro pais irresponsáveis esperando que façamos o seu trabalho que é de educar seus filhos” (VP4). É possível também verificar que não está claro as atribuições e os limites de ambas as instituições, família e escola. Sobre essa questão, Abramovay (2012, p. 34) assinala “um dos mais recorrentes problemas na relação entre família e escola é a ausência dos familiares na educação de seus filhos, faltando-lhes regras e limites”.

Quando feita a mesma pergunta às gestoras, ambas apresentam respostas semelhantes quanto à importância da participação da família na resolução de assuntos referentes à violência. Para VP8, “quando a família atende as solicitações da escola., se fazendo presente e, nos auxiliando na condução dessas situações, nos sentimos mais confiantes e menos solitárias para criar estratégias de enfrentamento as situações”. Para VP5, por sua vez, “o papel da família é fundamental, funciona como ponte e estes reforçam a identidade e funcionamento do sistema” (VP5).

Baseada nos relatos aqui analisados e ancorada na literatura, é possível afirmar, em diálogo com Abramovay (2006, p. 143) que “de fato, as relações entre essas instituições, família e a escola, são consideradas problemáticas, agravando-se em casos de conflitos e violações das normas das escolas pelos alunos”. É notória as queixas presentes nas respostas dos/as docentes da ausência da participação da família, mas também foi possível observar que não há uma visão sobre a responsabilidade da escola na viabilização dessa aproximação. As autoras Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 95) orientam que as questões relativas à violência não podem ser tratadas de modo isolado, e sim em íntima articulação com a dinâmica educativa da escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui proposta buscou investigar como gestoras(es) e professoras (es) percebem e lidam com o problema das violências na Escola Municipal Vila Praiana, localizada no município de Lauro de Freitas, Bahia. Para alcançar o objetivo geral, buscamos investigar as percepções das gestoras e professoras/es a respeito das diversas manifestações de violências no cotidiano escolar, articulando com os marcadores sociais gênero, classe e raça. Contudo, não tivemos a pretensão de extinguir as discussões e ou explicações sobre a temática, porém apontar elementos que possibilitassem compreender esse fenômeno no cotidiano dessa escola.

A relevância deste estudo sobre as violências na escola reflete a ampliação da compreensão do fenômeno em suas diversas manifestações. Nessa investigação, elencamos objetivos que propuseram entender a percepção das gestoras e professoras/es acerca do fenômeno das violências e das violências na escola; identificar as diversas expressões de violências na escola, destacando os eixos de subordinação, a partir das percepções das gestoras e professoras/es; e investigar a percepção das gestoras professoras/es acerca do papel da família no enfrentamento da violência na escola. Essas especificidades procuraram dar conta da questão central da pesquisa: como gestoras e professoras/es da Escola Municipal da Vila Praiana lidam com o fenômeno da violência na escola?

Nos ancoramos em uma literatura específica que trata violências como um fenômeno complexo, o que nos possibilitou realizar reflexões e entender as variadas expressões das violências na escola, sendo urgente aprofundar o debate sobre a dificuldade de conceituá-las, posto que não se apresentam de uma única forma. Portanto, investigar sobre esse tema contribui para que educadores/as possam refletir sobre a problemática que ocorre no cotidiano e venham priorizar práticas que auxiliem no enfrentamento das violências e a todas as formas de discriminações no âmbito escolar.

De fato, não basta apenas identificar os atos de violência e suas múltiplas facetas que se manifestam na escola, também não há resoluções simples, nem caminho único a ser seguido, mas possibilidades de forma coletiva, considerando que é um problema e não pode ser tratado de modo isolado, mas articulada com a comunidade escolar, a família e a sociedade como um todo, visto que se apresenta tanto visível quanto invisível devido ao fato de ser complexa e multidimensional.

A escola pesquisada, como a maioria das escolas públicas brasileiras, é atravessada por vários atos de violências, sendo estas físicas, psicológicas, simbólicas, entre outras. No que se referem às violências psicológicas, aquelas caracterizadas frequentemente pelo preconceito e discriminações fundamentadas no racismo, sexismo, machismo, gordofobia contra grupos vulneráveis, mesmo alguns/as docentes não reconhecendo como violências, foram citadas como manifestações na escola.

As análises dos dados coletados através dos/as interlocutores/as da pesquisa e dos documentos da escola demonstraram que a violência existe e vem se manifestando tanto através da pesquisa qualitativa quanto através dos dados quantitativos gerados pela pesquisa. As respostas obtidas, por meio do questionário individual, no que diz respeito à compreensão que eles/as possuem sobre a problemática, a maioria apresentou o conceito atrelado à agressão física, psicológica e moral, às chamadas violências “puras”. O conjunto de depoimentos sobre os tipos de violências mais presentes na escola foram as violências verbais e físicas.

