



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA**

SÂMILA FERREIRA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE VIOLÊNCIAS E ESCOLA:
uma pesquisa bibliográfica na área da psicologia (2003-2019)**

Florianópolis
2020

Sâmila Ferreira da Silva

Concepções dos(as) professores(as) sobre violências e escola:
uma pesquisa bibliográfica na área da psicologia (2003-2019)

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marta Corrêa de Moraes
Coorientadora: Prof^a Dr^a Apoliana Regina Groff

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da
Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Sãmila Ferreira da
Concepções dos(as) professores(as) sobre violências e
escola: : uma pesquisa bibliográfica na área da
psicologia (2003-2019) / Sãmila Ferreira da Silva ;
orientadora, Marta Corrêa de Moraes, coorientadora,
Apoliana Regina Groff, 2020.
74 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Violências. 3. Escola. 4.
Professores(as). 5. Interseccionalidade. I. Moraes, Marta
Corrêa de . II. Groff, Apoliana Regina . III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. IV.
Título.

Sâmila Ferreira da Silva

Concepções dos(as) professores(as) sobre violências e escola: uma pesquisa bibliográfica na área da psicologia (2003-2019)

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi considerado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de dezembro de 2020.

Prof^a. Dr^a. Jocemara Triches.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marta Corrêa de Moraes
Orientadora
MEN/CED/UFSC

Prof^a. Dr^a. Apoliana Regina Groff
Coorientadora
PSI/CFH/UFSC

Prof^a. Dr^a. Jocemara Triches
Avaliadora titular
EED/CED/UFSC

Prof^a. Dr^a. Gisely Pereira Botega
Avaliadora titular
UNISUL

Prof. Dr. Rogério Machado Rosa
Avaliador suplente
MEN/CED/UFSC

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes que sofreram e ainda sofrem com as violências; e aos(as) adultos(as) que nessas etapas da vida também sofreram, mas quebraram o ciclo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre a melhor forma de comemorar os grandes acontecimentos.

Autor desconhecido.

Primeiramente agradeço a Deus. É por causa dEle e dos seus milagres que hoje estou aqui finalizando a graduação e planejando meu futuro.

À minha mãe, Vandira, que fez o possível e o impossível para que eu tivesse uma educação de qualidade, devo tudo a ela, minha inspiração. Muito obrigada por seu esforço e por me mostrar como ser uma mulher forte e frágil ao mesmo tempo! Te agradeço pelos elogios durante este processo, e pelas orações. Eu te amo.

Ao melhor amigo que a vida poderia ter me dado, meu marido, Jorge. Seu amor me deu forças pra terminar este trabalho. Não posso deixar de agradecer ao apoio incondicional e diário tanto para com este TCC quanto para meus planos futuros. Tenho certeza que você foi a melhor escolha da minha vida! Eu te amo.

À minha família de sangue e a família que me tornei pertencente após casar. Obrigada por perguntarem sobre este trabalho e me escutarem falando empolgada, vocês não sabem o quão feliz eu ficava por saber que outras pessoas se preocupavam sobre esse momento da minha vida!

Não posso deixar de agradecer ao meu pequeno bebê de quatro patas, Pyke, que dividiu sua atenção todos os dias durante quatro meses. Sua companhia diária e seus momentos de fofura me davam ânimo.

Agradeço as duas melhores amigas que o curso de Pedagogia me proporcionou, Jenifer e Thalita. Em meio as nossas risadas, conselhos, e muitos áudios, sempre houve muito carinho. Obrigada por me ouvirem durante horas falar sobre o que faltava ou não faltava para terminar este TCC. Obrigada por se preocuparem comigo e me colocarem pra cima quando estava desanimada. Obrigada por se preocuparem comigo quando eu não tinha orientação e vibrarem por mim quando marquei a data da defesa. Vocês conseguiram transformar esse momento em algo mais leve e alegre. Que enquanto a terra gire nós permaneçamos sempre juntas!

Agradeço grandemente as duas mulheres que tornaram este trabalho possível, Marta e Apoliana. Obrigada por todas as explicações, por me apoiarem em cada escrita, por sempre estarem disponíveis e por todo o conhecimento que tive em tão pouco tempo juntas. Espero poder pesquisar mais com vocês!!

Obrigada à UFSC e aos professores/as da Pedagogia. Entrei como uma adolescente de 17 anos e estou saindo uma mulher de 21. Vocês foram essenciais para minha formação e toda a transformação.

Obrigada à banca por aceitar o convite. Me sinto honrada por ter vocês lendo meu trabalho!

Agradeço à todas as crianças e adolescentes que fizeram parte da minha vida.

Obrigada!

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

Paulo Freire

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo investigar a compreensão dos(as) professores(as) sobre violências e escola, em periódicos científicos brasileiros vinculados as bases de dados SciELO e PePSIC, considerando os artigos divulgados entre os anos 2003 e 2019 e publicados por autores(as) da psicologia. Em termos metodológicos, essa pesquisa configura-se como qualitativa e bibliográfica e utilizou-se da técnica da análise de conteúdo para a sistematização e leitura dos materiais selecionados. Com a intenção de investigar as concepções de docentes sobre violências e escola, analisamos 22 artigos encontrados nas bases de dados, que foram lidos na íntegra. A partir da leitura, sistematização e análise, como resultado, chegamos a três categorias assim denominadas: tipologia - concepções que ancoram as violências pelos tipos conhecidos e existentes; causas - compreensões que estão baseadas nas motivações das violências e consequências - conceito fundamentado a partir dos danos causados pelas violências nos sujeitos que a vivenciam. De modo geral, violências físicas e psicológicas foram os tipos mais citados pelos(as) professores(as). Entre as causas, podemos destacar desigualdades sociais, “deseestrutura familiar” e a dimensão psicológica dos sujeitos como as mais mencionadas. Por fim, para os(as) professores(as), danos psicológicos e educativos são as consequências mais frequentes das violências. Neste trabalho, partimos da compreensão das violências como um fenômeno complexo, multifacetado e plural e, por isso, priorizamos a interseccionalidade como perspectiva teórico-metodológica potente para forjarmos aproximações explicativas e intervenções nesta temática. Finalizamos o estudo afirmando a necessidade de expor e legitimar a presença de diálogos e estudos sobre violências nos currículos de formação dos(as) professores(as), especialmente na graduação em Pedagogia.

Palavras-chave: Violências; Escola; Professores(as); Interseccionalidade.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sujeitos Participantes	42
Gráfico 2- Contextos das Instituições.....	42
Gráfico 3- Instrumentos de Pesquisa	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definição de formas de violências (FALEIROS; FALEIROS, 2007)	32
Quadro 2- Definição de classes de violências (MINAYO, 1994)	33
Quadro 3- Autores(as), título, ano de publicação e bases de dados dos artigos.	40
Quadro 4- Tipos de violências de acordo com a OMS (DAHLBERG; KRUG, 2006).....	44
Quadro 5- Classes de violências de acordo com Minayo (1994)	45
Quadro 6- Modalidades de violências de acordo com Ristum e Bastos (2004).....	45
Quadro 7- Formas de violências de acordo com Faleiros e Faleiros (2007)	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART - Artigo

CAGR- Controle Acadêmico da Graduação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EX.- Exemplo

NADE - Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PePSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PPP - Projeto Político Pedagógico

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. NOTAS SOBRE UM (DES)ENCONTRO: VIOLÊNCIAS E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	13
1.1 POR QUE ESTUDAR/PESQUISAR A TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	23
1.2.1 Objetivo geral.....	23
1.2.2 Objetivos específicos.....	23
1.3 CAMINHOS DA/NA PESQUISA.....	23
1.3.1 Sobre a tessitura do texto.....	26
2. ESCOLA E VIOLÊNCIAS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO NECESSÁRIA.....	28
2.1 VIOLÊNCIAS: UMA COMPLEXA DEFINIÇÃO.....	30
2.2 FORMAS E ESPAÇOS DE VIOLÊNCIAS.....	31
2.3 ESCOLA E VIOLÊNCIAS: CONTORNOS DE UM (DES)ENCONTRO.....	34
2.4 INTERSECCIONALIDADE E VIOLÊNCIAS.....	37
3. VIOLÊNCIAS, ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	40
3.1 TIPIFICAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS.....	44
3.2 CAUSAS DAS VIOLÊNCIAS.....	49
3.3 CONSEQUÊNCIAS DAS VIOLÊNCIAS.....	57
4. ENTRE FINALIZAÇÕES E (DES)CONTINUIDADES.....	63
5. REFERÊNCIAS.....	68

1. NOTAS SOBRE UM (DES)ENCONTRO: VIOLÊNCIAS E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

A minha trajetória acadêmica está prestes a se completar, nove fases depois do meu ingresso, em 2016, no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Durante esses quase cinco anos de curso, a criança, a sua infância e a sua educação foram os assuntos que mais permearam as disciplinas do currículo. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sempre foi um dilema muito grande em toda a minha trajetória, pois ter que escolher um tema de grande interesse dentro de um curso tão vasto de conteúdo foi muito desafiador. O meu processo de escolha do assunto que abordaria no TCC se iniciou na sexta fase do curso. Lá eu cursei a disciplina de “Pesquisa em Educação II”, na qual deveríamos tecer um pré-projeto do TCC, com isso, percebi que deveria escolher algo que me chamasse atenção o suficiente para pesquisar e me aprofundar.

Sendo assim, lembrei da palestra de uma psicopedagoga que trouxe a sua experiência trabalhando em uma instituição. Ela atendia crianças de todos os níveis escolares e geralmente as crianças que chegavam até ela eram as tratadas como “difíceis/complicadas de lidar” (sic), dessa forma e de acordo com a formação dela, ocorria então uma busca da gênese do motivo que deixou aquela criança com tal comportamento. Sua metodologia era partir dos desenhos, que eram por ela interpretados, com o intuito de retirá-las desse desconforto, o que atingia não somente elas, mas também a família e a instituição. Ao assistir a essa palestra decidi que gostaria de pesquisar mais sobre os significados dos desenhos que as crianças nos trazem, pois durante o curso sempre aprendemos que o desenhar é um meio de expressão. Ao chegar na nona e última fase do curso iniciei efetivamente o TCC, e continuei com o meu desejo de buscar um(a) orientador(a) a partir do tema “significado dos desenhos das crianças” e então me foi falado que esse assunto não poderia ser feito por uma formanda de Pedagogia, pois ele tinha um viés muito psicológico. Além disso, nas conversas de orientação fui compreendendo uma forma outra de perspectivar o trabalho da Psicologia Educacional/Escolar no interior e fora de instituições educativas e de escolarização.

Com essa descoberta me forcei a pensar com calma quais temas abordados na Pedagogia seriam do meu interesse. Pensei em “importância do desenho”, “jogos e brincadeiras”, “formação de professores(as)” etc. Porém, nenhuma dessas temáticas realmente me faziam querer escrever um trabalho, então, voltei a pensar em minhas experiências. Procurei refletir sobre a minha vivência, tanto nos estágios obrigatórios da educação infantil e dos anos iniciais, quanto nas outras experiências que me constituíram ao longo da formação.

Foi aí que cheguei ao tema das violências e em como existe uma carência no currículo do curso de Pedagogia em abordar esse assunto.

Em quase cinco anos de formação eu não tive um acesso aprofundado a essa temática, e essa falta não deveria existir, pois: “[...] as violências alcançam uma extensão sem medidas exatas, atravessam conflitos de classes, acirram práticas de segregação com idosos, mulheres, negros, homossexuais e, de modo predominante, com as pessoas mais pobres, em geral relegadas à criminalização de sua condição socioeconômica e cultural” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 38). Ou seja, as violências estão presentes em todos os espaços, ainda mais quando consideramos questões sociais, raciais, econômicas, etárias, sexuais, etc., e nós como pedagogos e pedagogas deveríamos ter conhecimento de como agir. Como é possível chegar em uma sala de aula e ensinar conteúdos quando as crianças e adolescentes que estão presentes estão sendo exploradas, abusadas, com medo do próprio lugar onde moram? Costuma-se dizer que a teoria é diferente da prática e que existe violências, abusos, preconceitos na escola, mas nunca tivemos um aprofundamento em nosso curso de formação sem ser, eventualmente, nos estágios, e sabendo que:

[...] a problemática das violências que compromete crianças e adolescentes diz respeito a todo(as) nós, profissionais, governantes, gestores, pesquisadores, estudiosos, familiares, cidadãos que buscam exercer ações políticas para enfrentá-las coletivamente, com a intenção de resgatar valores que se constituam no polo oposto a estas: o respeito à vida, em sua mais ampla acepção, a partir do respeito ao outro (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 40).

O meu interesse pelo tema violências-educação-escola-formação de professores(as) é intenso e de muita importância para a minha formação. Como citei anteriormente, o tema das violências surgiu após a realização dos estágios obrigatórios, não obrigatórios, e outras experiências. Durante a minha observação diante de algumas situações, cenas me chamaram a atenção, e foram responsáveis pelo meu interesse por esse tema. Para contextualizá-las irei descrever duas a seguir:

Cena 1: Em uma das minhas andanças formativas, estava observando alguns(as) estudantes. O grupo de crianças contava com a mediação de duas profissionais. Uma delas ficava mais próxima e atenta às necessidades de um menino da turma, mas isso não impedia que a mesma auxiliasse outras crianças e adolescentes ali presentes. Em certo momento, notamos que essa professora se dirigiu até um estudante que estava na última carteira, no canto, abaixado sobre a mesa como se estivesse dormindo, eles conversaram um pouco e chegamos a notar uma indisposição e irritação por parte do adolescente. Após a conversa ela se retirou. Alguns dias se passaram e pude perceber que aquele estudante não retornou à sala de aula. Pensei que havia algo relacionado à saúde, viagem, etc., que o impossibilitava de

estar ali. Depois de alguns dias e esse adolescente não compareceu mais às aulas, procurei o motivo, e então questionei a instituição e seus profissionais se sabiam o porquê de tantas das faltas. A resposta que obtive foi que aquele adolescente estava proibido de ir à escola, pois estava trabalhando com drogas e quem o contratou não deixava sair.

Cena 2: Durante o curso de Pedagogia na UFSC conheci diversas crianças e adolescentes, e uma dessas tocou-me o suficiente para relatar uma situação e inspirar-me para esta pesquisa. Ao me reunir com um grupo de crianças e adolescentes, estes ficaram levantando direto dos seus lugares, jogando papel uns(umas) nos(as) outros(as), entre outras atitudes. Porém, uma adolescente chamou a minha atenção, pois quando realizava algo considerada “indisciplina”, procurava olhar para a minha reação, como se perguntasse: você está prestando atenção nas minhas ações? Você está achando graça do que eu faço? Antes de me retirar deste grupo, questionei os(as) responsáveis sobre aquela adolescente, pois era visível um maior desenvolvimento corpóreo dela em relação aos colegas. Então me foi relatado que a família não provia carinho, afeto, atenção. Outra resposta foi relacionada à sua despreocupação com as aulas. Disseram-me que o seu desejo era fazer 18 anos e não precisar mais frequentar a escola, visto que a mesma já havia repetido de ano algumas vezes. E, na tentativa de justificar tais atitudes e pensamentos desta adolescente, foi-me relatado que ela tinha sido colocada na prostituição desde que era pequena por um membro da família.

A Pedagogia sempre possibilitou conversas, discussões e relatos. Em um desses momentos compartilhei com colegas e professoras(es) as cenas acima, e em alguns trabalhos no decorrer do curso também tive oportunidade de citar aquelas situações. Em minhas experiências presenciei muitas outras situações que me deixaram aflita e notei que há uma espécie de silenciamento social, não que eu acreditasse que todas as realidades fossem iguais, mas não tinha experienciado de perto a realidade de estudantes que são afetados pela violação de direitos e por diferentes formas de violências. Sujeitos que convivem com as violências de maneira tão banal, e como não seria corriqueiro se esse é o contexto que eles(as) estão inseridos? Por vezes, nossa postura é de culpabilizar os(as) protagonistas da educação, estudantes e professores(as), mas como Forgiarini e Silva afirmam:

Partindo do pressuposto de que a realidade social é produzida historicamente e, como tal, traz no seu interior contradições as quais ora acenam para a mudança ora para a reprodução das relações sociais, qualquer análise que se pretenda fazer em relação à educação, portanto, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico- social-político-cultural em que está inserida (2007, p. 01).

Quando colocamos a mão na massa, nos deparando com uma realidade de vida tão pesada recaindo no ombro de crianças e adolescentes de maneira que não é possível ignorar as

vivências dos(as) estudantes e apenas colocar em prática nosso planejamento “como se todas as crianças estivessem perfeitamente estáveis e sem preocupações” (SILVA; PASSOS, 2019, p. 09). E essa banalização citada acima diz respeito à naturalização das violências tanto culpabilizando o contexto que essas crianças e adolescentes convivem diariamente, quanto a sua faixa etária. Camacho *apud* Pingoello e Horiguela:

Uma mudança nesse quadro exige a tomada de uma série de decisões. Ela sugere que no plano macro, deve-se optar por uma política educacional democrática e no plano micro, deve-se analisar a atuação da escola, analisar o seu currículo e reorientar suas ações em direção à superação dessa crise de socialização (2008, p. 639).

Assim, políticas públicas que tenham como foco o enfrentamento das violências nas instituições de ensino não terão êxito se as escolas e as instâncias que a regem não repensarem os documentos que guiam o ensino e os reformularem de maneira que visem à inclusão de maneira efetiva dos sujeitos pertencentes àquele espaço. Tais mudanças são necessárias, neste sentido, inclusive nos projetos de formação de professores(as).

Em quase cinco anos completos de graduação, a problemática das violências não foi abordada com muita ênfase na minha formação, sendo assim e retornando ao que já foi dito, os currículos enquanto documentos que regem a educação deveriam ser repensados, pois:

Os cursos de licenciatura não trazem nos seus currículos questões das relações interpessoais e seus conflitos, não abordam a violência escolar, mesmo sabendo que este será um dos grandes problemas enfrentados pelos professores na atuação de sua profissão. O professor não tem como ensinar ou motivar a paz na escola, mediar conflitos entre alunos sem uma formação específica que lhe de uma base teórica e prática, garantindo tomada de decisões isentas dos “achismos” (PINGOELLO; Horiguela, 2008, p. 640).

Então, como estar ciente de todos esses impasses e mesmo assim planejar atividades que o currículo escolar pede sabendo que alguma criança ou adolescente não está presente em sala por causa das violências ou das consequências da mesma? É justo impor ao(à) estudante presença e atenção nas aulas quando sua preocupação não está ali?

Não estamos aqui cobrando e exigindo que as disciplinas nos apresentem fórmulas prontas ou padrões acerca das maneiras de como se deve agir quando presenciamos alguma situação de violências, pois temos convicção de que não é possível uma mesma atitude ser efetiva em todos os casos, uma vez que depende de fatores externos como o contexto, a individualidade de cada sujeito envolvido; as circunstâncias do acontecimento, entre outros motivos que variam de acordo com o tempo, a cultura, os sujeitos, etc. Mas o que estamos reivindicando é que essa temática tenha mais ênfase nos currículos escolares da educação básica, mas principalmente na formação de docentes, uma vez que os(as) licenciandos(as) estarão futuramente nas instituições de ensino. E como cita Gomes e Pereira (2009), o choque

de realidade dos(as) formandos(as) quando saem da redoma da teoria e afundam na prática é imenso, fazendo-os se sentirem perdidos e recorrendo para o ciclo vicioso do autoritarismo como única saída para impor a ordem, que é tida como imprescindível para o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, uma licenciatura que forme um(a) educador(a) talvez mais preparado(a) para lidar com situações em sua docência requer:

Integrar mais os currículos; aprofundar o intercâmbio entre os professores; construir uma rampa suave das teorias às práticas, em vez de uma escadaria íngreme; começar mais cedo o trabalho de conclusão de curso; oferecer mais opções culturais para os alunos do período noturno; proporcionar maior incentivo à produção e disseminação de pesquisas (GOMES; PEREIRA, 2019, p. 219).

Implica, portanto, repensar muitos dos fios que tecem a arena e as relações educativas. Com o intuito de expor novamente a importância do tema e a hipótese de que esse assunto é pouco estudado e pesquisado no âmbito acadêmico, o(a) leitor(a) está sendo convidado(a) a adentrar no próximo tópico deste trabalho de conclusão de curso. Ali, apresentaremos, com base em alguns documentos que regem a educação, como essa temática precisa fazer parte da formação dos(as) futuros(as) licenciados(as) em Pedagogia, sujeitos que, muitas vezes, terão de lidar com situações como as citadas acima.

1.1 POR QUE ESTUDAR/PESQUISAR A TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

A educação é mais antiga do que podemos imaginar. Desde os primórdios do mundo o ser humano sentia a necessidade de aprender e, conseqüentemente, ensinar às gerações seguintes. Os ensinamentos não ocorriam necessariamente em instituições de ensino, mas tinham como base a sobrevivência da espécie humana. Sendo assim, com as experiências compartilhadas, o ser humano foi desenvolvendo e aprimorando-se. Como afirma Albuquerque (2013), “desde sua gênese a Pedagogia define e orienta a educação do ser humano com base nos modos de produção, significações e ações humanas em cada tempo histórico e vem sendo influenciada por visões de mundo [...]” (p. 39), isto é, a Pedagogia como ciência não é neutra e imutável, mas tem seu alicerce no contexto social e acontecimentos históricos. Por estar nesse movimento e depender dos sujeitos, suas vivências, sua cultura, e momentos históricos da sociedade, a educação e conseqüentemente a Pedagogia sofreram diversos embates, conquistas e retrocessos durante as épocas. Desde a Paidéia dos Gregos, até a educação na modernidade, os modos de ensino, os sujeitos que tinham acesso, as formas de acesso, os objetivos do educar, entre outras características das instituições de

ensino e suas educações movimentaram-se entre as vertentes pedagógicas. Nas palavras de Albuquerque (2013, p. 43):

é, portanto, na Modernidade que a Pedagogia vive um processo de afirmação como uma ciência dos fenômenos educativos, atenta à formação humana e às novas exigências sociais demarcadas por interesses ideológicos e culturais que tendem, ambigualmente, para a regulação e para a emancipação dos sujeitos no âmbito do Estado.

Como uma ciência não neutra, a educação foi utilizada de diversas formas: com o objetivo de controlar, dominar, submeter, dividir os sujeitos por classes sociais, etnias, gênero, etc. Porém, muitas vertentes, ao criticar esses propósitos e acreditar que a educação é direito de todos, de maneira que cada indivíduo deve ter acesso a uma educação que liberta e não a um ensino que aprisiona e poda os sujeitos, que surgiram pedagogias com o intuito de ensinar e não transferir conhecimento, de maneira que ensinar é “[...] criar as possibilidades para a sua própria educação ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27), ou seja, devemos estar atentos a cada criança e adolescentes presentes em sala de aula, suas individualidades, questões, interesses, etc.

Como nos afirma Franco (2008, p. 78):

Apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Significa acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que trará às práticas novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se autoavaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo.

A Pedagogia se transforma a cada dia, pois a sociedade modifica-se diariamente. Já sabemos que a neutralidade não pertence à educação, sendo assim, tudo que constitui a Pedagogia também se conclui como ético e político.

Para que a educação e as instituições de ensino consigam efetivar seu objetivo de formar um cidadão crítico, existem diversas diretrizes e resoluções que regem a educação de maneira nacional, porém, por sabermos que cada escola possui um público específico, culturas dependentes do contexto social, profissionais que realizam seu trabalho de maneiras distintas, crianças e adolescentes com processos de aprendizagem singulares é que se torna imprescindível a existência de documentos que se alteram em cada instituição, de acordo com as necessidades e características de cada espaço. Porém, ao mesmo tempo que cada local tem sua autonomia e liberdade para a criação desses documentos, isso não simboliza a falta de diretrizes e de exigências nacionais, de maneira que mostra a existência de relações de poder e força, bem como a não neutralidade das relações pedagógicas e educativas.

No currículo atual do Curso de Pedagogia da UFSC, o(a) graduando(a), para obter o diploma de licenciado(a), precisa cursar 49 disciplinas obrigatórias, dois Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e uma disciplina optativa. Toda essa matriz está organizada em nove semestres. Fazendo a leitura e tentando encontrar alguma disciplina que abordasse a palavra “violência” em seu título, descobrimos que tanto na matriz curricular antiga, quanto na nova, a palavra violência não foi citada em nenhuma disciplina tida como obrigatória para a conclusão do curso de forma direta. No que diz respeito aos NADE’s não temos a possibilidade de afirmar ou negar a presença desse tema, pois esses núcleos não são fixos todos os semestres. Sendo assim, as únicas propostas encontradas para se trabalhar especificamente violências são duas disciplinas optativas, uma com a palavra no seu título, e outra na ementa. Como não tivemos a oportunidade de cursar ou ter acesso aos materiais e conteúdo de cada uma delas, não temos a informação sobre os objetivos da aprendizagem destas, o que sabemos é apenas com base nas ideias expostas nas ementas.

A primeira não foi encontrada no PPP da Pedagogia, mas sim no currículo que está disponível no sistema de controle acadêmico (CAGR), seu título é: “Estudos da Juventude Contemporânea”, e ementa: “Cultura Juvenil: subjetividade, identidade, sociabilidade; Grupos juvenis e processo de mudança; Juventude e mundo do trabalho; Escolarização ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos; cultura escolar e a transgressão, indisciplina e **violência**; Formas associativas juvenis e temas emergentes juvenis.”. A segunda disciplina optativa presente no currículo do curso tem o título: “Infância e **Violência**”, e como ementa: “Complexidade como base epistemológica para a compreensão das **violências**. Contexto histórico das **violências** contra a infância. Conceitos fundamentais destas **violências**: **violência** sexual, **violência** física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; **violência** moral; corporeidade e **violências**. A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de **violência**. Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância”. Infelizmente, ao tentar a inscrição tanto nesta disciplina optativa, quanto na anteriormente citada, apesar de constar no currículo do curso, não foi possível completar a inscrição, pois as mesmas apareciam sempre como indisponíveis/inexistentes.

Procurei seguir com a minha busca, na tentativa de encontrar disciplinas que não possuem a palavra “violência” no título ou ementa, mas que ao cursar nos deparamos com assuntos que possuem relação com a temática. Neste caso, podemos citar duas de caráter obrigatório: “Diferença, Estigma e Educação”; “Educação e Trabalho”. A primeira é ofertada na primeira fase do curso e tem como ementa: “Teorias modernas e contemporâneas sobre o

juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação”. Esta disciplina teve como foco problematizar os estigmas colocados nos sujeitos e abordou com firmeza o racismo, sendo este um dos marcadores da desigualdade e que é central para a perspectiva analítica interseccional, pois não se pode esquecer que “é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2019, p. 24).

A segunda disciplina é ofertada na segunda fase do curso, e sua ementa é: “O trabalho como mediação na produção da existência humana. Trabalho e formação humana. Formas históricas de produção e educação do trabalhador. As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação. A relação escola e trabalho. A formação e qualificação para o trabalho. A exploração do trabalho infantil”. Apesar do foco desta última disciplina ser o trabalho, ela aborda a exploração infantil para fins econômicos, desta maneira, mesmo que indiretamente, expõe uma forma de violências citada anteriormente. É importante informar que as disciplinas citadas acima não nos deixam afirmar que o currículo e o curso de Pedagogia da UFSC não leve em consideração esta temática, pois a nosso ver, o currículo aborda em momentos específicos alguns dos marcadores sociais da desigualdade embora de maneira desarticulada (questões de gênero na disciplina “Infância e Educação do Corpo”; diferenças de idade e a relação com a educação na disciplina “Educação de Jovens e Adultos”; questões referentes a deficiências nas disciplinas “Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial” e “Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos”, entre outras).

Um outro assunto que possui relação com a violências e que achamos importante falar da presença ou ausência dessa temática no currículo do curso de Pedagogia é referente a Rede de Proteção à Criança e Adolescente. Em todo PPP ou currículo da graduação, não foi possível encontrar nem nos títulos ou ementas esse termo. Em toda graduação trabalhamos sobre legislação, sobre o ECA, os direitos das crianças, mas, a partir da minha experiência, não de forma aprofundada ou que realmente apresentasse aqueles(as) que fazem parte dessa rede. Outro ponto importante é que o curso possui oito disciplinas com o nome “Educação e Infância”, desta forma, a educação infantil tem um enfoque muito forte nesta graduação, reduzindo as matérias de metodologias (geografia, ciências, matemática, história, etc.) a uma divisão entre educação infantil e anos iniciais, sendo nessas um dos principais espaços que tentamos focar nos(as) adolescentes.

Como Pingoello e Horiguela pontuam:

Expor o docente ao enfrentamento da violência escolar sem um conhecimento prévio de como ela se constrói, se propaga e quais os métodos mais adequados para seu combate e prevenção, é entregar o professor à própria sorte, deixando margens para que ele tome decisões pessoais que podem ser baseadas na sua própria vivência escolar, na sua experiência familiar ou na intuição, sendo que, em todos os casos, os resultados podem ser tão inesperados como inesperados podem ser as atitudes tomadas por cada professor (2008, p. 642).

Após todas essas informações, podemos perceber que não há disciplinas obrigatórias, mas é possível observar que a temática das violências aparece de forma transversal no currículo. Porém questiono: essa transversalidade é suficiente para guiar os(as) docentes frente a situações de violências? Como os(as) docentes podem estar preparados(as) para essas situações? Como a escola, que é formada por pessoas que muitas vezes não sabem como atuar frente essas situações, deve agir quando alguma criança ou adolescente revela uma situação de violência? Ou até mesmo, quando as crianças e adolescentes não falam diretamente, mas dão indícios, o que um(a) profissional da educação deve fazer? Como perceber/enfrentar as violências que acontecem na própria escola? Perguntas insistentes, para as quais não temos respostas definitivas, mas ensaiamos aproximações e caminhos.

Com base nas reflexões introdutórias, a temática das violências é de extrema importância e merece atenção e pesquisa. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica:

Crianças e adolescentes brasileiros também estão sujeitos à violência doméstica, ao abuso e à exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, à falta de cuidados essenciais com a saúde, aspectos em relação aos quais **a escola, como instituição responsável pelos alunos durante o seu período de formação – e muitas vezes o único canal institucional com quem a família mantém contato – precisa estar atenta.** Essas questões repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e, não raro, colocam o professor diante de situações para as quais as práticas que ele conhece não surtem resultados. **O trabalho coletivo na escola poderá respaldá-lo de algum modo** (BRASIL, 2013, p. 111, grifos nossos).

E

Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas [...] (BRASIL, Art. 16, item XV, 2013, p.179).

As DCNs fazem parte do conjunto de documentos que regem a educação nacional. Nelas está dito que a instituição escolar é responsável pelos(as) estudantes lá presentes, sendo esse um local que possui uma relação quase que direta entre família - escola, ou até mesmo único espaço em que a criança ou adolescente pode sentir-se seguro. Com isso, é dever da instituição escolar e do coletivo (docentes, coordenadores(as), diretores(as), merendeiras, vigilantes, secretárias(os) escolares, etc.) estar atento e intervir quando necessário, porém, como ter esse olhar/escuta sensível quando esse assunto é pouco tratado na formação inicial

e/ou continuada desses profissionais? Afinal, “não é preciso esperar que o dano atravessasse a nossa carne para que então decidamos fazer parte da arquitetura do mundo que desejamos” (SOUSA, MIGUEL e LIMA, 2010, p. 39-40).

Mas, qual lugar temos ocupado nós, os(as) professores(as)? Como podemos ver nas pesquisas realizadas por André (2002) e Brzezinski (2006), referenciadas por Groff (2015) na tese intitulada “Entre vozes e linguagens para enunciar a violência: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores(as)”:

[...] dois mapeamentos do estado do conhecimento acerca da temática formação de professores/as, e que juntos abrangem o período de 1990 a 2002, consideram: **a escassez de estudos sobre questões raciais, gênero, drogas, disciplina, tecnologias e meios de comunicação e, um desafortunado silêncio nas produções sobre violências na escola.** [...] Observamos, assim, que os estudos sobre a temática da violência na sua interface com a escola e a formação de professores/as, não foi uma preocupação dos pesquisadores e pesquisadoras da área da educação pelo menos entre os anos 90 e início dos anos 2000. [...] percebemos que a partir de 2005 há um crescente no número de teses sobre este tema, vinculadas, especialmente, a Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia (GROFF, 2015, p. 57, grifos nossos).

Como destacamos aqui, as DCNs nos chamam atenção para as violências sofridas por estudantes e que podem afetar o processo de escolarização; até o início dos anos 2000 poucos estudos foram realizados sobre violências em contexto escolar; e verifica-se, ainda, uma carência desta temática na formação de professores(as). Por esses motivos, o presente trabalho tem como propósito agregar conhecimento nessa escassez de pesquisas, visto que as violências continua sendo um tema constante nas instituições de ensino. E para alcançar essa expectativa, seremos uma linha dentro de uma investigação já existente, dando continuidade e ampliando uma pesquisa já realizada. Essa pesquisa foi coordenada pela professora Apoliana Regina Groff, do Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, e desenvolvida com a participação da bolsista de iniciação científica Juliana de Oliveira Alves, dois estudantes de iniciação científica voluntários, Julia Lobo e Gabriel Leandro e da professora Marta Corrêa de Moraes. O título do projeto de pesquisa era: “Violências e escola: estado da arte da produção acadêmica em psicologia”. De acordo com o relatório final da pesquisa produzido por Alves (2020, p. 1, grifos nossos):

O estudo consistiu no **mapeamento, análise e discussão do estado da arte da produção acadêmica em psicologia sobre violências e escola**, em periódicos científicos brasileiros vinculados a base de dados SciELO e PePSIC, considerando os artigos publicados entre **2003 e 2017**. Ao todo **101 artigos** adentraram o estado da arte. A partir dos objetivos da pesquisa e do plano de atividades desenvolvido pela bolsista de iniciação científica, **foram realizadas discussões sobre as violências que acontecem nas escolas, principais contextos e sujeitos pesquisados, instrumentos utilizados nas pesquisas de campo, principais autores referenciados, identificação de temáticas de interface e marcadores sociais da desigualdade**, tais como raça, gênero, sexualidade, deficiência e classe. Conforme nossa hipótese preliminar, **um número expressivo de artigos possuem o**

bullying como tema de estudo, enquanto houve uma **escassez de investigações sobre violências estruturais em nossa sociedade**, como é o caso do racismo, machismo e capacitismo, apesar de presentes nas relações e contextos educativos.

Tendo como base essa pesquisa, dos 101 artigos, 15 possuem como foco a concepções dos(as) professores(as) sobre violências, sendo esses os que serão analisados neste trabalho, somados aos 7 artigos selecionados na ampliação da pesquisa bibliográfica, ao acrescentarmos os anos de 2018 e 2019. A composição da pesquisa inicial e sua ampliação para fins deste trabalho encontram-se explicitadas na seção “Caminhos da/na Pesquisa”. A seguir o(a) leitor(a) encontrará os objetivos gerais e específicos que orientaram este estudo.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Investigar a compreensão dos(as) professores(as) sobre violências e escola, em periódicos científicos brasileiros vinculados a base de dados SciELO e PePSIC, considerando os artigos publicados entre os anos 2003 e 2019 vinculados a autores(as) da psicologia.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as concepções dos(as) professores(as) sobre as violências que acontecem na escola;
- Analisar as relações estabelecidas pelos(as) professor(as) entre as violências produzidas extra e intramuros da escola;
- Identificar a presença/ausência dos marcadores sociais de gênero, raça/etnia, deficiência, orientação sexual, classe, nos discursos dos(as) professores(as) acerca das violências que acontecem na escola;
- Identificar quais possibilidades de intervenção na problemática são evidenciadas nos estudos, a partir das falas dos(as) professores(as).

1.3 CAMINHOS DA/NA PESQUISA

Como nos afirma Lima e Miotto (2007, p. 44), a pesquisa bibliográfica é “capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. E como é um tema importante a ser

pesquisado, temos o intuito de agregar conhecimento e, em razão disso, escolhemos esse método de pesquisa. Como nos afirma Boccato (2006), este tipo de investigação:

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 266).