Uma questão controvertida, nos depoimentos que se referem à experiência que os/as respondentes possuem sobre violências na escola, o conjunto de respostas apontou uma diversificação de atos, como violência física, verbal, racismo, homofobia, discriminação religiosa. No que diz respeito à manifestação do racismo na escola, a maioria afirmou sua presença, entretanto apontaram a ocorrência entre alunos/as, situando o problema “no outro”, nas vivências sociais extra espaço escolar, sem questionar as práticas pedagógicas que se expressam pelos/as educadores/as.

Ficou também evidenciada a dificuldade de reconhecer as manifestações de cinho machistas e sexistas. Mesmo que alguns relatos mostrassem a manifestação desse tipo de violência, o que ficou mais evidente foi uma forma de lidar impregnada pelo padrão do silenciamento, a naturalização da violência de gênero, do machismo e do sexismo.

É importante salientar sobre as práticas discriminatórias, quer seja de cinho racial, de gênero ou de classe, que elas se apresentam através de multiplicidades de rostos, trata-se de um tema extremamente difícil e complexo que se assume com características e comportamentos distintos no interior da escola, considerando que estão fortemente enraizados na formação da sociedade.

Em muitos dos relatos das/os interlocutoras/es da pesquisa, sobre como eles/as lidam com as violências na escola, ficou reconhecido que o diálogo é a

estratégia mais utilizada. Contudo, o Livro de Ocorrências mostrou que esse mesmo mecanismo é usado tanto com alunos/as quanto com a família.

Os relatos também apontaram as atividades pedagógicas em sala de aula como forma de resolução do problema. Considerando a violência um problema complexo, as falas dos/as participantes reforçaram essa dramaticidade, muitas vezes, deixando o corpo docente em situações-limite, desanimados/as e com sentimento de impotência e solidão.

Quanto à relação com a família para tratar de assuntos relacionados às violências ocorridas no ambiente escolar, envolvendo as crianças e adolescentes, os/as interlocutores/as da pesquisa apontaram, de forma controversa, que a grande maioria dos/as respondentes identifica a importância da família como parceira, mas também deixou claro, que o núcleo familiar não é presente na escola, apontando ainda que existem familiares que reforçam a cultura de violências.

As causas das violências na escola são diversas, não existindo uniformidade entre as pesquisas realizadas sobre a temática e também apontada nas respostas dos/as docentes. As divergências estão relacionadas quanto à sua identificação, à sua categorização e rotulação. O fenômeno das violências na escola, muitas vezes, é associado a fatores externos (extraescolares). Contudo, faz-se necessário estudos mais aprofundados que permitam avaliar a relação causal entre as violências externas à escola e a violência dentro dos muros escolares.

Apesar das formas severas de violências ocorridas no cenário atual, o fenômeno da violência não é recente. Suas formas de manifestações múltiplas angustiam e geram sentimento de impotência na comunidade escolar, visto que a literatura analisada associa as violências na escola com aquelas que ocorrem na sociedade, a qual, mergulhada nos ideários capitalista, racista, sexista e patriarcal que obscurecem valores essenciais à formação humana (respeito, solidariedade e companheirismo).

Um dos maiores desafios, hoje, para os/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as da escola, especificamente nas escolas públicas, é a tomada de decisões adequadas para o enfrentamento da violência. Para tanto, é preciso que se promova a formação dos seus profissionais para atuarem de modo coletivo na busca de soluções para enfrentar o problema.

Sabemos que não existem fórmulas mágicas para assegurar a inexistência de conflitos e violências na escola, porém a mediação de ações voltadas para a formação

de um sujeito livre de preconceitos, do machismo, racismo contribui para modificar práticas que geram discriminação e dificuldades nos relacionamentos interpessoais na escola.

Assim, buscar estratégias para a prevenção e redução das violências na escola requer o estabelecimento de parcerias entre a comunidade, a família, pesquisadores e agentes públicos. Estabelecida a ponte de diálogo, deve-se pensar em formas de enfrentamento da violência, articulando com os marcadores sociais das discriminações de gênero, classe e raça; entretanto é uma responsabilidade coletiva e não exclusiva da escola. Autoras com Barros (2005), Candau (2012), Gomes (2015), entre outras, assinalam questões fundamentais que podem ser trabalhadas nas escolas: formação dos/as professores/as para lidar com o tema violências nas escolas abordando racismo e sexismo; trabalhar os conteúdos a partir de uma perspectiva interdisciplinar e multidimensional; tratar abertamente das questões de discriminações, superando a prática do silenciamento; descarte de material didático que contenha conteúdo racista; criação de espaços culturais com atividades de lazer, esporte, cultura que favorecem maior integração entre as instituições: família x escola x sociedade como um todo; ampliação da participação dos/as estudantes, promovendo momento de reflexão em atividades que sejam percebidas a igualdade e as diferenças inerentes do ser humano para que eles/as compreendam que é possível uma vida social saudável; adoção de políticas públicas que abordem diretamente a questão das violências; reconhecimento da violência no ambiente escolar como um problema real, a partir da aceitação que o fenômeno da violência invadiu todos os espaços e faz parte da rotina da escola.