A forma que escolhemos como mais apropriada para analisar a bibliografia encontrada e selecionada foi a técnica da análise de conteúdo. Esta pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para a autora, essa técnica possui uma organização em três passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. São essas etapas que sugerem de maneira mais explicada como interpretar o conteúdo analisado. A fase da pré-análise geralmente é o momento no qual se organiza realmente a pesquisa, onde ocorre a escolha da bibliografia, é quando sistematizamos nossas ideias e formamos um planejamento para agir de forma coordenada, é quando ocorre nosso primeiro contato com os documentos que serão analisados. A segunda etapa citada por Bardin (1977) é onde ocorre a codificação e decomposição das informações obtidas através da leitura, ou seja, o espaço destinado para a escolha da unidade de análise, que consiste na unidade que é base, e apoia a categorização. A terceira fase da análise de conteúdo de Bardin (1977) é o momento de tratar os resultados, que estão ao natural na bibliografia, e tratá-los como significativos, é quando ocorre a interpretação e inferência do que foi lido e separado (BARDIN, 1977).

Por se tratar de um assunto que necessita de uma análise mais intensa, a pesquisa qualitativa é primordial para esse aspecto, pois em conjunto com a análise de conteúdo, a preocupação se volta para a interpretação das palavras, frases, sentidos, explícitos ou não no corpo da bibliografia analisada. Por esse motivo, a escolha de uma pesquisa com essas características necessita de um “planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição da temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATO, 2006, p. 266).

No caso deste TCC, a pré-análise consistiu em artigos, de um recorte temporal de 17 anos (2003-2019) no qual o levantamento bibliográfico se deu em duas bases de dados (Scientific Electronic Library Online Brasil - SciELO (<http://www.scielo.br>) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePSIC (<http://pepsic.bvsalud.org/>)). A pesquisa iniciou em

outubro de 2018 sob a coordenação da professora Apoliana R. Groff com a participação dos(as) estudantes de iniciação científica e da professora Marta Corrêa de Moraes, tendo como recorte o período de 2003 a 2017. De acordo com Alves (2020, p. 8):

[...] dos 494 artigos publicados no período entre 2003 e 2017, realizamos a seleção dos mesmos a partir dos seguintes critérios de exclusão: a) artigos repetidos; b) artigos que não possuíam nenhum/a autor/a com formação em psicologia (graduação, mestrado ou doutorado) ou filiação institucional em departamentos de ensino ou programas de pós-graduação em psicologia e; c) artigos que no resumo não abordavam a relação violência e escola. Após a utilização dos critérios de exclusão, permaneceram para leitura integral 116 artigos. [...] Após a leitura e sistematização dos artigos, fizemos a exclusão de mais 15 publicações, pois estas não se adequaram ao escopo do estado da arte, em especial, por não realizarem estudos sobre a relação entre violências e escola especificamente [...]por fim, 101 artigos compuseram o estado da arte sobre violências e escola [...].

Em setembro de 2020, com o intuito de acrescentar mais informações e deixar a pesquisa atualizada decidimos adicionar para esse TCC os anos 2018 e 2019. Para encontrar os artigos nas bases de dados SciELO e PePSIC foram utilizadas as mesmas combinações de palavras-chave (violência e escola; violência e escolar; violências e escola; violências e escolar), tendo os filtros nos campos Resumo e Ano de Publicação. Em uma primeira busca foram encontrados em 2018 e 2019 142 artigos (119 na SciELO e 23 no PePSIC). A partir daí realizamos a seleção primeiramente com a leitura do resumo de cada artigo encontrado, excluindo os repetidos e aqueles que no resumo nos mostravam não ter nenhuma relação com a temática necessária para fazer parte do acervo de artigos que seriam analisados. À medida que íamos encontrando artigos que no resumo insinuavam falar do tema desta pesquisa, seguimos os mesmos critérios do estudo realizado no período de 2003-2017, que era o de ter no mínimo um dos(as) autores(as) do artigo vinculado(a) a área da psicologia. Posteriormente, e a fim de acelerar o processo de seleção, visto que o tempo para a escrita deste trabalho foi bastante exíguo e não conseguiríamos ler na íntegra todos os artigos que no resumo sugerem a temática da nossa escolha, abrimos cada texto e usamos uma ferramenta de busca de palavras para ter certeza que o artigo se adequava a nossa pesquisa, sendo: “entrevista”, “docente”, “professor” e “concepção”. Assim, aqueles arquivos que não continham nenhuma ou poucas vezes citadas essas palavras, eram excluídos, e com isso selecionamos, ao final, 11 artigos dos 142 inicialmente encontrados.

Após essa seleção, realizamos a leitura destes e excluímos mais quatro artigos (dois do ano de 2018 e dois do ano de 2019), pois apesar de haver relação com violências, escola e docentes, estes não tratavam da concepção que os(as) professores(as) possuíam acerca das violências, não podendo então ser inseridos no acervo de textos a serem analisados neste trabalho. Sendo assim, a bibliografia analisada é composta pelos 15 artigos encontrados entre

2003 a 2017 e 07 encontrados entre 2018 e 2019, totalizando 22 documentos, os quais foram lidos na íntegra e analisados neste trabalho.

Com o intuito de organizar e sistematizar a leitura, os artigos foram separados em pastas, divididos por seus anos de publicação. Para orientar a leitura, partimos de uma sistematização realizada com a ajuda de uma tabela do tipo Excel na qual elencamos as seguintes categorias definidas *a priori*: título; resumo; objetivo da pesquisa ou problemática; tipo de artigo; método/tipo de pesquisa; contexto e sujeitos; concepção dos(as) autores(as) sobre violências na escola; resultados, considerações finais ou possibilidades de intervenção na problemática; perspectiva teórica dos(as) autores(as); marcadores sociais das desigualdades (classe, raça, deficiência, gênero, sexualidade) ou temas de interface; escola pública ou particular; compreensão dos(as) professores(as) sobre violências; encaminhamentos dados pelos(as) professores(as) às situações de violências vivenciadas no contexto da escola; encaminhamentos dados pela escola às violências vivenciadas no contexto da escola; presença ou ausência da discussão sobre violências na formação inicial e/ou continuada dos(as) professores(as); relação da escola com a rede de proteção à infância e adolescência. E, após a leitura de alguns textos, achamos necessário elencar uma categoria *a posteriori*: relação família e escola. No entanto, apesar da amplitude de unidades possíveis de serem analisadas, este trabalho terá como foco a análise das “concepções de professores(as) sobre violências e escola”.

Cabe destacar que os encontros de orientação e discussão dos assuntos ocorreram fielmente toda terça-feira, com seu início em setembro e fim em dezembro. Essas reuniões sucederam virtualmente, por web conferência, por se tratar de um semestre atípico na Universidade Federal de Santa Catarina, devido à pandemia do Covid-19.

1.3.1 Sobre a tessitura do texto

Na próxima seção procuramos demarcar a fundamentação teórica deste trabalho, intitulada “Escola e violências: uma contextualização necessária” aborda os direitos das crianças e adolescentes e as violências como violação destes direitos; as formas e os espaços que as violências se manifestam; a relação existente entre violências e escola; e por último, a interseccionalidade como ferramenta indispensável para se analisar o fenômeno das violências.

A seção intitulada “Violências, Escola e a Concepção de Professores(as)”, apresenta a análise dos artigos que fazem parte do acervo deste trabalho. Em um primeiro momento

apresentamos quais artigos foram analisados, seus respectivos anos e em qual base de dados foram encontrados; em seguida contextualizamos os sujeitos, instituições e instrumentos que fizeram parte das pesquisas dos artigos. Finalizamos essa análise com as categorias que surgiram sobre a compreensão dos(as) professores(as) sobre a temática das violências, a saber: tipificações das violências, causas das violências e consequências das violências.

E na seção “Entre finalizações e (des)continuidades”, apresento uma síntese dos resultados e das análises realizadas. É também aqui que volto a olhar para o trajeto constituído neste TCC e na minha formação como Pedagoga, para encontrar aí inspirações para novos/outros começos e (des)continuidades.

2. ESCOLA E VIOLÊNCIAS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO NECESSÁRIA

As violências e seus desdobramentos violam os direitos respaldados na Constituição Federal. De acordo com a mesma, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos(às) brasileiros(as) e aos(às) estrangeiros(as) residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996) também encontramos referenciais importantes para a educação em nosso país, notadamente aqueles explicitados no Título II “Dos princípios e fins da Educação Nacional”. Entre os princípios, queremos destacar os seguintes “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII - valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público [...]; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Referenciais que parecem mostrar a importância de problematizarmos a temática das violências no âmbito da educação e da escola, bem como a sua relevância para os(as) profissionais da educação.

Após muita luta social e política, em 1990 tivemos a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegurou à população infanto-juvenil direitos fundamentais. Em consonância com a Constituição Federal (1988, Art. 227º), o ECA dispõe que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, Art. 4º e 5º).

No entanto, apesar de todos esses documentos, os quais visam garantir um melhor desenvolvimento para as crianças, existe aqui uma ambiguidade de interesses. Isto é, os documentos aqui citados garantem a todas as crianças – independente de classe, gênero, raça, etnia – direito à alimentação, à educação, à segurança, à saúde, a um lar, mas quando observamos com cautela a aplicação das leis, nos deparamos com uma realidade que não condiz com esses documentos.

Como citamos anteriormente, as violências negam os direitos dos sujeitos, pois de acordo com o ECA (1990), a população infanto-juvenil deve ser respeitada, com base na sua integridade, de maneira que consiga se desenvolver física, moral, social, emocional e

psicologicamente de forma plena. Crianças e adolescentes possuem direito à liberdade de locomoção, expressão, religião, etc.; como também devem ser tratados com dignidade. Todos(as) nós, adultos(as), temos a responsabilidade de resguardar as crianças e os adolescentes de qualquer situação que tenha um caráter que impossibilite o seu desenvolvimento de maneira saudável (BRASIL, Art. 15,16,17,18).

Outro ponto bastante pertinente em relação às violências é que estas estabelecem relações de força e poder. Nestas relações, os sujeitos que a exercem procuram alcançar objetivos que, de algum modo, os(as) beneficie (FALEIROS; FALEIROS, 2007). Conforme Minayo:

a violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento (2001, p. 26).

Em outras palavras, as violências se tornam um instrumento de poder no qual tem sua base a dominação, estando presentes nestas situações desigualdades de “conhecimento, força, autoridade, experiência, maturidade, estratégias e recursos” (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 30). Desta forma, todos os sujeitos que se enquadram na categoria infanto-juvenil possuem o direito de obter uma educação e cuidados “sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles [...]” (BRASIL, 1990, Art. 18).

Após essa breve contextualização sobre as violências como um fenômeno que produz relações de dominação e nega os direitos das crianças e adolescentes, nos questionamos: o que a escola e seus(suas) profissionais possuem de informação e fazem em relação a este tipo de violação? Sabemos que a escola é um espaço em que a criança e o adolescente “vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais” (MIRANDA, 1985, p.134), e muitas vezes o local que passam a maior parte do dia. Assim, se faz necessário que a instituição esteja preparada para reconhecer e intervir, de acordo com a sua função e possibilidades, quando encontra algum sujeito que está sofrendo violências. Dessa forma, a escola e seus(suas) profissionais poderão contribuir para o rompimento do ciclo que as violências produzem, garantindo a essas crianças e adolescentes os seus direitos, que apesar de respaldados, foram

descumpridos. Mas o que são realmente violências? Que ações podem ser consideradas violentas? Em quais espaços ela pode ocorrer? Quem as pratica?

2.1 VIOLÊNCIAS: UMA COMPLEXA DEFINIÇÃO

A palavra violência possui um grande destaque na mídia, através de notícias, programas de entretenimento, filmes, séries, entre outros. Essa notoriedade influencia na maneira como as pessoas compreendem o que são violências e suas formas, gerando no senso comum uma interpretação muitas vezes equivocada e rasa sobre o tema, como também a sua naturalização e/ou espetacularização. Como nos afirma o dicionário on-line de português, a palavra violência significa agir com força, uma ação de forma violenta, realizada com agressividade; no âmbito jurídico se relaciona ao ato de constranger moral ou fisicamente alguém; ato de crueldade. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem como definição de violências “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (DAHLBERG; KRUG, 2006, p. 1165). Porém, definir e compreender as violências é um processo mais complexo e amplo. Como Pino manifesta:

Uma das maiores dificuldades no tratamento da violência [...] é a imprecisão dos seus contornos semânticos. [...] Uma, de caráter mais psicológico, é que elas são assim denominadas, com frequência, muito mais pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas do que por razões objetivas consistentes. Outra razão, de caráter mais filosófico, é a dificuldade de encontrar um princípio racional que explique essas ações, particularmente sob o impacto emocional dos seus efeitos. Outra, de caráter mais antropológico, é que a qualificação das ações como violentas permite desqualificar seus autores, tornando-os a expressão máxima da desumanidade, rebaixando-os, equivocadamente, ao nível da animalidade, mundo onde não há lugar para a violência por não existir nele liberdade, intencionalidade, nem consciência, todas elas características da condição *humana* dos homens[mulheres] (2007, p. 765).

Isto é, as violências podem ser definidas pelos impactos emocionais que produzem, pela ausência de racionalidade daqueles(as) que a praticam ou como expressão da animalidade, por exemplo. Definições que consideramos problemáticas por, em determinados contextos, serem utilizadas de modo a naturalizar e banalizar as violências.

De uma forma mais explicada, Ristum e Bastos (2004) nos mostram quatro dimensões que revelam novamente essa complexidade, sendo elas: a polissemia do conceito e os problemas da definição de violências; a controvérsia na delimitação do objeto das violências; a quantidade, variedade e interação de suas causas; e a falta de consenso sobre a natureza das violências. O primeiro ponto se refere ao fato de que em cada pesquisa que

aborda esta temática há uma multiplicidade de sentidos, pois essa conceituação depende tanto dos objetivos do trabalho a ser realizado, quanto dos princípios dos(as) autores(as), dificultando assim uma definição das violências. O segundo item aborda a dificuldade em delimitar o que motiva, suas formas e intensidades, seguindo os conceitos de violento e não-violento das ações humanas, como também a problemática de reduzir as violências como produto da delinquência, criminalidade. O terceiro tópico tem como foco sistematizar as causas das violências, classificadas a partir do ambiente no qual se encontram; divididas em causas contextuais distais (produzidas pelas conjunturas econômica, social, política, etc., como a pobreza), contextuais proximais (ocasionadas a partir de eventos relacionados as violências que estão presentes no ambiente e os indivíduos têm contato direto, como as constantes punições em diversos locais de convívio) e pessoais (são as que têm relação com consumo de drogas, álcool, desequilíbrio emocional, etc., consideradas de origem biológica ou psicológica). A última questão apontada relaciona-se a dificuldade em reconhecer a natureza das violências e, neste caso, há duas correntes opostas: uma afirma que ela é inata, algo instintivo do ser humano, e a outra explicita que é socialmente produzida. Sabendo disso, é importante ter cautela quanto a uma conceituação generalizante do fenômeno das violências, pois como vimos, esse é um tema que abrange diversas áreas da vida em sociedade, não sendo privada a um momento histórico ou pessoas específicas.

2.2 FORMAS E ESPAÇOS DE VIOLÊNCIAS

Em relação às formas de violências, elas estão classificadas em violências físicas, psicológicas e sexuais. Porém, como citado acima, delimitar as violências em três âmbitos é problemático. De acordo com Faleiros e Faleiros (2007), é de extrema importância não resumir e individualizar essas formas, pois elas raramente aparecem indissociáveis umas das outras, por exemplo:

a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se presentes, além da exploração econômica, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral. Por fim, a violência simbólica estimula todas as formas de violências (p. 31).

Faleiros e Faleiros (2007, p. 31-48) citam as seguintes formas de violências presentes na sociedade:

Quadro 1- Definição de formas de violências (FALEIROS; FALEIROS, 2007)

Violência física	Está alicerçada no uso da força como instrumento de poder, deixa marcas no corpo.
Violência psicológica	Tem sua base na dominação e humilhação, destrói a imagem que o sujeito tem de si, as marcas são comportamentais.
Violência sexual	Ocorre tanto pelo contato físico forçado nas genitais, como também sem o contato físico), sendo tipificadas em: Abuso sexual; Exploração sexual comercial; Prostituição; Pornografia; Turismo sexual; Tráfico de pessoas para fins sexuais.
Violência estrutural	Fundamentada nas desigualdades sociais.
Violência simbólica	Propaga uma superioridade baseada em mitos
Violência institucional	Está associada a más condições de espaços específicos.
Negligência/abandono	Fundada na indiferença, falta de responsabilidade com os sujeitos.
Exploração econômica	tem como base adultizar as crianças e adolescentes.

Fonte: elaboração da autora, 2020.

Ressaltamos novamente que um dos pontos que dificulta a existência de um conceito único sobre a temática é essa variedade de formas e contextos nos quais ela pode ser colocada em prática e, muitas vezes, nas situações e vivências encontramos vários tipos de violências simultaneamente, por isso, não podemos reduzir as violências a conceitos descontextualizados e gerais. É urgente, como bem enfatizam Sousa, Miguel e Lima (2010, p. 25):

Avançar na compreensão das violências como fenômenos complexos, que não se pode explicar com um olhar binário (um olhar disjuntivo, que compartimentaliza o que observa e que só reconhece relações de causa e efeito; que olha o mundo de maneira mecânica como um dado imediato), assentado em explicações reducionistas.

De acordo com Faleiros e Faleiros (2007), quando analisamos as violências que ocorrem contra as crianças e adolescentes é comum percebermos que o foco da discussão recai naqueles(as) que praticam os atos contra outros(as), evidenciando uma visão que retrata as situações de violências a partir de uma visão binária, pautada no binômio violentador(a)-violentado(a). Porém, além de considerar a complexidade das violências, parece igualmente urgente incluir “um terceiro sujeito”, que faz parte dessas relações, configurado por aqueles(as) que compreendem e possuem a informação de que alguém está vivenciando situações de cunho violento, mas que por inúmeras razões, opta pelo silêncio, sustentando e permitindo que as violências continuem ocorrendo. Esses sujeitos estão presentes em muitos

espaços e âmbitos sociais/institucionais. Sem esquecer, no entanto, que muitas vezes essa omissão e silêncio acontece por medo, desinformação e tantos outros motivos cujas explicações reducionistas não conseguem alcançar.

De acordo com a OMS há três classes gerais de violências, a saber: violência contra si (auto infligida); violência contra terceiros e violência praticada através da dominação de um grupo contra outro (DAHLBERG; KRUG, 2006). Além dessas, Minayo (1994) amplia as classes com a violência estrutural; violência de resistência; e violência de delinquência. A autora nos mostra que atualmente é possível perceber uma classificação que nos possibilita a não redução das violências ao âmbito da delinquência.

Quadro 2- Definição de classes de violências (MINAYO, 1994)

Violência estrutural	Tem como base os processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem as desigualdades (de classe, gênero, etnia, etária, etc.). De acordo com Minayo (2006), essa é uma violência que dificulta sua descoberta, pois ocorre implicitamente, de maneira que acontece nos micros e macroprocessos, tornando-se naturalizadas.
Violência de resistência	É tida como as ações praticadas contra as violências estruturais, como a autora cita, “constitui-se das diferentes formas de resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos [...] esta categoria de pensamento e ação geralmente [...] é objeto de contestação e repressão por parte dos detentores do poder [...]” (1994, p. 8).
Violência de delinquência	São os atos reconhecidos por estarem fora da lei penal, porém também deve-se compreender primeiramente a violência estrutural, pois Minayo cita que a violência estrutural “[...] não só confronta os indivíduos uns com os outros, mas também os corrompe e impulsiona ao delito” (1994, p.8).

Fonte: elaboração da autora, 2020.

É imprescindível destacar que essa classificação não atende a diversidade de contextos, espacialidades e temporalidades das violências pois, por estar difundida na sociedade, na sua dimensão estrutural, ela se faz presente em todos os âmbitos e espaços de convívio, seja explícita ou implicitamente. Por isso, a próxima subseção terá como foco as violências que acontecem na escola e que guardam profundas relações com o tecido social.

2.3 ESCOLA E VIOLÊNCIAS: CONTORNOS DE UM (DES)ENCONTRO

Como vimos anteriormente, se consideramos a escola como um espaço constituído por relações sociais que auxiliam na internalização de conhecimentos e valores de uma determinada sociedade e cultura, bem como no desenvolvimento dos(as) seus(as) estudantes, com suas particularidades, vivências e contextos sociais distintos, torna-se evidente que haverá nessas instituições de ensino também a presença de violências. Porém, é indispensável não reduzir esses locais de ensino-aprendizagem a espaços unicamente violentos, pois como Abramovay nos explica em uma entrevista realizada em 2006, existem as violências “extramuros” e as “íntermuros” (em uma entrevista de 2018 ela comenta que essa nomenclatura não é mais utilizada por ela, agora sendo nomeada como violências internas e externas à escola). Dentre essas, a autora também aborda a existência de uma violência dura, a violência simbólica e a violência institucional.

Nas palavras de Abramovay, a violência externa é aquela “trazida de fora para dentro do ambiente escolar, principalmente pela existência de conflitos e de expressões organizadas que refletem essa manifestação, como as gangues, no entorno da escola” (2006, p. 16). Diferente da violência externa, aquela que aconteça no interior das instituições educativas tem como base a “incivilidade, a pequena violência que vemos nas relações entre alunos [...] junto a essa modalidade encontramos a violência que permeia as relações aluno professor” (p. 2006, 17). Esta é também reconhecida pela autora como micro violências. Para Abramovay *et al.* (2018), nas relações sociais existe também uma violência dura, que consiste nos atos que possuem consequências irreversíveis e por esse motivo estão presentes no Código Penal, necessitando de uma intervenção de outras instâncias. Além dessas, ela cita uma das violências mais fortes e naturalizadas na sociedade e nas relações, a violência simbólica. Esta é direcionada, por exemplo, para atos racistas e homofóbicos, sendo marcada pelo sentimento de superioridade que o(a) autor(a) das violências acredita possuir sobre quem vivencia essas situações. A última violência citada é a institucional, que vem obtendo espaço nas últimas pesquisas e refere-se aos atos que vêm da instituição, por não reconhecer seus(as) estudantes, seus conhecimentos *a priori*, suas culturas, ignorando-os(as). Recusa-se, pois, a “reconhecer, teórica e praticamente, a criança e o adolescente que se encontram imersos em contextos de violências, a partir de suas necessidades infanto juvenis” (SOUSA, MIGUEL e LIMA, 2010, p. 24).

Quando a escola não legitima a cultura juvenil e por vezes lida como se a adolescência e a juventude fossem fases do desenvolvimento onde existe “uma relação meio

bruta, meio violenta no trato entre os sujeitos” (ABRAMOVAY, 2006, p. 16) parece que estamos a afirmar as violências como algo inato ou inerente a esta temporalidade da vida, culpabilizando os(as) jovens e encerrando a juventude como um período no qual se pode reconhecer mudanças de humor, formação da personalidade, e tentativa de mostrar aos(às) adultos(as) que também são responsáveis e capazes de ter a mesma sensatez e seriedade que os(as) mais velhos(as). Porém, nos parece equivocado esse argumento, visto que não é apenas esse fator que influencia nas violências praticadas e sofridas tanto nos ambientes escolares quanto fora deles. É necessário levar em consideração os aspectos sociais, econômicos e estruturais de uma sociedade profundamente desigual. Há que se indagar também sobre as temporalidades da existência, o que nos lança para muito além da mera cronologia.

A infância, devemos dizê-lo [...] desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro [...] apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (KOHAN, 2015, p. 217).

Outro ponto importante é que não devemos reduzir a escola a um espaço naturalmente violento, pois apesar de haver uma violência institucional (relações de poder), uma violência contra a escola (depredação do patrimônio público), não podemos esquecer que há também uma violência que é resultado de relações que ocorrem fora desse local, sendo as instituições de ensino apenas um espaço que sofre os efeitos dela (CHARLOT, 2002). Com bem afirma Pino (2007, p. 781) “a escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus[suas] integrantes”, visto que os sujeitos que integram esse espaço são constituídos pelos seus contextos sociais, vivências e experiências, sendo a escola mais um dos espaços onde externalizam os conhecimentos adquiridos, as angústias, os medos, as desigualdades que marcam suas existências em um mundo de tantas arestas.

Desta forma, é necessário o reconhecimento de que a escola além de ser um local que reproduz as violências presente na sociedade, é também produtora de suas próprias violências. É somente a partir dessa percepção que será possível observar e explorar posturas que diminuam as situações marcadas pelas violências. Quando assumimos que a escola é um espaço de socialização, seu dia a dia deve colaborar e auxiliar para que sua função seja colocada em prática da melhor maneira, possibilitando então que as crianças e os adolescentes que frequentam tal instituição tenham seu desenvolvimento físico, mental, psicológico e social assegurado. Visto que a “expectativa social é de que a escola atue no sentido da

promoção e da difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como espaço de interações positivas entre os[as] atores[atrizes] que nela convivem” (ABRAMOVAY et al., 2012, p. 48). No entanto, essa postura só será possível a partir do momento que a escola e a rede de proteção à criança e ao adolescente trabalhem de forma conjunta. Precisamos igualmente considerar a escola como espaço de (re)existência, no qual formas outras de convivialidade, especialmente aquelas que recusam as violências, podem e são muitas vezes inventadas. Com bem ensina Freire (1996, p. 37) “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

Como vimos anteriormente, a Constituição Federal de 88 aborda os direitos que pertencem as crianças e adolescentes na nossa sociedade. Desta forma, os responsáveis pela população infanto-juvenil eram, em um primeiro momento, os membros da família, da sociedade, e o Estado (BRASIL, 1988, Art. 227). A partir de 1990, o ECA reconfigurou esse artigo da Constituição, incluindo a comunidade como responsável, especificando a parte da sociedade que possui essa responsabilidade, sendo aqueles[as] que possuem um contato mais próximo do sujeito. Ainda no ECA ocorre a inclusão da “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Art. 70-A), dos “órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais” (Art. 70-A, inciso II) e, ainda, os “profissionais de saúde, educação e assistência social” (Art. 70-A, inciso III) como atuantes e responsáveis por auxiliar na preservação e não violação dos direitos das crianças e adolescentes.

Desta forma, a rede de proteção de crianças e adolescentes pode ser definida como:

o conjunto social constituído por atores e organismos governamentais e não governamentais, articulado e construído com o objetivo de garantir os direitos gerais ou específicos de uma parcela da população infanto-juvenil. [...] Essas redes podem ter abrangência municipal, estadual, nacional ou internacional (BRASIL, 1990, p. 86).

Trabalhar em conjunto com a Rede de Proteção à criança e ao adolescente é de extrema importância quando consideramos as especificidades da escola, pois cada instituição e profissional possui materiais, conhecimentos, propostas, recursos, instrumentos e, conseqüentemente, limitações diferentes entre si, mas o objetivo das atuações deve ser o mesmo, a saber: garantir o direito das crianças e dos adolescentes a uma vida e desenvolvimento plenos (MOTTI; SANTOS, 2010). Essa relação entre escola-comunidade-

família contribui também para a formação de programas que auxiliem na prevenção às violências. Assim, cada integrante da rede age conforme sua responsabilidade, sendo que a Rede de Proteção deve atuar em seis âmbitos:

Notificação: procedimento básico para a identificação do tipo de violência. Possibilita o planejamento das políticas de ação e intervenção. **Diagnóstico:** caracteriza a natureza da violência, verificando a gravidade e o risco de quem está submetido a essa situação. Norteia as medidas mais adequadas de intervenção nos planos social, jurídico, psicológico e/ou médico. **Intervenção:** deve ser planejada, tomando-se as medidas cabíveis de acordo com a gravidade de cada caso. Áreas de intervenção: saúde (física e mental), social e jurídica. **Formação:** é muito importante para o aumento da qualidade do atendimento. A formação contínua pode ser feita por meio de cursos, seminários, supervisões, etc. **Pesquisa:** é importante para construir estatísticas e teorias confiáveis, que vão subsidiar o planejamento das ações de intervenção (políticas públicas). **Prevenção:** é a estratégia privilegiada para combater a (re)produção da violência contra crianças, adolescentes e mulheres (MOTTI; SANTOS, 2010, p. 110, grifos dos autores).

Ou seja, a escola que abarca um grande número de sujeitos, e que muitas vezes passam grande parte do dia nessa instituição, deve ter um olhar atento e sensível para cada criança e adolescente e, principalmente, os(as) docentes e profissionais que trabalham nesses espaços, pois são eles(as) que poderão/deverão notificar a outras instâncias situações de violências contra crianças e adolescentes, quebrando o ciclo destas e auxiliando indiretamente na retirada destes sujeitos de tais situações. Contudo, parece importante afirmar que as “intervensões preventivas ou focais para minimização de consequências das violências devem ser dirigidas a todo o grupo de estudantes e não apenas as vítimas e perpetradores” (HOLST; LISBOA, 2014, p. 265). Mas, para que isso aconteça, o[a] docente necessita de uma formação de qualidade, com um currículo que tenha como objetivo abranger a complexidade das violências. Por fim, parece fundamental outra vez lembrar que as violências são também produzidas no interior dos espaços educativos e que muitas vezes são aí silenciadas.

2.4 INTERSECCIONALIDADE E VIOLÊNCIAS

Nesta subseção queremos dar destaque a compressão das violências não por uma perspectiva hierárquica, mas por aquela que assume uma sensibilidade analítica interseccional. Mas o que é interseccionalidade? Kimberle Crenshaw (2004), uma importante pesquisadora dessa temática utiliza de uma metáfora para explicar o conceito de interseccionalidade. Ela afirma que a visão interseccional é semelhante a duas ruas que seguem em posições opostas, mas em um momento do percurso elas se cruzam, sendo o que ela chama de “eixos de discriminação” (p. 11), que também é referenciado como “eixos de opressão” em um livro de Akotirene (2019, p. 24). Raça, etnia, gênero, classe, idade,

deficiência, etc., são alguns dos marcadores sociais citados, nas palavras da autora:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Desta forma, pensar nesses eixos de poder que estão presentes na sociedade numa perspectiva interseccional auxilia na identificação dos problemas, suas consequências e tanto em intervenções quanto em precauções. Como Bilge também nos mostra, “a interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social [...]” (2009, p. 70). Em consequência disso, existe a necessidade de reconhecer e analisar as violências tanto fora do espaço escolar quanto dentro, por um olhar interseccional, pois as discriminações geralmente não ocorrem de maneira fragmentada, mas sim em conjunto com outras.

Quando temos contato com situações de violências dentro do espaço escolar é importante atuar de forma que leve em consideração, de acordo com Abramovay e Rua (2002) tanto o contexto intraescolar e extraescolar, as particularidades do(a) autor(a) e daquele(a) que vivenciou a situação de violências, como também os espaços que esses sujeitos frequentam. As autoras citam diversas circunstâncias externas e internas que devem ser exploradas. Em relação às primeiras, são mencionadas “questões de gênero (masculinidade/feminilidade); relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais, etc.); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade)” (p. 25). Já as segundas têm como base “a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos[as] professores[as] em relação aos[às] alunos[as] e a prática educacional em geral” (p. 25). A leitura destes marcadores e aspectos apontam para a compreensão de que “liberdade e a autonomia é o direito de cada um de ser individual, de ser reconhecido nas suas diferenças dentro de uma sociedade, e quando esse direito é violado, instala-se a violência” (PINGOELLO; HORIGUELA, 2008, p. 637).

Por esses motivos é que as formas de intervenção e prevenção das violências dentro e fora da escola devem ser analisadas a partir desse viés interseccional, de maneira que os(as) estudantes, os(as) profissionais da escola, a comunidade, a família e a rede de proteção

construam juntos novos modos de convivência, pautados no enfrentamento das diferentes faces das violências que se expressam nas relações sociais e educativas. Cabe refletir que, apesar dos marcadores sociais das diferenças, tal raça, gênero, deficiência, marcarem nossas experiências no mundo, em uma sociedade caracterizada pelo racismo, pelo machismo, pela homofobia e pelo capacitismo, estes se tornam instrumentos de discriminação e são utilizados como justificativa para práticas de violências. Como bem anuncia Skliar (2014, p. 156) “a diferença não é um sujeito, mas uma relação”. Contudo, cabe também ressaltar que este debate e este tipo de análise não estão, necessariamente, presentes nos currículos, tanto da educação básica, quanto do ensino superior. Assim,

para que escolas e professores tenham condições de intervir neste desafio atual, é necessário conhecer e aprender a construir uma forma de lidar com as diferenças que marcam os sujeitos envolvidos no processo educativo, garantindo o respeito a essas diferenças, visto que a democratização do ensino não refere-se somente à garantia de acesso, mas também a permanência dentro dele, livre de qualquer ato de violências (PINGOELLO; Horiguela, 2008, p. 641)

Na próxima seção veremos as concepções dos(as) docentes sobre a temática das violências, de forma que as análises se ancoram nos referenciais teóricos já apresentados, buscando escapar de perspectivas culpabilizadoras, levando em consideração as contribuições da interseccionalidade.

3. VIOLÊNCIAS, ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Como vimos na seção que aborda a metodologia, 22 artigos encorpam as referências bibliográficas que serão analisadas neste trabalho. No quadro a seguir consta o nome, ano de publicação e a base de dados na qual os mesmos foram encontrados, contabilizando 54,6% na base PePSIC e 45,4% na base SciELO.

Quadro 3- Título, ano de publicação e bases de dados dos artigos.

Autores(as)	Título do Artigo	Ano de Publicação	SciELO	PePSIC
Anser; Joly; Vendramini.	Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor	2003		X
Ristum; Bastos.	Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental	2004	X	
Loureiro; Queiroz.	A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular- Uma análise psicológica	2005		X
Souza; Ristum.	Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações	2005	X	
Almeida; Santos.	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar	2006	X	
Lobato; Placco.	Concepções de professores sobre questões relacionadas a violência na escola	2007		X
Pereira; Williams.	A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar	2008		X
Paula; Kodato.	Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas	2010		X
Pereira; Gioia.	Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos	2010		X
Silva; Ristum.	A violência escolar no contexto de privação de liberdade	2010		X
Siqueira; Alves; Leão.	A violação dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva de professores	2012		X
Paula; Kodato.	Representações sociais da violência em professores da escola pública	2013		X
Silva <i>et al.</i>	Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores	2013		X

Arreguy; Coutinho.	Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores	2015	X	
Giordani; Seffner; Dell'aglio	Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública	2017	X	
Cascardo; Gallo.	Mapeamento do conhecimento de professores sobre violência intrafamiliar	2018		X
Oliveira- Menegotto; Machado.	Bullying escolar na perspectiva dos professores	2018		X
Facci.	O adoecimento do professor frente à violência na escola	2019	X	
Piccoli; Lena; Gonçalves.	Violência e sofrimento social no contexto escolar: um estudo de caso em Porto Alegre, RS	2019	X	
Cordeiro <i>et al.</i>	Violência doméstica vivenciada por adolescentes: discurso de educadoras	2019	X	
Silva; Guzzo.	Escola, família e psicologia: Diferentes sentidos da violência no ensino fundamental	2019	X	
Pereira; Zuin.	Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico	2019	X	
		TOTAL	10	12

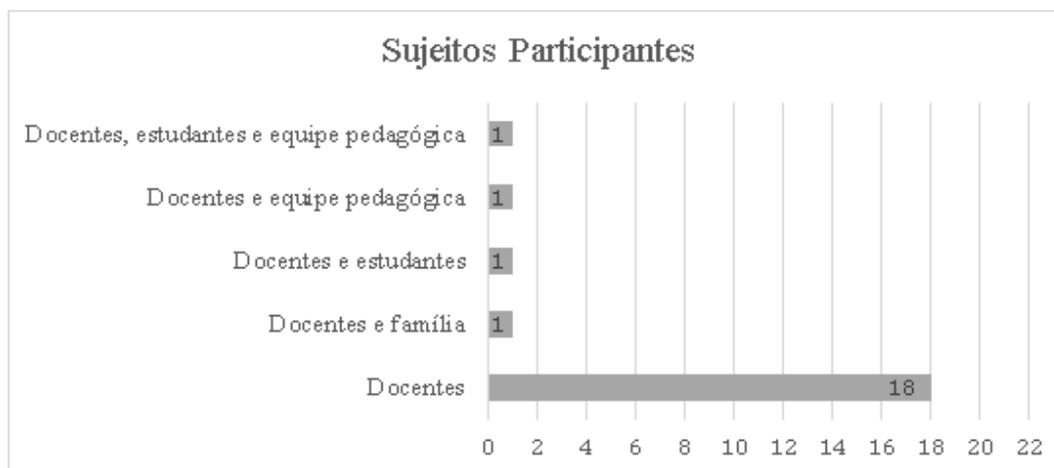
Fonte: elaboração da autora, 2020.