Enfim, a presente investigação permite ampliar as discussões sobre violências no contexto escolar, além de identificar suas características e múltiplas facetas que refletem nas vivências. É válido salientar que as reflexões apresentadas não se esgotam aqui, são contribuições para a comunidade escolar (educandos/as, educadores/as, famílias e comunidade) refletirem de forma mais ampla sobre a cultura das violências na escola, tendo como elemento norteador o respeito aos direitos individuais e coletivos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Gangues, Galeras, Chegados e rappers: juventude, violência e cidadania na periferia de Brasília.** - Brasília: UNESCO, 1999.

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, M. Coord. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Miriam Abramovay *et al.* - Brasília: UNESCO, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO. 2004.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências.** – Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, Mary G. **Caleidoscópio das Violências nas Escolas.** Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Org.) **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** -- Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006a.

ABRAMOVAY, M. Coord. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas.** Miriam Abramovay *et al.* Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ª edição. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>. Acesso em: 30 nov. 2020. 21:17:17

AMAZONAS, M. C. L. A. *et al.* **Arranjos familiares de crianças das camadas populares.** Psicologia em Estudo. Maringá (PR), v. 8. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Papiros Editora. Campinas. 2009.

ASPROLF - Sindicatos dos Trabalhadores em educação da Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas. **Processos parados na PROJUR destroem carreira dos servidores.** Lauro de Freitas. 2021. Disponível em: <https://asprolf.org>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. S. M. **Reflexões sobre Violências e suas Manifestações na Escola.** – Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Editora FIOCRUZ, 2010.

AZEVEDO, M. A. GUERRA. V. N. A. (Orgs.). **Infância e violência fatal em família:** primeiras aproximações ao nível de Brasil. 2ª edição. São Paulo, 2010.

BANIA, J.; DUBEY, R. **The Covid-19 Pandemic and Social Science Research (Qualitative) Research: An Epistemological Analysis.** Disponível em: <http://www.guninetwork.org/report/covid-19-pandemic-and-social-science-qualitative-research-epistemological-analysis>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BARRETO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. In. ZALUAR, Alba et al (Org.) **Violência e Educação.** São Paulo: Livro do Tatu. Cortez, 1992. p. 55 – 64.

BARROS, Z. Escola, racismo e violência. In: **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores**”. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

BARROS, Z. S. *et tal.* **Educação e relações étnico-raciais.** Brasília: MEC. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 Dez.1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de julho de 2008.

CANDAU, V. M. F.; NASCIMENTO, M. G.; LUCINDA, M. C. **Escola e Violência**. 2ª edição- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6º ed., 6º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, E. dos S. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In:___**Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC. Coleção Educação para todos. 2005.

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

CHARLOT, B.; ÉMIN, JC. (Coords.). **Violences Icole Etat des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Editeurs, 1997.

CHAUÍ, M. **Ética e Violência no Brasil**. Revista Centro Universitário São Camilo, p. 378-383, 2011.

COLLINS, P. Hill; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

CRUZ, T. M. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.30, n.01, p. 157-188, mar. 2014.

DAY, V. P. *et al.* **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* [online]. 2003, vol.25, suppl.1, pp.9-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101>. Acesso em: 27 jan. 2021.

DIAS, A. R. **Agressividade infantil**. SHVOONG, Portugal, 2008. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social~sciences/psychology/1758929-agressividade-infantil/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DIAS, P. C. **A construção da segregação residencial em Lauro de Freitas (BA): estudo das características e implantações do processo**. [s.n] Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA. **Livro de ocorrências**. Lauro de Freitas, mar. 2019/nov. 2019. Manuscrito.

ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA. **Estatuto do Colegiado Escolar**. Lauro de Freitas. 1997.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª. Edição 1951. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte. 2004.

FERRARI, D.C.A. Definição de abuso na infância e na adolescência. In: FERRARI, D.C.A.; VECINA, T.C.C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Agora, 2002.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciante** - Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília. Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. SP: Ed. UNESP, 2000.

FREITAS, K. S. de; SOUZA, M. das G. G.; CALAZANS, M. E. de. Violência na escola e a gestão educacional. In:___GOMES, Celma Borges. **Violências nas escolas: uma realidade a ser transformada**. Curitiba: Juruá, 2013.

FREITAS, K. S. de. Violência Na Escola: notas para uma intervenção preventiva. In:___GOMES, C. B. (Org.). **Violências nas escolas: em busca de uma cultura da não violência**. 1. Ed. Curitiba. CRV, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo. Atlas, 2008.

GOMES, C. B. **A banalização da vida, suas consequências e seus condicionantes**. R. Ci. méd. biol., Salvador, v. 3, n. 1, p. 89-107, jan./jun. 2004.

GOMES, C. B. Família e Violência: laços desfeitos e partidos. In: MACEDO, Roberto Sidnei et tal. **Educação, tradição e contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional**. Salvador: EDUFBA, 2007.

GOMES, C. B. **Violências nas escolas: uma realidade a ser transformada**. (coord.) Celma Borges Gomes. Curitiba: Juruá, 2013.

GOMES, C. B. Cenários e cenas de conflitos e violências no cotidiano escolar. In: GOMES, Celma Borges (Org.). **Violências nas escolas: em busca de uma cultura da não violência**. 1. Ed. Curitiba. CRV, 2015.

GOMES, C. B.; TIBIRIÇÁ, Leila. Cartilha: Como prevenir as crianças e adolescentes de situações de violência. In: GOMES, Celma Borges (Org.). **Violências nas escolas: em busca de uma cultura da não violência**. 1. Ed. Curitiba. CRV, 2015. p. 207-240.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo, SP: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. [online]. 2003, vol.29, n.1, p. 167-182. Disponível em: ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022003000100012.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC. Coleção Educação para todos. 2005. P 39 - 62.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Nilma Lino Gomes (org.). **Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais**. 1 ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2010.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 115, pp. 101-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100004>. Epub 24 Mar 2003. Acesso em: 28 jun. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2020**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência Retrato dos Municípios Brasileiros, 2019**. Rio de Janeiro, julho de 2019

IVENICK, A. **A escola e os desafios na contemporaneidade**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 1-8, jan./mar. 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LYRA, G. F. D.; CONSTANTINO, P. & FERREIRA, A. L. **Quando a violência familiar chega até a escola**. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Editora FIOCRUZ, 2010.

LOUREIRO, A. C. A.; QUEIROZ, S. S. **A Concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular** – Uma Análise Psicológica. *Psicologia Ciência E Profissão*, 2005, 25 (4), 546-557.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro. E.P.U., 2018.

LUZ, D. V. O.; SALES, K. M. B. **Autonomia Discente para a construção do conhecimento: o uso das tecnologias digitais em rede no contexto da modalidade a distância em cursos presenciais**. *EmRede – Revista de Educação à Distância*, v.6, n.1, 2018.

MAIA, M. V. M. **Pode alguém comer seu próprio bolo e continuar a possuí-lo?** Reflexões sobre a agressividade da infância a partir do olhar de Winnicott. *RedePsi*, São Paulo, 2007. Disponível em:<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/msrtsection/print.php?itemid=906>. Acesso em: 05 out. 2015.

Ministério da Educação - INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MINAYO, M. C. S. **A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública**. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 7-18, 1994. Suplemento 1.

MINAYO, M. C. S. **Violência: um problema para a saúde dos brasileiros**. BRASIL. Ministério da Saúde. 2004.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 132 p. (Coleção Temas em Saúde).

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l.: s.n.], 2004.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, J.; LIMA, L. **Comunidade em Cena**. A informação restaurando a sociedade. Salvador. 30 de novembro de 2018 Ano1- nº1.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, J. E. de. **Violência escolar**: Os gestores, as interfaces com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento. Biblioteca 24 horas. São Paulo. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. Krug EG et al., eds. Geneva: 2002.

PEREIRA, A. C. R. **Direitos Humanos, Relações de Poder e Violência na Escola**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

PIMENTA, S. G. Apresentação da Coleção. In: LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

POYARES, F. 6º Relatório Bimestral. **Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC)**. Consolidado do Exercício de 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6º-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

PREFEITURA, Municipal de Lauro de Freitas – SEDUR - **Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano Sustentável e Ordenamento do Uso do Solo**. Mapa geral do município com a divisão de bairros. Disponível: <http://sedur.laurodefreitas.ba.gov.br/images/cabecalho.png>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PREFEITURA, Municipal de Lauro de Freitas – SEDUR - **Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano Sustentável e Ordenamento do Uso do Solo**. Bairros: Vila Praiana. Disponível: <http://sedur.laurodefreitas.ba.gov.br/images/cabecalho.png>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PREFEITURA, Municipal de Lauro de Freitas. **Lei Municipal nº 1.596 de 19 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a criação da base oficial de logradouros, a delimitação e denominação dos bairros do Município de Lauro de Freitas, Estado da Bahia, na forma que indica, e dá outras providências. Diário oficial do Município. 20 de novembro de 2015. Disponível em: <https://io.org.br/ba/laurodefreitas/diarioOficial>.

PREFEITURA, Municipal de Lauro de Freitas. **Lei municipal nº 1.375 de 23 de junho de 2010**. Dispõe sobre a redação, alteração e consolidação das leis que versam sobre

o Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Lauro de Freitas, na forma que indica e dá outras providências. Diário oficial do Município. 23 de junho de 2010.