Retomando a metodologia, 68,1% dos artigos (2003 -2017) fazem parte de uma pesquisa maior realizada por estudantes do curso de psicologia, orientados(as) e coordenados(as) pela professora Apoliana. Para ampliar e atualizar este trabalho, continuamos a pesquisa de artigos com a mesma combinação de palavras-chave e requisitos da pesquisa que nos guiou. Desta forma, 31,9% dos artigos foram encontrados, referentes aos anos de 2018-2019. É interessante observar que em um período de 15 anos foram encontrados apenas 15 artigos publicados por autores(as) da área da psicologia que abordam a compreensão que os(as) professores(as) possuem acerca das violências nos contextos escolares, com isso podemos presenciar um aumento, porém não suficiente, de pesquisas sobre essa temática, visto que nos últimos dois anos pesquisados o número de artigos selecionados contabilizou sete.

Quanto aos tipos de artigos selecionados, 100% derivaram de pesquisas de campo,

com a participação de sujeitos envolvidos. Em relação a esses sujeitos, o gráfico a seguir nos demonstra de forma quantitativa os números de artigos em cada categoria:

Gráfico 1- Sujeitos Participantes

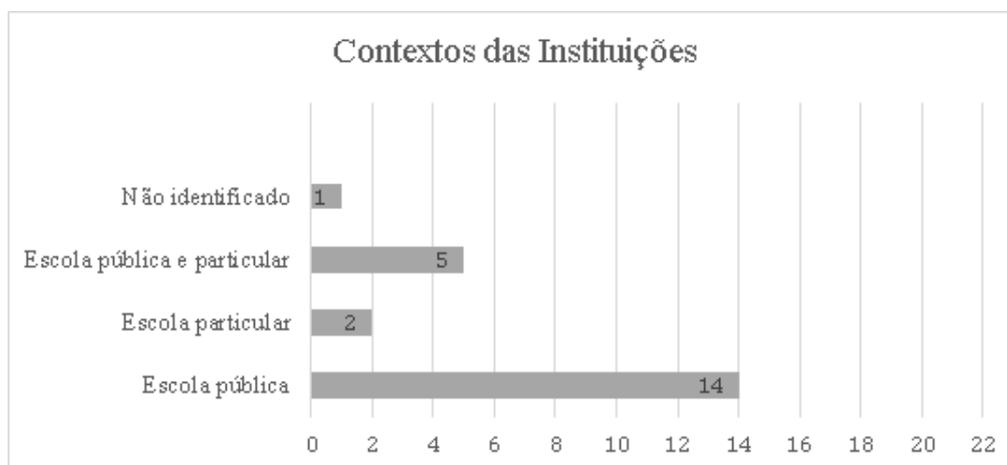


Fonte: Elaboração da autora, 2020

Como podemos perceber, o enfoque das pesquisas está nos docentes, de forma que em todas as categorias os mesmos foram ouvidos, tendo em 81,8% dos artigos a participação exclusiva destes sujeitos. Uma pesquisa foi realizada com docentes e familiares, uma com docentes e estudantes, uma com docentes e a equipe pedagógica (neste caso foi a direção da instituição), e por último; um estudo incluiu os docentes, estudantes e a equipe pedagógica (participaram auxiliares de sala, diretores(as), etc.).

Em relação ao modelo de instituição que os sujeitos acima integravam, encontramos artigos que realizaram sua pesquisa em instituições públicas, privadas, ou nas duas, como veremos no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Contextos das Instituições

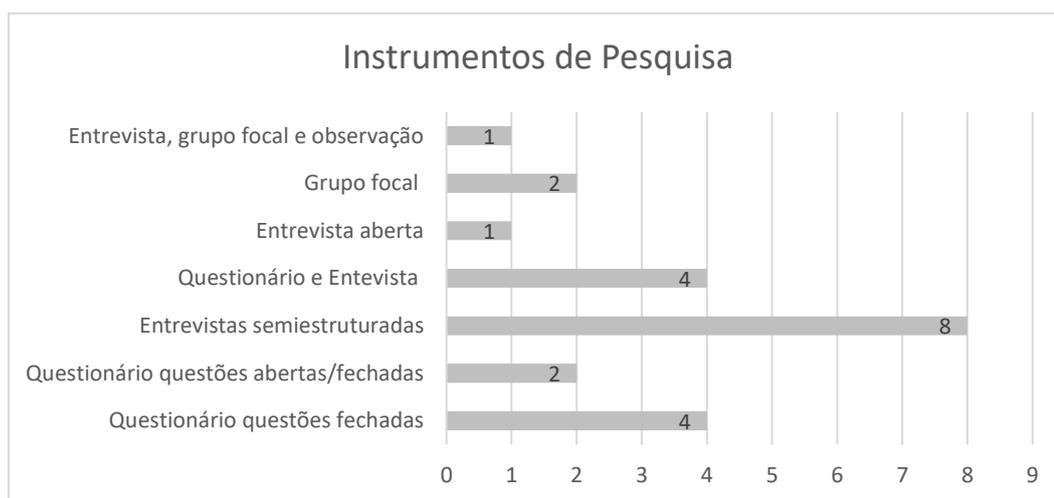


Fonte: Elaboração da autora, 2020

Do conjunto de artigos analisados, a maioria, 63,6%, resulta de pesquisas em instituições de ensino da rede pública; duas foram produzidas em instituições privadas, cinco incluíram os dois modelos de instituições citadas acima, e uma não identificou o contexto da instituição. Vale ressaltar que nas pesquisas que envolveram instituições públicas e privadas, as análises feitas pelos autores(as) dos artigos constam que em relação às respostas dos sujeitos não há uma diferença significativa nas concepções dos(as) participantes.

Em relação aos instrumentos utilizados nas pesquisas, sistematizamos estes em sete categorias gerais com base na coleta dos dados em cada artigo. Podemos perceber no gráfico abaixo que o instrumento de pesquisa mais utilizado foi a entrevista semiestruturada, seguida do questionário com questões fechadas ou combinando questões fechadas e abertas. Apesar de pouco utilizados, também estão presentes o uso do grupo focal e a combinação do uso de questionário e entrevista.

Gráfico 3- Instrumentos de Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, 2020

Em síntese, a maioria das pesquisas foi realizada somente com docentes, em escolas públicas, utilizando como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas.

Como trabalhado na fundamentação teórica, não se possui um conceito geral sobre a violência, pois esta depende de diversos fatores, concepções, princípios, culturas, momentos históricos, etc. (Abramovay, Lima e Varella, 2002). Sendo assim, evitamos neste trabalho conceituar as violências sem levar em consideração todas as particularidades que a rodeiam. Da mesma forma, os sujeitos que participaram tanto das pesquisas realizadas nos artigos que fazem parte do acervo deste trabalho, quanto de outras pesquisas, não tiveram como foco conceituar as violências, como podemos ver no livro “Violência e preconceitos na escola: contribuições da psicologia (2015)”, que apresenta uma pesquisa com docentes utilizando a

roda de conversa como instrumento. Eles abordam que “talvez por essa dificuldade em conceituar um termo tão complexo, de uma forma geral os[as] professores[as] não se detiveram na conceituação das violências [...]. Mesmo autores(as) que escrevem sobre a violência na escola muitas vezes não apresentam uma conceituação do termo” (p. 127). Nós também percebemos que os(as) autores(as) dos artigos analisados neste trabalho não conceituaram e/ou delimitaram as violências em algo fechado e imutável, mas sempre retomando a concepção de que é algo complexo.

Contudo, levando em consideração nosso objetivo e a análise de conteúdo como técnica escolhida, extraímos três categorias em relação à compreensão dos(as) professores(as) sobre violências na escola. A primeira foi denominada de “Tipificação das violências”; a segunda intitulada “Causas das violências”; e a última “Consequências das violências”.

3.1 TIPIFICAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS

Nesta categoria os(as) docentes (utilizaremos este termo, pois estes compõem 100% dos sujeitos participantes das pesquisas, mesmo que em 18,1% delas há além dos(as) professores(as) outros sujeitos) utilizaram tipos e formas de violências para descrever o que pensam e entendem pelo termo violências. Assim, dentro da categoria tipificações, estão incluídos os tipos, modalidades e formas de violências citadas ou vivenciadas pelos sujeitos. Contudo, é importante outra vez destacar que entendemos que as classificações padronizadas não alcançam a multidimensionalidade das violências que atingem de corpo inteiro as infâncias.

Os tipos de violências que utilizamos nesta análise são as definidas pela OMS (DAHLBERG; KRUG, 2006), ampliadas pelas três classes incluídas por Minayo (1994) e, ainda, pelas 12 modalidades anunciadas por Ristum e Bastos (2004) e as sete indicadas por Faleiros e Faleiros (2007), conforme arranjo já anunciado na seção 4 deste TCC. Entretanto, para facilitar a compreensão do(a) leitor(a), apresentamos de outro modo o que já havia sido anunciado.

Quadro 4- Tipos de violências de acordo com a OMS (DAHLBERG; KRUG, 2006)

Violência contra si (auto infligida)
Violência contra terceiros
Violência praticada através da dominação dos grupos

Fonte: elaboração da autora, 2020.

Quadro 5- Classes de violências de acordo com Minayo (1994)

Violência estrutural
Violência de resistência
Violência de delinquência

Fonte: elaboração da autora, 2020.

Quadro 6- Modalidades de violências de acordo com Ristum e Bastos (2004)

Violência de marginais
Violência escolar
Violência familiar
Violência contra grupo minoritário
Violência política
Violência policial
Violência no trânsito
Violência no trabalho
Violência contra delinquentes
Violência contra si
Violência contra o meio ambiente
Violência entre vizinhos

Fonte: elaboração da autora, 2020.

Quadro 7- Formas de violências de acordo com Faleiros e Faleiros (2007)

Violência psicológica
Violência sexual
Violência simbólica
Violência institucional
Negligência/abandono
Exploração econômica

Fonte: elaboração da autora, 2020.

Após a leitura, sistematização, organização e análise dos 22 artigos, conseguimos perceber que, em sua maioria, quando questionados(as) sobre o que são violências, os(as) docentes trouxeram em suas respostas elementos interligados, principalmente, à violência psicológica e violência física, sendo evidenciadas a agressão física e verbal como as formas mais frequentes. Além dessas, é possível encontrar na fala dos(as) docentes, ainda com relação a violência física, várias outras formas pelas quais ela é colocada em prática. Agressões com objetos; assaltos; furtos; uso de armas brancas; brigas entre estudantes tanto fora quanto dentro dos espaços da instituição; a agressividade presente nas relações; danificação do patrimônio e dos pertences de terceiros; entre outros. Cabe destacar que em apenas um artigo foi citada a utilização de arma de fogo, como um docente demonstrou ao relatar um episódio: “um aluno de quinta série, com sintomas de que estivesse drogado,

ameaçou a professora de português, não só dentro da escola como fora dela (...) Ele disse que ia matar a professora, inclusive apareceu, dois ou três dias depois, com uma arma de fogo na escola” (SOUZA; RISTUM, 2005, p. 380). Mas como podemos notar, é comum nas situações de violências que vários tipos, formas, modalidades, classes, etc., se mesclam.

Sobre o relato citado acima, parece evidente que as violências rondavam a vida desta criança muito antes do episódio anunciado. Como ela teve acesso a drogas? O que o Estado tem a ver com isso? O que a escola e a sociedade têm a ver com isso? O que nós professoras temos a ver com isso? Parece necessário afirmar que sociedade e outras instâncias que deveriam zelar por este sujeito foram negligentes muito antes dessa cena ocorrer. Porém, é indispensável seguir perguntando: como esta criança conseguiu uma arma? O que a escola fez nessa situação? A Rede de Proteção cumpriu seu papel depois deste acontecimento? Como essa criança foi tratada antes e depois do ocorrido? E a professora, como reagiu? Como essa docente foi acolhida? São diversas perguntas para as quais não temos respostas definitivas, mas devemos mesmo assim questionar. E, ensaiando compreensões, vamos construindo inteligibilidades que podem nos lançar para formas outras de pensar-sentir-agir sobre violências, notadamente aquelas que acontecem no interior dos espaços educativos e que guardam relações tão próximas com o modo como a sociedade se estrutura, o que nos faz outra vez (re)colocar a analítica interseccional no centro deste debate.

A segunda forma de violências mais citada nos 22 artigos foi a violência psicológica. Os textos nos mostram a presença de diferentes formas de ameaças; coação; humilhação; xingamentos; ridicularizações; estigmatização das pessoas ao seu redor; entre outras. Uma forma de violência psicológica que merece destaque é aquela que ocorre implicitamente. Como podemos considerar, as formas de violências explícitas são todas aquelas que percebemos prontamente que estão ocorrendo, como a violência verbal, que utiliza as palavras para amedrontar, magoar, etc. Já a violência implícita é manifestada através de “olhares, expressão facial, gestos dirigidos aos colegas, carência de afeto” (SILVA; RISTUM, 2010, p. 241), podendo ser dirigida tanto na relação entre estudantes, como na relação destes(as) com professores(as), funcionários(as), entre outras. Podemos pensar que quando essas atitudes são constantes, elas quebram com a lógica da escola como uma instituição de ensino que possui como uma de suas funções a socialização (SAVIANI, 2003), e “cria às vezes um clima em que professores[as] e alunos[as] sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional” (CHARLOT, 2002, p. 437), dificultando uma relação docente-discente que garanta uma aprendizagem de qualidade para ambos os sujeitos.

As violências menos evidenciadas na coleta de dados foram as violências sexuais; violências estruturais; violências de gênero; violências simbólicas; violências institucionais; violências domésticas; violências intrafamiliares; violências que a escola produz; e negligência. Em relação a modalidades e classes de violências, encontramos poucos artigos que utilizam essas nomenclaturas, sendo mais comum as modalidades violência familiar; violência de marginais e violência escolar. Já as classes encontradas foram violência social; violência de delinquência; violência estruturais; violência de resistência; e uma criada por Ristum e Bastos (2004) nomeada por violência de resistência deslocada, que engloba “as respostas das professoras que se referiam a agressões deslocadas (reações a situações de dominação, porém dirigidas a outros alvos que não os produtores da dominação)” (p. 229).

A discriminação e o preconceito aparecem relacionadas as violências física, psicológica, mas, principalmente, pelo viés das violências estrutural, simbólica e de gênero, como nas palavras de uma professora: “A gente também tem muito a violência verbal, muita agressão de xingar o colega, discriminar o colega por ser negro ou por não ter um padrão de beleza (Maria/Escola B)” (LOBATO; PLACCO, 2007, p. 77). Em outra pesquisa identificamos com maior ênfase diversas interfaces da interseccionalidade, visto que no estudo “foram mencionados o preconceito racial (cinco respostas), o de gênero – neste caso, configurado na homofobia (uma resposta) – e o relativo à deficiência física (uma resposta)” (FACCI, 2019, p. 137). O que, por sua vez, parece evidenciar a necessidade de perguntarmos pelo conteúdo daquilo que nomeamos como violências.

Além dessas, os(as) professores(as) citaram como formas de violências a negligência da família, da sociedade e da comunidade, como também o abandono e a adultização das crianças e adolescentes quando obrigados a cumprir funções e responsabilidades que não são adequadas para a sua idade. Nas palavras de uma educadora: “[...] Nós percebemos que muitos alunos assumem responsabilidades que não são adequadas para a idade, como, por exemplo, cuidar da casa e dos irmãos” (CORDEIRO *et al.*, 2019, p. 5). Mas, não devemos realizar julgamentos e culpabilizar a família, pois muitas vezes os responsáveis por essas crianças e adolescentes estão fora o dia inteiro, em serviços duplos, para conseguir se sustentar e sobreviver. É preciso igualmente considerar as violências que também atravessam suas existências. Sem deixar de lembrar, como anuncia Patto (1992, p. 107) “o preconceito contra pobres e negros, de profundas raízes na sociedade brasileira, [que] atua como poderoso estruturante das práticas e processos que se dão na escola”.

Como formas de violência simbólica, podemos elencar com base na leitura dos artigos o autoritarismo; abusos, relações e disputas de poder. Em uma pesquisa realizada em

2005, o autoritarismo foi citado e evidenciado como frequente na escola que os sujeitos participantes faziam parte, porém apenas dois entrevistados reconheceram a existência dessa forma de violência (LOUREIRO; QUEIROZ, 2005). O último tipo de violências que conseguimos identificar foi a institucional, esta veio acompanhada de queixas dos(as) docentes, pois as formas com que esta é colocada em prática gira em torno da desvalorização constante do seu trabalho; a falta de materiais; falta de infraestrutura adequada; o descaso entre os(as) profissionais; e a burocracia presente na instituição (FACCI, 2019).

Das modalidades encontradas, a violência escolar foi a mais evidenciada. Nesta os(as) docentes citaram como formas o desrespeito; a violência entre pares; entre estudantes e professores(as); entre professores(as) e estudantes; embates presentes nas relações dentro da instituição; as violências que ocorrem fora dos muros da escola, mas que influenciam dentro da mesma; entre outras. Porém

[...] A noção de violência escolar das docentes pesquisadas envolve principalmente a que tem, como primeiro agente, o aluno. Por outro lado, elas não percebem suas ações repressivas e seus comentários reprovadores como violência, ou seja, não se veem como protagonistas dela, mas fazendo uso destas práticas como medidas educativas e disciplinadoras (SOUZA; RISTUM, 2005, p. 384).

Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que, apesar de ser frequente a culpabilização da família como um dos principais motivos pelos quais as violências são praticadas por crianças e adolescentes, foram poucos os momentos que os(as) docentes reconheceram a si e a escola como espaços que também produzem e reproduzem violências. Com isso, vale a pena refletir se os sujeitos participantes das pesquisas realmente tentam compreender as vivências e experiências das crianças e adolescentes com os(as) quais convivem, ou apenas procuram culpados para justificar as situações que presenciam e vivenciam?