PREFEITURA, Municipal de Lauro de Freitas – **SEMED**. Disponível em: <http://sabio.net.br/sabio.php>. Acesso em 22 fev. 2021.

Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal da Vila Praiana**. 2013.

RAMOS, A. C. CEP'- Zoneamento postal já está valendo em Lauro de Freitas. **Revista Vilas Magazine**. A revista de Lauro de Freitas e região. Ed. 226. Novembro de 2017.

RAMOS, A. C. Cidade delimita bairros oficiais. **Revista Vilas Magazine**. A revista de Lauro de Freitas e região. Ed. 182. Março de 2014.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. DE S. **Violência urbana**: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, 2004.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, FAGED-UFBA, 2001.

RISTUM, M. Violência urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.

RISTUM, M. **Bullying Escolar**. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Editora FIOCRUZ, 2010.

SACAVINO, S. B. [et al.]. **Somos todos/as iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Vera Maria Ferrão Candau (coordenação). 2 ed., Rio de Janeiro. Lamparina, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 3ª ed. Salvador. Edufba, 2021.

SILVA, T. Suspeitos trocam tiros com a polícia e um morre na Vila Praiana em Lauro. **BNEWS**. Salvador. 17/05/2017. Disponível em: <https://www.bnews.com.br/noticias/policia/policia/175305,suspeitos-trocam-tiros-com-a-policia-e-um-morre-na-vila-praiana-em-lauro.html>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SIMONI, M. Secretário diz que melhores alunos das universidades não querem ser professores; APLB repudia. **Metro1**. Salvador. Disponível em: <https://www.metro1.com.br/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SOUSA, F. M. do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação. Coleção Educação para todos. 2005. P. 105 - 120.

SOUZA, L. P. de. **A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira**. Revista Labor, n7, v1, 2012.

SOUZA, L. V. RISTUM, M. **Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações**. Paidéia, 2005, 15(32), 377-385.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Rev. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 18, nº1, p.87-103 jan/mar, 2001.

SPOSITO, M. P. **A Instituição Escolar e a Violência**. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos. 2012. Acesso em: 09 jan. 2021.

SPOSITO, M. P. **Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar**. Pro-Posições - vol. 13, N. 3 (39) - set./dez. 2002.

UOL. **Só o professor não quer trabalhar na pandemia**. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>. Acesso em: 05 mai. 2021.

WENDEL, B.; MIGUEZ, S. Em cinco dias, sete bairros têm rotina alterada por criminosos. **Correio 24h**. Salvador. 15.08.2017. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/em-cinco-dias-sete-bairros-tem-rotina-alterada-por-criminosos/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

ZALOTI, F. A. **Unidades geoambientais e transformações na cobertura e uso da terra – 1976, 1994 e 2016 – no Município de Lauro de Freitas, Bahia**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFBA, 2017.

ZALUAR, A. **Exclusão social e violência**. São Paulo: Livro do Tatu. Cortez, 1992. Educação Hoje e Amanhã.

ZALUAR, A. **“Introdução”**. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. [pp. 9-35].

ZALUAR, A. **Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo em perspectiva, 13 (9), 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

APÊNDICE A

UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM GESTÃO

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE GESTORAS (ES) E PROFESSORAS (ES) DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA EM LAURO DE FREITAS/BA

Eu me chamo Maria Jane Souza dos Santos, mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por intermédio deste questionário, venho solicitar a colaboração de gestoras(es) e professoras (es) da Escola Municipal da Vila Praiana para a minha pesquisa de Mestrado. O objetivo da pesquisa é analisar as percepções das (os) gestoras(es) e professoras (es) a respeito das diversas manifestações de violências no cotidiano escolar, articulando os marcadores sociais (gênero, classe e raça), de forma a compreender como esses atores lidam com o problema.

Certifico o compromisso de preservar a privacidade dos (as) participantes, cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato, sem possibilidade de identificação dos mesmos. As informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da pesquisa apresentada.

Esclarecemos que o questionário segue um roteiro com questões abertas e fechadas, cujos temas abordam, fundamentalmente: o perfil dos/as interlocutores/as da pesquisa; as manifestações de violência na escola; as formas com que os atores lidam com as situações de violências na escola; a relação com a família quando chamada para tratar dos episódios de violências; e conhecer a percepção dos participantes sobre as violências raça e gênero.

Esse instrumento é constituído por 2 blocos de perguntas:

BLOCO 1: Perfil sociodemográfico das participantes.

BLOCO 2: Indicar, segundo sua opinião, a) o que é violência; b) as formas que os atores lidam com as situações de violências na escola; c) relação com a família para tratar dos episódios de violências; d) conhecer a percepção dos participantes sobre o agravamento das violências, raça e gênero.