Em conjunto com essa noção, há também nas respostas dos(as) docentes uma problematização com relação as violências. Primeiramente há docentes que evidenciam que este termo é um exagero para as situações que ocorrem nas escolas, aspecto presente na pesquisa realizada por Paula e Kodato (2010): “A violência é uma palavra um pouco forte (P6)” e “Indisciplina tem, mas ato ‘infracional’? (P2)” (p.189). As mesmas autoras explicam que as atitudes dos(as) estudantes são vistas como indisciplina e não violências, pois “a representação de violência se ancora no parâmetro penal, delituoso e na agressão física” (p. 189). Desta forma, as ações das crianças e adolescentes, apesar de resultarem muitas vezes em um mal-estar docente, ou nas relações que são estabelecidas, são nomeadas como indisciplina,

visto que estes profissionais julgam ser violências apenas aquela chamada por Abramovay *et al.* (2018) como violência dura.

Outro ponto que merece destaque é a presença da banalização das ações e situações de violências, sobretudo aqueles que acontecem entre e com os(as) adolescentes. Como Loureiro e Queiroz (2005) nos afirmam em sua análise:

Outro importante ponto citado pelos entrevistados diz respeito às pequenas agressões entre os adolescentes nas aulas de educação física, brincadeiras que são consentidas pelas partes envolvidas e exaltações verbais quando estão nervosos. Esses comportamentos foram citados não como violentos, mas como algo natural da adolescência. Dois entrevistados acham, inclusive, que é normal o adolescente ser agressivo (p. 550).

Mais vez destacamos o quanto é problemático naturalizar a adolescência e seus comportamentos supostamente esperados, como se todos(as) vivessem e sentissem da mesma forma o que lhes passa e acontece. De outro modo, recorrer à dimensão biológica e inata como justificativa às violências impede de considerarmos os contextos e a trama interseccional que coloca em cena tantos outros fatores importantes que precisamos pensar/problematizar.

Na próxima subseção seguiremos com a análise dos artigos, com foco nas causas das violências elencadas pelos(as) participantes das pesquisas.

3.2 CAUSAS DAS VIOLÊNCIAS

Para explicar as violências, os(as) docentes utilizam em suas concepções a noção de causa, ou seja, os motivos que ocasionam as situações e vivências de violências. Estas podem ser divididas em causas contextuais distais; contextuais proximais; e pessoais. A primeira tem sua origem nas desigualdades presentes na sociedade; a segunda com a vivência e exposição do sujeito às violências; e a última são as causas que possuem relação com a dimensão biológica e psicológica de quem praticou atos considerados violentos (RISTUM; BASTOS, 2004).

Sendo assim, nossa análise se fundamentou nas três classes de causas explicadas acima. Da mesma forma que a categoria anterior, essa foi estabelecida *a posteriori*, baseada também na leitura e sistematização do nosso acervo de artigos. Após esses processos, conseguimos elencar diversas questões nas falas dos(as) docentes que configuram a visão desses sujeitos sobre a temática das violências através das causas e motivos que a ocasionam. Para facilitar o entendimento, separamos essa análise pelas classes de causas citadas acima.

Como vimos anteriormente, as causas contextuais distais são aquelas “produzidas

pelas conjunturas econômica, social, política e cultural. [...] Sua presença é marcante no sentido de que moldam todo um modo de ser e de funcionar de uma sociedade” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 227). Desta forma, encontramos nas falas dos(as) docentes a desigualdade como principal causa, como nos exemplifica a pesquisa de Anser, Joly e Vendramini (2003), quando cita que “para esses professores[as], o sentido conotativo da violência está mais relacionado a elementos constitutivos [...] associados às desigualdades sociais, econômicas e culturais [...]” (p. 71). Dentre as três citadas, há uma maior frequência em relação à desigualdade social e econômica, sendo mencionadas as formas que elas estão presentes na sociedade. A primeira tem seu enfoque nas desigualdades de classe; através do contexto social e das condições precárias em que vivem crianças e adolescentes; problemas sociais que rondam estes sujeitos. A segunda é exemplificada através do desemprego; pobreza; falta de recursos, como exemplifica a fala de uma professora entrevistada: “a violência na escola é um reflexo social; os alunos vêm pra escola e a escola acaba sendo esse espaço que reflete a vida deles no dia-a-dia e tem também questões familiares, questões financeiras, a questão da necessidade, da fome (Maria/Escola B)” (LOBATO; PLACCO, 2007, p. 79).

Pensar a pobreza sem refletir sobre sua complexidade nos faz cair em um ciclo vicioso de culpabilizações, pois “para realizar um processo de compreensão mais amplo, é necessário adotar perspectivas multidimensionais da pobreza” (MOURA JUNIOR *et al.*, 2020, p. 212). Retomando o viés interseccional que levamos em consideração em toda a análise dos artigos e na construção deste trabalho de conclusão de curso, devemos considerar a pobreza como marcador social da desigualdade, pois como Moura Junior (2020) afirma, “as pessoas inseridas nessa situação são atravessadas por outros marcadores históricos e estigmatizadores ideológicos. Dessa maneira, o prisma interseccional é essencial para seguir em uma compreensão aprofundada, ampliada e crítica da pobreza” (p. 213). Esses marcadores podem estar relacionados de modo simultâneo, de forma que se faz imprescindível:

[...] identificar as condições de sujeitos e grupos a partir de categorias como igualdade de gênero, acesso a saúde, educação, esporte e lazer; inclusão em políticas de geração de emprego e renda; garantia de direitos básicos, segurança, liberdade civil, liberdade política, liberdade básica de sobrevivência, compreendendo as questões históricas, políticas, ideológicas e psicológicas de sua constituição (MOURA JÚNIOR *et al.*, 2014 *apud* MOURA JUNIOR *et al.*, 2020, p. 212).

É somente a partir da igualdade de acesso, de inclusão, de garantias de direitos e compreendendo que a sociedade foi construída através de processos históricos não neutros, que começaríamos a compreender a pobreza como um fenômeno também interseccional e relacionado à construção da sociedade que temos. Como Abramovay *et al* nos mostra

Não são raros os casos de discriminação de jovens estudantes em função, por

exemplo, do local de moradia, do modo de vestir ou da ocupação de seus familiares, dentre outros aspectos. Muitas vezes, a consequência desse tipo de discriminação é o comprometimento da experiência escolar dos jovens por ela afetados, que, eventualmente, acabam por abandonar a escola. [...] (2012, p. 67).

Ainda nas causas contextuais distais, os(as) docentes citam como a estrutura educacional influencia na concretização das violências, através de uma formação desqualificada, fracasso escolar ou até mesmo evasão, sendo que “a falta e/ou desorganização de escolas/falta de instrução/analfabetismo foi a terceira causa distal mais citada e está diretamente ligada à profissão das entrevistadas” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 236). De forma que “os desentendimentos no ambiente escolar, agravados pela ausência de espaço adequado para a resolução de conflitos e, até mesmo, pela eventual naturalização dos problemas cotidianos das escolas, podem acarretar situações de extrema violência” (ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 36). Com isso, elencamos mais uma das falas dos(as) docentes, quando citam o Estado também como um dos causadores das violências, através da ausência de políticas públicas que garantam condições de vida dignas para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Em conjunto, a desestruturação da sociedade; as relações de poder impostas; e os estigmas naturalizados são outras causas contextuais distais presentes nos discursos dos(as) docentes, de maneira que:

Vários excertos destacam que a violência é um problema histórico-social, que se atualiza no cotidiano das relações interpessoais. Da mesma forma, sobressai a ideia de que a violência está implicada às condições estruturais da sociedade, [...]. Nesse sentido, tal fenômeno também estaria, nos estudos levantados, relacionado à desigualdade social e à pobreza (UFMT, 2015, p.77).

Novamente a pobreza é retomada como uma das causas das violências. Nesse caso, a culpabilização foi da estruturação da sociedade, porém recaiu naqueles(as) que estão tendo seus direitos violados quando não possuem o básico, ou seja, acesso à educação, lazer, saúde, entre outras esferas da vida que deveriam ser garantidas. Sendo assim, conforme Moura Junior *et al.* (2020) ao referenciar Cidade, Moura Junior, Ximenes (2012) e Góis (2008), “o indivíduo em condições de pobreza também lida com dimensões ideológicas de culpabilização, criminalização e estigmatização da sua situação, podendo causar sofrimento, conformismo, indignação, revolta e resistência” (p. 212). Sendo assim, devemos ter cuidado com os estigmas e preconceitos presentes em nossa sociedade que são produzidos e reproduzidos diariamente tanto de maneira explícita quanto implícita em contextos de escolarização, pois somente a partir dessa análise interseccional e do reconhecimento de que a sociedade possui em sua estrutura e construção essas desigualdades “é possível o reconhecimento das estratégias de opressão vividas, como também a proposição de estratégias de enfrentamento dessas mazelas sociais” (MOURA JUNIOR *et al.*, 2020, p. 215).

A segunda classe de violências que nos guiamos para analisar os artigos trata das causas contextuais proximais que “se referem a eventos relacionados à violências que estão presentes no ambiente e com os quais os indivíduos que praticam a violência têm contato direto” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 227). Dentro desta classe a principal causa foi relacionada à família, à desestruturação; separação da família; responsáveis das crianças e adolescentes que sobrevivem através do tráfico; miséria afetiva e familiar; foram algumas das falas dos(as) docentes, como nos mostra Lobato e Placco (2007) através da transcrição a seguir:

A violência na escola tem essa origem na família; se a família trabalhasse valores e princípios, talvez, a escola fosse um lugar mais harmônico (Gabriel/Escola C). Esse é um dos principais fatores que contribui para a violência. Às vezes, ele até tem pai, mãe e casa própria, mas que não estão nem aí pra formação moral dos filhos. E quando eles vêm, já é tarde demais e o aluno já está envolvido com drogas (Cíntia/Escola D) (p.79).

E ainda,

É tudo uma miséria, sabe, é uma miséria material, é uma miséria afetiva, é uma miséria familiar, é um pouco quase nada de tudo. Então, de onde tu vais tirar dessa criança vontade de estudar? O convencimento de dizer: “olha, aqui, através disso aqui é que tu vais dar um rumo na tua vida” (E20) (PICCOLI; LENA; GONÇALVES, 2019, p. 178).

A família, de acordo com o discurso dos(as) docentes entrevistados(as) e das falas acima transcritas pelos(as) pesquisadores(as), é retratada como o fator que possibilita as dificuldades das crianças e dos adolescentes. Os(as) responsáveis são tidos(as) como sem valores e princípios, e as atitudes, evasão, falta de concentração e “indisciplina” são justificadas através da família. Essa concepção vai outra vez ao encontro da pesquisa realizada por Patto (1992, p. 108), na qual a autora escreve sobre a teoria da carência cultural e como esse pensamento originou-se, fundamentado no preconceito contra negros(as) como seres portadores de “deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos” (p.108). Vejamos mais uma passagem da pesquisa realizada por Patto (1992, p. 113):

Tem crianças com condições de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) essas mães são umas coitadas, não tem sensibilidade, não tem nada... (uma professora).

A partir da fala desta professora podemos questionar: o que é mais importante, o carinho ou o alimento? E se aquela família está, na visão da professora “ausente”, pois cumpre horas extras em diversos serviços para não deixar aquela criança ou adolescente

passar fome? Perguntamos a essa família sobre as dificuldades e violências com as quais convivem cotidianamente?

Pensar e repensar nossos preconceitos e concepções deve ser um processo constante, especialmente quando ao nosso modo de ver aquela família acabada por nomeá-la como “desestruturada”. Onde fica nossa “ausculta” acerca deste lado tão estigmatizado da história? Como mostra a fala de uma mãe: “eu e meu marido somos leigos, a gente não entende das coisas da escola porque não fomos na escola quando crianças. Meus filhos vão na escola, mas também não entendem, não conseguem aprender. Acho que não é coisa para a gente” (FRELLER, 1993 *apud* PATTO, 1992, p. 118). Este discurso dialoga com os estudos de Moura Junior *et al.* (2020) quando ele nos mostra que os indivíduos internalizam esses preconceitos e os legitimam, de forma que essa mãe concorda com o fato de que a educação não “é coisa para a gente”, mas que gente? Pobres? Negros(as)? Mulheres?

A família é em grande parte culpabilizada, pois não trabalha com ética, moral, valores e princípios que as escolas acreditam que deveriam tratar. Porém,

Essa visão de “desestruturação familiar”, que, com frequência, acaba por culpabilizar a família pelas violências que ocorrem no interior das escolas, é composta por dois eixos principais. O primeiro é pautado por atitudes e hábitos considerados negativos para a convivência do estudante, como, por exemplo, o envolvimento com drogas por algum membro da família. [...] O segundo se refere a uma determinada configuração familiar que priva o jovem das principais referências, como, por exemplo, a falta do pai, figura vista como indispensável no exercício do cuidado e do suporte necessários ao desenvolvimento do indivíduo. Assim, quanto mais distante do modelo convencional, mais “problemática” é a família (ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 72).

Interessante salientar a pesquisa, realizada por Silva e Guzzo (2019), cujos participantes foram, além dos(as) docentes, as famílias. Neste estudo, contudo, as únicas participantes foram 14 mães e avós responsáveis por algum(a) estudante da instituição, sendo que ao serem questionadas sobre a temática das violências, “algumas mães, ao pensarem sobre fenômeno da violência, choraram e isto indica como estão afetadas e vulneráveis, sofrendo por situações que fazem parte de suas vidas cotidianas” (p. 6). Sendo assim, ao mesmo tempo que é problemático culpabilizar de maneira tão intensa os(as) integrantes da família, os(as) profissionais de ensino e toda a Rede de Proteção devem ter atenção redobrada sobre todos os âmbitos e espaços que as crianças e adolescentes vítimas de violências estão inseridos(as).

Citando a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (2016), Moura Junior *et al.* (2020) manifesta a necessidade de

reconhecer que as desigualdades de gênero afetam de diferentes formas mulheres e homens e que as estatísticas, em relação às condições de pobreza, têm sido falhas ao

partir do pressuposto de que a distribuição da renda dentro dos domicílios é igualitária e ao desconsiderar o valor do trabalho não remunerado (p. 216).

Como Abramovay *et al.* (2012) pontua, a questão de gênero nessa temática é bastante presente quando o assunto é família e sua estrutura. Em consonância com esse preconceito há o que foi especificado por Moura Junior *et al.* (2020) e que diz do modo como a pobreza atinge essas mulheres. Essa desigualdade pode ser encontrada com frequência, visto que nossa sociedade foi construída através das disputas de poder. Quando se faz um levantamento da população pobre, deve-se levar em consideração além da renda, como esse dinheiro é distribuído, pois em muitas famílias a criação e sustento é feito por mães/avós/tias/etc.; de forma que as mesmas possuem uma carga horária de trabalho não remunerada, que se refere ao serviço doméstico que ainda hoje é instantaneamente relacionado às mulheres. Os mesmos tipos, formas, modalidades e classes de violências que atingem crianças, adolescentes, docentes, funcionários da instituição também atingem as famílias, e principalmente aquelas “chefiadas” por mulheres negras.

Em relação ao preconceito que as mulheres, principalmente negras, sofrem a partir do âmbito da pobreza, da família desestruturada e do racismo, podemos compreender que “[...] as mulheres negras ocupam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da raça e do gênero, o chamado terceiro espaço, um tipo de vácuo de apagamento e contradição em um mundo polarizado em negros de um lado e mulheres de outro” (KILOMBA, 2012, p. 56). Essa observação pode ser exemplificada por Crenshaw (2004), quando ela conta que um grupo de mulheres afro-americanas processaram uma empresa com a afirmação de terem sofrido discriminação, pois de acordo com elas a empresa não contratava mulheres negras. Porém, a empresa alegou que contratava pessoas negras e brancas, mas o caso em questão era que “havia empregos para negros, mas esses empregos eram só para homens. Havia empregos para mulheres, mas esses empregos eram só para mulheres brancas” (p.10). Mesmo com esses argumentos, o tribunal não aceitou o processo como misto, eles recomendaram que as mulheres negras provassem separadamente que estavam sofrendo em um primeiro momento a discriminação racial, e depois a discriminação de gênero.

Inicialmente, o tribunal perguntou: “Houve discriminação racial?” Resposta: “Bem, não. Não houve discriminação racial porque a General Motors contratou negros, homens negros”. A segunda pergunta foi: “Houve discriminação de gênero?” Resposta: “Não, não houve discriminação de gênero”. A empresa havia contratado mulheres que, por acaso, eram brancas. Portanto, o que o tribunal estava dizendo, essencialmente, é que se a experiência das mulheres negras não havia sido a mesma dos homens negros e que se a sua discriminação de gênero não havia sido a mesma sofrida por mulheres brancas, basicamente elas não haviam sofrido qualquer tipo de discriminação que a lei estivesse disposta a reconhecer. Por essa razão, as mulheres negras foram informadas de que seu processo por discriminação não tinha fundamento (CRENSHAW, 2004, p. 10-11).

Em síntese, o resultado do processo foi que as mulheres negras não tiveram como apresentar evidências distintas entre a discriminação racial e a de gênero, pois como o tribunal questionou, seria necessário às mulheres negras, para ganhar a causa em relação à discriminação racial, que a empresa não contratasse negros, e referente à discriminação de gênero, que não contratasse mulheres. Sendo assim, parece evidente que as únicas que estavam sofrendo eram elas, mulheres negras. Por essa questão que “precisamos [...] identificar melhor o que acontece quando diversas formas de discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas” (CRENSHAW, 2004, p. 11), dentro e fora das instituições escolares.

Assim, de acordo com Moura Junior *et al.* (2020, p. 219-220),

A interseccionalidade é a ferramenta para compreender as desigualdades e como elas se estruturam frente às questões de raça e de gênero atravessadas pelo marcador de classe social. Dessa forma, devem-se desenvolver estratégias que possam contribuir a partir das ações de caráter interdisciplinar e interseccional para aqueles(as) excluídos(as) por questões raciais, de gênero e de classe social.

Nesta direção, a interseccionalidade é um importante instrumento para pensar as relações educativas e o lugar que nós docentes ocupamos nestas relações. Nós somos construídos(as) por diversos marcadores sociais, e esses marcadores carregam estigmas que devem ser enfrentados na arena pública.