Como informado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE - será mantido o mais rigoroso sigilo sobre a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Agradecemos pela valiosa colaboração nesta etapa da pesquisa, sendo momento importante para a investigação aqui proposta.

1-Informações sociodemográficas

1. Nome _____
2. Idade
 25 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 Mais de 51 anos
3. Identidade de gênero
 Feminino
 Masculino
 Transgênero (se identifica com o gênero oposto ao do seu sexo biológico).
 Outro: _____
4. Tempo no magistério (incluindo o tempo na Escola Municipal da Vila Praiana)
 01 a 10 anos
 11 a 20 anos
 Mais de 20 anos
5. Formação profissional
 Ensino Médio/Magistério
 Ensino Superior completo
 Superior Incompleto
 Mestrado
 Doutorado
6. Carga horária de trabalho na escola

20h

40h

7. Ocupação/função na escola

Gestora

Vice-gestora

Coordenadora pedagógica

8. Quanto tempo nesta função

Até cinco anos

De seis a dez anos

Mais de onze anos

9. Tempo que trabalha na Escola Municipal da Vila Praiana

Até dois anos

De três a seis anos

De sete a 10 anos

Mais de dez anos

10. Como você se autodeclara?

Branca

Negra

Amarela

Parda

Indígena

2- Violências na escola

Para compreender as distintas formas de violências que ocorrem no espaço escolar e as percepções que gestoras(es) e professoras (es) possuem sobre esse problema, apresentaremos, a seguir, uma situação real que aconteceu na Escola Municipal da Vila Praiana no ano de 2019.

A partir da ocorrência número 52, responda:

Ocorrência 52

Aos sétimos dia do mês de agosto de dois mil e dezenove, veio até a diretoria a aluna (R. S. S.) para reclamar que o colega (F. F.) também do 5º ano vespertino cometeu *bulling* (sic.) com a mesma chamando-a de “Macaca gorda”, após relatos de alguns colegas que presenciaram os fatos, já que o aluno envolvido não tinha nada a declarar a seu favor. Convidamos a mãe do aluno F. F. para maiores esclarecimentos. **(Assinatura da equipe gestora e alunos/as envolvidos/as).**

Transcrição do relato número 052, do Livro de Ocorrências, do ano de 2019, da Escola Municipal da Vila Praiana.

2.1 Para a Senhora o que é violência?

2.2 Qual (ais) a (s) forma (s) de violência (s) é possível identificar na situação descrita na Ocorrência 52?

2.3 Quais são as manifestações de violências que ocorrem com maior frequência na escola?

- () Violência física
- () Violência verbal
- () Violência moral
- () Violência psicológica
- () Violência contra o patrimônio
- () Violência sexual
- () Violência material (roubo, furto)
- () Racismo
- () Sexismo
- () Outras _____

2.4 A Senhora já vivenciou ou presenciou alguma situação de violência na escola?

Relate essa experiência.

2.5 Já presenciou alguma situação de racismo¹⁴ na escola? Como a Senhora descreveria a situação? Como a senhora se sentiu? Qual foi a sua reação?

¹⁴ Munanga define racismo como uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...] É uma tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p.24)

2.6 Já presenciou alguma situação de sexismo¹⁵ na escola? Como o/a Senhor/a descreveria a situação? Como o/a senhor/a se sentiu? Qual foi a sua reação?

2.7 Segundo o registro na ocorrência 52, a aluna R.S.S se queixou que o aluno F. F. cometeu *bullying*, chamando-a de “macaca gorda”? Qual sua leitura diante dessa situação?

2.8 Como essa situação de violência pode afetar as relações interpessoais dos/as estudantes?

2.9 Com base na situação acima descrita, ocorrida na escola, a Senhora avalia se houve motivação de:

() Machismo

() Sexismo

() Racismo

() Capacitismo

() Homofobia

() outra: _____

2.10 Diante da Ocorrência 52, quais possibilidades da gestão para lidar com a situação?

2.11 Qual (ais) o (os) setor (es) e/ou instituições poderia ser acionado para resolver a situação acima?

() Família

() Honda Escolar

() Conselho Tutelar

() Delegacia da Mulher

() Departamento de Inclusão e Diversidade na Educação

() Outro/a _____

2.12 Quando acontece episódio de violências, como a Senhora costuma agir?

2.13 Há mecanismos institucionais internos para lidar com a situação de violência?

() Sim

¹⁵ Pode-se entender o conceito de sexismo como “a retaliação, preconceito e/ou atitudes negativas dirigidas às mulheres, tendo como justificativa esse fato, ou seja, seu sexo físico e seu gênero correspondente. Apresenta uma relação de supremacia dos homens em relação às mulheres, colocando-as em um papel de submissão, inferiorizando o feminino em relação ao masculino. Uma ideia ou comportamento será considerado sexista no momento em que o gênero masculino estiver se sobrepondo ao feminino, construindo uma atmosfera de depreciação e estigmatização.” (DICIONÁRIO CRÍTICO DE GÊNERO, p. 602)

() Não

Justifique a sua resposta: _____

2.14 Qual a sua maior dificuldade para lidar com as violências que ocorrem na escola?

2.15 Como a família vem respondendo diante de um convite da escola para tratar de episódios de violências envolvendo o seu filho?

2.16 De acordo com a sua resposta anterior, como a reação da família afeta a gestão, os professores e equipe pedagógica no enfrentamento de situações envolvendo violências?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES/AS

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE GESTORAS (ES) E PROFESSORAS (ES) DA ESCOLA MUNICIPAL DA VILA PRAIANA EM LAURO DE FREITAS/BA

Eu me chamo Maria Jane Souza dos Santos, mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por intermédio deste questionário, venho solicitar a colaboração de gestoras(es) e professoras (es) da Escola Municipal da Vila Praiana para a minha pesquisa de Mestrado. O objetivo da pesquisa é analisar as percepções das (os) gestoras(es) e professoras (es) a respeito das diversas manifestações de violências no cotidiano escolar, articulando os marcadores sociais (gênero, classe e raça), de forma a compreender como esses atores lidam com o problema.

Certifico o compromisso de preservar a privacidade dos (as) participantes, cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato, sem possibilidade de identificação dos mesmos. As informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução da pesquisa apresentada.

Esclarecemos que o questionário segue um roteiro com questões abertas e fechadas, cujos temas abordam, fundamentalmente: o perfil dos/as interlocutores/as da pesquisa; as manifestações de violência na escola; as formas com que os/as atores/as lidam com as situações de violências na escola; a relação com a família quando chamada para tratar dos episódios de violências; e conhecer a percepção dos participantes sobre as violências raça e gênero.

Esse instrumento é constituído por 2 blocos de perguntas:

BLOCO 1: Perfil sociodemográfico das participantes.

BLOCO 2: Indicar, segundo sua opinião, a) o que é violência; b) as formas que os atores lidam com as situações de violências na escola; c) relação com a família para tratar dos episódios de violências; d) conhecer a percepção dos/as participantes sobre o agravamento das violências, raça e gênero.

Como informado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE - será mantido o mais rigoroso sigilo sobre a omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Agradecemos pela valiosa colaboração nesta etapa da pesquisa, sendo momento importante para a investigação aqui proposta.

1-Informações sociodemográficas

1.1 Nome _____

1.2 Idade

() 25 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() mais de 51 anos

1.3 Identidade de gênero

() Feminino

() Masculino

() Transgênero (se identifica com o gênero oposto ao do seu sexo biológico).

() Outro: _____

1.4 Tempo no magistério (incluindo, o tempo na Escola Vila Praiana)

() 01 a 10 anos

() 11 a 20 anos

() Mais de 20 anos

1.5 Formação profissional

() Ensino Médio/Magistério

() Ensino Superior completo

() Superior Incompleto

() Mestrado

() Doutorado

1.6 Carga horária de trabalho na escola

20h

40h

1.7 Tempo que trabalha nesta escola

Até dois anos

De três a seis anos

De sete a 10 anos

Mais de dez anos

1.8 Como você se autodeclara?

Branca

Negra

Amarela

Parda

Indígena

2- Violências na escola

Para compreender as distintas formas de violências que ocorrem no espaço escolar e as concepções que gestoras(es) e professoras (es) possuem sobre esse problema, apresentaremos, a seguir, uma situação real que aconteceu na Escola Municipal da Vila Praiana no ano de 2019.

A partir da ocorrência número 52, responda:

Ocorrência 52

Aos sétimos dia do mês de agosto de dois mil e dezenove, veio até a diretoria a aluna (R. S. S.) para reclamar que o colega (F. F.) também do 5º ano vespertino cometeu bullying (sic.) com a mesma chamando-a de “Macaca gorda”, após relatos de alguns colegas que presenciaram os fatos, já que o aluno envolvido não tinha nada a declarar a seu favor. Convidamos a mãe do aluno F. F. para maiores esclarecimentos.
(Assinatura da equipe gestora e alunos/as envolvidos/as).

Transcrição do relato 052 do livro de ocorrências do ano de 2019 da Escola Municipal da Vila Praiana.

2.1 Para o (a) Senhor (a), o que é violência?

2.2 Qual (ais) a (s) forma (s) de violência (s) é possível identificar na situação descrita na Ocorrência 52?

2.3 Quais são as manifestações de violências que ocorrem com maior frequência na escola?

- () Violência física
- () Violência verbal
- () Violência moral
- () Violência psicológica
- () Violência contra o patrimônio
- () Violência sexual
- () Violência material (roubo, furto)
- () Racismo
- () Sexismo
- () Outras _____

2.4 O/A senhora já vivenciou ou presenciou alguma situação de violência na escola? Relate essa experiência

2.5 Já presenciou alguma situação de racismo¹⁶ na escola? Como o/a Senhor/a descreveria a situação? Como o/a senhor/a se sentiu? Qual foi a sua reação?