Em consonância com o que citamos acima, algumas falas presentes nas pesquisas em relação as causas contextuais proximais das violências estão relacionadas aos modelos de violências encontrados em casa, na rua, na televisão e em vários outros espaços; o ambiente e o convívio constante dessas crianças e adolescentes com as violências é algo também presente nos discursos docentes; a comunidade como reprodutora de estigmas quando usa “termos como “delinquentes”, “malandros”, “manos”; a falta de educação doméstica, moral e ética. Como podemos perceber, a grande maioria das causas contextuais proximais citadas possuem sua origem na família, de forma que os(as) entrevistados(as) “não atribuem responsabilidade significativa aos aspectos intraescolares, principalmente quando se trata de associar sua prática docente à violência e aos preconceitos; mas, a tendência verificada é a de transferir tal “culpa” para o[a] aluno, para a família, para “o sistema”, ou para a sociedade” (UFTM, 2015, p. 373).

A última categoria analisada engloba as causas “tanto biológicas como psicológicas” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 227), sendo aquelas que possuem sua origem em contextos externos, mas que possuem efeito de forma interna, como é o caso da utilização de substâncias químicas, e aquelas que são próprias do sujeito através da genética, traumas, etc.

Nesta classe, as falas mais frequentes são as de origem psicológica; “desejo de fazer o mal” (ANSER; JOLY; VENDRAMINI, 2003, p. 75); índole; revolta causada pela falta de respeito; desgaste; cansaço; falta de limites; desinteresse; problemas emocionais. Com a transcrição da fala de uma professora, podemos compreender de maneira contundente essas causas, pois quando a docente diz que “o lado psicológico está bem forte, sei lá (...) eu acho que é um distúrbio. Nós seres humanos temos essa coisa da discórdia (...) no mesmo tempo que a gente tá bem, a gente tá mal (P4)” (PAULA; KODATO, 2010, p. 184). O que, por sua vez, nos remete novamente à Ristum e Bastos (2004) quando afirmam a dificuldade e falta de consenso em determinar a origem das violências, podendo ir para um viés de caráter inato como a docente acima exemplificou, ou do socialmente produzido.

Ainda na classe de causas pessoais, os sujeitos alegaram que tanto o uso de drogas e álcool, como o comércio dessas substâncias contribui de maneira expressiva para a concretização das violências, de acordo com a fala de uma professora: “[...] a maioria dos alunos que frequentam a escola ou usam drogas, ou não têm noção. São aquelas pessoas muito violentas, que não têm uma estrutura familiar; isso faz com que eles não tenham, assim, medo de fazer o mal a alguém. Eles não têm muito a perder com isso. [...]” (PEREIRA; ZUIN, 2019, p. 14). Porém, sempre que esta causa é abordada, os(as) docentes fazem uma relação com as famílias, “as professoras mencionam que muitas famílias de alunos sobrevivem do tráfico, mas, segundo elas, o uso não acontece dentro da escola, já que os alunos respeitam a instituição” (PICCOLI; LENA; GONÇALVES, 2019 p. 179). Podemos ver esse dado em consonância com a afirmação de Abramovay e Avancini (2003) quando afirmam que:

O acesso a bebidas alcoólicas é reconhecidamente um motivador da violência. Em 63% das escolas observadas verificou-se que os alunos frequentam bares ou botequins próximos à escola, algumas vezes desviando do seu trajeto e faltando às aulas. Esses estabelecimentos são frequentados por grupos ou turmas que, quando consomem bebidas alcoólicas, podem se envolver em práticas violentas. [...] um dos maiores problemas, em muitas escolas, a formação de gangues ou o tráfico de drogas no espaço escolar ou no seu entorno, levando a um total clima de insegurança. Isso fragiliza a autoridade dos responsáveis pela ordem na escola a tal ponto que ficam imóveis, com receio de sofrer represálias (p. 32-33).

Um último tópico que achamos interessante destacar é que uma das causas citadas pelos sujeitos entrevistados nas pesquisas possui relação com a naturalização da adolescência como uma fase da vida em que as violências é muito presente, como brincadeiras da idade; querer ser o “valentão” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018), entre outras questões que justificam as violências através da faixa etária ou do momento do desenvolvimento humano em que os estudantes se encontram. Outro quesito ainda em relação a adolescência, foi a fala de um(a) docente referindo-se ao fato de as violências serem

ocasionadas pela responsabilização intensa de crianças e adolescente com tarefas acima da sua idade:

“Cadê a atividade de casa?” [...] “Sora eu não posso, não tenho tempo, tenho que cuidar do meu sobrinho”. Quer dizer, uma criança com nove, dez anos, cuidando de outra criança de um ano e meio, dois anos, né. Então todas essas coisas, tá, e a mãe? Ah, a mãe sai às seis da manhã e volta, às vezes, às dez da noite trabalhando. (E15) (PICCOLI; LENA; GONÇALVES, 2019, p. 179).

É importante expor que essas causas não ocorrem de maneira individualizada, mas são um conjunto. Em síntese:

Algumas das possíveis razões para a violência dos alunos, apontadas por elas, são os problemas sociais e/ou socioemocionais; a falta de estrutura, de orientação familiar, de atenção da família, de criação apropriada; a falta de estimulação apropriada; o convívio com a violência; a impunidade de quem comete a violência; a falta de limites e de educação; a baixa autoestima; as emoções presentes (agitação, tensão); e, ainda, a violência como uma forma de reação à má compreensão por parte dos adultos (PEREIRA; GIOIA, 2010, p. 131).

Assim, a família é apontada como a causa mais frequente das violências na concepção dos(as) docentes participantes das pesquisas aqui analisadas, de modo que as causas das violências tendo como origem as instituições de ensino foram pouco citadas.

3.3 CONSEQUÊNCIAS DAS VIOLÊNCIAS

Nesta categoria elencamos as concepções dos(as) docentes sobre as violências através das consequências que as mesmas produzem em quem vivencia tais situações. Em outras palavras, “especificam o dano produzido pelas violências 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 três tipos de dano” (RISTUM; BASTOS, 2004, p. 231). Desta forma, encontramos falas que remetem a consequências físicas, psicológicas, sociais e educativas. Elencamos as respostas obtidas através da análise tanto das consequências que os(as) professores(as) acreditam ocorrer naqueles(as) que sofrem algum tipo de violências, quanto nas que eles(as) possuem por já terem vivenciado ou vivenciarem diariamente tais situações.

Após o processo de leitura e sistematização, encontramos algumas classes que englobam as consequências através do seu tipo. As duas classes mais frequentes nos discursos dos(as) docentes estão relacionadas aos danos psicológicos, principalmente ligada a sentimentos; e aos danos educativos. A primeira é bem representada por Almeida, Santos e Rossi (2006) que no resultado da pesquisa abordam “revolta; pena; tristeza; indignação; compaixão; angústia; impotência; traumas; vingança; frustração; baixa autoestima” (p. 282),

além desses, em outros artigos encontramos “insegurança, desestímulo, medo e dificuldades de relacionamento com os alunos” (SILVA; RISTUM, 2010, p. 245); desgaste; cansaço; pânico; humilhação. Através da fala de um professor entrevistado por Lobato e Placco (2007) conseguimos exemplificar na prática como esses sentimentos atravessam a vida de alguns(mas) docentes:

Uma vez eu estava entrando na sala e tinha um adolescente com uma arma carregada ameaçando um outro que tinha mexido com a namorada dele na noite anterior. Aí já não teve mais aula, foi uma confusão, ou seja, é inevitável, você já entra na sala de aula olhando com receio para aquele rapaz, porque você sabe que ele foi capaz de usar uma arma e você fica até com receio de chamar a atenção dele, porque você está sempre de costas para ele (Antonio/Escola A) (LOBATO; PLACCO, 2007, p. 84).

Mediante esta fala, conseguimos fazer uma ligação com outros tipos de danos psicológicos que encontramos através da leitura atenta. Essas consequências, muito citadas pelos(as) docentes, estão mais relacionadas com a saúde mental dos(as) envolvidos(as). Mudança de comportamentos acontecem e, às vezes, os(as) estudantes recorrem à agressividade, ao isolamento, ao retraimento, ao choro e à apatia. Para os(as) docentes estes são alguns dos danos psicológicos externalizados pelas crianças e adolescentes. Todavia, acrescentam que eles(as) também sentem/vivenciam muitos destes agravos. Em conjunto com os danos causados, os sujeitos entrevistados revelam a possibilidade de reconhecer quando uma criança ou adolescente está sofrendo algum tipo de violências, como nos mostra o trecho a seguir retirado a análise da pesquisa realizada por Pereira e Williams (2008):

Mesmo com um discurso vago e até superficial, ao comentarem as experiências com alunos vítimas de violência doméstica, as educadoras revelaram um dado positivo, pois sabiam identificar a criança vitimizada, tanto pelas marcas de ferimento no corpo, como por meio do comportamento (perda de interesse, apatia, etc.) (p. 147).

Mas, cabe a nós questionar: e aquelas crianças e adolescentes que não demonstram de maneira explícita esses sentimentos? E aqueles sujeitos que desde o início do ano letivo foram considerados “tímidos” ou “problemáticos”? Será que esses estigmas presentes nas relações também não impossibilitam a nós, docentes, de reconhecer sofrimentos e violências?

Ainda em relação aos danos psicológicos, podemos encontrar falas que remetem a condição dos(as) próprios(as) docentes entrevistados(as). Elas estão relacionadas tanto ao âmbito físico quanto ao emocional, “consequências como *depressão* e *doenças da mente e do corpo* emergiram nos relatos [...] [eles(as)] consideram a violência no ambiente de trabalho capaz de gerar consequências ligadas à qualidade de vida que transcendem o exercício da prática docente (SILVA; RISTUM, 2010 p. 244-245). Porém, devemos

[...] entender que o fenômeno da violência e do adoecimento do professor não é individual, intrínseco ao indivíduo, e que, como todos os comportamentos, deve ser

analisado a partir da relação dialética entre objetividade (condições materiais de trabalho, investimento financeiro na educação, salário, infraestrutura da escola, formação de professores, entre outros fatores) e subjetividade (FACCI, 2019, p. 134).

Ou seja, essa observação de Facci nos faz reafirmar a impossibilidade de individualizar as violências, suas causas e consequências. Pois, se fizermos uma categorização fixa e imutável iríamos, em alguns momentos, culpabilizar esferas e contextos que cada sujeito compõe e é composto.

Outra classe de consequências, são aquelas ligadas a educação e ao processo de ensino-aprendizagem. Com relação aos impactos na vida escolar das crianças e adolescentes, os(as) docentes entrevistados(as) citam o prejuízo no desenvolvimento da autonomia; carência na qualidade de aprendizagem; o desempenho escolar fica abalado; desestímulo; fracasso escolar; desinteresse; evasão. Essas falas possuem uma concordância com a pesquisa de Carcardo e Gallo (2018), na qual destacam “as ausências frequentes, o baixo rendimento, a falta de atenção e de concentração e os comportamentos como agressividade, passividade, apatia e choro [...]” (p. 36). De acordo com o livro “Violência e Preconceitos na Escola: contribuições da psicologia” (UFMT, 2015), conseguimos ver que esses aspectos possuem concordância também com outras literaturas, pois as mesmas respostas foram encontradas mesmo quando a pergunta foi direcionada para os(as) próprios(as) estudantes:

Em sua quase totalidade, os relatórios produzidos pelos grupos de pesquisa revelam consequências negativas, que incluem:

- Vulnerabilização dos sujeitos;
- Afastamento, evasão, desinteresse pela escola;
- Fracasso escolar;
- Rupturas na constituição identitária, sentimentos negativos e baixa autoestima;
- Sintomas físicos e problemas psicológicos.

De modo geral, portanto, a vivência da violência e do preconceito pelo aluno produz sofrimento psíquico e físico, impede ou dificulta os processos de aprendizagem, tornando-se obstáculo para que a escola realize sua tarefa – o ato de educar (UFMT, 2015, p. 91-92).

E ainda,

Os alunos afirmam que a violência nas escolas é uma das causas do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda de dias letivos e da vontade de assistir as aulas, por ficarem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, trazendo prejuízo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 81)

Com isso conseguimos perceber que, apesar da nossa pesquisa estar centrada na compreensão dos(as) docentes sobre as violências na escola, os(as) estudantes também se sentem afetados. Então, como a escola, uma instituição de ensino com a função de socializar e transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pode cumprir seu objetivo de maneira efetiva, mesmo com situações de violências atravessando a vida e os contextos dos(as)

seus(suas) estudantes e profissionais?

Além dos impactos no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes há danos causados pela condição do trabalho docente. As falas dos sujeitos entrevistados giram em torno da precarização da qualidade do seu trabalho; desestímulo; o abandono da docência; a constante desvalorização do seu trabalho; a afetação na rotina; uma carência no rendimento. Essas são representadas através da fala de uma professora entrevistada por Lobato e Placco (2007), que quando questionada se as violências interferem em sua docência respondeu que:

Interfere sim. Porque você tem que ficar parando a aula pra chamar a atenção, você tem que tentar criar um ambiente de trabalho. Às vezes é bom porque você pode relacionar outros assuntos, mas às vezes “quebra” o ritmo da sua aula, atrapalha a atividade que você programou para aquela aula (Licia/Escola C) (p. 84).

Além dessa interferência, que resulta num desânimo, outros pontos foram também levantados pelos(as) docentes, como aquele que relaciona a falta de compromisso dos(das) seus(suas) colegas de profissão; o abandono da docência e uma formação fragilizada, como podemos encontrar na fala de alguns(mas) entrevistados(as) no estudo de Paula, Kodato e Dias (2013, p. 247, grifos nossos):

“A gente vê na sala dos professores, reclamam de tudo, nada está bom” (P1).

“Um professor está desanimado, não tem ânimo” (P2).

“Às vezes a mesma porcaria de professor que tem aqui, tem lá na escola do centro, e se bobear até pior” (P2).

“É professor que falta demais, eu nunca vi uma coisa desta. Eu vejo a loucura... o professor falta e não está nem aí” (P6).

O abandono da profissão, o desânimo, as faltas e reclamações não devem ser relacionadas ao perfil dos(as) docentes, mas levar em consideração os contextos das suas docências, a sua formação, as estruturas das escolas, as políticas públicas em educação, entre tantas outras linhas que ampliam a nossa compreensão acerca do que aí acontece. Nas palavras de Patto (1992):

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver (p. 114).

Ou seja, além das violências que perpassam as vivências e experiências desses(as) docentes e que ocasiona danos físicos, psicológicos, emocionais, sociais e educativos, os(as) professores(as) são compostos pelo tipo de formação que tiveram; suas visões de mundo constituídas socialmente, princípios políticos e relações, principalmente, de raça, gênero e

classe. Por estas razões não devemos limitar suas atuações apenas com o que está explícito diariamente, ou àquilo que acreditamos ser “uma porcaria de professor(a)”.

As relações de gênero presentes na docência estão relacionadas aos sujeitos que totalizam a grande parte do corpo docente: as mulheres. Porém, essas compõem em sua maioria a atuação com crianças nas creches e nos primeiros anos do ensino fundamental, podendo encontrar a figura masculina na docência ampliada a partir dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Como Patto (1992) nos mostra, os níveis educacionais que possuem como mais atuantes no corpo docente a figura feminina é composta por “mulheres de classe média-média e média-baixa que não trabalham mais por “amor à arte”, mas porque precisam complementar o orçamento doméstico” (p. 115). Da mesma forma que as mães, as professoras, muitas vezes, necessitam submeter-se a cargas horárias abusivas, em mais de um emprego, que pode ser realizado em outra instituição de ensino ou não possuir relação com a educação. Além dessa jornada de trabalho remunerada, frequentemente elas fazem o trabalho doméstico, cuidam dos(as) filhos(as), resultando em uma tripla jornada. “Além dessa sobrecarga, carregam o peso de sua desvalorização num sistema educacional [...] em condições materiais de trabalho em geral precárias” (p.115), e encontrar discursos de colegas de profissão reclamando e julgando entre si é desolador, pois como saber quanto tempo aquele(a) profissional está exposto(a) às situações de violências? Como é o suporte emocional dessas mulheres? Seria correto medir as ações docentes apenas pelo que entendemos ser “corretas atitudes” de um(a) profissional da educação? Qual formação este(a) professor(a) teve? São diversos questionamentos que devem ser feitos antes de cairmos em um discurso que culpabiliza, principalmente as mulheres, tanto no âmbito familiar quando educacional. De outro lado, parece importante perguntar “por que é necessário desqualificar o(a) professor(a)”, a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional” (EVANGELISTA, 2012, p. 06).

E em consonância com essas falas, encontramos uma consequência que preocupa os(as) docentes: a desautorização que os(as) professores(as) sofrem em seu dia a dia. Porém, isso é algo a se questionar, que autoridade é essa que o(a) professor(a) possui e quer implementar na sala de aula? É autoridade ou autoritarismo? Ou, ainda, a quem serve desqualificar e desautorizar o(a) professor(a)?

O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha

autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (GUIMARÃES, 1996, p.79).

Questionamos qual autoridade o(a) professor(a) quer colocar em prática e levantamos a dúvida em relação a formação desse(a) docente. Como foi sua formação inicial, formação continuada? Que acessos à temática das violências este profissional teve? Quais vivências moldaram seu pensar? Em quais contextos ele(a) está submerso? Há de se pensar nessas e tantas outras questões, pois, se não questionarmos, podemos mais uma vez sucumbir a culpabilização destes profissionais e “[...] muitos professores não têm tempo, porque hoje, para conseguir manter sua família, às vezes, tem que ter três empregos. [...] Como é que eu vou ter tanto tempo assim pra me dedicar a metodologias? Às vezes não é má vontade do professor, é falta de tempo [...] (P2)” (PEREIRA; ZUIN, 2019, p. 11).

De modo geral, parece importante assumirmos que as violências são plurais e multifacetadas, não podendo ser reduzidas a meras categorizações. Devemos, ainda, estar atentas aos discursos que encerram determinados locais/sujeitos como naturalmente violentos. Refletir sobre a formação tanto dos(as) docentes quanto dos(as) estudantes; a organização escolar e suas vicissitudes, bem como sobre as políticas públicas em educação constituídas em nosso país é tarefa fundamental para que possamos, coletivamente, recusar todas as formas de violências.