2.6 Já presenciou alguma situação de sexismo¹⁷ na escola? Como o/a Senhor/a descreveria a situação? Como o/a senhor/a se sentiu? Qual foi a sua reação?

2.7 Segundo o registro, a aluna R.S.S se queixou que o aluno F. F. cometeu *bullying*, chamando-a de “macaca gorda”. Qual sua leitura diante dessa situação?

2.8 Como essa situação de violência pode afetar as relações interpessoais dos (as) estudantes?

2.9 Com base na situação ocorrida na escola, o (a) Senhor (a) avalia se houve motivação de:

- () Machismo

¹⁶ Munanga define racismo como uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...] É uma tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2004, p.24)

¹⁷ Pode-se entender o conceito de sexismo como “a retaliação, preconceito e/ou atitudes negativas dirigidas às mulheres, tendo como justificativa esse fato, ou seja, seu sexo físico e seu gênero correspondente. Apresenta uma relação de supremacia dos homens em relação às mulheres, colocando-as em um papel de submissão, inferiorizando o feminino em relação ao masculino. Uma ideia ou comportamento será considerado sexista no momento em que o gênero masculino estiver se sobrepondo ao feminino, construindo uma atmosfera de depreciação e estigmatização.” (DICIONÁRIO CRÍTICO DE GÊNERO, p. 602)

- () Sexismo
- () Racismo
- () Capacitismo
- () Homofobia
- () Outra: _____

2.10 Diante da situação exposta, quais possibilidades para lidar com a situação apresentada na Ocorrência 52?

2.11 Quando acontece episódio de violências, como o (a) Senhor (a) costuma agir?

2.12 Qual é a sua maior dificuldade para lidar com as violências que ocorrem na escola?

2.13 Como a família vem respondendo diante de um convite da escola para tratar de episódios de violências envolvendo o seu filho?

2.14 De acordo com a sua resposta anterior, como a reação da família afeta os professores e equipe pedagógica no enfrentamento de situações envolvendo violências?

ANEXO



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Violências na escola: Olhares de gestores e professores sobre esse fenômeno

Pesquisador: MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46043421.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.761.536

Apresentação do Projeto:

Pesquisa etnográfica acerca das reflexões sobre a violência na escola. Está vinculada ao Programa de PósGraduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) do Departamento de Educação (DEDC), Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Será desenvolvida com gestores e professores de uma escola de educação infantil e ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as narrativas dos gestores e professores a respeito das diversas manifestações de violências, no cotidiano escolar, a partir da perspectiva da exclusão e da discriminação social, e como esses atores lidam com esse problema.

Objetivo Secundário:

Conceituar as violências na escola;

Conhecer o contexto social no qual a Escola Municipal Vila Praiana está inserida; Entender a percepção de professores e gestores acerca do fenômeno da violência na escola;

Identificar as diversas expressões de violências no espaço escolar;

Identificar os eixos de subordinação, a partir das narrativas de professores e diretores, que configuram violências no cotidiano escolar;

Mapear os direitos presentes nos documentos de prescrições legais que garantem a proteção e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.761.536

desenvolvimento integral dos sujeitos no ambiente escolar; e
Analisar como se estabelece a relação escola e família na tratativa no enfrentamento da violência na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Dentro dos preceitos éticos:

1. Folha de rosto: Em conformidade
2. Declaração de concordância com o projeto de pesquisa: Em conformidade
3. Termo de confidencialidade: Em conformidade
4. Termo de autorização da Instituição coparticipante: Em conformidade
5. Termo de autorização da Instituição proponente: Em conformidade
6. Termo de concessão: Dispensado
7. TCLE: apresentado dentro da eticidade
8. Termo de assentimento do menor: dispensado
9. Termo de compromisso do pesquisador: Em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.761.536

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1723666.pdf	19/05/2021 10:29:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite_de_etica.docx	19/05/2021 10:27:37	MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/05/2021 10:25:23	MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	19/05/2021 10:22:32	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito
Outros	Termo_de_concordancia_pesquisa.pdf	22/04/2021 07:43:46	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_autorizacao_institucional_proposente.pdf	13/04/2021 13:36:08	MARIA JANE SOUZA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_institucional_coparticipante.pdf	13/04/2021 09:32:45	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito
Outros	Termo_concessao.pdf	13/04/2021 09:29:28	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	13/04/2021 09:22:29	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito
Outros	Termo_compromisso_coleta_dados.pdf	13/04/2021 09:18:33	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	13/04/2021 09:07:44	MARIA JANE SOUZA DOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.761.536

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 09 de Junho de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br