4. ENTRE FINALIZAÇÕES E (DES)CONTINUIDADES

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo investigar a compreensão dos(as) professores(as) sobre violências e escola, em periódicos científicos brasileiros vinculados a base de dados SciELO e PePSIC, considerando os artigos publicados entre os anos 2003 e 2019 vinculados a autores(as) da psicologia. Optamos por vincular a pesquisa na área da psicologia, pois além de ser de meu interesse, nosso acervo deu-se através de uma pesquisa que conteve a participação da orientadora e coorientadora deste TCC. Em relação aos objetivos específicos declarados neste trabalho, foi possível identificar as concepções dos(as) professores(as) sobre as violências que acontecem na escola; analisar as relações estabelecidas pelos(as) professor(as) entre as violências produzidas extra e intramuros das instituições de ensino; e identificar a presença/ausência dos marcadores sociais nos discursos dos(as) professores(as) acerca das violências que acontecem na escola. Porém, nosso objetivo que tinha como foco identificar quais possibilidades de intervenção na problemática são evidenciadas nos estudos, não foi contemplado, pois o foco da análise nas concepções dos(as) docentes não nos permitiu identificar possíveis intervenções realizadas tanto pelos(as) docentes quanto pelas escolas.

Em minha formação inicial e puxando as lembranças das aulas, não me recordei de alguma disciplina que tinha essa temática explicitamente no título, por isso recorri aos documentos que regem as instituições de ensino. Após a análise, encontrei duas disciplinas optativas nas quais a palavra violência encontra-se explícita no título ou ementa, porém, quando me aprofundei nessa temática, percebi que mesmo não trazendo o termo “violências”, as disciplinas que cursei, muitas vezes, traziam os marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade, classe, entre outros. Porém, é importante afirmar que mais do que inserir a palavra violência em disciplinas, é necessário refletir quais epistemologias tem sustentado os estudos sobre violências? Como as pesquisas tem produzido conhecimento sobre o fenômeno? Como estudantes, docentes e famílias estão sendo escutados sobre as violências que os afetam? Essas são questões importantes, pois a necessidade de nomear as violências exige também reflexões sobre o modo como vamos estudar esta problemática.

Antes de analisar as concepções dos(as) docentes nos artigos analisados, fez-se necessário compreender as violências, para então entender e interpretar suas falas. Em síntese, as violências são um fenômeno complexo, mas essa complexidade não pode interferir na necessidade de abordar o tema em espaços coletivos com crianças, adolescentes e adultos, tanto em espaços de ensino como em outros âmbitos. Desta forma, para este trabalho de

conclusão de curso, interpretamos as violências como complexa em sua definição por ser constituída por tipos, formas, modalidades, classes, causas, conseqüências, espaços, sujeitos, contextos, marcadores sociais, entre outras particularidades, mas não impedida de ser colocada em evidência e assumida como uma temática importante para a formação de docentes e outros sujeitos que fazem parte da Rede de Proteção à criança e ao(à) adolescente.

Por esse motivo que priorizamos a interseccionalidade como uma concepção teórico-metodológica para se olhar/compreender essa problemática. Por aceitar e concordar com a complexidade das violências, se torna imprescindível um olhar interseccional. Esse olhar retira dos sujeitos a totalidade colocada neles(as) de culpa, nos mostrando que além da subjetividade devemos considerar o coletivo. Além das configurações biológicas de cada um(a), devemos analisar e tornar válido os contextos que os sujeitos estão inseridos. Vale lembrar que esses contextos e espaços diferentes dos quais fazem parte são constituintes destes, mas não determinantes, pois se cairmos neste discurso estamos novamente inserindo a culpa de forma individual. Há de se considerar que esses âmbitos em que os sujeitos estão inseridos são influenciados pela sociedade no geral, de forma que a mesma possui em sua estrutura violências e preconceitos, dessa maneira essas temáticas estão inseridas de forma estrutural nos espaços de convívio históricos e culturais, passando muitas vezes despercebidas pelos indivíduos e por nós professores(as). Por esse motivo, nomear as violências e assumir esse assunto é de extrema importância, pois compreendê-la como uma violação de direitos e que necessita ser enfrentada/recusada em todos os âmbitos que fazemos parte só será possível com o enfoque no conhecimento, na informação e prevenção da mesma.

Para alcançar o objetivo de nossa pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfica, foi utilizada a análise de conteúdo como ferramenta. Sendo assim, em nossa análise de 22 artigos definimos três categorias *a posteriori* que organizaram os resultados obtidos: tipologia; causas; e conseqüências. Contextualizando os artigos, 12 foram retirados da base de dados PePSIC e 10 da base de dados SciELO. Em síntese, 100% dos artigos analisados tinham como tipo de estudo pesquisa de campo, de forma que os resultados foram obtidos através do contato com seres humanos. Relacionado ao modelo de instituição de ensino que foi abordada e realizada a pesquisa, a maioria foi efetivada em instituições de ensino públicas. Em relação aos sujeitos participantes das pesquisas, docentes fazem parte dos 22 artigos analisados, sendo que a maioria dos estudos foram realizados exclusivamente com professores(as) e através de entrevistas.

Para obtermos êxito na execução e cumprimento dos objetivos deste trabalho, os dados analisados referentes as concepções dos(as) professores(as) sobre a temática das

violências foram separados por categorias com base na análise de conteúdo. Em síntese, a primeira categoria intitulada “tipologia” teve como resultado um grande número de falas que remetiam a temática pelos tipos, formas, classes e modalidades que ela se manifesta nas ações. Com isso, encontramos como os tipos mais frequentes a violência física e a violência psicológica; de maneira que as formas mais constantes foram a agressão física e a agressão verbal. Em relação as classes, foram poucos artigos que abordaram essa perspectiva, sendo a violência social, de delinquência, estrutural, de resistência e de resistência deslocada as únicas citadas. No que concerne as modalidades, a prevalência nas falas está com a violência escolar, porém é interessante salientar que essa violência não foi relacionada com ações da escola ou de professores(as) contra estudantes, mas sim com base em violências de estudantes entre si, contra docentes, que ocorrem dentro do espaço escolar.

A segunda categoria foi denominada de “causas das violências”. Nela, as concepções dos(as) professores(as) relacionam as violências às causas que as motivam. As desigualdades e, principalmente a pobreza, foi o principal motivo, encaixando-se dentro das causas contextuais distais. Já em relação as causas contextuais proximais, a família foi tida como a maior influência para as atitudes e situações de violências. Por último, nas causas pessoais, a dimensão psicológica foi predominante nos discursos dos(as) docentes, tentando justificar as violências por problemas emocionais ou psicológicos. Dentre as três causas citadas acima, a família foi a mais citada tanto diretamente, quanto indiretamente através de concepções que relacionavam as violências ao ambiente que os sujeitos estão inseridos. Cabe a nós, docentes, pensarmos por quais motivos as famílias continuam sendo culpabilizadas de forma tão intensa, sem levar em consideração todas as outras esferas da vida das crianças, adolescentes, dos próprios familiares, entre outras particularidades.

A última categoria elencada por nós foi intitulada de “consequências” e está associada aos danos que as violências produzem sobre os sujeitos. Nessa categoria, as consequências mais frequentes foram as psicológicas e as educativas. É interessante salientar que nessa categoria, os discursos dos(as) professores(as), em grande parte apontavam para os danos sofridos por eles(as), justificando assim a falta de interesse em continuar na docência, e também abordando as doenças ocasionadas em seu tempo de serviço pelas violências vividas, sofridas e presenciadas, como pelo descaso com a profissão.

Após esses resultados e toda a análise e estudo realizado, percebo ainda mais a necessidade dessa temática ser assumida, legitimada como necessária e inserida nos currículos e projetos das escolas, universidades e em todos os espaços onde ocorram relações humanas. Nesse momento quero convidar o(a) leitor(a) a voltar ao início deste trabalho, para olhar outra

vez uma das cenas que me motivaram a escrever sobre tal tema. Na segunda situação narrada na introdução, antes de toda essa pesquisa, pensei em diversos julgamentos, mesmo que involuntariamente. Poderíamos encaixar inicialmente a indisciplina como algo muito presente naquela situação, visto que todos os(as) estudantes estavam praticando atitudes consideradas inadequadas para a docente responsável. Outros pontos que podem ser levantados da segunda cena é a repetência como uma das causas da indisciplina, a família como culpada por ter inserido uma criança na prostituição, encaixando os tipos de violências física, psicológica, sexual, abuso, negligência, entre tantas outras.

Contudo, ao realizarmos este trabalho, sua importância e as reflexões que fiz durante todo o processo me permitiram (re)olhar para toda a situação e perceber que por mais que para nós pareça simples analisar tais atitudes/situações, não temos acesso ao todo, por isso nossa análise não deve acontecer cercada de julgamentos e culpabilizações. Por esse motivo deixo questionamentos sobre a situação que vivenciei: Que imagens de família rondam a minha percepção? Quais condições a mesma enfrentou para chegar a esse ponto? Como a Rede de Proteção lidou com essa informação? Como a escola lidava com essa adolescente? Quais projetos a instituição possuía sobre essa temática? Qual relação família-escola-comunidade havia ali? Por quais motivos o Estado deixou de cumprir suas obrigações para com essa criança/adolescente e família? Qual formação a docente responsável pela sala teve? Quais informações a mesma possui sobre a temática das violências? Como intervir nesses casos?

É interessante ressaltar que apesar do nosso objetivo principal não ter sido estudar as intervenções realizadas pelos(as) professores(as) e/ou a escola nas situações de violências ali vivenciadas, ao lermos os artigos selecionados, observamos que a falta de estrutura, de uma formação que aborde de modo qualificado essa problemática, o cansaço e o desânimo de alguns(mas) docentes, entre diversas outras particularidades, parecem dificultar propostas tanto individuais quanto coletivas de intervenção. Desta forma, se faz necessário pensar sobre a construção coletiva de PPP's que recusem as violências. Quem participa da construção deste documento? Quais intervenções a trama coletiva da escola pode forjar? Que lugar os diálogos com a Rede de Proteção à criança e ao adolescente ocupam nas instituições e entre os(as) seus(suas) participantes? Será que compreendem a escola *na* Rede e *em* rede? O que o Estado e o atual quadro político-econômico têm a ver com isso?

Além dos questionamentos acima, muitos outros podem ser feitos. Isso não quer dizer retirar a responsabilidade que certos espaços possuem, pois certamente há uma violação dos direitos dessa criança/adolescente. Mas precisamos buscar compreender que há outros

fatores que interferem na vida e ações de cada um deles(as). É por esse motivo que se faz extremamente necessário que as violências sejam levadas como eixo transversal aos currículos, desde a educação infantil, pois assim, desde pequenas as crianças compreenderão seus direitos e quais situações violam os mesmos.

Este trabalho contribui fortemente para a minha formação, e acredito que se essa temática for inserida com mais ênfase no currículo do curso de Pedagogia irá contribuir para a formação inicial de muitos(as) outros(as) estudantes. Não estamos nos referindo a matérias isoladas e sem contextos, mas sim, a trabalhos interdisciplinares e disciplinas obrigatórias. Além dos marcadores sociais presentes em muitas disciplinas, faz-se necessário assumir o termo “violências” como algo presente na docência e que precisa ser estudado, em conjunto com a Rede de Proteção, de forma que os(as) professores(as) reconheçam o seu papel quando descobrem/vivenciam situações de violências, para que saibam os próximos passos a serem efetuados e a quem recorrer.

Termino este trabalho sabendo que ele nunca será finalizado por completo. Há muito a ser feito e nunca teremos uma formação que nos deixe totalmente preparadas para a docência, pois cada situação, criança, adolescente, contextos, instituições são diferentes. Desta forma, nunca poderemos seguir um padrão de ações. Entretanto, creio que há esperança e confiança na educação, pois a:

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”

Paulo Freire

5. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violências e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Os caminhos da pesquisa em Violências nas Escolas: Entrevista com Miriam Abramovay**. Revista Brasileira de Segurança Pública, v. 12, n. 2, p. 292-315, 2018.
- ABRAMOVAY, Miriam. Em entrevista, a professora Miriam Abramovay discute a violências nas escolas. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 15-22, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, M. F. **A violências e a escola: o caso Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, F.; VARELLA, S. **Percepções dos alunos sobre as repercussões da violências nos estudos e na interação social na escola**. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). Escola e violências. Brasília, DF: UNESCO, UCB, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO / Instituto Ayrton Senna / UNAIDS / Banco Mundial / USAID / Fundação Ford / CONSED / UNDIME, 2002.
- AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. **Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198 f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; SANTOS, Maria Cristina Amélia Borges dos; ROSSI, Tânia Maria de Freitas. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violências intrafamiliar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 277-286, 2006.
- ALVES, Juliana de Oliveira et al. **Violências e escola: estado da arte da produção acadêmica em psicologia**. Relatório de pesquisa, PIBIC. Florianópolis, 2020.
- ANSER, Maria Aparecida Carmona Ianhes; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. Avaliação do conceito de violências no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia: teoria e prática**, v. 5, n. 2, p. 67-81, 2003.
- APPLE. Michael W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora. 1999
- ARREGUY, Marília Etienne; COUTINHO, Luciana Gageiro. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 279-298, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BILGE, Sirma. **Teorizações feministas da interseccionalidade**. Diogène, Paris, p.70-88,

2009.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Brasília: SEF/MEC, 126p, 1997.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CASCARDO, Geysa Machado; GALLO, Alex Eduardo. Mapeamento do conhecimento de professores sobre violências intrafamiliar. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520,** n. 46, 2018.

CHARLOT, B. **A violências na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, Porto Alegre, n. 8, 2002.

CORDEIRO, Kátia Cordélia Cunha et al. VIOLÊNCIAS DOMÉSTICA VIVENCIADA POR ADOLESCENTES: DISCURSO DE EDUCADORAS. **Texto & Contexto-Enfermagem,** v. 28, 2019.

CRENSHAW, Kimberle W. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. **Violências: um problema global de saúde pública.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 11, p. 1163-1178, 2006.

DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Câmara. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da Tragédia Docente no Brasil.** IX Seminário Internacional de La Red Estrado. Chile, 2012. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes,** v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violências na escola. **Fractal rev. psicol,** p. 130-142, 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violências contra crianças e adolescentes.** 2007.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. **Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica.** Simpósio de Educação—XIX Semana de Educação— A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, v. 35, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à práticas Educativa.** EGA, 1996.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violências escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. **A formação do professor em face das violências das/nas escolas.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 201-224, 2009.

GROFF, Apoliana Regina. **Entre vozes e linguagens para enunciar a violências: análise dialógica de uma experiência de formação continuada para professores/as.** 2015. 270f. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HOLST, Bruna; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Clima escolar e violências: Propostas de avaliação e de intervenção.** In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública*, Campinas: Alínea, p.261-273, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias do Plantation: Episódios do Racismo Cotidiano.** Munster: Unrast Verlag, 2012

KOHAN, Walter Omar. Visões de Filosofia: infância. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, Dec. 2015. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2015000200216&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 nov. 2020.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOBATO, Vivian da Silva; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violências na escola. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 24, 2007.

LOUREIRO, Ana Carla Amorim Moura; QUEIROZ, Sávio S. de A concepção de violências segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. Violências social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de saúde pública**, v. 10, p. S7-S18, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violências e saúde**. Editora Fiocruz, 2006.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança**. In: LANE, Silva & CODO, Wanderley (orgs). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.125 -135.

MORAES, Marta Corrêa de. **Poéticas de vidas e mortes: metáforas e cartografias bordadas no contorno de um currículo em curso**. 202 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

MOTTI, Antônio Jose; SANTOS, Joseleno. **Redes de proteção social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades**. IN: MOTTI, Antônio Jose; FARIA, Thais (org). *PAIR: Capacitação das redes locais - Caderno de textos*. Programa de Conselhos. USAID e OIT, 2010.

MOURA JUNIOR, James Ferreira et al. INTERSECCIONALIDADE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: ARTICULAÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E POBREZA. In: **Políticas de vulnerabilização social e seus efeitos**, Fortaleza, 2020, p. 211- 229

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MACHADO, Isadora. Bullying escolar na perspectiva dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 321-340, 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PAULA, Alexandre da Silva de; KODATO, Sérgio. Histórias de vida e representações sociais de violências por professores de escolas públicas. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 177-189, 2010.

PAULA, Alexandre da Silva de; KODATO, Sérgio; DIAS, Francielle Xavier. Representações sociais da violências em professores da escola pública. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 240-257, 2013.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida, violências contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 331-351, 2019.

PEREIRA, Clarissa Moreira; GIOIA, Paula S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 12, n. 1/2, p. 121-145, 2010.

PEREIRA, Paulo Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A concepção de educadores sobre violências doméstica e desempenho escolar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2008.

PICCOLI, Luiza Machado; LENA, Marisangela Spolaôr; GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro. Violências e sofrimento social no contexto escolar: um estudo de caso em Porto Alegre, RS. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 174-185, 2019.

PINGOELLO, Ivone; HORIGUELA, Maria de L.. **A inclusão do tema violências escolar no currículo de formação docente**. São Paulo, 2008, p. 635-67.

PINO, Angel. **Violências, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Educação & sociedade, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; DE LELIS, Úrsula Adelaide. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 1, p. 991-1011, 2014.

RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Violências urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, p. 225-239, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Joelma Oliveira da; RISTUM, Marilena. A violências escolar no contexto de privação de liberdade. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 2, p. 232-247, 2010.

SILVA, Jorge Luiz da et al. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013.

SILVA, Sâmila Ferreira da; PASSOS, Thalita Fortunato dos. Relatório de estágio: **As multifacetadas da repetência**. Curso de Pedagogia. UFSC. Florianópolis, 2019. Não publicado.

SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violências no Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, 2019

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; ALVES, Cássia Ferrazza; LEÃO, Flavia Elso. A violação dos direitos da criança e do adolescente na perspectiva de professores. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 62-71, 2012.

SOUSA, Ana Maria Borges de; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes.

Módulo 1: gestão do cuidado e educação biocêntrica. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2010.

SOUSA, Ana Maria Borges de. O sentido institucional de acolher: por uma Gestão do Cuidado com as crianças. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes (orgs.). **Ética e gestão do Cuidado.** Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

SOUZA, Liliane Viana de; RISTUM, Marilena. Relatos de violências, concepções de violências e práticas escolares de professoras: em busca de relações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, n. 32, p. 377-385, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT, et al. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (org.). **Violências e preconceitos na escola:** contribuições da psicologia. Cuiabá: Conselho Federal de Psicologia, 2015. 405 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia.** Florianópolis: UFSC. 2008

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.